VOLUME 46 - EDIÇÃO 46 OUTUBRO | DE 2026 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

A educação está inserida em uma sociedade que enfrenta crescentes desafios emocionais, relacionais e sociais. A ansiedade, as pressões cotidianas e a busca por conexões mais humanas fazem parte da rotina de estudantes e educadores, trazendo possibilidades, mas também desafios para o ambiente escolar. Diante desse cenário, pensar a educação contemporânea significa refletir sobre como as competências socioemocionais e a saúde mental podem ser integradas aos processos de ensino e aprendizagem de maneira consciente, acolhedora e significativa. Nesta edição, dedicada à educação socioemocional e à saúde mental na escola, reafirmamos nosso compromisso com uma comunidade escolar atenta ao bem-estar e preparada para o desenvolvimento integral do ser humano.

A presença da educação socioemocional no ambiente escolar não representa apenas a realização de dinâmicas pontuais, palestras motivacionais ou projetos isolados. Ela envolve também uma mudança na maneira de conviver, ensinar, aprender, escutar e construir relacionamentos. Quando trabalhada de forma planejada e alinhada aos objetivos pedagógicos, a inteligência emocional pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, estimular a empatia entre os estudantes e favorecer experiências educacionais mais seguras, respeitosas e diversificadas.

Os trabalhos reunidos nesta edição apresentam reflexões e experiências relacionadas ao cuidado emocional e relacional no cotidiano educacional. Temas como inteligência emocional, empatia, escuta ativa, mediação de conflitos, prevenção ao *bullying* e saúde mental docente são abordados a partir de diferentes perspectivas. As discussões propostas buscam compreender não apenas as potencialidades do desenvolvimento socioemocional, mas também os desafios que acompanham sua promoção cada vez mais necessária nos espaços educativos.

Cuidar da saúde mental na escola, entretanto, não significa simplesmente flexibilizar exigências pedagógicas ou tratar sentimentos de forma superficial. O fortalecimento emocional está relacionado à capacidade de repensar estratégias, criar espaços de acolhimento e colocar o estudante em uma posição mais consciente e ativa diante de seus próprios sentimentos e aprendizados. Nesse processo, o professor continua exercendo um papel fundamental como mediador, referência e facilitador de experiências de convivência que façam sentido para diferentes realidades e necessidades.

Também é necessário considerar que as vulnerabilidades emocionais e o acesso ao suporte psicológico ocorrem de maneira desigual. Falar sobre desenvolvimento socioemocional implica discutir inclusão, equidade, suporte à saúde mental e condições para que todos os estudantes e profissionais sintam-se protegidos no ambiente escolar. Uma educação verdadeiramente humanizada precisa estar comprometida não apenas com o aperfeiçoamento das competências individuais, mas também com a democratização do acolhimento e o respeito à diversidade.

A formação e o bem-estar dos profissionais da educação ocupam, nesse contexto, um lugar essencial. Professores e gestores precisam ter acesso a espaços de formação, escuta e diálogo que lhes permitam compreender as competências socioemocionais e promovê-las de maneira sensível e responsável. Mais do que aplicar metodologias, é importante cuidar de quem educa, desenvolvendo a capacidade de acolher, escutar e avaliar como o equilíbrio emocional fortalece todo o processo educativo.

Esta edição é, portanto, um convite para refletirmos sobre os caminhos que a educação pode construir diante dos desafios sociais e emocionais contemporâneos. As complexidades humanas fazem parte do nosso cotidiano, mas cabe à escola atribuir sentido a elas e atuar em favor da empatia, da auto-

nomia, da resiliência e da convivência harmoniosa dos estudantes. A educação socioemocional pode abrir novas portas, mas são as escolhas pedagógicas e humanitárias 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 acolher, dialogar e transformar suas práticas. Porque humanizar a educação não é apenas cuidar do bem-estar: é construir, no presente, novas formas de ensinar, aprender, conviver e compartilhar conhecimento.

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

Outubro de 2026

ISSN 2595-9042

Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 46, n. 46 (out. 2026) – São Paulo: Iteq, 2026.

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

1. Arte. 2. Autonomia. 3. Brincadeiras. 4. Educação emocional. 5. Terapia narrativa - Alzheimer. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605

Paula Soares

APRESENTAÇÃO

Educação Socioemocional e Saúde Mental na Escola: Cultivando Empatia, Resiliência e Bem-Estar

As intensas transformações sociais e comportamentais têm provocado mudanças significativas na sociedade e, consequentemente, nas dinâmicas de convivência e aprendizagem escolar. No contexto educacional, o desenvolvimento de competências socioemocionais, o cuidado com a saúde mental e a criação de ambientes acolhedores vêm ampliando as possibilidades pedagógicas e promovendo novas formas de interação entre professores, estudantes e a comunidade escolar. Nesse cenário, pensar a educação para além dos conteúdos acadêmicos significa compreender como o desenvolvimento afetivo e relacional pode contribuir para tornar os processos de ensino e aprendizagem mais humanos, equilibrados e significativos.

Esta publicação surge com o propósito de reunir estudos, experiências e reflexões sobre a integração consciente e pedagógica das habilidades socioemocionais no ambiente educacional. Os textos apresentados nesta edição abordam diferentes possibilidades de intervenção, destacando práticas desenvolvidas por professores, psicopedagogos e pesquisadores que buscam alinhar o bem-estar emocional às necessidades reais dos estudantes. As contribuições reforçam que o cultivo da empatia, da autorregulação e da resiliência, quando trabalhado de maneira planejada e contínua, pode atuar como instrumento essencial de apoio à construção do conhecimento e ao fortalecimento do clima escolar.

Ao longo desta edição, o leitor encontrará discussões sobre inteligência emocional, prevenção ao *bullying*, escuta ativa, mediação de conflitos, saúde mental docente e estratégias pedagógicas para o fortalecimento do vínculo interpessoal. Também são apresentadas reflexões sobre os desafios relacionados à convivência democrática, à ansiedade no contexto escolar e à necessidade de preparar educadores e estudantes para lidarem com as complexidades emocionais do mundo contemporâneo. As experiências reunidas demonstram que promover a educação socioemocional vai além de aplicar atividades pontuais, envolvendo mudanças profundas nas práticas pedagógicas e na cultura escolar.

A revista se apresenta, portanto, como um espaço de diálogo e reflexão sobre os caminhos que a educação pode percorrer no cuidado integral com o ser humano. Mais do que focar exclusivamente no rendimento acadêmico, cabe à escola compreender suas possibilidades, limites e impactos na formação cidadã, utilizando o acolhimento e a empatia 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, saúde mental, acolhimento e participação em favor de aprendizagens e vivências cada vez mais significativas.

SUMÁRIO

1- RELAÇÕES QUE EDUCAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÃO DE AFETIVIDADE QUE CONTRIBUI NO PROCESSO DE ENSINAR, EDUCAR E HUMANIZAR
ADRIANA DE ALMEIDA MORAES 10

2- FLEXIBILIZAÇÃO DE HORÁRIOS NOS CEIS: LIMITES, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS
ALINE DE JESUS 18

3- A CULTURA AFRICANA, UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA BASEADA EM UMA AMPLA ADMINISTRAÇÃO
ALINE GOMES DA SILVA MACARINI 25

4- DESAFIOS E AVANÇOS NA INCLUSÃO ESCOLAR: A EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
AMALIA MIURA REGAZIO 32

5- BRINCADEIRAS NO BERÇÁRIO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
AMANDA APARECIDA LANDIM DE OLIVEIRA 39

6- LUDOPEDAGOGIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANDRESSA MUNHOZ ROMAN 46

7- A PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO MAIS HUMANIZADA DOS PEDAGOGOS
BIANCA OLIVEIRA LEMOS VILELA 54

8- A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
CARLA ALKMIM DA SILVA 66

9- UMA REFLEXÃO SOBRE AS MODALIDADES ORGANIZATIVAS DE DÉLIA LERNER
CAROLINE DOS SANTOS CUNHA 72

10- TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E INCLUSÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
CATIA OLIVEIRA DA SILVA CARNOT 81

11- DIÁLOGO AUTORAL: REFLEXÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS, DA LUDICIDADE E DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS
DAIANE SILVA RODRIGUES CAMPELO 93

12- A GESTÃO ESCOLAR NA CONTEMPORÊNEIDADE: APROMIRANDO OLHARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DÉBORA BRAULINO NERY 102

13- A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DEBORA DE AMORIM MOISES 109

14- DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL: REDUZINDO BARREIRAS E POTENCIALIZANDO A INCLUSÃO
DONIZETE FERREIRA BARBOSA 118

15- DA GARANTIA LEGAL A INCLUSÃO EFETIVA: DESAFIOS DA ESCOLA E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM TEA, TDAH E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
EDINALVA RODRIGUES DO NASCIMENTO GALLO 126

16- O MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS, DESCOBERTAS E APRENDIZAGENS NA CONSTRUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ELIZETE CHAVES BENTO 134

17- A GRANDE IMPRENSA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: O ESTADO DE S. PAULO COMO ATOR POLÍTICO NA GREVE GERAL DE 1917
EMERSON DA SILVA SOUSA 142

18- O PAPEL DAS EMOÇÕES E DO AFETO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FABIANA LEÃO DE MENDONÇA 150

SUMÁRIO

19- DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM RELACIONADAS AO TDAH
FÁBIO SANTOS MENEZES SILVA 159

20- URBANIZAÇÃO, MOBILIDADE E DESIGUALDADE SOCIOESPACIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO
GABRIEL HENRIQUE DE FREITAS GONÇALVES 170

21- INCLUSÃO E ACOLHIMENTO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADA
GILMARA VAZ DE ALMEIDA 178

22- GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GLÁUCIA SILVA SOARES 185

23- EDUCAÇÃO MUSICAL – BENEFÍCIOS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO
INGRID BIANCA DE LIMA 191

24- EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS A SEREM SUPERADOS.
JEFERSON DOS SANTOS 199

25- A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JULIANA BERTOLO PASCHOTE FABRÍCIO 211

26- ANÁLISE COMBINATÓRIA UM OLHAR SOBRE O PRINCÍPIO FUNDAMENTAL DA CONTAGEM NO ENSINO MÉDIO
JULIANA VALENÇA CHRISTE ANTONINI 217

27- ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JULYANA GOUVEIA PRATES QUEDAS 226

28- TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KARIN MOLINA SANTOS 234

29- LITERATURA EM QUADRINHOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: POSSIBILIDADES DE LEITURA, ESCRITA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS
LETICIA RODRIGUES CEZAR 242

30- A EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LÍDIA IRENIA BATISTA ROCHA QUEIROZ 249

31- AUTONOMIA NA INFÂNCIA
LISANDRA MONTEIRO DO NASCIMENTO 256

32- VIOLÊNCIA ESCOLAR E O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE EDUCACIONAL SEGURO
LUANA MARTINS DOS REIS SOUSA 264

33- O BRINCAR HEURÍSTICO E A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL MATERIALIDADES, AUTONOMIA E INVESTIGAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS
LUCIVANIA DA SILVA SANTOS 270

34- DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA UM INSTRUMENTOS DE INTENCIONALIDADE EDUCATIVA
MARCELA DOS SANTOS MATIAS 282

35- A SEMIÓTICA DA IMAGEM NA ERA DIGITAL: ENTRE O SIGNO, A TECNOLOGIA E A CULTURA VISUAL CONTEMPORÂNEA
MARIA DE FÁTIMA LIMA 289

36- INATISMO, EMPIRISMO E INTERACIONISMO: PERSPECTIVAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM INFANTIL
MARIANA DOS REIS BARROS 300

37- ENTRE A INCLUSÃO PRESCRITA E A ESCOLA POSSÍVEL: CONTRADIÇÕES DA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS LIMITES INSTITUCIONAIS, PEDAGÓGICOS E POLÍTICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR
MARILANDE SOUSA DELFINO 307

38- AS MÚLTIPLAS FUNÇÕES DA ARTE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
MARÍLIA APARECIDA RODRIGUES 318

SUMÁRIO

39- LEITURA EM SALA DE AULA: DA TEORIA À PRÁTICA: QUAL A CONTRIBUIÇÃO QUE A LEITURA DIÁRIA EM SALA DE AULA PROMOVE A EDUCAÇÃO?
MARISA AMÉRICO BONGIOVANI 326

40- A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS
MIRIAM CRISTINA BARBOSA 335

41- SUPERVISÃO ESCOLAR EM ESCOLAS PÚBLICAS: UMA BASE NORTEADORA
MIRIAM PRISCILA CITELI KODAMA 343

42- APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL (SEL)
PATRÍCIA COELHO CERQUEIRA NUNES 351

43- O PAPEL E A RELEVÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RAQUEL PEREIRA PAZ 362

44- A INFÂNCIA TEM COR: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SARA DOS SANTOS SOARES GOMES DE OLIVEIRA 368

45- EDUCAÇÂO PATRIMONIAL UM DIREITO A SER EXPLORADO
SILENE SARDINHA GAZOLA 375

46- AS PRÁTICAS NARRATIVAS DE SUJEITOS COM ALZHEIMER PRESENTES EM CONSULTAS CLÍNICAS
SIMONE ALENCAR FRONZA 384

47- A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SUSAN SIARA LOPES COSTA 390

48- GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: PARTICIPAÇÃO, AUTONOMIA E QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO
SUSANE DA CONCEIÇÃO VIEIRA 399

49- AVALIAÇÃO FORMATIVA NOS ANOS INICIAIS: O ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: REGISTROS, INTERVENÇÕES E DEVOLUTIVAS NO PROCESSO DE ENSINO
THAMIRIS PAOLLA MORAES PEIXOTO GONÇALVES 408

50- DISLEXIA E BULLYNG UM DILEMA NA HORA DA APRENDIZAGEM
THIAGO DE JESUS 417

51- A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VALÉRIA CONCEIÇÃO CARNEIRO GUEDES DA SILVA 425

52- AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO
VANESSA DE SIMONE 434

53- A ABORDAGEM EMMI PIKLER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O RESPEITO AO DESENVOLVIMENTO AUTÔNOMO DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS
VÂNIA CARVALHO 443

54- EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PERSPECTIVAS SOBRE A NEUROPEDAGOGIA E NEURODIDÁTICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA NA REDE PÚBLICA
VICTÓRIA ROS SOLER DE MORAES 452

55- DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROFESSOR HOMEM ENTRE A SUSPEITA SOCIAL E A AMPLIAÇÃO DOS REPERTÓRIOS DE CUIDADO
WILEN FILGUEIRA ANDRADE 462

RELAÇÕES QUE EDUCAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÃO DE AFETIVIDADE QUE CONTRIBUI NO PROCESSO DE ENSINAR, EDUCAR E HUMANIZAR

ADRIANA DE ALMEIDA MORAES

RESUMO

Nas últimas décadas as relações entre professores e alunos vêm sendo discutidas por serem, muita das vezes, conflitantes, estressantes e desgastantes. Outro fator que nos leva a refletir, são as dificuldades no processo de ensino/aprendizagem, tais situações têm relação direta com a ausência da afetividade nas relações professor/aluno, sendo importante destacar que a afetividade não é o único fator que causa tais situações e dificuldades, existem vários outros, porém neste artigo iremos focar no fator da afetividade. Fato esse, que é importante ser estudado e refletido pelos docentes, para que esses possam aprimorar suas relações em sala de aula e ter consciência das consequências causadas pela afetividade ou pela ausência dela no processo de ensino/aprendizagem. Nas relações afetivas, os alunos se expressavam mais e, são ativos na construção do conhecimento participam com autonomia e segurança, consequentemente aprendem com maior facilidade e prazer, por se sentirem acolhidos em suas necessidades, emocionais, cognitivas e sociais. Tais relações promovem o ensinar, educar e humanizar, que extrapola os limites da sala de aula, seguindo vida afora. Relações saudáveis entre educadores e estudantes baseadas no respeito, na afetividade, na humanização e na ética formam integralmente cidadãos com responsabilidade ética moral em relação ao próximo, agindo de forma justa, tolerante e empática na sociedade de maneira segura respeitando a si e ao outro através de relações e interações amistosas. Portanto, a afetividade na relação professor/aluno contribui para uma educação completa, uma educação para vida, possibilitando aos educandos uma compreensão mais ampla do mundo e da sociedade, para melhor atuar nela.

PALAVRA-CHAVE: Educação em foco - Relação Afetiva - Ensino e Aprendizagem – Humanização.

ABSTRAT

In the last decades the relationships between teachers and students have been discussed because they are often conflicting, stressful and exhausting. Another factor that leads us to reflect are the difficulties in the teaching / learning process, such situations are directly related to the absence of affectivity in teacher / student relationships, and it is important to highlight that affectivity is not the only factor that causes such situations and There are several difficulties, but in this project we will focus on the affectivity factor. This fact, which is important to be studied and reflected by teachers, so that they can improve their relationships in the classroom and be aware of the consequences caused by the affectivity or its absence in the teaching / learning process. In affective relationships, students expressed themselves more and are active in the construction of knowledge, participated with autonomy and security, consequently learning with greater ease and pleasure, because they feel welcomed in their needs, emotional, cognitive, and social. Such relationships promote teaching, education and humanization that goes beyond the boundaries of the classroom, following life. Heath educator-student relationships, grounded in espect., affectivity, humanization, and ethics, play a pivotal role in the integral development of citizens. By fostering moral and ethical responsibility toward others, these relationships empower individuals to act with justice, tolerance, and empathy, promoting a safe society where self-respect and mutual regard are upheld through amicable interactions. Therefore, the effectiveness in the teacher / student relationship contributes to a complete education, an education for life, enabling learners to have a broader understanding of the world and society, to better work in it.

KEYWORD: Education in focus - Affective Relationship - Teaching and Learning - Humanization.

INTRODUÇÃO

As relações e a afetividade entre os indivíduos se estabelecem desde o nascimento, ninguém vive sem se relacionar com outras pessoas. As principais relações ocorrem na família e na escola e são nessas relações que a afetividade deveria ocorrer com mais ênfase. As relações de afetividade entre os adultos e as crianças são muito importantes para o processo de desenvolvimento, aprendizagem e formação das crianças.

A afetividade são as manifestações relacionadas ao convívio social, familiar e escolar construídas pela convivência entre os indivíduos mediadas pelos sentimentos, emoções e atitudes que as pessoas expressam entre elas de: afeto, respeito, carinho, amor, confiança, admiração, cuidado etc.

Na escola, as relações afetivas se estabelecem entre todos os sujeitos envolvidos na escola, mas principalmente entre professor e aluno que vai além do emocional para o cognitivo.

Sendo assim, a afetividade contribui no processo de aprendizagem das crianças em período inicial da escolarização, porém, cabe destacar, que as relações afetivas se fazem necessárias em todas as etapas da educação.

Essas, estabelecem e promovem o ensinar (ensino dos conteúdos e conceitos), o educar (conjunto de ações e influências que estimula o raciocínio, autonomia, senso crítico, bons hábitos e comportamentos) e a humanização (atitudes afáveis, de respeito, solidariedade, cooperação, valorização e evolução do ser humano e do mundo).

Promovendo assim, relações mais saudáveis, ambiente de sala mais tranquilo e, um ensino/aprendizagem mais prazeroso e de qualidade, ou seja, uma educação completa.

Nesse sentido, se faz importante restabelecer as relações afetivas e suas contribuições para o processo de ensino/aprendizagem e a formação integral dos educandos.

DESENVOLVIMENTO

A afetividade pedagógica é a construção de um vínculo emocional positivo entre educador e educando, essencial para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento integral. Baseia-se no acolhimento, respeito, compreensão e empatia, criando um ambiente seguro e motivador que valoriza as emoções tanto quanto o cognitivo, potencializando o engajamento e a autoconfiança.

Fundamentos (Wallon e Piaget):

A afetividade não é apenas carinho físico, mas a energia que move a ação cognitiva. Autores como Henri Wallon destacam que a emoção é a primeira forma de interação social, sendo a base para a construção da inteligência.

O professor atua como facilitador e mediador, não apenas um detentor do saber, criando um ambiente democrático e acolhedor.

Importância na Prática: o Aprendizagem Significativa: Alunos que se sentem acolhidos aprendem melhor e se engajam mais.

Resiliência e Socialização: Estimula competências socioemocionais, como empatia e autonomia, essenciais para enfrentar desafios.

Inclusão: Reconhece as necessidades individuais e a diversidade, tornando o aprendizado acessível a todos.

Relação da afetividade pedagógica com a BNCC; A Base Nacional Comum Curricular fomenta as competências socioemocionais, alinhando a formação intelectual ao desenvolvimento afetivo.

A prática docente consciente em entender a importância e contribuição da afetividade no processo de formação de seus educandos e propõe a construção de laços afetivos nas relações e interações em sala de aula, com base no respeito, ética, humanização e diálogo.

Esta consciência entende que o homem se constitui como ser humano a partir das relações que estabelece com os outros; ou seja o homem é um ser social que constrói sua

história, sua identidade, sua autonomia, sua aprendizagem com a participação do outro.

Segundo Freire (1996) a prática docente não se apresenta como simples tarefa de transmissão de conhecimento. É preciso que esta prática se comprometa a despertar nos educandos valores de respeito a si e ao próximo, a solidariedade, o compartilhar ideias e experiências, contribuindo assim, com a humanização dos sujeitos.

As crianças precisam ser acolhidas e envolvidas numa relação segura e afetuosa com o educador, aliado aos conhecimentos científicos e a autoridade necessária a prática docente. Não é o autoritarismo, a frieza, ou a distância entre professor e aluno que determina o bom professor, a afetividade não deve interferir na ação ética e profissional docente.

Nesse sentido, Paulo Freire afirma:

"Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao menor bem querer que tenha por ele". (Paulo Freire, 1996, p. 159-60).

Para cultivar relações afetivas é importante reconhecer os educandos como sujeitos capazes de pensar, atuar e construir conhecimentos, considerando, suas opiniões, seus conhecimentos prévios, seus anseios, medos etc.

Estabelecendo assim, uma prática docente ética buscando efetivar através das relações professor/aluno a autonomia, a consciência crítica e reflexiva dos sujeitos, contribuindo para o processo de ensino/aprendizagem e para formação integral dos mesmos. Uma educação significativa e afetiva contribui ao processo de ensinar, educar e humanizar.

A relação e a convivência na sala de aula causam impacto na vida dos alunos nos aspectos cognitivo, emocional e social. Na convivência as crianças aprendem com o exemplo, com o que vivenciam, isso ocorre com mais ênfase nas relações familiar e escolar, ou seja, as posturas e comportamentos são referências para as crianças, por isso se faz necessário estabelecer relações saudáveis mediadas pela afetividade, respeito, diálogo etc.

Segundo Nolte (2009, p.9), as crianças aprendem o que vivenciam:

"Se as crianças vivem ouvindo críticas, aprendem a condenar.

Se convivem com a hostilidade, aprendem a brigar.

Se as crianças vivem com medo, aprendem a ser medrosas.

Se as crianças convivem com a pena, aprendem a ter pena de si mesmas.

Se vivem sendo ridicularizadas, aprendem a ser tímidas. Se convivem com a inveja, aprendem a invejar.

Se vivem com vergonha, aprendem a sentir culpa.

Se vivem sendo incentivadas, aprendem a ter confiança em si mesmas.

Se as crianças vivenciam a tolerância, aprendem a ser pacientes.

Se vivenciam os elogios, aprendem a apreciar.

Se vivenciam a aceitação, aprendem a amar.

Se vivenciam a aprovação, aprendem a gostar de si mesmas.

Se vivenciam o reconhecimento, aprendem que é bom ter um

objetivo.

Se as crianças vivem partilhando, aprendem o que é generosidade.

Se convivem com a sinceridade, aprendem a veracidade.

Se convivem com a equidade, aprendem o que é justiça.

Se convivem com a bondade e a consideração, aprendem o que é respeito.

Se as crianças vivem com segurança, aprendem a ter confiança em si mesmas e naqueles que as cercam.

Se as crianças convivem com a afabilidade e a amizade, aprendem que o mundo é um bom lugar para se viver".

Portanto, é preciso romper com as barreiras que impossibilitam as relações afetivas em sala de aula, sendo necessário buscar embasamento científico sobre as contribuições da afetividade ao processo de aprendizado e formação.

Famosos autores e especialistas em educação, como Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky, consideram a afetividade fundamental no processo pedagógico. De acordo com Piaget e Wallon (1992), o desenvolvimento ocorre através de vários estágios, e nesses estágios a inteligência e a afetividade vão alternando em termos de importância. A afetividade favorece e facilita o processo de aprendizados dos alunos.

Vygotsky (1992, p.76) afirmava que "os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas". A criança aprende com maior facilidade quando se sente acolhida, amada, respeitada, elogiada, incentivada e apoiada, sentimentos esses que são possíveis pela afetividade que, além de favorecer o aprendizado, ela produz a solidariedade, a generosidade, a compaixão e a capacidade de amar e respeitar uns aos outros.

É preciso uma reflexão docente que reconheça as relações afetivas como ponte ao saber, isso implica num outro olhar sobre a prática pedagógica, não restringindo o processo ensino/aprendizagem apenas à dimensão cognitiva, mas reconhecendo o educando como um ser intelectual e afetivo, que pensa e sente simultaneamente. Além disso, reconhecer a afetividade como parte integrante e fundamental ao processo de construção do conhecimento e formação da pessoa completa, para estabelecer tal afetividade pedagógica na prática docente.

Nesse sentido, Wallon (2007) apresenta a formação da pessoa completa, onde o cognitivo e a afetividade são conjuntos inerente para que isso ocorra.

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade. (WALLON, 2007, p. 198).

A formação integral dos educandos, deve propiciar o desenvolvimento de todas as capacidades humanas, através de conceitos, procedimentos e atitudes que favoreçam, não apenas as potencialidades cognitivas, mas todas as demais potencialidades que cada indivíduo possui. A afetividade é necessária tanto ao aluno, por dar sentido à vida extrapolando aos aspectos e objetivos escolares, como ao professor, por ajudá-lo a vencer os desafios presente na sala de aula.

Promovendo assim, o ensinar, educar e humanizar, que se estabelece por meio dos vínculos afetivos entre professor e aluno, possibilitando o desenvolvimento da inteligência emocional.

As relações afetivas entre professores e alunos/crianças têm forte influência e contribuição no processo de ensino/aprendizagem e, que não se restringe apenas a dimensão cognitiva, mas em compreender e reconhecer o estudante como um ser que pensa, sente e aprende, ou seja, contribuir para o desenvolvimento da pessoa completa, para a formação integral dos sujeitos.

A interação e socialização com o outro estabelece grandes aprendizados, aprendemos um com o outro, e quando a relação entre professor e aluno é permeada por afeto, escuta e respeito o desenvolvimento das crianças na educação infantil é visível e comprovado, a criança se sente segura, aceita, e se desenvolve sem bloqueios. A afetividade pe-

dagógica na educação infantil e demais modalidades, não se refere a beijos e abraços e sim, a relações e interações respeitosas, empáticas, sensíveis em escutar atentamente, em dialogar, que dá voz e vez, que considera as necessidades, as emoções e sentimentos das crianças e estudantes para contribuir com seu desenvolvimento integral.

Não se pode fundamentar a educação apenas ao processo intelectual. Segundo Gadotti (2000, p. 10), "Desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo."

A relação afetiva entre professor e estudante é fundamental para um ambiente educacional acolhedor, impulsionando o desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Ela gera segurança e conforto, facilitando a aprendizagem, aumentando a motivação, promovendo a autonomia e melhorando a adaptação escolar, além de fortalecer a autoestima e o respeito mútuo.

Os principais benefícios incluem:

Aprimoramento da Aprendizagem:

A afetividade facilita a aquisição de conteúdos e o desenvolvimento cognitivo, pois o afeto e a inteligência estão interligados no processo de construção do conhecimento.

Segurança e Conforto:

Cria um ambiente seguro onde a criança se sente protegida, facilitando a adaptação, especialmente na educação infantil, e reduzindo o medo de errar.

Aumento da Motivação:

Alunos com vínculo afetivo positivo tendem a ser mais participativos, curiosos e engajados nas atividades.

Desenvolvimento Socioemocional:

Fortalece a autoestima, o respeito mútuo e a autoconfiança, ajudando o estudante a lidar com emoções e interagir melhor com os outros.

Aumento da Motivação:

Alunos com vínculo afetivo positivo tendem a ser mais participativos, curiosos e engajados nas atividades.

Desenvolvimento Socioemocional:

Fortalece a autoestima, o respeito mútuo e a autoconfiança, ajudando o estudante a lidar com emoções e interagir melhor com os outros.

Clima de Sala de Aula Positivo:

Promove uma atmosfera de respeito e cooperação, onde o professor atua como mediador de experiências de aprendizagem e não apenas como transmissor de informações.

Redução da Indisciplina:

O vínculo estabelecido permite uma melhor mediação de conflitos e comportamentos, pois baseia-se na confiança.

Em muitos momentos da vida de um indivíduo, as emoções influenciam diretamente em suas ações. Como afirma Nery (2014), “O aprendizado emocional resulta, pois, na nossa modalidade vincular afetiva com o mundo [...]” (Fonseca, 1980 apud Nery, 2014). Assim sendo, é possível afirmar que o ser humano é afetado por suas emoções e pelas emoções dos demais em seu entorno, o que influência em suas relações e na qualidade de suas interações. Nery (2014) reitera que a criança nos seus processos de vinculação com o mundo e com outros indivíduos, aprende a distinguir variadas sensações e vive diversos sentimentos.

Ainda em acordo com a autora, é certo que, em vários momentos, os sujeitos são tomados pelas emoções que podem surgir de forma simultânea e, algumas destas emoções, podem ser desconhecidas para tais sujeitos– ou de difícil distinção. Como aponta a autora, os sentimentos e as emoções influenciam fortemente na formação da personalidade do indivíduo. Acredita-se que durante a Educação Infantil é que se encontra o momento mais oportuno para que a criança seja introduzida a um processo de educação emocional.

A finalidade da educação emocional é o autoconhecimento do sujeito sobre suas emoções, com intuito de compreendê-las, aceitá-las como parte de suas capacidades, necessidades humanas e prevenção de possíveis adoecimentos psicológicos e demais patologias. O processo de humanização não acontece por um desenvolvimento natural, e sim por meio das relações que elas estabelecem com o mundo que as cercam e das relações que são estabelecidas com elas desde o nascimento, ou seja, é por meio das vivências que acontece a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas. Nesse período da vida, a instituição educacional tem um papel essencial no aprendizado e desenvolvimento, e, com a organização intencional das condições da vida das crianças, ela pode ser o melhor lugar para sua educação em situações vividas coletivamente que levem à apropriação das qualidades humanas pelos pequenos. (Garcia; Lobo, 2020, p. 79.).

Na Educação Infantil a criança é introduzida a um espaço diferente do qual está habituada. Neste momento, a criança enfrenta uma infinidade de emoções e sensações com as quais não está acostumada. Além de lidar com suas emoções, a criança entra em contato com a diversidade de emoções de pessoas desconhecidas. Existem diferentes capacidades de compreender as emoções. Essas capacidades podem ser aprendidas a fim de contribuir para a saúde mental de cada sujeito e seu convívio no meio social. Atualmente, é notório o aumento nas taxas de doenças mentais infanto juvenis. A escola, junto à família, tem a oportunidade de intervir na saúde emocional das crianças, auxiliando no processo de autoconhecimento e regulação de suas emoções.

É necessário que a escola tenha em seu currículo uma pauta que se atente e promova uma educação das emoções. A escola deve desenvolver os diferentes aspectos do ser, havendo consciência da existência das múltiplas inteligências e da necessidade de variadas metodologias para lidar com estas; visando o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos, contemplando o indivíduo como um sujeito integral. Para isto, a escola deve ir além do modelo de ensino tradicional e conservador, tão rígido e mecanizado. O desenvolvimento afetivo deve ficar sob responsabilidade da escola, juntamente da família.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança. Esse desenvolvimento abrange aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando o papel da família e da comunidade na formação das crianças. No Artigo 29, a LDB evidencia a importância de uma abordagem educacional que vá além do aspecto cognitivo, contemplando também as dimensões emocionais e sociais. Nesse sentido, a Educação Infantil assume um papel fundamental no desenvolvimento emocional das crianças, pois é nessa fase que elas começam a compreender e expressar suas emoções, estabelecer vínculos afetivos e interagir com o mundo ao seu redor.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância da inteligência emocional como uma habilidade fundamental para o desenvolvimento humano. A competência número 8 da BNCC (2018), sobre o autoconhecimento e o autocuidado, está diretamente relacionada à educação emocional, pois aborda o reconhecimento e a gestão das emoções. Essa competência traz o "Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas". A BNCC visa à formação integral dos alunos, proporcionando benefícios como o gerenciamento do estresse, estabelecimento de relacionamentos saudáveis e melhoria do desempenho acadêmico. Também estabelece diretrizes para a inclusão da educação emocional no currículo escolar, promovendo a reflexão sobre as emoções, o autoconhecimento, a autorregulação emocional e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Na Educação Infantil, a BNCC aborda a educação emocional de forma lúdica e integrada ao

desenvolvimento integral da criança. No Campo de Experiências: O Eu, o Outro e o Nós, a bncc cita: “Desenvolver progressivamente a autonomia, a autoconfiança e a autoestima, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com respeito e empatia.” Esse campo de experiências enfatiza a importância de trabalhar as emoções desde os primeiros anos de vida, promovendo o desenvolvimento emocional das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) abordam a educação emocional como uma dimensão essencial do desenvolvimento 4humano, abordando princípios e práticas que valorizam o desenvolvimento emocional das crianças. A DCNEI (2009) enfatiza a importância de um ambiente educacional que promova o desenvolvimento integral, incluindo dimensões emocionais, afetivas e sociais, compreendendo “[...] o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, criativo e dialético, que envolve múltiplas dimensões: física, emocional, cognitiva, social e cultural" (Art. 12, inciso II). Essa abordagem reforça a integração das dimensões emocionais no processo educativo, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento integral da criança.

Em síntese, o ser humano é um ser social, que busca conhecimento acerca de si e do outro. O ser é afetado por suas emoções e por emoções alheias, que influenciam em suas relações e na qualidade de suas interações. O docente atua como fornecedor e mediador de experiências que proporcionam à criança, oportunidades de compreensão e autocompreensão das emoções e saberes decorrentes destas. Sendo assim, o trabalho tem como objetivo geral abordar a relação entre o vínculo e a afetividade, visando o desenvolvimento integral das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso compreender o papel da afetividade na prática educativa, para se estabelecer uma relação pautada por esse sentimento que se revela, não apenas no contato físico (beijos e abraços), como muitos pensam, mas se revela também pelo olhar, pelo tom de voz, pelo diálogo, pelo respeito, pela escuta aos anseios dos alunos etc. A relação afetiva não intervém na autoridade necessária ao exercício da docência, ser um professor afetivo não significa ser “bonzinho” e “permissível”, significa considerar o aluno um ser em desenvolvimento que precisa de compreensão, afeto e respeito numa relação de diálogo e igualdade e, não de superioridade.

Tais relações promovem e facilitam o aprendizado, por proporcionar aos educandos segurança, autoestima e confiança em suas potencialidades, o professor afetivo acredita, apoia e incentiva o aluno em seus desafios cognitivos através do processo de construção ativa do conhecimento. Mas o objetivo principal da afetividade é, considerar não apenas a formação cognitiva, mas também causar impactos na formação humana, social e política, que se dá através do ensinar, educar e humanizar mediado pela relação afetiva, formando cidadãos seguros, críticos, reflexivos, autônomos, conscientes e atuantes.

Para isso, se faz necessário romper com as possíveis barreiras que impedem as relações afetivas em sala de aula, não pensar que somente os alunos comportados e inteligentes merecem afeto, ou que ser afetivo é perder o domínio e autoridade em sala de aula, que aluno é cliente e o papel do professor é apenas ensinar, ou achar que afetividade é ter pena e dó do aluno.

É necessária uma reflexão docente acerca do tema exposto, da realidade, da ausência da afetividade pedagógica existente nas relações entre docente e estudantes/crianças, e não é somente na educação infantil que a afetividade deve se fazer presente, e sim em todas as modalidades e idades, desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos.

A afetividade na educação não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas é fundamental para formar indivíduos mais críticos e empáticos. Quando as relações entre educadores e educandos são estabelecidas com afetividade, bebês, crianças, adolescen-

tes e jovens adultos, ou sejam estudantes de todas as idades se sentem mais seguros, confiantes, capazes e pertencentes, desenvolvendo assim, a afetividade, respeito e empatia em suas relações também, com os colegas na escola e em outros ambientes. A afetividade é uma necessidade humana.

A pedagogia afetiva é, portanto, uma abordagem que transforma o ensino em um processo fluido, diminuindo a resistência ao conhecimento e transformando a sala de aula em um ambiente agradável e de construção mútua.

REFERÊNCIAS

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

_____. As origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1986.

_____. Les rigines du caractère chez l'enfant: les préludes du sentiment de personnalité. Paris: Boivin, 1934.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. 18BRASIL. 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.

Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009. GARCIA, A. T.; LOBO, R. F. O processo de humanização como cuidado e educação dos bebês: o papel do professor e da professora. In: CORRÊA, A. B.; KOHLE, É. C.; GAZOLI, M.; SOUZA, R. A. M.; ALMEIDA, R. S. F. B.; MELLO, S. A. (org.).

Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 79-96

FERRARI, Márico. J.H. Pestalozzi: o teórico que incorporou o afeto á pedagogia. FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais em educação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

http://www.conteudoescola.com.br/colaboracao-do-leitor/30/132-relacao-professor-aluno-uma-revisao-critica. Acesso em: 20 de Set de 2019

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100003. Acesso em: 25 de set de 2019

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral e a afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. (Org.) Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

NOLTE, Dorothy. As crianças aprendem o que vivenciam. Rio de Janeiro: Sextame, 2009.

Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

WALLON, H. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZUCCHI, Adriana. Ser afetivo é ser humano. Mundo Jovem, Porto Alegre, 2006.

FLEXIBILIZAÇÃO DE HORÁRIOS NOS CEIS: LIMITES, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS

ALINE DE JESUS

RESUMO

Este artigo analisa criticamente a flexibilização dos horários de entrada nos Centros de Educação Infantil (CEIs), problematizando seus limites pedagógicos e suas implicações institucionais e sociais. A investigação evidência as contradições entre a função social de acolhimento, às demandas das famílias e a função pedagógica de garantia dos direitos das crianças ao tempo e à rotina coletiva. A partir de referenciais teóricos da Educação Infantil, normativas públicas e análise do cotidiano escolar, apontam-se os limites de uma flexibilização sem mediação, a qual desorganiza o cotidiano, fragiliza o trabalho docente e compromete a continuidade das vivências infantis. Frente a esse cenário, discutem-se os desafios de reconfigurar a gestão do tempo na escola por meio do fortalecimento do papel institucional do CEI, do estabelecimento de critérios transparentes, do acompanhamento sistemático e da construção de parcerias corresponsáveis com as famílias.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; rotina; CEI; organização do tempo; políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A organização do tempo na Educação Infantil constitui um dos pilares estruturantes da prática pedagógica. Nos Centros de Educação Infantil (CEIs), a gestão dos horários de chegada, permanência e saída das crianças não diz respeito apenas a aspectos operacionais ou burocráticos; trata-se de uma dimensão política e pedagógica que impacta diretamente a garantia dos direitos fundamentais das crianças e a relação das instituições com suas famílias e comunidades.

Nos últimos anos, tem se intensificado a discussão sobre a flexibilização dos horários de entrada nos CEIs. Por um lado, essa flexibilização surge como uma resposta sensível às dinâmicas contemporâneas do mundo do trabalho, aos arranjos familiares complexos e aos desafios de mobilidade urbana enfrentados pelas famílias. Por outro, quando essa prática se consolida sem a devida mediação e intencionalidade pedagógica, emergem tensões profundas no cotidiano escolar, colocando em xeque a especificidade do trabalho educativo da Primeira Infância.

AS CONTRADIÇÕES FUNDAMENTAIS

A principal contradição que perpassa este debate reside no duplo papel historicamente atribuído à Educação Infantil: a função social de custódia/assistência às famílias versus a sua função socioeducativa intrínseca.

Assistência vs. Pedagogia: De um lado, a instituição é pressionada a atuar como um mero serviço de apoio aos horários de trabalho dos adultos, exigindo portas abertas e entradas irrestritas ao longo de todo o período.

Individual vs. Coletivo: De outro lado, a Educação Infantil, respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), reconhece a criança como sujeito de direitos que necessita de um cotidiano estável, coletivo e estruturado para vivenciar suas experiências de aprendizagem, brincadeira e interação.

A flexibilização irrestrita gera uma contradição ética e pedagógica: ao tentar acolher incondicionalmente as demandas dos adultos, a instituição pode, inadvertidamente, negligenciar a necessidade de estabilidade temporal e emocional das próprias crianças.

OS LIMITES PEDAGÓGICOS E INSTITUCIONAIS

Ao observar a rotina dos CEIs, percebe-se que a ausência de limites claros para o horário de entrada fragmenta a organização do cotidiano e enfraquece a intencionalidade do professor. A entrada contínua de crianças ao longo da manhã desestrutura momentos cruciais do dia, tais como a roda de conversa inicial, as proposições de aprendizagem em pequenos grupos e os momentos de alimentação e cuidado pessoal.

Impacto na criança: Entradas sistematicamente atrasadas expõem a criança ao sentimento de deslocamento frente ao grupo, além de privá-la das transições gradativas essenciais para seu sentimento de segurança e pertencimento.

Fragilização do trabalho docente: O professor passa a gerir interrupções constantes, vendo-se na contingência de readequar o planejamento individual e coletivo repetidamente, o que reduz a densidade pedagógica das vivências oferecidas.

OS DESAFIOS E A ESTRUTURA DO ARTIGO

O grande desafio contemporâneo da gestão pública e das equipes gestoras dos CEIs consiste em superar a falsa dicotomia entre rigor inflexível e flexibilização desordenada. Trata-se de construir um modelo institucional em que o acolhimento à família ocorra por meio de critérios transparentes, escuta qualificada e pactuação de responsabilidades, garantindo que o tempo da escola continue a ser, prioritariamente, o tempo da criança.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo analisar criticamente as implicações da flexibilização dos horários de entrada nos CEIs, problematizando seus limites e apontando caminhos para uma gestão do tempo ético-pedagógica.

TEMPO, ROTINA E DIREITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCOS NORMATIVOS E TEÓRICOS

A reflexão sobre a flexibilização dos horários nos Centros de Educação Infantil (CEIs) exige, primordialmente, situar o papel do tempo e da rotina no desenvolvimento da Primeira Infância. O tempo pedagógico na escola infantil não é um mero recipiente cronológico no qual se encaixam atividades aleatórias; trata-se de um elemento estruturante da experiência humana e social da criança.

O MARCO LEGAL E NORMATIVO: A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

A consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, formalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), marcou a transição histórica de um modelo assistencialista — focado apenas na guarda e no cuidado físico — para um modelo educacional fundamentado no desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - Resolução CNE/CEB nº 5/2009) aprofundam essa concepção ao definirem a criança como:

"Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura." (Brasil, 2009, Art. 4º)

Sob essa perspectiva, as DCNEI estabelecem que as propostas pedagógicas devem ter como eixos estruturantes as interações e a brincadeira. Para que esses eixos se concretizem, o Artigo 9º das Diretrizes exige que as instituições garantam experiências que "promovam a estruturação de uma rotina diária orientada por ritmos biológicos e psicológicos, bem como pelos tempos de brincar, explorar e conviver".

A flexibilização irrestrita de horários entra em atrito com esse marco legal quando impede a constituição de uma rotina estável e previsível, comprometendo os direitos de aprendizagem e de convivência assegurados pela legislação nacional e reafirmados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O CONCEITO DE ROTINA: DA RIGIDEZ POSITIVISTA À INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

No campo da Pedagogia da Infância, o conceito de rotina sofreu revisões conceituais expressivas. Conforme ressalta Zabalza (1998), a rotina não deve ser confundida com um esquema rígido, repetitivo ou mecanizado. Pelo contrário, a rotina constitui a "arquitetura do cotidiano", oferecendo uma estrutura de segurança emocional a partir da qual a criança pode explorar o ambiente com autonomia.

Maria Carmen Silveira Barbosa (2006) e Zulmira Oliveira Barbosa destacam que as rotinas institucionais são construções sociais e pedagógicas que organizam:

• O espaço: a acessibilidade e a adequação dos ambientes educativos;

• O tempo: a alternância entre momentos de expansão, repouso, alimentação e criação;

• As relações: a previsibilidade das interações com adultos e com os pares.

Quando a rotina é construída com intencionalidade pedagógica, ela deixa de ser uma mera imposição de regras para tornar-se uma categoria de acolhimento e segurança. Para a criança pequena, saber "o que vem depois" (o momento da roda, o parque, o almoço, a história) diminui a ansiedade em relação ao afastamento familiar e constrói a noção de temporalidade social.

A DIMENSÃO SOCIOLÓGICA E PSICOLÓGICA DA TEMPORALIDADE INFANTIL

Sob o ponto de vista socio histórico, fundamentado nas contribuições de Vygotsky, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança ocorre mediado pelas interações sociais e pelo uso de instrumentos culturais. O tempo coletivo da escola é o espaço privilegiado para essa mediação.

Como sintetiza a teórica Edmiria Oliveira Lima (2007), o cotidiano da Educação Infantil exige um equilíbrio delicado entre dois tempos:

Dimensão do Tempo	Características na Educação Infantil	Impacto no Cotidiano dos CEIs
Tempo Institucional / Social	Regulado por ritmos coletivos, horários de funcionamento, logística e refeições.	Oferece pertencimento ao grupo e noção de vida comunitária.
Tempo Individual / Biológico	Ritmo próprio de cada criança (sono, digestão, escuta, tempo de criação).	Exige escuta atenta, flexibilidade pedagógica interna e respeito à singularidade.

A verdadeira flexibilização pedagógica ocorre dentro da rotina, ao respeitar o tempo que cada criança leva para comer, vestir-se, desenhar ou transitar entre uma atividade e outra.

Quando a flexibilização se transfere exclusivamente para a porta de entrada da instituição, priorizam-se as urgências da temporalidade dos adultos (trabalho, trânsito, tarefas domésticas) em detrimento da estabilidade do tempo infantil, gerando uma fragmentação que fragiliza o papel formativo da escola.

ENTRE O ACOLHIMENTO E A FRAGMENTAÇÃO: LIMITES E CONTRADIÇÕES NO COTIDIANO DOS CEIs

A transição da fundamentação normativa para a realidade cotidiana dos Centros de Educação Infantil (CEIs) revela um campo de tensões complexo. Se, no plano teórico, a rotina é reconhecida como elemento estruturante dos direitos infantis, no plano prático, a flexibilização irrestrita dos horários de entrada tensiona a dinâmica institucional, expondo contradições entre a função social de atendimento às famílias e a intencionalidade pedagógica do trabalho educativo.

A CONTRADIÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL: GUARDA VERSUS EDUCAÇÃO

A primeira contradição evidente no debate sobre o horário de entrada reside na dualidade entre a função assistencial/custodial e a função pedagógica dos CEIs. Historicamente concebidas para garantir o cuidado físico enquanto as famílias trabalhavam, as creches passaram por uma conquista conceitual e legal ao se firmarem como instituições de ensino. Contudo, essa síntese teórica entre "cuidar e educar" ainda enfrenta resistências no imaginário social e nas práticas administrativas.

A visão da escola como serviço de apoio: Quando a flexibilização do horário de entrada é compreendida como um direito irrestrito dos adultos, o CEI passa a ser percebido como um serviço de guarda sob demanda (drive-thru educacional), no qual o horário de chegada é regulado exclusivamente pela conveniência ou pelas urgências da rotina familiar.

A visão da escola como espaço de direitos da criança: Em contrapartida, a perspectiva pe-

dagógica defende que o CEI possui uma identidade institucional própria. O direito da família ao atendimento não anula o direito da criança de participar integralmente dos processos formativos, que têm início logo nos primeiros momentos da jornada diária.

Essa contradição gera uma assimetria: para responder às pressões de flexibilização do tempo adulto, a instituição arrisca descaracterizar a especificidade da sua ação pedagógica coletiva.

OS LIMITES PEDAGÓGICOS: A DESESTRUTURAÇÃO DA ROTINA COLETIVA

Os limites práticos da flexibilização manifestam-se de forma direta na dinâmica do grupo e no planejamento docente. A entrada contínua e assíncrona de crianças ao longo de toda a manhã compromete marcos estruturantes do cotidiano escolar.

A FRAGMENTAÇÃO DOS MOMENTOS DE ACOLHIDA

O momento inicial da jornada — que envolve a roda de conversa, a recepção afetiva, a pactuação das propostas do dia e o reencontro com os pares — é sistematicamente interrompido. Cada nova entrada exige que a atenção do professor se divida entre a recepção individual do recém-chegado e a condução das interações do grupo que já está reunido.

O COMPROMETIMENTO DAS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS

As experiências que demandam maior nível de concentração, criação ou deslocamento pelos espaços da unidade (como ateliês, pesquisas no parque ou explorações sensoriais) tornam-se inviáveis ou descontínuas. O docente vê-se constrangido a manter propostas de "espera" ou de baixa complexidade pedagógica até que a maioria das crianças tenha chegado.

O IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO E BEM-ESTAR INFANTIL

Sob o ponto de vista da criança, os limites da flexibilização desenfreada expressam-se na perda de segurança emocional e na fragilização dos vínculos.

Sentimento de Deslocamento: A criança que ingressa no espaço educativo com atraso recorrente encontra o grupo já imerso em brincadeiras e enredos iniciados. Esse ingresso tardio exige um esforço adaptativo adicional para integrar-se às interações em andamento, podendo gerar inibição, frustração ou isolamento.

Quebra da Previsibilidade: A previsibilidade temporal é um organizador psíquico fundamental na Primeira Infância. A irregularidade sistemática nos horários altera o ritmo de alimentação, repouso e brincar, gerando sinais de ansiedade ou cansaço excessivo.

Prejuízo à Construção da Autonomia: Os momentos de chegada organizados favorecem a construção de rituais de despedida saudáveis entre a criança e seus responsáveis. Entradas apressadas ou fora de contexto fragilizam esses rituais, tornando a separação mais dolorosa.

A PRECARIZAÇÃO E A SOBRECARGA DO TRABALHO DOCENTE

Por fim, os limites institucionais impactam diretamente a prática dos educadores. A ausência de um fluxo de entrada pactuado gera uma sobrecarga invisível: o professor precisa refazer explicações, readequar materiais, atender demandas pontuais de comunicação com as famílias fora do horário previsto e gerir a ansiedade dos grupos.

Em suma, a análise do cotidiano demonstra que a flexibilização de horários, quando exercida de forma desregulada e sem mediação pedagógica, atinge um limite crítico: deixa de ser uma postura de acolhimento às famílias para tornar-se um fator de desorganização do espaço público de aprendizagem e convivência da criança.

CAMINHOS E DESAFIOS PARA A GESTÃO INSTITUCIONAL: CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO E PACTUAÇÃO PEDAGÓGICA

Superar o impasse entre a rigidez inflexível e a flexibilização desordenada exige compreender que o acolhimento à família e a preservação do tempo da criança não são objetivos opostos, mas dimensões que precisam ser articuladas pela gestão pedagógi-

ca. O desafio central dos Centros de Educação Infantil (CEIs) consiste em transitar de um modelo de "concessão passiva" de horários para uma gestão mediada e corresponsável do tempo escolar.

TRANSPARÊNCIA E PACTUAÇÃO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)

A primeira estratégia prática para balizar os limites do horário de entrada é a consolidação de diretrizes claras no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no Regimento Escolar. A comunidade escolar precisa compreender as razões pedagógicas que sustentam a organização temporal da unidade.

Construção Coletiva dos Rituais de Chegada: O PPP deve explicitar o valor pedagógico do momento de acolhida, apresentando à comunidade o que acontece nos primeiros 30 a 60 minutos da jornada (rodas de conversa, pactuações do dia, organização dos cantos de atividade).

Definição de Janelas Pedagógicas de Entrada: Em vez de portas abertas ininterruptas ou portões trancados com rigor punitivo, a instituição pode pactuar "janelas de acolhimento" estruturadas. Essas janelas preveem horários preferenciais e definem dinâmicas específicas para acolher eventuais exceções sem interromper as propostas que exigem deslocamento ou imersão do grupo.

Comunicação Assertiva no Ingresso da Família: No ato da matrícula e nas reuniões iniciais, a gestão deve apresentar a rotina temporal não como uma imposição burocrática, mas como a garantia de um direito da criança ao aproveitamento integral da experiência educativa.

INSTRUMENTOS DE REGISTRO E ESCUTA QUALIFICADA

A flexibilização pontual deixa de ser um problema estrutural quando é acompanhada por mecanismos institucionais de escuta e acompanhamento. A gestão e a equipe de coordenação pedagógica desempenham papel decisivo ao mapear e categorizar as causas da descontinuidade nos horários.

Categoria do Atraso	Origem do Fator	Encaminhamento e Mediação Gestora
Atraso Ocasional / Eventual	Imprevistos de trânsito, consultas médicas, intempéries.	Acolhimento imediato da criança sem constrangimentos; integração suave ao grupo por intermédio do educador.
Atraso Sistemático / Funcional	Escalas de trabalho dos responsáveis, rotas de transporte complexas.	Diálogo individualizado com a coordenação para pactuar um "plano de chegada singular", ajustando horários sem comprometer o fluxo principal do grupo.
Atraso por Desarticulação da Rotina Doméstica	Organização do sono familiar, hábitos de tela noturnos, falta de rituais.	Escuta formativa pela equipe pedagógica; orientação à família sobre a importância da previsibilidade temporal para a segurança psíquica da criança.

A adoção de fichas de acompanhamento e registros de assiduidade/pontualidade permite à coordenação pedagógica identificar padrões. Quando o atraso deixa de ser um evento isolado e torna-se recorrente, a intervenção gestora deve migrar do plano administrativo para o campo do diálogo formativo com os responsáveis.

ESTRATÉGIAS ORGANIZACIONAIS NO COTIDIANO DOCENTE

No âmbito da sala de referência e dos espaços coletivos, a equipe docente pode adotar estratégias organizacionais que minimizem o impacto das entradas assíncronas sobre o coletivo das crianças:

Zonas de Acolhimento Flexíveis (Cantos Temáticos): Organizar o espaço inicial com propostas de livre escolha e autonomia (cantos de leitura, blocos de construção, desenho livre) permite que as crianças que chegam em momentos distintos se integrem naturalmente à dinâmica, sem interromper proposições coletivas de alta complexidade.

Rituais de Transição Suaves: Criar estratégias de recepção em que a criança recém-

chegada seja acolhida por um colega ou inserida em uma pequena tarefa de grupo reduz o sentimento de deslocamento e facilita o pertencimento.

Escuta das Redes de Apoio Social: A instituição deve articular-se com a rede de proteção social (Conselho Tutelar, Unidades Básicas de Saúde, CRAS) quando a desorganização nos horários for sintoma de vulnerabilidades sociais mais amplas que afetam a dinâmica familiar.

Em suma, o equilíbrio entre acolher as famílias e garantir a integridade da rotina depende do fortalecimento da autonomia da instituição educativa. O CEI precisa ser reconhecido pela comunidade não como uma estrutura passiva sujeita às oscilações do tempo adulto, mas como um espaço público de direitos da criança, pautado pela intencionalidade pedagógica, pela responsabilidade compartilhada e pelo respeito aos ritmos do desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a flexibilização dos horários de entrada nos Centros de Educação Infantil (CEIs) revela a urgência de reafirmar a especificidade pedagógica da Primeira Infância frente às pressões do tempo adulto e às dinâmicas sociais contemporâneas. Ao longo deste estudo, buscou-se analisar esse fenômeno sob a ótica dos limites, das contradições e dos desafios institucionais, articulando referenciais teóricos, marcos normativos nacionais e a análise do cotidiano escolar.

A fundamentação teórico-normativa evidenciou que o tempo e a rotina nos CEIs não constituem meras estruturas organizacionais ou burocráticas, mas sim categorias éticas e pedagógicas cruciais para a garantia dos direitos fundamentais das crianças. Conforme balizado pela LDB nº 9.394/1996 e pelas DCNEI, a Educação Infantil tem na intencionalidade das interações e na brincadeira os seus eixos estruturantes. A rotina, compreendida como uma arquitetura cotidiana estável e previsível, oferece a segurança emocional necessária para a construção da autonomia, do pertencimento e do desenvolvimento integral infantil.

Por sua vez, a análise prática das rotinas escolares expôs as contradições centrais que perpassam essa temática: a tensão entre a função assistencial de apoio aos horários das famílias e a função socioeducativa intrínseca à instituição escolar. Demonstrou-se que a flexibilização irrestrita dos horários de entrada, quando destituída de mediação institucional, impõe limites severos ao trabalho pedagógico. Seus impactos desdobram-se na fragmentação das rodas de acolhida e das proposições coletivas, na sobrecarga docente frente a interrupções contínuas e, prioritariamente, no sentimento de deslocamento da criança que ingressa em um grupo já imerso em interações estruturadas.

Diante desse panorama, o estudo aponta que o grande desafio da gestão educacional não consiste na escolha entre a rigidez inflexível e a flexibilização desordenada, mas na construção de uma mediação pedagógica consciente e corresponsável. O equilíbrio entre o acolhimento afetivo às famílias e a preservação do tempo da criança exige:

Pactuação coletiva no Projeto Político-Pedagógico (PPP): Explicitação clara da relevância pedagógica da rotina inicial e definição de janelas de acolhimento acessíveis e estruturadas.

Escuta e acompanhamento gestor: Implementação de registros sistemáticos de assiduidade para diferenciar imprevistos ocasionais de desarticulações cotidianas ou necessidades funcionais, estabelecendo planos de chegada singulares quando necessário.

Intencionalidade na organização espacial e docente: Adição de estratégias organizacionais internas, como cantos temáticos e rituais de transição suaves, que minimizem o impacto de entradas assíncronas no coletivo infantil.

Fortalecimento da parceria escola-família: Promoção de um diálogo formativo com os responsáveis sobre o tempo infantil, conscientizando a comunidade de que o respeito aos horários da instituição representa a garantia direta do direito da criança à sua vivência escolar plena.

Conclui-se que o Centro de Educação Infantil deve reafirmar sua identidade como espaço público de direitos, produção cultural e aprendizagem da criança. A flexibilização dos horários, portanto, só cumpre seu papel social e inclusivo quando mediada por critérios transparentes e alinhada à intencionalidade pedagógica, garantindo que as urgências do tempo adulto não se sobreponham à estabilidade e às necessidades formativas da Primeira Infância.

REFERÊNCIAS

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

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; BARBOSA, Zulmira Oliveira. A organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 103-112.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2023.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 out. 2023.

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

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

LIMA, Edmiria Oliveira. O tempo no cotidiano da Educação Infantil: entre a rigidez institucional e o ritmo da criança. Revista Brasileira de Educação Infantil, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 45-58, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, Miguel Ángel. Qualidade em Educação Infantil. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A CULTURA AFRICANA, UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA BASEADA EM UMA AMPLA ADMINISTRAÇÃO

ALINE GOMES DA SILVA MACARINI

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino das matrizes africanas nas escolas e sobre a importância de uma gestão democrática, apoiada em uma administração ampla, para abordar temas que ainda geram debates relevantes na atualidade. A cultura africana exerceu forte influência na formação do povo brasileiro e, com a Lei 10.639/03, seu ensino tornou-se obrigatório nas salas de aula. Por isso, é necessária uma abordagem mais aprofundada do tema, a fim de favorecer um processo de ensino-aprendizagem satisfatório, especialmente na alfabetização. Contudo, a falta de conhecimento sobre sua aplicação, associada à ausência de uma atuação administrativa mais efetiva, tem dificultado o alcance dos objetivos previstos pela lei e limitado o avanço do ensino da cultura africana no contexto educacional. Assim, este artigo aborda diferentes aspectos relacionados à história da África, à cultura africana e à gestão democrática fundamentada em uma administração significativa. Trabalhar essa temática nas escolas ainda representa um desafio para os gestores, sobretudo diante da resistência da comunidade e da carência de conhecimentos necessários para garantir um ensino de qualidade. Nesse sentido, a valorização da cultura africana deve ser sustentada por uma prática pedagógica objetiva, crítica e capaz de promover mudanças.

PALAVRAS-CHAVE: Administração; Gestão Democrática; Matrizes Africanas.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objetivo geral buscar reflexões a respeito da cultura africana, uma gestão democrática e a importância de se ter uma administração ampla, voltada para as relações humanas atuais. Como objetivos específicos busca-se aprofundar a respeito dos trabalhos que os gestores fazem nas escolas e sua parte administrativa, procura trazer um pouco de conhecimento sobre a cultura africana e como a cultura africana ainda tem seus percalços ao redor do mundo.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com a corroboração de autores como Ribeiro, Silva, entre outros, que denotam sobre a cultura africana e seus percalços.

Infelizmente, ainda nos deparamos com preconceitos no Mundo inteiro e isso é preocupante. De acordo com Ribeiro (2018):

[...] Porém, mais preocupante que todo "achismo" é a perpetuação das violências que ela acarreta. Não há problema algum em achar que espaguete é mais gostoso do que nhoque, gostar mais de sorvete de morango do que de chocolate, ou haver estilos e personalidades diferentes. Pessoas são diversas, e isso é muito comum. Agora, quando o tema é justiça social, direitos de sujeitos, achar alguma coisa sem base alguma é, no mínimo, leviano. São de vidas de pessoas que estamos falando, e não de preferências gastronômicas. Continuar no achismo apesar da desigualdade latente sendo mostrada é concordar com essa desigualdade. Negar a existência de fatos sociais é ridicularizar lutas históricas por equidade não é dar opinião, é compactuar com a violência" (RIBEIRO, 2018. p 35).

Este artigo oferece uma visão ampla, atualizada e crítica da atual condição dos gestores e sua administração nas escolas, caracterizadas por um corpo discente multicultural e multilíngue, que exige reconhecimento e igualdade de oportunidades não apenas no acesso à educação, mas também na qualidade e relevância dos programas, e por professores que se sentem cada vez mais impotentes para enfrentar os novos desafios da educação.

A ADMINISTRAÇÃO E O ATO DE GERIR

Embora a gestão esteja intrinsecamente relacionada à atividade industrial/comercial, é crucial enfatizar o papel do Administrador como um "ser social", assim como de toda a comunidade educacional como "Um colaborador" que contribui para a formação de cidadãos, de pessoas que ajudarão no proces-

so e na propagação de ações e práticas democráticas cidadãs, tão significativas na preservação dos direitos e das liberdades individuais.

Anísio Teixeira (1961) ressalta a presença de duas formas de Gestão: Gestão da fábrica, mecânica que projeta o produto que deseja alcançar, examina tudo que é necessário para desenvolvê-lo e finalmente dispõe de força de trabalho para produzir, a função de planejar é suprema e a de executar é mínima e a Gestão escolar é aquela em que o elemento mais relevante é o Administrador, que estrutura a escola e realiza as tarefas necessárias para que a educação ocorra com qualidade. Em uma empresa, o administrador nem sempre precisa ter conhecimento técnico sobre todas as atividades da fábrica, cabendo a ele gerenciar e coordenar seus subordinados detentores dos conhecimentos técnicos específicos na obtenção dos objetivos e resultados propostos na atividade fim da empresa, no entanto, o mesmo não acontece com o Administrador Educacional. (FERREIRA E AGUIAR, 2000)

Este profissional carrega consigo um conhecimento Pedagógico e de experiência em sala de aula como educador que será muito útil nas tomadas de decisão, na forma como se comporta diante de conflitos com pais e responsáveis, na intermediação com os alunos, na rotina escolar, na coordenação da equipe de apoio e manutenção da qualidade do ensino na unidade escolar, formando cidadãos independentes, ativos, participativos na sociedade. De acordo com Ferreira & Aguiar (2000, p. 197):

Gestão se constitui de princípios e práticas decorrente que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram. Estes princípios, entretanto, não são inerentes à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana.

As iniciativas que envolvem a administração se tornam extremamente ágeis à medida que as transformações sociais e econômicas acontecem. O administrador precisa ter uma visão cuidadosa e abrangente sobre cada transformação ocorrida na sociedade e que de alguma maneira possam vir a influenciar na vida de todos os participantes que compõem a instituição escolar. As alterações tecnológicas contínuas exigem cada vez mais uma renovação constante, no sentido de que este profissional não se torne inapto para realizar suas funções adequadamente.

Esta demanda também deverá se estender à sua equipe de suporte, pessoal de extrema relevância e que fornecerá todo o auxílio técnico e específico necessário para a construção de conexões que direcionarão as iniciativas por todo quadro pedagógico e de suporte sempre deixando claro que seus objetivos enquanto administrador é a formação de cidadãos ativos na sociedade, profissionais pedagógicos e equipe técnica em constante treinamento, com o propósito de promover um ambiente sempre produtivo.

O ADMINISTRADOR E OS PROCESSOS BUROCRÁTICOS

Os processos burocráticos envolvem a documentação, os procedimentos e as normas que regem o funcionamento da escola. Isso inclui a elaboração e implementação de políticas educacionais, a organização curricular, a gestão de recursos humanos, a prestação de contas, entre outros aspectos. O administrador escolar deve conhecer e aplicar esses processos de forma adequada, garantindo que sejam seguidos de maneira eficiente e eficaz.

Além disso, o administrador deve buscar constantemente aprimorar os processos burocráticos, eliminando burocracias desnecessárias e simplificando procedimentos quando possível, sem comprometer a qualidade e a legalidade das ações. Isso pode ser feito por meio da adoção de tecnologias, da capacitação da equipe e do estabelecimento de uma cultura organizacional voltada para a eficiência e a inovação.

No entanto, é importante ressaltar que a burocracia não deve ser um fim em si mesma. Ela deve estar a serviço dos objetivos educacionais e das necessidades da comunidade escolar. O administrador escolar deve buscar equilibrar a aplicação dos processos bu-

rocráticos com a flexibilidade necessária para lidar com situações específicas e promover a participação e o engajamento de todos os envolvidos.

Em resumo, o papel do administrador escolar vai além da mera gestão administrativa e envolve a promoção de uma educação de qualidade e a formação de cidadãos atuantes na sociedade. Para isso, é fundamental compreender a importância dos processos burocráticos na garantia da transparência e eficiência da gestão escolar, ao mesmo tempo em que busca aprimorar esses processos e adaptá-los às necessidades da comunidade escolar.

A ADMINISTRAÇÃO DO GESTOR NAS ESCOLAS

Embora as demandas de liderança estejam inerentemente conectadas à sua maneira de liderar, é essencial estar ciente da possibilidade de observar essas diretrizes de uma forma mais analítica, a fim de otimizar e promover uma liderança emancipadora, com o objetivo de estimular ao máximo ações sociais colaborativas e inclusivas, garantindo a todos o direito de expressão e audição, tão importantes na liderança democrática.

Como componente essencial do Plano Político-Pedagógico, a instituição de ensino, enquanto “organização social”, deve servir de palco para as diversas provocações e debates que assolam a sociedade, e cabe ao líder auxiliar nessa disseminação, garantindo espaço e momentos para tais ações. A instituição de ensino não pode se tornar uma estrutura burocrática, rígida e que não esteja adequada ao crescimento integral dos estudantes.

A instituição de ensino é um local caracterizado como um ambiente que promove a produtividade do saber, garantindo espaços e conhecimentos, bem como a desconstrução de modelos que visam apenas satisfazer os interesses de uma parte da sociedade, na sua grande maioria, a economicamente dominante. (FREIRE, 1995)

A instituição de ensino, enquanto espaço de luta e promoção de igualdade e equidade, precisa ter em seu(s) líder(es) o entendimento de que esse local precisa sim se apropriar de questões muitas vezes vistas como Tabu: álcool, drogas, violência doméstica, discriminação racial, homofobia, preconceitos... E que afligem pais e jovens de uma maneira ou de outra. Para tanto e de forma a alcançar a equalização dessas e de outras questões, é necessário o engajamento da comunidade dentro dos limites da instituição de ensino. A unidade escolar não pode ser vista apenas como um local de comunicação unilateral de informações e convocações em momentos determinados: reuniões, eventos festivos, por exemplo; esse local precisa ser de fato um ambiente que respire o tempo todo a liderança democrática, e garanta assim, o diálogo e a discussão.

As transformações ocorridas nos últimos anos permitiram que a instituição de ensino pudesse também de alguma forma se adaptar e redefinir qual o seu papel e a importância dentro da esfera social, para tanto na mesma proporção o Líder escolar precisou acompanhar essas transformações, promovendo assim novos desafios.

É necessário e até urgente que a instituição de ensino vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por mera cortesia, mas por obrigação, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de expressar sua discordância". (FREIRE, 1995, p.91)

É extremamente desafiador para a instituição de ensino a implementação de uma liderança democrática, e mais ainda a compreensão por parte do líder da necessidade de promover esse tipo de política dentro da unidade escolar. O pressuposto principal dessa questão é justamente o que confronta as decisões que serão tomadas por esse profissional uma vez que é extremamente exaustivo conciliar ideias e mais ainda trabalhar em equipe: Ouvir o que o outro tem a dizer, respeitar essa opinião, acatar em algumas ocasiões os desejos da maioria em detrimento dos seus próprios, são exercícios constantes e campos de confrontos perma-

nentes.

A instituição de ensino deve promover um ambiente constante de construção do conhecimento e melhoria contínua nos processos de educação sem que existam em algum momento questões que promovam a desigualdade, a falta de empatia, a assistência, a solidariedade, o respeito, o afeto e a amizade, elementos essenciais na busca de uma sociedade mais justa e mais igualitária.

Embora exista uma constância diária, a instituição de ensino não pode se tornar um local de monotonia, de ações já previstas, sem nunca promover alterações de visões e redefinições dos espaços nela contidos, a procura por algo inédito está inerente em cada um de nós, imagine então em pessoas que estão justamente nessa fase. A mesmice, a rotina, o "quadrado", não pode ser utilizado pelo líder como algo que esteja dando certo, a instituição de ensino é, acima de tudo, um local de experimentação, pois ela reflete um microcosmo da sociedade, uma janela para o novo e um olhar seguro de observação das questões que afetam o ser humano.

A instituição de ensino enquanto local de aprendizado passou por inúmeras alterações ao longo de nossa história, deixou de ser um depósito de conhecimento apenas para se tornar um local de múltiplas aprendizagens, múltiplas disciplinas e múltiplas integrações, a educação bancária tão criticada por Freire, está dando lugar a uma instituição de ensino com novos moldes, novas formas de aprender, um novo olhar sobre as múltiplas inteligências, portanto exige que tenhamos novos Líderes.

Não podemos esquecer da instituição de ensino como local de promoção de políticas públicas e que, graças ao processo de redemocratização de nossa nação, resultou em alterações de paradigmas, incluindo uma nova concepção de sociedade e, por consequência, uma nova visão dos princípios fundamentais da educação no Brasil. Além disso, a instituição de ensino só alcançará sucesso em seu propósito se estiver acompanhada de outras políticas que assegurem à população as condições mínimas e básicas para sua ascensão. (FREIRE, 1995)

Para que a instituição de ensino possa garantir aos alunos metas mínimas e básicas para a obtenção de condições igualmente mínimas, é necessário manter e cumprir os elementos presentes em alguns dispositivos legais de extrema importância para a educação, como: A Constituição Federal; A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96); A preservação do Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação Básica; O Plano Nacional de educação.

Uma sociedade organizada resultará em decisões organizadas. (MEC, 2004) Quando destacamos em vários pontos deste trabalho a necessidade de promover autonomia aos diversos atores que auxiliam o líder na promoção de ações democráticas, pode parecer que tudo isso ocorre imediatamente, sem qualquer conflito, e que, por algum motivo inimaginável, os anseios de todos são prontamente equilibrados e as demandas são resolvidas como num passe de mágica.

A tão desejada autonomia não significa, no contexto deste trabalho, que as decisões são tomadas por um colegiado, as ações são executadas e cada grupo dentro dessa grande engrenagem chamada instituição de ensino segue suas próprias ações e decisões. As coisas não funcionam dessa maneira. A autonomia esperada quando falamos em Gestão Escolar é justamente o equilíbrio e a capacidade de trabalhar em conjunto, promovendo a construção de ideias, alinhando diferentes interesses e criando um ambiente de trabalho constante e resolução de problemas por parte do líder, que tem a decisão final de forma democrática.

A autonomia consiste em um conceito complexo, com múltiplas nuances e significados, quase tantos quantos esforços existem para vivenciá-los e interpretá-lo. Algumas vezes, porém, no âmbito dos sistemas de ensino e suas respectivas escolas, ela é mais um discurso, uma intenção, uma proposta ou um desejo do que uma prática concreta manifestada em ações objetivas, visando à transformação evolutiva de práticas sociais. (LUCK, 2008, p.89)

Em suma, a independência escolar se refere a uma administração e a um administrador tipicamente democráticos, pois ela só se concretizará se existirem, por parte desse profissional, ações que assegurem e promovam princípios que indiquem um rumo, mas que, simultaneamente, transmitam a ideia de que essa rota pode ser alterada e que a procura por respostas implica em transformações de paradigmas, incluindo questões como “saber escutar”, alteração de comportamento, atitudes, planos e táticas.

AÇÕES QUE REGEM A ADMINISTRAÇÃO E O MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL

É importante destacar que os cursos oferecidos pelas associações do movimento negro eram indistinguíveis dos demais para alunos pobres, independentemente de cor ou raça. O que diferenciava esses cursos era que, além do interesse pela inclusão nas universidades, buscavam fornecer elementos para a construção de uma cidadania étnica e social, oferecendo disciplinas específicas para debater problemas sociais, incluindo discriminação e racismo, e promover a discussão fóruns e seminários. Tratava-se de criar uma forma de movimento social e étnico, aproveitando seu grande poder de atração e mobilização de pessoas pobres, inclusive negras (IGREJA, 2005).

Dentro dessa abordagem, também por pressão do movimento negro e das organizações sindicais que denunciavam a discriminação racial no mercado de trabalho, retomou-se a discussão sobre a Convenção 111 da OIT, não considerado até então. Assim, a partir de 1995, iniciou-se um intercâmbio com a OIT que buscou lançar, no Brasil, o Programa de Implementação da Convenção 111.

O novo PNDH, elaborado em 1996, contemplava um tema específico para a população negra que resumiria as propostas do governo com medidas de curto, médio e longo prazo. Muitas ações ainda eram definidas por verbos como propor, estimular e promover, não sendo considerada a realização concreta das ações. Entretanto, entre as medidas de médio prazo, estava previsto desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos técnicos, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta; a adoção do princípio da criminalização da prática do racismo nos Códigos de Processo Penal e Penal, e a determinação do Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE) de adotar o critério de consideração dos mestiços -pardos- e dos prietos como membros do contingente da população negra.

Como mencionado, a classificação racial bipolar, negros e brancos, principalmente para fins de análise estatística, provocou acirrados debates. A classificação da população em categorias raciais não é nova. Historicamente, os censos nacionais coletam informações sobre raça, definida pela cor da pele e não por traços culturais ou linguísticos. Atualmente, o censo geral da população define cinco categorias: branco, pardo -mestiço-, preto, indígena e amarelo -asiático. Essas categorias são autodeclaradas pelas pessoas.

O discurso popular também utiliza vários termos familiares para se referir à raça ou cor de acordo com uma gradação de cores, dentre as quais a mais conhecida é “parda”. A categoria "pardo", proposta pelos censos, englobaria todos os termos usados para o mestiço naquele discurso popular. No entanto, as organizações negras exigiram que as categorias "prietos" e "pardos" fossem adicionadas à categoria "negros", para constituir uma única que abrangesse 50% da população brasileira. Destaca que “negro” é considerado um termo político, uma identificação racial que vai além da classificação por cor, pois envolve um histórico de exclusão social e discriminação. Não é incomum ver pessoas que se identificam pela cor como "pardas" ou "prietas" e que afirmam que sua raça é "negra".

As controvérsias em torno da classificação racial dos censos são reflexo da complexidade da definição de categorias raciais fixas e bem definidas no país. Os elementos que contribuem para essa categorização e que sustentam as autodeclarações são inúmeros: miscigenação, condição social, região de origem, idade e gênero, além dos contextos históricos e políticos que determinam as for-

mas de tratar essas categorias.

A dificuldade de estabelecer as categorias ilustra a ambiguidade e a falta de clareza da identificação racial típica do país, em um contexto histórico de miscigenação racial e cultural. Note-se que embora se observe a convergência entre pardos e negros quanto à desigualdade social, a proposição de uma categoria única leva à invisibilidade de outros grupos minoritários também vítimas de situações de discriminação, oriundas de contextos históricos e culturais muito diversos. Por exemplo, a população nordestina, que sofre discriminação principalmente em contextos de migração dentro do país devido à sua origem regional, seus costumes e até mesmo sua aparência física, uma mistura de indígenas, brancos e negros. Este é também o caso da população mestiça de indígenas e brancos do norte do país. O estabelecimento da identificação racial ganha mais importância no contexto da introdução de políticas de ação afirmativa, especificamente cotas raciais, no início da década de 1990.

O debate sobre as relações raciais no Brasil se intensificou ainda mais a partir do ano 2000, com a preparação da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela ONU e realizada em Durban, África do Sul, a partir de agosto 31 a 7 de setembro de 2001. Destacou-se nesse processo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), órgão do governo que divulgou estudos estatísticos que comprovavam a desigualdade racial no país (HENRIQUES, 2001). Esses estudos consolidam a soma de prietos e pardos na categoria "pretos", em oposição aos "brancos", devido à desigualdade racial que é evidente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o princípio da escravidão o negro nunca teve importância no meio social, principalmente entre os brancos, sempre foi tratado como minoria e com nenhuma importância para o desenvolvimento da sociedade, embora seu trabalho fosse muito importante.

É preciso estimular o respeito e a prática da convivência na diversidade, necessitando analisar cada cultura, sem posicionamento individual quanto a credo, raça ou etnia.

A percepção das palavras e conceitos utilizados, muitas vezes, não é percebida como sendo preconceituosa. A escola, instituição muito importante na construção da identidade de crianças e jovens, vivencia essas relações de poder e no seu interior transparecem os conflitos decorrentes destas relações.

As pessoas de ascendência africana enfrentam "uma imagem terrível" da discriminação em moradias, locais de trabalho e na vida cotidiana.

No mercado de trabalho, as pessoas de ascendência africana com um diploma tinham quase duas vezes mais chances de trabalhar em ocupações de baixa qualificação do que a população em geral.

O exercício pleno dos direitos humanos por pessoas de ascendência africana depende significativamente de seu acesso à educação, que é fundamental para o desenvolvimento humano. Uma combinação de maior acesso à educação, conclusão de cada fase da educação e ensino de alta qualidade não é apenas necessária para garantir direitos sociais básicos, mas também tem um efeito positivo no crescimento econômico e na equidade, através da construção de capital humano e melhoria da saúde.

Este estudo procurou abranger em um contexto abrangente, todas as sutilezas e possíveis cenários que um gestor pode enfrentar em sua carreira profissional e de trabalho. Portanto, é necessário estar constantemente alerta a todas as transformações que ocorrem ao longo de sua trajetória profissional. Estar empenhado em buscar sempre soluções que estimulem práticas democráticas e de bem-estar para seus colaboradores e todos os outros envolvidos direta ou indiretamente, tem um impacto significativo na maneira como toda a abordagem educacional e administrativa se desenvolverá dentro e fora dos espaços de conflito e reinterpretação de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, S. A. M. Gestão da educação e a formação do profissional da Educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, S. A. M. Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf. Acesso em 10 de junho de 2026.

CHAUÍ, Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. 7 ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2007.

FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, N. A. da S. (org.) "Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e compromissos" 2 eds., São Paulo: Cortez, 2001.

FIGUEIRA, M. V. O preconceito racial na escola. Estudos Afro-Asiáticos. Rio de Janeiro, 1990.

FIORELLI, O. J; FIORELLI, R. M.; MALHADAS JUNIOR, O. J. M. Mediação e Solução de Conflitos: Teoria e Prática. São Paulo: Atlas, 2008.

FREIRE, Paulo "A educação na cidade". 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

IGREJA, Rebecca. Estado, diferença cultural e políticas multiculturais: uma comparação entre Brasil e México. Tese de doutorado em antropologia social, Universidade de Brasília, Brasília. 2005.

JACCOUD, Luciana e NATHALIE Beghin. Desigualdades Raciais no Brasil, um balanço da intervenção governamental. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília. 2002.

LIBÂNEO, João Carlos et. al. O sistema de organização e de Gestão da Escola: teoria e prática. In. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCK, H. [Et all]. A escola participativa: O Trabalho do Gestor. 6 eds. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LUCK, H. Gestão Educacional: Uma questão paradigmática. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUCK, H A Dimensão participativa da gestão escolar. Gestão em Rede, Brasília n.9 p-13-17 de ago. 2008

MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

REGO, Tereza Cristina in: AQUINO, Julio Groppa (org.). Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas, Summus editorial, São Paulo, 1998.

ROBBINS, S. P. Comportamento organizacional. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

ROCHA, CARLOS LUIZ. Políticas Afirmativas e Educação: A lei 10639/03 no contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo. 2006, dissertação mestrado educação e trabalho - Universidade Regional do Paraná, Curitiba, 2006.

SOUZA JUNIOR, Vilson Caetano de; SILVA, Antônio Aparecido Silva da (Org.). Uma dívida, muitas dívidas: os afro-brasileiros querem receber. São Paulo: Loyola, 1998. p.77-90.

WARSHAW, L. J. Violence in the workplace. In: STELLMAN, J. M. (Ed.). Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo. Geneva: International Labour Office, 1998.

DESAFIOS E AVANÇOS NA INCLUSÃO ESCOLAR: A EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

AMALIA MIURA REGAZIO

Resumo:

A Educação Especial tem se tornado cada vez mais central nas discussões educacionais e nas políticas públicas brasileiras, refletindo um movimento crescente em direção à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. Apesar de a legislação nacional tratar de forma abrangente o tema, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades na implementação efetiva da inclusão, seja por falta de recursos adequados, de formação profissional ou de práticas pedagógicas adaptadas. Este artigo tem como objetivo geral realizar uma análise bibliográfica e documental sobre a legislação relacionada à Educação Especial, com foco nas normas que regulamentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e suas implicações para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os objetivos específicos do estudo incluem uma reflexão sobre os desafios que as instituições de ensino enfrentam na adaptação do currículo e na criação de estratégias de ensino que atendam às necessidades específicas dos alunos com TEA, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais. A pesquisa, de caráter qualitativo, envolveu a revisão de documentos normativos e estudos acadêmicos sobre a implementação do AEE nas escolas, identificando lacunas e obstáculos no processo de inclusão. Entre os principais desafios apontados, destaca-se a necessidade de desenvolver atividades diversificadas e individualizadas, que possibilitem a evolução das habilidades dos alunos com TEA de maneira eficaz. Além disso, a análise sugere que, para uma inclusão verdadeiramente eficaz, é fundamental que as escolas invistam não apenas na adaptação das práticas pedagógicas, mas também em uma formação contínua e especializada para os professores. A capacitação dos educadores é crucial para lidar com as especificidades de cada aluno com TEA e para garantir que as metodologias de ensino sejam adequadas, inclusivas e sustentáveis a longo prazo. As considerações finais indicam que a implementação de políticas públicas mais robustas e o fortalecimento do AEE são fundamentais para que a inclusão escolar deixe de ser um desafio e se transforme em uma realidade acessível para todos os estudantes com necessidades especiais.

Palavras-chave: Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Transtorno do Espectro Autista. Legislação.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial no Brasil tem se consolidado como uma área fundamental dentro do sistema educacional, especialmente no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA). As políticas públicas e a legislação têm avançado consideravelmente, buscando garantir o direito à educação para todos, independentemente de suas condições.

No entanto, a implementação efetiva desses direitos ainda é um desafio para muitas escolas, que, por diversas razões, não conseguem proporcionar um ambiente verdadeiramente inclusivo. A inclusão educacional exige práticas pedagógicas adaptadas, conhecimento especializado dos profissionais e recursos adequados, fatores nem sempre presentes no cotidiano escolar, o que compromete a eficácia da educação para esses estudantes.

Dentre os principais desafios enfrentados, destaca-se a falta de preparação dos professores para lidar com as especificidades do atendimento aos estudantes com TEA, a escassez de recursos materiais e humanos adequados, e a necessidade de atividades diversificadas que contemplem tanto o desenvolvimento cognitivo quanto socioemocional.

Além disso, a formação dos profissionais da educação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas são aspectos fre-

quentemente negligenciados, prejudicando o processo de adaptação dos estudantes com deficiência. Esses desafios demandam uma revisão das estratégias pedagógicas e das políticas públicas voltadas para a inclusão, a fim de garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e participação.

A justificativa para este estudo está na crescente necessidade de aprofundar a discussão sobre a Educação Especial, especialmente no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com TEA. A legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão e o Decreto nº 5.626/2005, estabelece diretrizes claras sobre a inclusão escolar, mas a prática educacional ainda encontra obstáculos significativos. Este estudo busca contribuir para a reflexão sobre os métodos de ensino aplicáveis e como as escolas podem melhorar suas práticas para atender às demandas dessa população, com foco na construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acessível.

A metodologia adotada para este estudo é de caráter qualitativo, com revisão

bibliográfica e análise documental sobre a legislação relacionada à Educação Especial e ao Atendimento Educacional Especializado.

O objetivo geral deste artigo é realizar um levantamento detalhado sobre a legislação referente à Educação Especial e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), com ênfase no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Os objetivos específicos incluem discutir as implicações da legislação para a prática educacional, analisar os desafios enfrentados por professores e escolas no processo de inclusão, e refletir sobre as estratégias pedagógicas mais eficazes para o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais dos mesmos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 **PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A SOCIEDADE**

O primeiro estudo sobre o autismo foi realizado nos Estados Unidos pelo médico austríaco Leo Kanner, que, em 1943, descreveu 11 crianças com características semelhantes, sendo 8 meninos e 3 meninas. Esse estudo, pioneiro na área, ajudou a traçar um perfil inicial do transtorno, cujas causas e evolução ainda eram misteriosas.

Na época, o autismo era considerado um transtorno com origens biológicas ainda não completamente compreendidas, e sua manifestação era descrita como um comportamento estranho e desordenado, com dificuldades significativas nas interações sociais e no desenvolvimento cognitivo (KANNER, 1943; AMY, 2001).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é reconhecido hoje como uma condição que afeta a socialização, a comunicação e o comportamento de crianças e adultos. Indivíduos com TEA apresentam uma grande variedade de características e níveis de severidade, o que torna a compreensão do transtorno complexa e multifacetada.

As manifestações típicas incluem a dificuldade de socialização, a falta de interesse em interações sociais, o apego a rotinas rígidas, dificuldades na comunicação verbal, e, em casos mais graves, crises de agressividade. Os estudos

indicam que o TEA envolve um desenvolvimento motor, cognitivo e psicológico abaixo da média, com impactantes consequências nas habilidades de fala, comportamento e interações sociais (KOHANE et al., 2012).

Em 2013, o termo "autismo" foi substituído por "Transtorno do Espectro Autista", englobando, entre outras condições, a Síndrome de Asperger. Além das dificuldades comportamentais e de socialização, as crianças com TEA frequentemente enfrentam desafios significativos no processo de aprendizagem. Isso ocorre porque há uma diferença no processamento de informações no cérebro dessas crianças, o que impede que elas transformem plenamente as informações recebidas em conhecimento (CASTRO e REGATTIERI, 2009).

Assim, o trabalho pedagógico com esses estudantes exige um profundo entendimento

das diferenças individuais e da necessidade de estratégias que integrem não apenas a socialização, mas também o desenvolvimento cognitivo. A Nota Técnica do Ministério da Educação (2013) propõe a utilização de Práticas Baseadas em Evidências (PBE) no campo da Tecnologia Assistiva, visando facilitar a comunicação alternativa e aumentativa para esses estudantes.

Contudo, a implementação dessas práticas nas escolas brasileiras ainda é insuficiente, e a formação continuada de educadores para trabalhar com estudantes com TEA é frequentemente limitada (NASCIMENTO et al., 2016).

É fundamental que as habilidades específicas das crianças com TEA sejam levadas em consideração durante o planejamento pedagógico. Investir no desenvolvimento das habilidades desses estudantes é uma prioridade, já que suas dificuldades não podem ser simplesmente ignoradas, mas sim trabalhadas de forma específica e adaptada às suas necessidades.

Além disso, o apoio das famílias é crucial para garantir que as crianças recebam as condições adequadas para o seu desenvolvimento, autonomia e integração social. A formação do professor, portanto, deve ser contínua, com paciência e dedicação, e deve incluir o uso de metodologias que considerem as particularidades do transtorno, como atividades lúdicas que promovem a interação social e a coordenação motora. Essas atividades são essenciais para engajar a criança no processo de aprendizagem, ajudando-a a se integrar ao ambiente escolar e a se desenvolver de maneira significativa (SCHWARTZMAN e ASSUNÇÃO JUNIOR, 1995).

O processo de inclusão começou a ser estruturado principalmente na Europa,

com os primeiros movimentos voltados para o atendimento a deficientes, refletindo mudanças significativas nas atitudes dos grupos sociais. Essas mudanças se traduziram em medidas educacionais que foram progressivamente expandidas, chegando aos Estados Unidos, Canadá e, posteriormente, ao Brasil (MAZZOTA, 2005, p. 17).

No Brasil, a mudança significativa só ocorreu no século XIX, com a criação de centros especializados para atender às necessidades educacionais de pessoas com deficiência. Um dos primeiros marcos foi a fundação, em 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e, três anos depois, a criação do Instituto dos Surdos Mudos, inicialmente uma instituição particular, mas que passou a atender pessoas de baixa renda após a promulgação da Lei nº 939/1956.

Em 1926, o Instituto Pestalozzi foi fundado para atender pessoas com deficiência mental, e, na mesma época, o termo “excepcional” substituiu expressões pejorativas como “deficiência mental” e “retardo mental”. O Instituto Benjamin Constant, fundado em 1947, também desempenhou um papel fundamental, oferecendo cursos para a formação de professores que atuariam com estudantes cegos ou com deficiência visual.

Ao longo do tempo, o movimento pela inclusão se fortaleceu com eventos internacionais, como a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca em 1994, sob os auspícios da UNESCO. Este evento ressaltou a necessidade de integrar estudantes com deficiência nas classes comuns e promover políticas públicas que favorecessem sua inclusão.

Seguindo esse movimento, a Convenção da Guatemala, ratificada no Brasil por meio do Decreto n.º 3.956/2001, foi crucial para a eliminação das discriminações contra pessoas com deficiência. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) reforçou a construção de uma escola inclusiva como um dos maiores avanços na década da educação. No entanto, o PNE também apontou desafios contínuos, como a falta de formação continuada dos educadores, a acessibilidade nas escolas e a necessidade de um atendimento educacional especializado adequado, fatores que ainda dificultam a plena implementação da educação inclusiva no Brasil (BRASIL, 2007).

2.2 DISCUTINDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) vai além da simples

presença dele na sala de aula. O verdadeiro processo de inclusão exige a oferta de oportunidades de aprendizagem que atendam às necessidades específicas de cada estudante.

Para que a inclusão seja efetiva, a escola deve estar comprometida com o desenvolvimento, utilizando materiais e metodologias que proporcionem uma aprendizagem individualizada, levando em conta as particularidades de cada criança com TEA. Uma das dificuldades comuns é que as informações recebidas por esses estudantes não são completamente processadas, o que exige uma abordagem pedagógica diferenciada, atenta às necessidades desses estudantes e ao cumprimento de seus direitos educacionais (NASCIMENTO et al., 2016).

Orrú (2012) destaca que um dos principais desafios no desenvolvimento de crianças com TEA são os déficits na comunicação e linguagem, o que pode resultar em um desenvolvimento mais tardio. Isso reforça a importância de atividades diferenciadas que estimulem a comunicação e o desenvolvimento dessas crianças.

Cruz (2014) argumenta que a percepção do grupo social em que a criança está inserida frequentemente leva à visão equivocada de que ela possui um "desenvolvimento inferior" em comparação a outras crianças. O processo educacional, portanto, deve ser visto como uma oportunidade para promover a interação e o desenvolvimento das habilidades dessas crianças, levando em consideração suas capacidades individuais.

O papel do professor é fundamental para o desenvolvimento social e educacional da criança com TEA. O uso de todos os recursos disponíveis para estimular a socialização, a aquisição de linguagem e a adequação de comportamentos é essencial para garantir que essas crianças se sintam incluídas e acolhidas. Além disso, é necessário considerar aspectos como as dificuldades de comunicação e as alterações repentinas de humor, que são comuns entre crianças com TEA, para criar um ambiente de aprendizado mais adequado e acolhedor (PEREIRA et al., 2013).

Entretanto, a inclusão escolar ainda enfrenta resistências e desafios. A presença de estudantes com deficiência nas classes regulares muitas vezes provoca frustração e insegurança nos professores, que se deparam com a falta de formação

continuada e a falta de estratégias pedagógicas adequadas para lidar com as especificidades dos estudantes com TEA (MATOS e MENDES, 2014).

A falta de comunicação aberta entre professores e famílias também pode ser um obstáculo, especialmente quando os responsáveis não reconhecem ou aceitam as necessidades educacionais (BRASIL, 2013).

Assim, é fundamental fortalecer a formação dos professores e criar uma rede de apoio entre educadores, gestores e famílias para garantir que a educação inclusiva seja uma realidade efetiva e de qualidade. A participação ativa das famílias é um fator determinante para o sucesso do processo de inclusão, sendo necessária uma colaboração contínua com a escola, não apenas para acompanhar o desempenho da criança, mas também para promover um ambiente mais inclusivo e propício ao seu desenvolvimento (CASTRO e REGATTIERI, 2009; POLONIA e DESSEN, 2007).

2.3 IMPLICAÇÕES DA LEGISLAÇÃO, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no sistema educacional exige a consideração de uma série de fatores que envolvem a legislação, os desafios enfrentados pelas escolas e professores, e a aplicação de estratégias pedagógicas adequadas para o desenvolvimento integral (BASÍLIO e MOREIRA, 2014).

A legislação brasileira tem avançado significativamente ao reconhecer a importância da educação inclusiva e garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, como é o caso dos estudantes com TEA. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece que a educação deve ser promovida e incentivada com o objetivo de garan-

tir o acesso, a permanência e o sucesso nas instituições de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, também reforça esse compromisso ao assegurar que a educação especial seja oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, como forma de promover a inclusão social.

A partir da Lei nº 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da

Pessoa com Deficiência, a educação inclusiva foi consolidada como um direito fundamental dos estudantes com deficiência, incluindo os com TEA (NASCIMENTO et al., 2016).

A legislação estabelece que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado (AEE), que deve ser realizado por meio de uma abordagem personalizada e ajustada às necessidades dos estudantes com TEA. No entanto, a implementação plena dessa legislação ainda enfrenta desafios práticos nas escolas, devido à falta de recursos e à formação insuficiente dos educadores. A legislação, embora clara em seus objetivos, exige esforços contínuos para que se traduzam em mudanças efetivas dentro das salas de aula.

Apesar do marco legal que assegura a inclusão, os desafios para a efetivação desse direito são muitos e complexos. Um dos principais obstáculos enfrentados pelos professores e escolas é a falta de preparação para lidar com a diversidade das necessidades desses estudantes (BASÍLIO e MOREIRA, 2014).

De acordo com Azevedo (2017), menos de 20% dos profissionais da educação têm formação específica ou continuada em Educação Especial, o que impede a aplicação eficaz das estratégias pedagógicas necessárias para atender às particularidades dos estudantes com TEA. Além disso, a ausência de políticas públicas de capacitação contínua dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas.

Outro desafio significativo é a falta de recursos materiais e humanos adequados para a implementação de um AEE eficiente. Muitas escolas não contam com profissionais especializados, como psicopedagogos ou terapeutas ocupacionais, que poderiam ajudar a promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Além disso, a escassez de materiais pedagógicos adaptados às necessidades dos estudantes com o transtorno também limita as possibilidades de um ensino diferenciado.

A falta de apoio das famílias também é um fator complicador, já que muitas vezes os pais não têm clareza sobre o papel que devem desempenhar no processo educativo de seus filhos, o que pode gerar dificuldades na parceria escola-família.

Para que a inclusão de estudantes com TEA seja eficaz, é imprescindível que as estratégias pedagógicas adotadas considerem as especificidades desse transtorno, promovendo o desenvolvimento tanto das competências cognitivas quanto socioemocionais. A educação desses estudantes deve ser baseada em

abordagens pedagógicas que favoreçam a comunicação, a socialização e a autonomia, sempre respeitando as limitações e potencialidades de cada estudante (KOHANE et al., 2012).

Entre as estratégias pedagógicas mais eficazes, destacam-se as atividades lúdicas, que são fundamentais para o desenvolvimento da coordenação motora, habilidades sociais e emocionais. As atividades que envolvem jogos, brincadeiras e dinâmicas de grupo permitem que a criança com TEA interaja com seus colegas, ao mesmo tempo em que trabalha habilidades cognitivas como a resolução de problemas e a compreensão de regras.

A utilização de tecnologias assistivas também tem se mostrado uma ferramenta importante, permitindo que as crianças com dificuldades de comunicação se expressem de maneira mais eficiente, como no caso de sistemas de comunicação alternativa e aumentativa.

Além disso, o uso de estratégias individuali-

zadas é essencial. O ensino individualizado permite que o estudante com TEA tenha um ritmo de aprendizagem próprio, sem pressões externas que possam dificultar seu desenvolvimento. A personalização do ensino pode envolver o uso de materiais didáticos adaptados, a realização de atividades de repetição e reforço, e o acompanhamento de um profissional especializado, como um psicopedagogo ou terapeuta ocupacional, para garantir o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais de forma equilibrada (BASÍLIO e MOREIRA, 2014).

Em relação às competências socioemocionais, é necessário que a escola crie um ambiente acolhedor e seguro, onde o estudante se sinta valorizado e respeitado. Estratégias que envolvam o ensino explícito de habilidades sociais, como a gestão das emoções, a empatia e o respeito ao outro, são fundamentais para promover a inclusão efetiva desses estudantes no ambiente escolar. Além disso, o professor deve ser capaz de identificar e manejar os comportamentos desafiadores que podem surgir, como a agressividade ou o isolamento social, de forma tranquila e construtiva, sempre com o apoio da equipe pedagógica e das famílias (POLONIA e DESSEN, 2007).

A inclusão de estudantes com o transtorno na educação regular representa um grande avanço nas políticas educacionais, mas a efetivação desse processo exige um trabalho contínuo que envolva a revisão e a implementação das legislações pertinentes, a superação dos desafios enfrentados pelas escolas e

professores, e a adoção de estratégias pedagógicas eficazes para o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais desses estudantes (CASTRO e REGATTIERI, 2009).

Para que a inclusão seja bem-sucedida, é fundamental que a escola seja um espaço de acolhimento, onde as necessidades dos estudantes sejam respeitadas e atendidas de forma personalizada. Além disso, é imprescindível que os educadores recebam a formação necessária para atuar de maneira efetiva e que haja uma colaboração constante entre escola, família e profissionais especializados. Só assim será possível garantir o sucesso da inclusão educacional para todos os estudantes, independentemente de suas características e necessidades.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com o Transtorno no sistema educacional é um processo desafiador, mas essencial para garantir a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento de todos . A análise das implicações da legislação brasileira, dos desafios enfrentados pelos professores e escolas, e das estratégias pedagógicas mais eficazes para o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais revela que, embora o caminho para a inclusão ainda seja longo, há avanços significativos a serem celebrados.

A legislação brasileira tem se consolidado como um marco importante, oferecendo um suporte teórico e normativo que garante o direito à educação de qualidade para os estudantes com TEA. Contudo, a efetivação de tais direitos depende, em grande parte, da adequação das práticas educacionais e da capacitação contínua dos profissionais da educação.

Os desafios identificados, como a falta de formação específica para os educadores, a carência de recursos pedagógicos e humanos adequados, e a falta de um apoio mais sistemático por parte das famílias, são obstáculos que comprometem a eficácia do processo de inclusão. Entretanto, esses desafios não são insuperáveis. A adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, como atividades lúdicas,

o uso de tecnologias assistivas, e o planejamento educacional individualizado, são caminhos viáveis para promover o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais com o transtorno. Além disso, é crucial que a escola se torne um

ambiente de acolhimento e compreensão, onde as habilidades e necessidades de cada um sejam reconhecidas e respeitadas.

Para que o processo de inclusão seja verda-

deiramente eficaz, é necessário um compromisso conjunto entre escolas, professores, famílias e órgãos governamentais. A formação continuada dos educadores, a implementação de políticas públicas mais abrangentes, e a criação de redes de apoio entre os diferentes atores sociais são fundamentais para que as práticas pedagógicas voltadas para o ensino desses estudantes sejam realmente eficazes. Assim, a educação inclusiva pode se tornar uma realidade plena e efetiva, garantindo que todos, independentemente de suas características, tenham acesso a uma educação de qualidade e possam desenvolver todo o seu potencial.

Em síntese, a inclusão de estudantes com TEA é um processo que exige comprometimento, recursos e estratégias adequadas. No entanto, com o avanço da legislação, a superação dos desafios educacionais e a aplicação de práticas pedagógicas eficazes, é possível construir um ambiente educacional mais inclusivo e igualitário, promovendo uma sociedade mais justa e plural para todos.

REFERÊNCIAS

AMY, M.D. **Enfrentando o autismo: a criança autista seus pais e a relação Terapêutica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

AZEVEDO. M. O. **Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017, 153 p.

BASÍLIO, A.; MOREIRA, J. **Autismo e escola: os desafios e a necessidade de inclusão**. Disponível em: google.com.br/url?sa=t&rct=j &q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK Ewjc1oXFs vOLAxVakZUCHbwTDiwQFnoECBI QAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.refaf.com.b r%2 Findex.php%2Frefaf%2Farticle%2Fdown load%2F265%2Fpdf&usg=AOvVaw3oW-VzJKc GATBtivjVUhl6&opi=89978449. Acesso 04 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica n. 24/2013/MEC/SECADI/DPE**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, 2013.

BRASIL. **Portaria normativa nº 13.** Programa de Implantação de Salas de Recursos

Multifuncionais. Brasília: MEC. 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option =com_content&view=article&id=17430&Ite mid=817>. Acesso em: 04 mar. 2025.

CASTRO, J.M.; REGATTIERI, M. **Interação Escola família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CRUZ, T. **Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular**. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

KANNER, L. **Autistic Disturbances of Affective Contact**. Nervous Child, 1943, n. 2, p. 217-250.

KOHANE, I.,S.; MCMURRY, A.; WEBER, G. **The Co-Morbidity Burden of Children and Young Adults with ASD**. PlosOne 7:e33224, 2012.

MATOS, S.N.; MENDES, E.G. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementações das políticas educacionais**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, Jan./Jun., 2014.

MAZZOTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

ORRÚ, E.S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SCHWARTZMAN, S.J; ASSUNÇÃO, JR. F.B. **Autismo Infantil**. São Paulo, 1995.

BRINCADEIRAS NO BERÇÁRIO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

AMANDA APARECIDA LANDIM DE OLIVEIRA

RESUMO

Neste artigo, analiso as brincadeiras realizadas no berçário a partir de registros do meu trabalho em uma turma de Berçário II, em 2026. A reflexão aproxima experiências com objetos, movimento, música, livros e imitação dos documentos orientadores da Educação Infantil. O objetivo é discutir como a organização dos espaços, a escolha dos materiais e a intervenção dos professores podem ampliar as oportunidades de participação dos bebês. Trata-se de um relato reflexivo da prática, sem aplicação de instrumentos de avaliação ou intenção de estabelecer relações de causa e efeito entre as propostas e o desenvolvimento infantil. Os episódios são retomados sem identificar a instituição ou as crianças. A análise destaca a importância do acolhimento, do tempo para explorar e do respeito às diferentes formas de comunicação. Também discute os cuidados com a segurança e o uso dos registros para rever o planejamento. Considero que a qualidade das brincadeiras depende da atenção ao que as crianças fazem com aquilo que oferecemos e da disposição dos adultos para acompanhar seus interesses.

PALAVRAS-CHAVE: brincadeiras; berçário; educação infantil; interações; desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos nas brincadeiras no berçário, podemos imaginar uma proposta organizada pelo professor, com materiais selecionados e um horário determinado. Entretanto, ao conviver com os bebês, percebemos que a brincadeira também surge em situações cotidianas: uma bola que se desloca, um pote que recebe uma colher, um som que atrai a atenção. São acontecimentos que merecem nossa observação, mesmo quando não estavam previstos no planejamento.

O objetivo deste artigo é analisar essas situações e refletir sobre as decisões que tomamos ao interagir com as crianças. Retomo registros do Berçário II realizados em 2026 e os relaciono a documentos da Educação Infantil. Interessa-me compreender como nossas escolhas podem favorecer a exploração e o encontro entre os bebês, considerando que eles se expressam de maneiras diferentes e precisam de condições próprias para participar.

Como organizar brincadeiras para crianças com interesses diversos? Essa pergunta acompanha a discussão. Algumas se aproximam rapidamente dos objetos; outras observam por mais tempo ou buscam o colo antes de explorar. Também há diferenças nos deslocamentos, no uso das mãos e nas formas de pedir ajuda. Entendo que essas respostas fazem parte da experiência e precisam influenciar o que propomos.

Ao escrever sobre o cotidiano, procuro olhar novamente para situações que poderiam passar despercebidas na correria. Derrubar uma construção, bater uma colher em uma cuia ou oferecer alimento a uma boneca são ações que permitem formular perguntas sobre os interesses infantis. A reflexão pedagógica começa quando deixamos de considerar esses gestos apenas como acontecimentos comuns e buscamos compreender em que condições eles ocorreram.

A discussão está organizada em torno do brincar, do acolhimento, dos materiais e das diferentes linguagens presentes no berçário. Ao final, trato do planejamento e da documentação pedagógica. O texto mantém o vínculo com a prática, reconhecendo que os episódios selecionados permitem discutir possibilidades educativas, mas não comprovam, isoladamente, resultados de aprendizagem.

PERCURSO DA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Este artigo apresenta um relato reflexivo elaborado a partir de registros do trabalho docente. Foram retomadas situações de exploração de objetos, brincadeiras com blocos e bolas, momentos com utensílios de cozinha e bonecas, além de experiências de leitura e música. A escolha desses episódios considera a relação com o tema e a possibili-

dade de discutir decisões pedagógicas presentes no cotidiano do berçário.

Os registros foram lidos em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular e com publicações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Esses documentos ajudam a examinar a relação entre o que planejamos e o que efetivamente oferecemos às crianças. Não foram utilizados questionários, testes ou medidas de desempenho. A análise se apoia nas ações descritas e nas perguntas que elas despertam sobre a organização do trabalho.

Ao retomar uma anotação, procuro distinguir o acontecimento de minha interpretação. Dizer que uma criança bateu uma colher em um recipiente descreve uma ação. Afirmar que ela pretendia acompanhar um ritmo exige elementos que nem sempre aparecem no registro. Essa diferença importa porque a familiaridade com o grupo pode nos levar a completar a cena com expectativas do adulto.

As informações apresentadas preservam a identidade das crianças e da instituição. O foco está nas experiências e nas condições de participação, sem expor nomes ou estabelecer comparações individuais. Também evito transformar diferenças observadas em classificações. Uma criança que permanece próxima ao professor em determinada situação pode participar de outra maneira em outro momento, conforme o ambiente e suas necessidades.

Reconheço, ainda, os limites desse percurso. A escrita docente seleciona aspectos de uma experiência mais ampla e não registra tudo o que aconteceu. Algumas interações podem não ter sido percebidas enquanto o adulto atendia outra criança. Por isso, as considerações deste artigo são situadas e servem para repensar a prática, sem pretender representar todos os berçários ou explicar o desenvolvimento de cada bebê.

O BRINCAR COMO PARTE DO COTIDIANO DO BERÇÁRIO

A Base Nacional Comum Curricular apresenta as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil e estabelece os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018). Para aproximar essas orientações do berçário, considero situações concretas: a criança consegue alcançar o material? Pode escolher entre possibilidades? Tem tempo para insistir em uma ação ou para se afastar?

Essas perguntas ajudam a perceber que a participação infantil envolve escolhas pequenas, presentes ao longo do dia. Quando um bebê procura novamente um objeto, seu gesto pode indicar um interesse que merece continuidade. Se o material é retirado apenas porque terminou o tempo definido pelo adulto, talvez interrompamos uma exploração que ainda fazia sentido para ele. A rotina precisa acolher essas observações dentro das condições reais do atendimento.

Nos registros com blocos almofadados, algumas crianças derrubaram as construções e repetiram a ação. Esse episódio me ajuda a pensar na repetição. A queda da torre pode abrir outra rodada de tentativas, olhares e aproximações. Podemos reconstruí-la, aguardar e observar o que acontece, sem exigir que todas as crianças empilhem as peças ou acompanhem uma sequência definida previamente.

O Currículo da Cidade afirma que “Os bebês e as crianças aprendem especialmente ao estabelecer interações e ao realizar brincadeiras” (São Paulo, 2022, p. 20). Essa orientação amplia o olhar para os encontros que acontecem durante a exploração. Um bebê procura o professor depois de uma ação; outro acompanha um colega ou se aproxima do material que ele utiliza. A experiência passa a envolver essas respostas recíprocas.

Pensar o brincar como parte do cotidiano também significa reconhecer que ele não precisa resultar em uma produção para levar para casa. No berçário, muitas experiências deixam marcas nos registros e na continuidade das propostas, sem gerar um objeto final. Cabe ao professor explicar às famílias o sentido dessas vivências, descrevendo ações observadas e evitando promessas sobre resultados que não podem ser demons-

trados.

ACOLHIMENTO E CUIDADO NAS EXPERIÊNCIAS DE BRINCAR

Os registros de adaptação mostram crianças que choraram na separação da família e buscaram o colo das professoras. Essas situações lembram que chegar ao berçário envolve reconhecer pessoas, espaços e uma rotina diferente. A aproximação dos brinquedos acontece nesse processo. Antes de esperar que o bebê explore a sala, precisamos considerar como ele está vivendo a chegada e o que comunica ao adulto.

Em alguns momentos, acompanhar uma brincadeira no colo pode ser uma forma possível de participação. A criança observa os colegas e os materiais enquanto encontra apoio na presença da professora. Não é necessário apressar a passagem para o chão nem tratar esse tempo como uma etapa perdida. Podemos manter os objetos próximos e perceber se há iniciativa de aproximação, respeitando os sinais de desconforto.

O documento Tempos e espaços para a infância e suas linguagens apresenta como eixos "o Educar e Cuidar de forma indissociável" (São Paulo, 2006, p. 6). No cotidiano, essa relação aparece quando revemos uma proposta porque alguém está cansado, com fome ou necessita de atenção individual. O cuidado interfere nas condições de brincar e, por isso, precisa estar presente nas decisões pedagógicas.

O acolhimento também se manifesta no modo de falar e de se aproximar. Avisar que vamos ajudar, explicar uma mudança e esperar uma resposta são atitudes que tornam a interação mais compreensível para o bebê. Mesmo quando ele ainda não utiliza palavras, seus movimentos e expressões oferecem informações. A atenção a essas respostas ajuda o professor a ajustar sua presença durante a brincadeira.

Ao refletir sobre esses episódios, considero importante não tratar autonomia como afastamento do adulto. A criança pode explorar e voltar para o colo, observar novamente e depois retomar o objeto. Esse movimento não invalida sua participação. O desafio do professor é oferecer apoio sem realizar todas as ações por ela e sem retirar ajuda quando ainda é necessária.

MATERIAIS E ESPAÇOS PARA A EXPLORAÇÃO

A publicação Infâncias e territórios contribui para pensar os espaços como ambientes de experiências, em relação com o cuidado e o brincar (São Paulo, 2023). No berçário, essa discussão me leva a observar a disposição dos materiais. Mais do que preencher a sala, precisamos considerar o que fica acessível, por onde as crianças circulam e onde podem permanecer sem serem interrompidas a todo momento.

Em uma das experiências registradas, foram disponibilizados recipientes, colheres e cuias. Uma criança utilizou a cuia para produzir sons, enquanto outras se interessaram pelos potes e pelas colheres. A mesma oferta permitiu ações diferentes. Ao reler a situação, percebo a importância de apresentar materiais que possam receber outros usos, acompanhando as combinações feitas pelas crianças sem determinar uma finalidade única.

Essa abertura exige uma seleção cuidadosa. O tamanho, a resistência, as bordas, a limpeza e a presença de partes que possam se soltar precisam ser verificados. Um objeto não se torna adequado ao berçário apenas por ser simples ou despertar curiosidade. Materiais danificados devem ser retirados, e a observação do adulto precisa continuar durante o uso, pois a maneira de explorar também traz novas informações sobre sua adequação.

A quantidade disponível merece atenção. Muitos objetos ao mesmo tempo podem dificultar a circulação e tornar a escolha menos clara. Poucos exemplares de um material muito procurado podem gerar disputas frequentes. Não existe uma quantidade que resolva todas as situações. O acompanhamento do grupo ajuda a decidir quando acrescentar objetos semelhantes, reorganizar a oferta ou recolher parte do que foi disponibilizado.

Os ambientes externos ampliam as possibilidades de deslocamento e encontro, desde

que sejam avaliados quanto às condições de uso e à supervisão. As experiências registradas no parque e no solário mostram a necessidade de acompanhar como cada criança se aproxima dos equipamentos. O mesmo espaço pode despertar entusiasmo em algumas e insegurança em outras. A presença do adulto deve responder a essas diferenças.

As experiências com texturas também pedem tempo. Uma criança pode olhar, aproximar a mão e recuar. Forçar o toque retira dela a possibilidade de comunicar uma recusa. Podemos manter a oferta disponível, apresentar outra alternativa e observar se o interesse aparece depois. O registro dessas respostas é útil para planejar novas aproximações, sem transformar a exploração sensorial em uma obrigação de experimentar tudo.

MOVIMENTO E PARTICIPAÇÃO NAS BRINCADEIRAS

As brincadeiras com bolas produziram registros de alegria e de diferentes deslocamentos. Ao pensar nessa proposta, considero que participar pode significar seguir a bola, recebê-la próxima ao corpo ou acompanhá-la com o olhar. Há várias maneiras de entrar na experiência. Organizar o ambiente para uma única forma de ação pode restringir o acesso de quem ainda não realiza aquele movimento ou prefere explorar de outro modo.

Nos registros do grupo, havia crianças que já caminhavam e outras em diferentes momentos de aquisição da marcha. Essas informações orientam o cuidado com o espaço, mas não devem servir para comparar desempenhos. Uma bola que se afasta rapidamente pode ser difícil de alcançar para uma criança sentada. Aproximá-la, diminuir a distância ou escolher outro material são ajustes possíveis, conforme a situação observada.

No parque, por exemplo, a aproximação de um escorregador pode incluir olhar, tocar, subir parcialmente e voltar. A expectativa de completar o percurso não deve apagar essas ações. Ao acompanhar, podemos apoiar o deslocamento e garantir o uso seguro, respeitando a decisão de interromper. O interesse pelo equipamento pode mudar com novas oportunidades, mas não é possível prever um prazo igual para todas as crianças.

As propostas corporais também se relacionam ao convívio. Quando várias crianças procuram o mesmo lugar, é necessário acompanhar a circulação e evitar empurrões ou quedas. Limites claros, expressos com linguagem simples e presença próxima, fazem parte da organização. O adulto pode ajudar a encontrar outro caminho ou oferecer uma possibilidade de espera, reconhecendo que esse processo exige mediação frequente.

MÚSICA LIVROS E COMUNICAÇÃO

As experiências musicais permitem observar respostas variadas. Algumas crianças movimentam o corpo, outras vocalizam ou permanecem atentas ao som. Na vivência com instrumentos, a oferta de xilofone, pandeiro, chocalhos e garrafinhas sonoras abriu possibilidades de livre experimentação. O planejamento precisa considerar o modo de uso e as condições dos materiais, além do volume produzido no ambiente.

Ao disponibilizar instrumentos, podemos demonstrar uma possibilidade e depois dar espaço para a exploração. A criança talvez se interesse primeiro pela forma ou pela maneira de segurar o objeto. Se esperamos apenas a reprodução de um ritmo, podemos deixar de perceber essas iniciativas. A observação ajuda a decidir quando acompanhar com uma cantiga, repetir um som ou simplesmente aguardar a continuidade da ação.

As pausas também fazem parte da experiência musical. Sons constantes e muito intensos podem dificultar a percepção das respostas individuais. Podemos reduzir o número de instrumentos em uso, mudar a organização do grupo ou encerrar a proposta quando surgem sinais de desconforto. Esses ajustes dependem do que acontece no encontro e não de uma duração que precise ser cumprida de qualquer maneira.

Nos momentos de leitura, o interesse pode

se dirigir à voz, a uma imagem ou ao movimento de virar a página. Os registros com livros e leitura de imagens ajudam a pensar em encontros que não dependam de todos permanecerem sentados durante o mesmo tempo. Manter o livro visível, acolher uma aproximação e retomar uma imagem são formas de sustentar a interação, respeitando os cuidados com o material.

A comunicação atravessa essas propostas. Podemos comentar que a bola rolou, nomear um objeto procurado ou responder a uma vocalização. Mais do que falar constantemente, importa oferecer um intervalo para a resposta. O olhar e o gesto também participam da conversa. Quando o adulto preenche todos os momentos com orientações, fica mais difícil perceber o que o bebê tenta comunicar.

O material Trilhas de Aprendizagens, consultado na versão em inglês, reúne propostas de brincadeiras e interações para crianças de até três anos e suas famílias (São Paulo, 2020). Embora destinado a outro contexto, contribui para pensar na presença dessas experiências ao longo do cotidiano. Uma cantiga conhecida ou uma imagem pode iniciar um encontro, desde que exista abertura para o caminho sugerido pela criança.

A escolha de livros e músicas precisa considerar o grupo e ampliar suas possibilidades de contato com diferentes formas de expressão. Essa seleção pode incluir repertórios conhecidos pelas famílias, sem presumir que todas compartilhem as mesmas referências. No berçário, o diálogo com os responsáveis pode ajudar o professor a conhecer cantigas e palavras familiares, que serão consideradas junto aos demais materiais do planejamento.

IMITAÇÃO ENCONTROS E MEDIAÇÃO DOS CONFLITOS

Nas brincadeiras com bonecas de pano e utensílios de cozinha, os registros apontam gestos de alimentar e cuidar. Essas ações permitem refletir sobre a presença do cotidiano na brincadeira. As crianças encontram nos objetos possibilidades de retomar situações observadas nas relações. O professor pode acompanhar com palavras e gestos, sem estabelecer uma sequência obrigatória ou uma maneira única de brincar com a boneca.

Também é preciso evitar interpretações que ultrapassem o registro. Um gesto de alimentar não permite concluir como é a vida familiar de uma criança ou o que ela compreende sobre o cuidado. Podemos descrever o que aconteceu, observar se a ação reaparece e considerar as condições em que ela se desenvolve. Essa postura mantém a reflexão próxima da experiência, sem atribuir sentidos fechados a cada movimento.

Os materiais de cozinha podem receber diferentes usos. Um recipiente pode servir para colocar objetos ou produzir sons, mesmo quando foi apresentado em uma proposta de imitação. Essa mudança pede abertura do professor. Antes de corrigir o uso, convém observar se há condições de segurança e o que mantém a atenção da criança. O planejamento pode incorporar essa descoberta em outro momento.

As aproximações entre os bebês nem sempre são tranquilas. Quando duas crianças procuram o mesmo objeto, o professor precisa acompanhar de perto, proteger e acolher as manifestações de desagrado. Pedir que compartilhem, por si só, pode não oferecer o apoio necessário. Podemos nomear o que está acontecendo, disponibilizar um material semelhante e ajudar a construir outras possibilidades de continuidade da brincadeira.

Ter objetos semelhantes não elimina todos os conflitos. Às vezes, o interesse se concentra justamente no material que está com o colega. Nessas situações, a presença do adulto continua necessária. Cabe interromper ações que machucam e oferecer apoio aos envolvidos, evitando rótulos sobre o comportamento. Uma disputa não define a criança e precisa ser compreendida no contexto em que ocorreu.

Os encontros também aparecem em gestos de aproximação e acompanhamento. Nos registros, houve situações de abraço e interesse pelo que o outro fazia. Esses aconteci-

mentos não precisam ser provocados ou repetidos a pedido do adulto para terem valor. Observar quando surgem ajuda a reconhecer afinidades e necessidades de apoio, sem exigir demonstrações de carinho nem impor contato físico entre as crianças.

PLANEJAMENTO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

O planejamento ganha consistência quando se relaciona ao que observamos. Se há interesse em colocar e retirar objetos, podemos oferecer recipientes apropriados em outra ocasião. A retomada não exige que todas as crianças reproduzam a experiência anterior. Ela cria uma oportunidade de continuidade e permite verificar se o interesse permanece, se surgem novas combinações e se a organização precisa mudar.

Definir uma intencionalidade ajuda o professor a escolher materiais e organizar o ambiente, mas não determina antecipadamente tudo o que acontecerá. Uma proposta de exploração sonora pode despertar interesse pelas cores dos instrumentos. Essa resposta merece ser considerada. Ao mesmo tempo, o adulto mantém a responsabilidade pelo cuidado, pela segurança e pelo acesso, mesmo quando a brincadeira toma uma direção diferente da prevista.

Registrar contribui para rever essas decisões. Uma anotação pode indicar quais materiais foram oferecidos, como estavam distribuídos, que ações chamaram a atenção e como o professor interveio. Quando possível, vale incluir o que aconteceu depois da intervenção. Essas informações tornam o registro mais útil do que descrições genéricas de que o grupo gostou ou participou bem.

Na escrita, procuro evitar avaliações amplas que não expliquem o episódio. Registrar que uma criança colocou e retirou objetos descreve uma ação observável. Afirmar que dominou um conceito exigiria outros elementos. Essa cautela não diminui a experiência; permite apresentar com mais precisão o que vimos e quais perguntas ainda precisam acompanhar o planejamento.

Fotografias autorizadas podem complementar a descrição, mas não substituem o contexto. Uma imagem pode mostrar o contato com um material sem revelar o tempo de observação anterior ou a ajuda recebida. Ao selecionar registros, precisamos preservar a intimidade e a dignidade das crianças e seguir os procedimentos da instituição. A documentação deve contribuir para a compreensão do trabalho pedagógico.

O diálogo com as famílias amplia a compreensão do cotidiano sem transformar a casa em extensão de tarefas escolares. Ao contar uma experiência, podemos explicar como os materiais foram oferecidos e que ações apareceram. As famílias também podem relatar interesses percebidos em outros ambientes. Essas informações ajudam a conhecer a criança, mantendo o cuidado para não esperar comportamentos idênticos em contextos diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os episódios analisados mostram que materiais simples podem abrir caminhos distintos de exploração. Uma cuia foi utilizada para produzir sons, blocos foram derrubados e bonecas receberam gestos de cuidado. A análise não permite associar uma aprendizagem específica a cada situação isolada. Permite, porém, discutir os interesses observados e as condições que oferecemos para que essas experiências tenham continuidade.

As leituras retomadas ajudam a sustentar esse olhar para o cotidiano. Os direitos de aprendizagem e a relação entre educar e cuidar ganham sentido nas escolhas concretas: o tempo concedido para tentar, o apoio durante um deslocamento, a escuta de um gesto e a mediação de um conflito. Esses cuidados fazem parte da qualidade da proposta e não podem ser separados daquilo que chamamos de brincadeira.

Revisitar os registros me ajuda a reconhecer limites de minha própria observação. Nem sempre compreendemos uma ação no momento em que ela ocorre. A escrita permite voltar à cena, conversar com outras professoras e formular perguntas mais precisas. Sua utilidade está nessa possibilidade de rever o trabalho, sem transformar cada acon-

tecimento em prova de um resultado esperado.

Para minha prática, permanece o compromisso de planejar com atenção e observar com abertura. Quero que as propostas ofereçam possibilidades reais de escolha e que as crianças encontrem apoio para explorar em seus ritmos. Isso exige rever o ambiente e as intervenções ao longo do cotidiano. O artigo reforça a importância desse trabalho contínuo, construído na relação entre os documentos orientadores e o que os bebês expressam nas experiências de brincar.

REFERÊNCIAS

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

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. 2. ed., reimpressão. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Infâncias e territórios. São Paulo: SME/COPED, n. 3, abr. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Learning Trails: games, plays and interaction activities for children up to 3 years-old. São Paulo: SME/COPED, 2020. Versão em inglês de Trilhas de Aprendizagens.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo. São Paulo: SME/DOT, 2006.

LUDOPEDAGOGIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRESSA MUNHOZ ROMAN

RESUMO

A ludopedagogia constitui uma abordagem pedagógica que reconhece o brincar como elemento estruturante do processo educativo na Educação Infantil, compreendendo-o não apenas como uma atividade recreativa, mas como uma experiência cultural, social, cognitiva e afetiva capaz de promover o desenvolvimento integral da criança. Sob essa perspectiva, as práticas pedagógicas fundamentadas na ludicidade favorecem a construção de conhecimentos, a autonomia, a criatividade, a imaginação e o fortalecimento das relações interpessoais, respeitando as especificidades da infância e os direitos de aprendizagem assegurados pela legislação educacional brasileira. O presente artigo tem como objetivo analisar os fundamentos teóricos da ludopedagogia e discutir sua contribuição para a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil, evidenciando o papel do professor como mediador das experiências lúdicas e do brincar como linguagem privilegiada da infância. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográfica, desenvolvido a partir de autores reconhecidos no campo da educação, da psicologia do desenvolvimento e da ludicidade, além da análise de documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil. Os resultados apontam que a integração entre ludicidade e intencionalidade pedagógica amplia as possibilidades de aprendizagem significativa, fortalece o desenvolvimento das múltiplas dimensões infantis e contribui para a construção de ambientes educativos mais democráticos, inclusivos e humanizadores. Conclui-se que a ludopedagogia representa um importante referencial para a prática docente contemporânea, favorecendo processos educativos que valorizam a criança como sujeito histórico, social e cultural, protagonista de sua própria aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ludopedagogia; Educação Infantil; Ludicidade; Práticas pedagógicas; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

Ludopedagogy is a pedagogical approach that recognizes play as a structural element of the educational process in Early Childhood Education, understanding it not merely as a recreational activity but as a cultural, social, cognitive, and affective experience capable of fostering the child's holistic development. From this perspective, pedagogical practices grounded in playfulness facilitate knowledge construction, autonomy, creativity, imagination, and the strengthening of interpersonal relationships, while respecting the specificities of childhood and the learning rights guaranteed by Brazilian educational legislation. This article aims to analyze the theoretical foundations of ludopedagogy and discuss its contribution to organizing pedagogical practices in Early Childhood Education, highlighting the teacher's role as a mediator of playful experiences and play as a privileged language of childhood. The research is a bibliographic study based on recognized authors in the fields of education, developmental psychology, and play studies, alongside an analysis of official documents guiding Early Childhood Education in Brazil. The results indicate that integrating playfulness with pedagogical intentionality expands opportunities for meaningful learning, strengthens the development of the child's multiple dimensions, and contributes to creating educational environments that are more democratic, inclusive, and humanizing. It is concluded that ludopedagogy represents an important framework for contemporary teaching practice, fostering educational processes that value the child as a historical, social, and cultural subject—the protagonist of their own learning.

KEY-WORDS: Ludopedagogy; Early childhood education; Playfulness; Pedagogical practices; Child development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ocupa posição estratégica na formação humana por constituir a primeira etapa da Educação Básica e por concentrar experiências determinantes para o desenvolvimento cognitivo, emocional, mo-

tor, social e cultural da criança. Nesse contexto, o brincar deixa de ser compreendido como simples passatempo para assumir o status de prática educativa capaz de promover aprendizagens significativas e favorecer a construção de conhecimentos por meio das interações e das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, reconhecendo que a criança aprende ao explorar, experimentar, imaginar, criar e estabelecer relações com outras crianças, adultos e com o ambiente em que está inserida.

A compreensão da ludopedagogia fundamenta-se em um conjunto de contribuições oriundas da psicologia do desenvolvimento, da pedagogia e das ciências da educação, que evidenciam a relevância do brincar para a constituição do pensamento e da identidade infantil. Para Lev Vygotsky, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança realize ações que ultrapassam seu nível de desenvolvimento real, ampliando suas possibilidades cognitivas e sociais (VYGOTSKY, 2007, p. 122). De forma convergente, Jean Piaget afirma que o jogo constitui uma expressão das estruturas cognitivas em formação, possibilitando que a criança assimile e reorganize a realidade por meio da ação (PIAGET, 1978, p. 160).

A ludopedagogia, compreendida como uma abordagem que integra o lúdico à intencionalidade educativa, encontra respaldo em diferentes correntes teóricas que defendem a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Para Tizuko Morchida Kishimoto, o brincar constitui uma linguagem própria da infância e um recurso pedagógico capaz de favorecer o desenvolvimento integral quando planejado de forma intencional pelo professor (KISHIMOTO, 2017, p. 15). Da mesma forma, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira destaca que as experiências lúdicas permitem que a criança atribua significados às situações vivenciadas, desenvolvendo competências cognitivas, afetivas, sociais e comunicativas indispensáveis ao processo educativo (OLIVEIRA, 2019, p. 45). Sob essa perspectiva, a ludopedagogia ultrapassa a utilização esporádica de jogos e brincadeiras, configurando-se como um princípio metodológico que orienta o planejamento, a organização dos espaços, a seleção de materiais e a mediação das aprendizagens.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos da ludopedagogia e sua relação com as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, discutindo os pressupostos teóricos que sustentam essa abordagem, o papel do professor na mediação das experiências lúdicas, a organização dos ambientes educativos e as contribuições do brincar para o desenvolvimento integral da criança. Além disso, busca evidenciar que a efetivação de práticas pedagógicas fundamentadas na ludicidade exige formação docente, planejamento intencional e compreensão das especificidades da infância, aspectos indispensáveis para que o brincar seja reconhecido como direito da criança e como elemento estruturante do currículo, conforme estabelecem a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ludopedagogia fundamenta-se na compreensão de que o brincar representa uma das principais formas de interação da criança com o mundo, constituindo-se em uma linguagem por meio da qual ela interpreta a realidade, produz cultura, manifesta sentimentos e constrói conhecimentos. Essa concepção rompe com perspectivas tradicionais que compreendiam a brincadeira apenas como momento de descanso ou recompensa após atividades consideradas formais, reconhecendo-a como dimensão constitutiva da aprendizagem. Conforme afirma Kishimoto (2017, p. 18), a atividade lúdica assume valor educativo quando articulada à intencionalidade pedagógica, permitindo que a criança desenvolva capacidades intelectuais, motoras, emocionais e sociais de maneira

integrada. Dessa forma, a ludopedagogia não reduz o brincar a uma estratégia metodológica isolada, mas o incorpora como princípio organizador das experiências educativas.

A compreensão contemporânea da ludicidade também encontra respaldo na perspectiva histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky, segundo a qual o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas pela cultura. Ao brincar, a criança cria situações imaginárias que possibilitam experimentar papéis sociais, elaborar conflitos, desenvolver funções psicológicas superiores e ampliar sua capacidade de abstração. Vygotsky (2007, p. 122) argumenta que, durante a brincadeira, a criança atua além do comportamento habitual esperado para sua idade, criando condições favoráveis ao desenvolvimento de novas competências cognitivas e socioemocionais. Nessa perspectiva, o professor desempenha papel fundamental ao organizar contextos que ampliem as possibilidades de interação, exploração e descoberta, favorecendo aprendizagens que extrapolam a simples reprodução de conteúdos escolares.

Sob a perspectiva construtivista, o brincar também assume papel significativo na organização do pensamento infantil. Para Jean Piaget, o jogo representa uma manifestação dos processos de assimilação e acomodação que caracterizam o desenvolvimento cognitivo da criança. Ao brincar, ela reorganiza mentalmente as experiências vivenciadas, estabelece relações entre objetos, formula hipóteses, resolve problemas e constrói novas estruturas de conhecimento (PIAGET, 1978, p. 160). O jogo simbólico, característico da primeira infância, possibilita que a criança atribua novos significados aos objetos e às situações do cotidiano, favorecendo o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e do pensamento representativo. Dessa forma, a ludopedagogia incorpora os princípios construtivistas ao reconhecer que o conhecimento não é transmitido de maneira passiva, mas elaborado pela própria criança por meio de sua ação sobre o meio físico, social e cultural.

O brincar supõe também disponibilidade, já que as coisas mais importantes da vida da criança - o espaço, o tempo, o seu corpo, seus conhecimentos, suas relações com pessoas, objetos e atividades - são oferecidas na qual ela, quase sempre, é a única protagonista, a responsável pelas ações e fantasias que compõem essa atividade (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2004, p. 14).

No contexto educacional brasileiro, a valorização do brincar como eixo estruturante da Educação Infantil consolidou-se a partir da ampliação dos estudos sobre infância e da incorporação de diretrizes legais que reconhecem a criança como sujeito de direitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que as práticas pedagógicas devem ser organizadas tendo as interações e as brincadeiras como elementos centrais do currículo, assegurando experiências que promovam o desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Em consonância com esse entendimento, a Base Nacional Comum Curricular reafirma que brincar constitui um dos direitos de aprendizagem da criança, devendo ser garantido de forma cotidiana, planejada e articulada aos campos de experiências. Tal orientação rompe definitivamente com concepções escolarizantes centradas na antecipação de conteúdos formais e reafirma a necessidade de práticas que respeitem os tempos, os interesses e as formas próprias de aprender durante a infância.

Nesse cenário, a ludopedagogia configura-se como uma abordagem que integra fundamentos científicos, princípios pedagógicos e pressupostos éticos voltados à valorização da infância. Sua efetivação depende da atuação de professores capazes de compreender o brincar como experiência educativa dotada de intencionalidade, planejando ambientes desafiadores, organizando materiais diversificados e promovendo situações que estimulem a curiosidade, a criatividade, a cooperação e a autonomia infantil. Conforme destaca Paulo Freire, ensinar implica criar possibilidades para a produção do conhecimento, e não apenas transferi-lo (FREIRE,

2021, p. 47). Sob essa ótica, a ludopedagogia fortalece práticas pedagógicas que reconhecem a criança como protagonista do processo educativo, favorecendo a construção de aprendizagens significativas e contribuindo para a formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

A LUDOPEDAGOGIA COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A compreensão da ludopedagogia como fundamento das práticas pedagógicas na Educação Infantil está diretamente relacionada à concepção de desenvolvimento integral defendida pelas atuais políticas educacionais brasileiras e pelos principais referenciais teóricos da área. O desenvolvimento infantil não pode ser reduzido à aquisição de conhecimentos cognitivos ou ao domínio de habilidades acadêmicas, pois envolve dimensões físicas, emocionais, sociais, culturais, linguísticas e éticas que se desenvolvem de forma interdependente. Nesse sentido, a ludicidade constitui uma experiência capaz de integrar essas diferentes dimensões, favorecendo aprendizagens que emergem das interações estabelecidas entre a criança, seus pares, os adultos e o ambiente. Conforme afirma Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, as experiências lúdicas oportunizam que a criança construa significados sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo, desenvolvendo competências que extrapolam o domínio de conteúdos escolares (OLIVEIRA, 2019, p. 61).

A prática lúdica também favorece o desenvolvimento das funções executivas e das habilidades socioemocionais, aspectos cada vez mais valorizados nas discussões contemporâneas sobre educação. Durante as brincadeiras, a criança aprende a esperar sua vez, negociar regras, lidar com frustrações, resolver conflitos, controlar impulsos, cooperar e comunicar seus pensamentos de maneira cada vez mais elaborada. Essas experiências fortalecem processos relacionados à autorregulação, à empatia, à autonomia e à construção da identidade. Para Lino de Macedo, o jogo constitui uma situação privilegiada para o desenvolvimento da inteligência e da autonomia, pois exige tomada de decisões, elaboração de estratégias, antecipação de consequências e reflexão sobre as próprias ações (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 24). Dessa maneira, a ludopedagogia contribui para a formação de crianças capazes de participar ativamente dos processos de aprendizagem e da vida em sociedade.

A ludopedagogia também favorece o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da capacidade de resolução de problemas, uma vez que as brincadeiras estimulam a elaboração de hipóteses, a experimentação e a construção coletiva de conhecimentos. Ao participar de jogos simbólicos, dramatizações, brincadeiras de faz de conta, desafios motores e atividades envolvendo diferentes linguagens, a criança amplia seu repertório cultural e desenvolve formas mais elaboradas de comunicação e pensamento. Conforme assinala Sonia Kramer, a infância constitui um tempo de produção de cultura, sendo a brincadeira uma das principais manifestações desse processo, pois permite à criança interpretar a realidade, expressar emoções e atribuir novos significados às experiências vividas (KRAMER, 2007, p. 17). Nessa perspectiva, a ludopedagogia contribui para que a escola reconheça e valorize as múltiplas linguagens infantis, promovendo um ambiente de aprendizagem sensível às singularidades e às potencialidades de cada criança.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor na organização de práticas pedagógicas fundamentadas na ludicidade. O brincar, por si só, não garante aprendizagens significativas; é a mediação pedagógica que possibilita transformar experiências espontâneas em oportunidades de construção do conhecimento. Dessa forma, cabe ao docente observar atentamente as interações estabelecidas pelas crianças, identificar seus interesses, planejar intervenções adequadas e organizar espaços que favoreçam a investigação, a cooperação e a autonomia. Essa atuação exige sólida formação teórica, conhecimento sobre o desenvolvimento infan-

til e compreensão de que a avaliação deve ocorrer de forma contínua, considerando os processos de aprendizagem e não apenas seus resultados. Assim, a ludopedagogia consolida-se como uma abordagem que articula intencionalidade educativa, sensibilidade docente e respeito aos direitos de aprendizagem da criança.

O PAPEL DO PROFESSOR E A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS LUDOPEDAGÓGICAS

A efetivação da ludopedagogia na Educação Infantil depende, em grande medida, da atuação do professor como mediador das experiências de aprendizagem. Distanciando-se de uma prática centrada na transmissão de conteúdos, o docente assume a função de organizar situações educativas que favoreçam a exploração, a investigação, a criatividade e a construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, brincar deixa de representar um momento desvinculado do planejamento pedagógico e passa a constituir elemento estruturante das práticas educativas. Conforme destaca Paulo Freire, ensinar exige pesquisa, diálogo, escuta e respeito aos saberes dos educandos, pressupostos que se articulam diretamente às experiências lúdicas desenvolvidas na Educação Infantil (FREIRE, 2021, p. 25). A mediação docente, portanto, consiste em criar condições para que a criança participe ativamente do processo educativo, formulando hipóteses, resolvendo problemas e atribuindo significado às experiências vivenciadas.

A organização dos espaços educativos representa outro elemento fundamental para a consolidação da ludopedagogia. Ambientes planejados com diversidade de materiais, brinquedos, jogos, livros, elementos naturais e recursos artísticos ampliam as possibilidades de exploração e favorecem diferentes formas de interação. O espaço deixa de ser entendido apenas como local físico para assumir caráter pedagógico, tornando-se um ambiente que comunica, acolhe, desafia e estimula a aprendizagem. Essa compreensão aproxima-se das concepções defendidas pelas abordagens contemporâneas da Educação Infantil, que reconhecem o ambiente como um importante mediador das experiências infantis e da construção do conhecimento.

A intencionalidade pedagógica manifesta-se também na seleção das brincadeiras e dos materiais utilizados em sala de aula. Jogos de construção, atividades de faz de conta, brincadeiras tradicionais, experiências sensoriais, rodas de histórias, música, expressão corporal e propostas investigativas possibilitam que diferentes campos de experiências previstos na Base Nacional Comum Curricular sejam contemplados de forma integrada. Nessa perspectiva, o planejamento docente deve considerar os interesses das crianças, seus conhecimentos prévios, suas necessidades de desenvolvimento e os objetivos de aprendizagem estabelecidos pelo currículo, promovendo experiências diversificadas que articulem cuidado, educação e brincadeira.

A observação sistemática constitui um dos principais instrumentos de avaliação na perspectiva ludopedagógica. Ao acompanhar as brincadeiras, o professor identifica avanços, dificuldades, formas de interação, estratégias de resolução de problemas, manifestações da linguagem, do pensamento e da criatividade, obtendo informações relevantes para replanejar sua prática. A avaliação assume, assim, caráter processual, formativo e qualitativo, respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada criança e valorizando seus percursos de aprendizagem. Tal compreensão está em consonância com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que recomendam processos avaliativos fundamentados na documentação pedagógica e no acompanhamento contínuo das experiências infantis.

A formação continuada dos professores constitui condição indispensável para que a ludopedagogia seja efetivamente incorporada às práticas educativas. A constante atualização sobre teorias do desenvolvimento infantil, metodologias ativas, organização dos espaços educativos e avaliação na Educação Infantil fortalece a capacidade do docente de planejar experiências significativas e coerentes com os direitos de aprendizagem das

crianças. Dessa forma, a prática ludopedagógica deixa de depender exclusivamente da iniciativa individual do professor e passa a integrar o projeto pedagógico da instituição, consolidando uma cultura educativa que reconhece a infância como etapa singular do desenvolvimento humano e o brincar como fundamento da ação pedagógica.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA LUDOPEDAGOGIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A consolidação da ludopedagogia na Educação Infantil representa um avanço significativo nas concepções de infância e de educação, contudo sua efetivação ainda enfrenta inúmeros desafios no cotidiano das instituições escolares. Embora a legislação educacional brasileira reconheça o brincar como direito da criança e eixo estruturante das práticas pedagógicas, observa-se que muitas instituições permanecem influenciadas por concepções escolarizantes que priorizam a antecipação da alfabetização e de conteúdos formais em detrimento das experiências próprias da infância. Essa realidade evidencia a necessidade de fortalecer uma cultura pedagógica que compreenda a ludicidade como componente essencial do currículo e não como atividade secundária ou meramente recreativa. Conforme destaca Tizuko Morchida Kishimoto, a valorização do brincar exige mudanças na organização institucional, na formação docente e nas concepções que orientam o trabalho pedagógico, uma vez que a atividade lúdica constitui elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança (KISHIMOTO, 2017, p. 28).

Outro desafio refere-se à formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil. A atuação fundamentada na ludopedagogia requer conhecimentos específicos acerca do desenvolvimento infantil, da organização dos ambientes educativos, das metodologias de ensino, da observação pedagógica e da avaliação processual. Entretanto, muitos profissionais ainda relatam dificuldades para articular os referenciais teóricos às práticas cotidianas, recorrendo, por vezes, a atividades descontextualizadas ou excessivamente dirigidas. Nesse sentido, torna-se indispensável que os programas de formação docente promovam estudos aprofundados sobre a infância, o brincar e a mediação pedagógica, favorecendo práticas reflexivas capazes de integrar teoria e prática de maneira consistente. Conforme assinala Cipriano Carlos Luckesi, a prática educativa exige constante reflexão crítica sobre as ações desenvolvidas, permitindo que o professor ressignifique seu fazer pedagógico e aperfeiçoe continuamente sua atuação profissional (LUCKESI, 2011, p. 63).

A organização dos tempos, espaços e materiais constitui igualmente um aspecto determinante para a efetivação da ludopedagogia. Ambientes diversificados, seguros, acessíveis e ricos em possibilidades investigativas favorecem a autonomia, a curiosidade e a criatividade infantil, ampliando as oportunidades de interação entre as crianças e o meio. Da mesma forma, a disponibilidade de brinquedos, jogos, materiais não estruturados, recursos naturais, livros, elementos artísticos e tecnologias educacionais possibilita experiências mais significativas e diversificadas. Entretanto, tais condições dependem de investimentos institucionais, planejamento coletivo e gestão comprometida com a qualidade da Educação Infantil, fatores que nem sempre estão presentes em todas as realidades educacionais brasileiras.

Outro aspecto relevante consiste na participação das famílias no processo educativo. Frequentemente, ainda prevalece a compreensão de que a aprendizagem ocorre apenas por meio de atividades formais, o que leva alguns responsáveis a questionarem a presença constante das brincadeiras no cotidiano escolar. Dessa forma, torna-se fundamental que a escola desenvolva ações de diálogo, orientação e aproximação com as famílias, esclarecendo os fundamentos científicos da ludopedagogia e demonstrando como o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. Essa parceria fortalece a confiança na proposta pedagógica da instituição e favorece a construção de uma educação mais integrada entre escola, família e comunidade.

Diante desses desafios, as perspectivas para a ludopedagogia mostram-se promissoras, sobretudo em razão do crescente reconhecimento da infância como etapa singular do desenvolvimento humano e da ampliação das pesquisas que evidenciam os benefícios das práticas lúdicas para a aprendizagem. A consolidação dessa abordagem depende da articulação entre políticas públicas, formação docente, gestão escolar, organização curricular e participação das famílias, assegurando que o brincar permaneça como direito inalienável da criança e fundamento das práticas pedagógicas. Dessa forma, a ludopedagogia reafirma seu potencial para promover uma educação democrática, inclusiva, humanizadora e comprometida com a formação integral das crianças, respeitando suas singularidades, seus tempos de aprendizagem e suas múltiplas formas de expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a ludopedagogia constitui um dos principais referenciais para a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil, ao reconhecer o brincar como linguagem própria da infância e como elemento estruturante do desenvolvimento humano. As discussões apresentadas evidenciaram que as experiências lúdicas favorecem a construção de conhecimentos, a formação da autonomia, o desenvolvimento das funções cognitivas, emocionais e sociais, além de contribuírem para o fortalecimento das relações interpessoais e da participação ativa das crianças nos processos educativos. Sob essa perspectiva, o brincar deixa de ocupar posição secundária na rotina escolar e passa a integrar o currículo como direito de aprendizagem e princípio metodológico.

Verificou-se, igualmente, que a efetividade da ludopedagogia depende da atuação consciente e intencional do professor, cuja mediação pedagógica possibilita transformar situações lúdicas em experiências significativas de aprendizagem. O planejamento das atividades, a organização dos ambientes, a seleção criteriosa de materiais, a observação sistemática das crianças e a avaliação processual constituem elementos indispensáveis para que a ludicidade seja incorporada de maneira coerente às práticas educativas. Dessa forma, a formação inicial e continuada dos docentes assume papel relevante na consolidação de propostas pedagógicas capazes de respeitar as especificidades da infância e promover aprendizagens contextualizadas, participativas e socialmente significativas.

Também foi possível identificar que a implementação da ludopedagogia enfrenta desafios relacionados às concepções tradicionais de ensino, à insuficiência de recursos materiais, às limitações estruturais de algumas instituições e à necessidade de maior aproximação entre escola e família. Apesar dessas dificuldades, observa-se um movimento crescente de valorização da infância nas políticas públicas educacionais brasileiras, especialmente a partir da Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que reafirmam o brincar e as interações como eixos estruturantes do currículo. Esse cenário fortalece a construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação que respeite a criança em sua integralidade e reconheça sua capacidade de produzir cultura, conhecimento e novas formas de compreender o mundo.

Por fim, conclui-se que a ludopedagogia representa uma perspectiva educacional capaz de integrar teoria e prática na construção de ambientes de aprendizagem mais democráticos, inclusivos e humanizadores. Ao valorizar a criança como sujeito histórico, social e cultural, essa abordagem amplia as possibilidades de desenvolvimento integral e fortalece processos educativos fundamentados na participação, na criatividade, na cooperação e na investigação. Investir em políticas públicas, formação docente, infraestrutura adequada e fortalecimento das práticas lúdicas significa contribuir para uma Educação Infantil de maior qualidade, comprometida com os direitos das crianças e com a formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de interagir de forma significativa com a realidade em que vivem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jun. 2026.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jun. 2026.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 jun. 2026.

_____. 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: MEC, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2009/rceb005_09.pdf. Acesso em: 23 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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

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: MEC, 2007. p. 13-23. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/861815184/Infancia-e-sua-singularidade-Sonia-Kramer. Acesso em: 24 jun. 2026.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO MAIS HUMANIZADA DOS PEDAGOGOS

BIANCA OLIVEIRA LEMOS VILELA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a construção histórica da Pedagogia Social no Brasil e suas contribuições para uma formação mais humanizada dos pedagogos, especialmente no que se refere às experiências de institucionalização e confinamento de crianças e adolescentes. Parte-se da hipótese de que a sistematização das propostas da Pedagogia Social, fundamentadas no pensamento de Paulo Freire, possibilita novas interpretações acerca da realidade de sujeitos historicamente marginalizados, contribuindo para a consolidação de práticas educativas contra-hegemônicas e comprometidas com os Direitos Humanos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa e quantitativa articuladas, envolvendo levantamento bibliográfico, análise documental e entrevistas com pesquisadores de universidades públicas do Estado de São Paulo. A análise dos dados será realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, com categorização aberta e abordagem indutiva, permitindo identificar tendências, concepções e contribuições da Pedagogia Social para a formação docente.Conclui-se que a Pedagogia Social, ao reivindicar o reconhecimento da educação como prática presente em todos os espaços sociais e ao defender a integralidade do sujeito, apresenta-se como importante referencial teórico e político para a formação de pedagogos comprometidos com a emancipação, a autonomia e a transformação social. Assim, sua inserção nos currículos das licenciaturas fortalece uma perspectiva formativa pautada na ética, na justiça social e na promoção dos direitos humanos.

Palavras-chave: Pedagogia Social; Formação de Professores; Direitos Humanos; Institucionalização da Infância; Educação Popular.

INTRODUÇÃO

Muitas são as formas de ensinar e mais diversos ainda são os espaços de ensino. Crianças e adolescentes vivenciaram e vivenciam, especialmente no Brasil, diversas experiências educativas que ultrapassam os limites da escola nos moldes como a conhecemos atualmente. A educação, portanto, não se restringe ao espaço escolar ou às práticas pedagógicas desenvolvidas formalmente nas instituições de ensino, mas se constitui também nas relações sociais, culturais, políticas e comunitárias estabelecidas pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias. Nesse sentido, compreender a educação em sua dimensão ampliada implica reconhecer que diferentes espaços, sujeitos e experiências podem assumir uma função educativa e contribuir para a formação humana.

Historicamente, a infância e a adolescência constituíram-se como categorias atravessadas por diferentes concepções sociais, políticas e culturais. A forma como crianças e adolescentes foram compreendidos e tratados modificou-se ao longo do tempo, acompanhando as transformações da própria sociedade. No Brasil, especialmente quando se observa a trajetória das populações pobres e socialmente vulnerabilizadas, percebe-se que muitas crianças e adolescentes foram submetidos a diferentes formas de controle, tutela, assistência, institucionalização e confinamento. A infância, alvo de grande interesse social, econômico e acadêmico, constitui-se de diferentes maneiras, a depender do lugar, da cultura e da época, fazendo com que diversas instituições fossem criadas para ampará-la, protegê-la, educá-la ou, em determinadas circunstâncias, controlá-la e discipliná-la.

Nesse processo histórico, leis foram formuladas para proteger crianças e adolescentes, diagnósticos sobre o abandono e a criminalidade infantil e juvenil passaram a demandar novos métodos de educação ou reeducação e diferentes experiências de atendimento foram implementadas com o propósito de enfrentar situações consideradas socialmente problemáticas. Entretanto, conforme apontam Rizzini e Pilotti (2011), o problema da infância persiste e continua atingindo mi-

lhões de crianças, reproduzindo relações de desigualdade entre dominadores e subjugados.

A compreensão histórica dessas experiências permite perceber que a pobreza e a exclusão social, muitas vezes, foram associadas à ideia de perigo, produzindo representações que contribuíram para justificar práticas de controle e segregação.

Dessa maneira, crianças e adolescentes pertencentes às camadas populares passaram a ser frequentemente percebidos não apenas como sujeitos que necessitavam de proteção e garantia de direitos, mas como indivíduos que deveriam ser corrigidos, disciplinados ou afastados do convívio social. Tal perspectiva contribuiu para a manutenção de desigualdades sociais e para a reprodução de práticas institucionais que, sob diferentes justificativas, acabaram por limitar a liberdade, a autonomia e as possibilidades de participação desses sujeitos.

É nesse contexto que a Pedagogia Social ganha relevância como campo de reflexão e intervenção educativa. Fundamentada no pensamento pedagógico de Paulo Freire, a Pedagogia Social direciona seu olhar para práticas de Educação Popular, buscando retirar essas experiências educativas da posição marginal à qual foram historicamente relegadas e reconhecê-las como importantes possibilidades de construção de uma educação contra-hegemônica. Trata-se de uma perspectiva que considera os sujeitos em sua integralidade e que se volta especialmente para aqueles que vivenciam situações de pobreza, exclusão, marginalização e violação de direitos.

A partir dessa perspectiva, a educação passa a ser compreendida como um processo que ocorre ao longo da vida e em diferentes espaços sociais. A Pedagogia Social não se limita, portanto, às situações de marginalização ou às experiências educativas desenvolvidas fora da escola, mas propõe uma compreensão mais ampla da própria educação e das relações humanas. Essa concepção permite reconhecer que todos os espaços sociais são potencialmente educativos e que diferentes sujeitos podem participar da construção de processos formativos. Dessa forma, a educação escolar e as práticas educativas desenvolvidas em espaços não escolares não devem ser compreendidas como dimensões opostas, mas como partes de um processo mais amplo de formação humana.

Essa compreensão assume especial importância quando direcionamos o olhar para crianças e adolescentes que passaram por experiências de institucionalização, abrigamento, internação ou confinamento. Ao longo da história brasileira, esses sujeitos estiveram submetidos a diferentes instituições e formas de intervenção. Rizzini e Pilotti (2011) evidenciam que crianças e adolescentes foram colocados sob a responsabilidade de diferentes instituições e agentes sociais, passando por experiências relacionadas à evangelização, escravização, abandono, asilos, tribunais, polícia, trabalho, instituições estatais e outras formas de controle e assistência.

A análise dessas experiências torna evidente a necessidade de repensar as formas pelas quais a sociedade compreende a infância, a adolescência e os processos educativos destinados a esses grupos. Não se trata apenas de discutir onde ocorre a educação, mas de refletir sobre quais concepções de sujeito, sociedade, direitos e humanidade orientam as práticas pedagógicas. Quando a educação é reduzida a mecanismos de adaptação, controle ou disciplinamento, corre-se o risco de reproduzir as mesmas desigualdades que historicamente contribuíram para a marginalização de determinados grupos sociais. Em contrapartida, quando compreendida como prática de liberdade e possibilidade de transformação, a educação pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica e da participação social.

Nesse sentido, o pensamento de Paulo Freire apresenta-se como importante referência para a compreensão da Pedagogia Social. A perspectiva freireana valoriza a liberdade, a autonomia, a emancipação e a consciência do sujeito acerca de si mesmo, do outro e de seu lugar no mundo. Assim, a educação deixa de ser compreendida como simples

transmissão de conhecimentos e passa a constituir-se como prática dialógica, crítica e transformadora. É justamente nessa direção que a Pedagogia Social encontra uma de suas principais bases, ao buscar construir práticas educativas comprometidas com a superação das relações de opressão e com a participação dos sujeitos na transformação de sua realidade.

A Pedagogia Social, dessa forma, apresenta-se como uma possibilidade de fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a dignidade humana e com os Direitos Humanos. Ao reconhecer a educação como processo presente em diferentes espaços e relações, esse campo contribui para ampliar a compreensão sobre a atuação profissional dos pedagogos, possibilitando que sua formação contemple não somente os conhecimentos relacionados à educação escolar, mas também as demandas sociais e educativas presentes em contextos de vulnerabilidade, exclusão e violação de direitos.

Essa discussão é particularmente relevante para a formação inicial de professores e pedagogos. A realidade social brasileira exige profissionais capazes de compreender a complexidade dos sujeitos e dos diferentes contextos em que a educação acontece. Nesse sentido, uma formação pautada exclusivamente na dimensão escolar pode ser insuficiente para responder às múltiplas demandas educativas presentes na sociedade. A inserção de conhecimentos relacionados à Pedagogia Social e aos Direitos Humanos nos cursos de licenciatura pode favorecer a constituição de

profissionais mais atentos às desigualdades, às diferenças e às condições concretas de vida dos sujeitos.

Além disso, discutir a formação humanizada dos pedagogos significa compreender que o exercício profissional da Pedagogia envolve escolhas éticas, políticas e sociais. O pedagogo atua diante de sujeitos concretos, inseridos em contextos marcados por diferentes condições de vida, oportunidades e desigualdades. Portanto, sua formação precisa possibilitar não apenas o domínio de conhecimentos técnicos e pedagógicos, mas também o desenvolvimento de uma postura crítica e comprometida com a promoção da dignidade, da autonomia e dos direitos daqueles com quem trabalha.

Nesse cenário, torna-se necessário retomar a história dos processos de institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil e analisar as transformações ocorridas nas formas de compreender esses sujeitos. A partir da década de 1980, movimentos de questionamento das práticas de confinamento ganharam visibilidade e contribuíram para mudanças importantes no campo dos direitos sociais, culminando na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. Esses marcos contribuíram para o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos e para a compreensão da responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade.

Apesar dessas transformações legais e sociais, ainda permanecem desafios relacionados à garantia efetiva dos direitos de crianças e adolescentes. A permanência de discursos associados à periculosidade e à necessidade de controle desses sujeitos demonstra que mudanças legais não significam, necessariamente, mudanças imediatas nas práticas e concepções sociais. Por isso, torna-se fundamental desenvolver estudos que possibilitem problematizar essas permanências e analisar alternativas educativas capazes de romper com perspectivas meramente punitivas, tutelares ou disciplinadoras.

É nesse ponto que a presente pesquisa se insere. Ao investigar a construção da Pedagogia Social no Brasil e suas contribuições para a formação de pedagogos, pretende-se compreender como esse campo de conhecimento foi se constituindo e de que maneira suas propostas podem contribuir para uma formação profissional mais humanizada. Parte-se da compreensão de que sistematizar as experiências e os conhecimentos produzidos no âmbito da Pedagogia Social pode favorecer novas interpretações sobre a realidade de crianças e adolescentes historica-

mente

marginalizados, especialmente aqueles que vivenciaram ou vivenciam experiências de institucionalização, internação e confinamento.

Dessa maneira, o estudo busca estabelecer uma aproximação entre a história da Pedagogia Social, as experiências de institucionalização da infância e da adolescência e os processos de formação inicial dos pedagogos. Essa aproximação possibilita refletir sobre a responsabilidade da educação diante das desigualdades sociais e sobre o papel dos profissionais da área na construção de práticas educativas comprometidas com a transformação da realidade.

A relevância desta investigação também se encontra na necessidade de ampliar o espaço da Pedagogia Social no campo acadêmico e formativo. Ao reconhecer as práticas educativas desenvolvidas em espaços não escolares como parte significativa do processo de formação humana, torna-se possível superar uma visão restrita da atuação pedagógica e compreender o pedagogo como profissional que pode atuar em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais. A Pedagogia Social, nesse sentido, não se apresenta como substituta da Pedagogia Escolar, mas como uma dimensão complementar que amplia o olhar sobre a educação e sobre as possibilidades de atuação profissional.

Assim, esta pesquisa parte da hipótese de que as propostas da Pedagogia Social no Brasil, especialmente aquelas fundamentadas no pensamento de Paulo Freire, possibilitam novas interpretações sobre a realidade de crianças e adolescentes que passaram por experiências de abrigamento, internação e confinamento, contribuindo para a construção de práticas educativas contra-hegemônicas e comprometidas com os Direitos Humanos. A sistematização dessas propostas pode, portanto, colaborar para uma formação mais humanizada dos profissionais da educação, fortalecendo princípios como autonomia, emancipação, liberdade, participação e justiça social.

Diante desse contexto, a presente pesquisa tem como questão norteadora compreender qual é a história da Pedagogia Social no Brasil e quais intervenções pedagógicas têm sido propostas no âmbito das experiências de confinamento. A partir dessa problemática, busca-se analisar a constituição histórica desse campo, suas principais referências e sua contribuição para a formação de pedagogos comprometidos com uma educação que reconheça os sujeitos em sua integralidade e que esteja voltada à promoção dos direitos, à emancipação e à transformação social.

JUSTIFICATIVA

É preciso compreendermos que nem sempre as crianças e os adolescentes estiveram em espaços educativos tais quais conhecemos hoje – sob o nome de escola. “Em todos os tempos e em qualquer parte do mundo, existiram crianças desvalidas – sem valor para e sem proteção de alguém – órfãs, abandonadas, negligenciadas, maltratadas e delinquentes” (RIZZINI e PILOTTI, 2011, p. 17).

Por vezes, estas crianças estiveram nas mãos dos Jesuítas com o propósito de serem evangelizadas; nas mãos dos senhores, em forma de escravas; nas mãos das Câmaras Municipais e da Santa Casa de Misericórdia, expostas; nas mãos dos asilos, confinadas; nas mãos dos tribunais, afim de “corrigi-las”; nas mãos da polícia, como “menores” delinquentes; nas mãos dos patrões, como crianças trabalhadoras; nas mãos dos Juízes de Menores, como o menor em situação irregular; nas mãos das Forças Armadas; nas mãos dos higienistas e filantropos; nas mãos do Estado; nas mãos da Família, mas também nas mãos da sociedade civil, como crianças e adolescentes sujeitos de direitos (RIZZINI e PILOTTI, 2011).

A quem caberia a responsabilidade de assisti-las é uma questão que perdurou séculos e a história nos mostra que muitas foram as mãos por que passaram estas crianças – umas no sentido de acolhê-las, de fato, lhes atribuindo piedade e solidariedade, já outras para lhes ser cruel, indiferente e negligente.

E diante desse cenário, a Pedagogia Social se coloca como uma forma de promover a liberdade, a emancipação e a autonomia do sujeito, "rompendo ciclos de marginalização e rupturas na relação opressor/oprimido (FREIRE, 1970, p. 10 apud SILVA; SILVA e LOPES, 2011, p. 10). Por esse motivo, torna-se extremamente relevante estudarmos a contribuição da Pedagogia Social enquanto forma educativa contra hegemônica, voltada para a Educação Popular e direcionada àqueles que estão à margem da sociedade – como as crianças que viveram/vivem em abrigos ou que passaram/passam por experiências de internações e confinamentos.

Além disso, ao estudar e sistematizar as propostas de Pedagogia Social no Brasil, podemos também enaltecer a importância do estudo dos Direitos Humanos nos conteúdos das licenciaturas, especialmente em Pedagogia, contribuindo, portanto, para uma formação mais humanizada de professores.

Ademais, para além desta justificativa social, apresento também uma de cunho pessoal. No qual, por ser cristã, tenho como principal referência e modelo a pessoa de Jesus Cristo.

Este, contrário ao que muitos acreditam ou pensam, vivia ele próprio à margem da sociedade. Na Bíblia, o profeta Isaías, em seu livro no capítulo 53, versos 2 e 3, relata que

não tinha aparência nem formosura; olhamo-lo, mas nenhuma beleza havia que nos agradasse. Era desprezado e o mais rejeitado entre os homens; homem de dores e que sabe o que é padecer; e, como um de quem os homens escondem o rosto, era desprezado, e dele não fizemos caso (2010, p. 754).

Este mesmo Jesus que foi rejeitado e humilhado, inclusive pelos que diziam crer nele, também se dedicou a amar, a cuidar e zelar dos que eram marginalizados, humilhados e excluídos da sociedade daquela época.

Por esse motivo, ao olhar para Ele, me sinto na obrigação de agir da mesma maneira. Ter um olhar de amor e compaixão direcionado a estas crianças que viveram e vivem em abrigos ou que passaram e passam por situações de confinamento e internações é um dever de qualquer cristão, e ainda mais acentuado quando se trata de um Pedagogo.

No entanto, não me sinto exclusivamente na "obrigação" de ser dessa forma apenas por ser cristã. A pobreza e a exclusão social são temas que me incomodaram desde muito cedo, dizem respeito a quem eu sou e aos valores que prezo.

Poder me aprofundar numa pesquisa que tem como protagonistas estas crianças – marginalizadas e excluídas – é um verdadeiro privilégio para mim, sobretudo por entender a importância desse fato não somente na minha formação enquanto Pedagoga, mas também por contribuir com a (trans)formação dessa área do conhecimento, dessa Ciência, que é a Educação.

Tenho fortes convicções de que através dessa pesquisa me tornarei uma pessoa melhor, mais humanizada e proporcionarei, para além disso, oportunidades para que outros profissionais da educação também o sejam.

OBJETIVOS

Dentre os objetivos que compõem esta pesquisa, podemos classificá-los em geral e específicos, a saber:

OBJETIVO GERAL

O objetivo principal da pesquisa será desenvolver um mapeamento histórico da Pedagogia Social no Brasil voltada para as experiências de confinamento, de forma a contribuir para uma formação mais humanizada dos pedagogos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para atingir o objetivo geral, serão tomados como norteadores da pesquisa os seguintes objetivos específicos:

• Elaborar um mapeamento a respeito dos espaços universitários que acolheram a proposta de Pedagogia Social no Brasil.

• Identificar as principais referências do campo da Pedagogia Social.

• Retomar o histórico dos processos de insti-

tucionalização de crianças e adolescentes no Brasil e confrontar essa situação com a opinião de pesquisadores que atuam com pedagogias não-escolares.

• Levantar a opinião de especialistas - especificamente os que atuam nas Universidades Públicas de São Paulo - a respeito das contribuições que a Pedagogia Social tem a oferecer em dois sentidos: 1) no reconhecimento de que os direitos educacionais das pessoas confinadas dizem respeito à formação profissional do professor; e 2) na afirmação de que os Direitos Humanos também são essenciais nos conteúdos das licenciaturas.

QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Para a realização da pesquisa alguns conceitos, baseados em autores específicos, se constituirão como essenciais. Dentre eles podemos citar o de *forma social* apresentado por Freitas (2011 e 2017) - conceito necessário para entender como os saberes são usados socialmente; o de *aproximação pedagógica* proposto por Rizzini e Celestino (2017) - necessário para entender como a pedagogia social define seu trabalho de formação docente; o conceito de *compromisso político no âmbito da ação pedagógica* apresentado por Nosella (2002) e também o de *institucionalidade* proposto por Rizinni e Pilotti (2011).

Todos estes conceitos serão fundamentais para a compreensão da proposta aqui apresentada, mas talvez, o mais importante deles, neste momento, seja o de *Pedagogia Social* apresentado por Silva; Silva e Lopes (2011).

Para esses autores, a Pedagogia Social "é a teoria que fundamenta a prática da Educação Social" (2011, p. 6) ou, dizendo de outra forma, ela é

o referencial teórico que [...] dá organicidade e cientificidade às práticas de Educação Popular, social e comunitária forjadas nos movimentos populares, sociais e comunitários no Brasil. [...] sua vocação primordial é tirar estas práticas educativas da posição marginal a que foram relegadas, tanto pela academia

quanto pela legislação e pelas sucessivas políticas educacionais. (SILVA; SILVA e LOPES, 2011, p. 8).

Sendo assim, a Pedagogia Social é fundamentada no pensamento pedagógico de Paulo Freire, pois, embora este não tenha usado este termo, toda a sua obra é orientada afim de desenvolver no ser humano a capacidade de ser mais, "tendo como pressupostos teórico e práticos para a transformação social a liberdade, a autonomia, a emancipação, a consciência de si, do outro e do seu lugar no mundo" (Ibid., p. 9).

É importante salientar, entretanto, que Pedagogia Social é análoga a Pedagogia Escolar. Não existe contradições entre ambas, uma vez que se pretende construir uma educação integral, na qual não se separe o mundo cotidiano do mundo da escola.

No entanto, criada a distinção entre Educação Formal e Educação não formal, podemos questionar: qual o espaço destinado a esta segunda opção? Segundo os autores, *simplesmente nenhum!* É certo que como qualquer outra forma educativa, a Educação não formal também precisa de investimentos, avaliação, financiamento, políticas de formação de professores, planejamento etc., contudo, sob o título pejorativo de "não formal", o que lhes cabe e é destinado é a oferta em "espaços precários, na maioria das vezes por ONGs e organizações populares, sociais e/ou comunitárias *como se fosse uma educação pobre para uma população pobre*" (Ibid., p. 3).

Por esse motivo, segundo Silva; Silva e Lopes (2011, p. 6-7), os objetivos da Pedagogia Social são:

• Ser um projeto de sociedade em que todos os espaços e todas as relações sejam essencialmente pedagógicas;

• Constituir-se como parte entre a Educação Escolar formal e a Educação não formal;

• Elevar-se ao status de política pública;

• Constitui-se em componente formativo para as demais profissões.

Tem como domínio a área sociocultural, a sociopedagógica e a sociopolítica.

E seus princípios são:

• Ter a Educação como a própria essência das relações do ser humano, consigo mesmo, com o outro, com a vida e com o meio ambiente; - Educação como processo de formação

integral do ser humano e que ocorre em todos os espaços e em todas as relações;

• A Pedagogia Social não admite a fragmentação epistemológica que também fragmenta o ser humano e as relações dele e para ele (as políticas);

• A Pedagogia Social não se subordina a determinações políticoideológicas, doutrinárias ou dogmáticas;

• História, Cultura, Direito e contexto social são categorias orientadoras das ações pedagógico sociais (SILVA; SILVA e LOPES, 2011, p. 8).

Embora as propostas da Pedagogia Social incluam o universo da marginalidade social, é preciso dizer que não se limitam a ele, pois "entender a Pedagogia Social como um projeto da sociedade significa que defendemos a ideia de que a Educação se faz ao longo da vida, em todos os espaços e que todos são potencialmente educadores" (Ibid., p. 10).

Portanto, fundamentada no pensamento pedagógico de Paulo Freire, a Pedagogia Social tem em vista a libertação, a emancipação e a autodeterminação do sujeito para a participação na vida coletiva e, por isso, contribui de forma significativa para a pesquisa, análise e reflexão das mais diversas formas da educação popular; mesmo sendo fragilizada pela falta de fundamentação teórica e, muitas vezes, rejeitada e relegada a marginalização pela academia (SILVA; SILVA e LOPES, 2011, p. 8).

Ademais, semelhante a Pedagogia Social que tem em vista a participação do sujeito na vida coletiva, é possível registrar o quão prejudicial para as crianças e adolescentes confinados foi a *cultura da institucionalização* – que sob o discurso de promover medidas protetivas e/ou socioeducativas, na verdade, privou-os da liberdade, da autonomia e da socialização.

Contudo, a partir de 1980 tornou-se visível uma movimentação problematizadora e questionadora das práticas de confinamento que, posteriormente, pelo movimento em prol dos direitos sociais, culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. (RIZZINI e CELESTINO, 2017). Passouse, então "a reconhecer a criança e o adolescente como sujeito de direitos, refutando-se o modelo tutelar de atendimento e entendendo o cuidado aos menores como responsabilidade partilhada entre o Estado, a família e a sociedade" (RIZZINI e CELESTINO, 2017, p. 244). E, mais que isso,

o Estatuto, ao mesmo tempo em que marcou uma mudança de mentalidade no que se refere ao reconhecimento e promoção de direitos de crianças e adolescentes brasileiros, indicava a necessidade premente de reformas no que tange à

estruturação, gestão e execução de políticas públicas destinadas a este grupo (Ibid., p. 245-246).

No entanto, embora seja possível perceber que "quase um século da experiência de confinamento não proporcionou a devida proteção e o cuidado de que necessitam crianças e adolescentes em nosso país" (Ibid., p. 246), o argumento da "periculosidade" desses indivíduos ainda permanece em nossa sociedade, incitando o ódio e a revolta de alguns, que lutam e reivindicam a redução da maioridade penal. Mas, "seria um total contrassenso pensar que no presente essa prática poderia ser positiva ou mesmo aceitável" (Ibid., p. 246).

Sendo assim, em vista disso, me dedicarei a levantar esta e muitas outras questões referentes ao assunto sob o olhar e a perspectiva emancipadora e libertadora de Paulo Freire, mediante a Pedagogia Social – objeto desta pesquisa.

MÉTODO

É certo que, muitas vezes, os métodos qualitativos são colocados em oposição aos quantitativos. Raros são os pesquisadores

que aliam ambas perspectivas num mesmo estudo. Mas, apesar disso, é possível perceber que, quando articulados da maneira correta, tendo populações e objetos de pesquisa bem precisos, ambos servem como um meio suplementar de responder as questões apresentadas na pesquisa, oferecendo ao pesquisador um duplo olhar sobre um mesmo objeto, como nos afirmam Dietrich, Loison e Roupnel (2015).

Ainda segundo estes autores, ao serem

utilizados de maneira complementar, os dois métodos, qualitativo e quantitativo, se nutrem mutuamente, aportando assim uma mais-valia científica ao trabalho de pesquisa, cada um respondendo então a um questionamento preciso, sem que nenhum deles seja subordinado ao uso ou aos resultados do outro (p.172).

Nesse sentido, "eles permitem um uso mais compreensivo da pesquisa ausente nos trabalhos unicamente quantitativo ou qualitativo" (ONWUEGBUZIE e LEECH, 2004, p. 770-792 apud DIETRICH; LOISON e ROUPNEL, 2015, p. 172),

possibilitando, ainda, uma certa liberdade ao pesquisador quanto a sua forma de analisar o objeto de estudo, pois "munido de uma espécie de luneta, o pesquisador tanto pode olhar a paisagem em seu conjunto quanto, ao contrário, fazer um *zoom*, focando alguns detalhes deste panorama" (ONWUEGBUZIE e LEECH, 2004, p. 770-792 apud DIETRICH; LOISON e ROUPNEL, 2015, p. 173).

Para Greene et al., este modo de trabalhar pode ter cinco funções: a "triangulação" (buscar fazer convergir ou corroborar resultados provenientes de diferentes métodos estudando o mesmo fenômeno); a "complementaridade" (buscar elaborar, ilustrar, valorizar ou clarificar os resultados de um dos métodos com os resultados do outro); o "desenvolvimento" (utilizar os resultados de um dos métodos para auxiliar na interpretação dos resultados de outro método); a "iniciação" (descobrir paradoxos e contradições que levam a reconsiderar a questão de pesquisa) e a "expansão" (tentar entender a amplitude e o alcance da pesquisa utilizando elementos da pesquisa para confrontá-los com outro método) (DIETRICH; LOISON e ROUPNEL, 2015, p. 173).

No caso da pesquisa aqui aludida, por meio da articulação destes dois métodos, será possível, portanto, coletar dados em perspectiva quantitativa, recolhendo números, dados estatísticos, registrando incidências e predominâncias e com a utilização de palavras chave, na sequência, passar para uma abordagem qualitativa, analítica, para observar a hegemonia de determinados modos de pensar, de fazer e de organizar, clarificando, assim, os resultados.

TIPOLOGIA

É sabido que toda e qualquer classificação se faz mediante algum critério. Com relação às pesquisas, é usual a classificação com base em seus objetivos gerais. Assim, é possível classificar as pesquisas em três grandes grupos: exploratórias, descritivas e explicativas (GIL, 2002, p. 41).

No caso, com base neste mesmo autor, será feita uma Pesquisa Exploratória, cujo objetivo é "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses", permitindo e visando "o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições" (GIL, 2002, p.41).

Assim como na maioria dos casos de pesquisas exploratórias, esta envolverá:

a) levantamento bibliográfico; e b) entrevistas com sujeitos que possuam experiências com o tema (Ibid.).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tomando como referência Dietrich; Loison e Roupnel (2015, p. 171),

toda pesquisa sociológica começa pela construção de um objeto, a partir de um tema específico. Uma vez definido este objeto, o sociólogo escolhe *o* ou *os* métodos de pesquisa aptos

a responder à sua problemática: estudo de arquivos ou de documentos administrativos, realização de entrevistas e/ou de observações, ou ainda análise de dados estatísticos.

No caso desta pesquisa, para que seja plausível sua realização, serão realizados, na sequência, os seguintes procedimentos metodológicos:

• Levantamento das bases cronológicas e dos marcos legais da Pedagogia Social no Brasil, a partir de bibliografias e documentos.

• Elaboração de um mapa cronológico estabelecendo os principais fatos que constituíram os cursos de Pedagogia no Brasil e, paralelamente, uma linha demonstrativa sobre quando e como começaram a se institucionalizar propostas de Pedagogia Social.

• Identificação de pesquisadores que têm se dedicado ao tema com base em consulta Plataforma Lattes do CNPq.

• Organização das informações de modo a classificar conforme referência institucional; nomes identificados; trajetória acadêmica dos nomes identificados e obras produzidas com base na Pedagogia Social.

• Seleção de pesquisadores que atuam nas universidades públicas do Estado de São Paulo para que se torne viável organizar entrevistas.

• Aplicação de entrevistas com roteiro semiestruturado de questões para que seja possível permitir livre manifestação dos entrevistados (PESCE; BARSOTTINI, 2012).

• Registros e transcrições das entrevistas, bem como registros das palavras chave com as quais os entrevistados se referem às principais questões.

ANÁLISE DOS DADOS

Existem, segundo Bogdan e Byklen (1994), Tuckman (2002) e Quivy e Campenhoudt (2003), três grandes grupos de métodos de recolha de dados que se podem utilizar como fontes de informação nas investigações qualitativas: (a) a observação; (b) o inquérito, o qual pode ser oral – entrevista – ou escrito – questionário; e (c) a análise de documentos (CALADO e FERREIRA, 2004/2005, p.1).

Por se tratar de uma Pesquisa Exploratória, como já mencionado, é imprescindível o aprofundamento na leitura de bibliografias e documentos que tratem do tema.

Pode afirmar-se que os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação (FLORES, 1994 apud CALADO e FERREIRA, 2004/2005, p.3).

Por esse motivo, uma das formas de análise dos dados será realizada por meio da análise documental que, segundo Calado e Ferreira (2004/2005, p.3), "pode [...] ser interpretada como sendo constituída por duas etapas: uma primeira de recolha de documentos e uma segunda de análise, como a análise de conteúdo".

Sendo assim, a primeira etapa será realizada a partir da análise das ementas de cursos de pedagogia e informações curriculares levantadas. Esses materiais serão coletados e organizados não apenas cega e mecanicamente, mas de acordo com a hipótese levantada e com os objetivos previamente propostos. Contudo,

mesmo organizado, o material continua bruto e não permite ainda extrair tendências claras e, ainda menos, chegar a uma conclusão. Será preciso para isso empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurar-lhes o sentido, captarlhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais... (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 214).

Para as autoras, este é o princípio da análise de conteúdo. Além de ser considerada "um conjunto de procedimentos que têm como objetivo a produção de um texto analítico no qual se apresenta o corpo textual dos documentos recolhidos de um modo transformado" (CALADO e FERREIRA, 2004/2005, p.8), ela também "consiste em demonstrar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação" (LAVILLE e DIONNE,

1999, p. 214).

Por isso, a segunda etapa será a análise de conteúdo tanto dos documentos e das bibliografias lidas com o tema Pedagogia Social quanto das entrevistas realizadas com os professores das Universidades Públicas de São Paulo.

Para a realização dessa análise serão feitos recortes do conteúdo em categorias, posteriormente ordenadas em unidades de análise. Essas categorias seguirão o modelo aberto de definição com abordagem indutiva proposta por Laville e Dionne (1999, p.219), no qual "não são fixas no início, mas tomam forma no curso da própria análise", tendo como ponto de partida um primeiro conjunto de categorias

organizadas por significação aproximada que, por etapas sucessivas na construção da pesquisa, conduzirá às categorias finais.

Levando em consideração o método escolhido, em cada uma das categorias serão realizadas, também, as quantificações para que se torne possível evidenciar estatisticamente os dados obtidos, sob a perspectiva quantitativa, para além da análise qualitativa.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa possibilitou compreender que a educação constitui um fenômeno amplo, dinâmico e indissociável das relações sociais, culturais e políticas que permeiam a vida dos sujeitos. Nessa perspectiva, a Pedagogia Social ganha relevância por ampliar a compreensão acerca dos processos educativos que acontecem para além dos muros da escola, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, vulnerabilidades e violações de direitos. Ao considerar esses diferentes espaços e experiências, torna-se possível reconhecer que educar também significa acolher, dialogar, promover autonomia e contribuir para a transformação das realidades vivenciadas pelos indivíduos e pelas comunidades.

O percurso histórico da Pedagogia Social no Brasil, articulado às experiências de institucionalização e confinamento de crianças e adolescentes, evidencia a necessidade de uma análise crítica sobre as formas pelas quais a sociedade e o Estado historicamente lidaram com as populações em situação de vulnerabilidade. A compreensão dessas experiências permite identificar avanços importantes na perspectiva da garantia de direitos, mas também revela desafios que ainda permanecem presentes, reforçando a importância de práticas educativas pautadas no respeito à dignidade humana, na inclusão, na participação social e na proteção integral.

Nesse sentido, a formação inicial dos pedagogos precisa acompanhar a complexidade dos diferentes campos de atuação profissional. Embora a escola permaneça como um espaço fundamental de atuação pedagógica, ela não representa o único território em que processos educativos se desenvolvem. Instituições sociais, projetos comunitários, organizações não governamentais, serviços públicos, espaços culturais e demais contextos sociais também demandam profissionais preparados para desenvolver ações educativas comprometidas com a realidade dos sujeitos. Assim, inserir e fortalecer os fundamentos da Pedagogia Social nos cursos de Pedagogia pode contribuir para uma formação mais abrangente, crítica e sensível às diferentes demandas da sociedade.

A aproximação entre Pedagogia Social e Educação em Direitos Humanos também se mostra fundamental, uma vez que ambas defendem uma educação comprometida com a valorização da pessoa, com a igualdade, com a participação e com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nessa direção, o pedagogo assume um papel que ultrapassa a transmissão de conhecimentos, tornando-se também um mediador de processos de conscientização, diálogo e emancipação. Essa compreensão aproxima-se dos princípios de Paulo Freire, especialmente no que se refere à educação como prática de liberdade, à valorização dos saberes dos sujeitos e à possibilidade de transformação social por meio de uma prática educativa crítica e dialógica.

Dessa forma, a Pedagogia Social não deve ser compreendida como substituta ou con-

corrente da Pedagogia Escolar, mas como um campo que dialoga com ela e amplia as possibilidades de compreensão e atuação do profissional da educação. A integração entre esses diferentes campos permite que o futuro pedagogo desenvolva uma visão mais ampla sobre os sujeitos, reconhecendo suas histórias, necessidades, potencialidades e direitos, independentemente do espaço em que o processo educativo aconteça.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento da Pedagogia Social no contexto acadêmico brasileiro, incentivando novas investigações sobre sua trajetória histórica, seus fundamentos e suas possibilidades de atuação. Também se evidencia a importância de que as instituições formadoras ampliem os espaços de discussão sobre educação não escolar, direitos humanos, vulnerabilidade social e práticas educativas emancipadoras. Investir nessa formação significa preparar pedagogos para atuar de maneira ética, crítica e humanizadora diante das diferentes realidades sociais, reafirmando a educação como instrumento de participação, autonomia, cidadania e transformação.

Assim, conclui-se que fortalecer a Pedagogia Social na formação de pedagogos representa não apenas ampliar os campos de atuação profissional, mas, sobretudo, ampliar a própria compreensão sobre o que significa educar. Trata-se de reconhecer que toda prática educativa pode contribuir para a construção de relações mais democráticas e para a superação de desigualdades, desde que esteja fundamentada no diálogo, no respeito, na justiça social e na defesa incondicional dos direitos humanos. Nesse horizonte, a educação reafirma seu potencial transformador e sua capacidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva, participativa e verdadeiramente humanizadora.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA. Tradução de João Ferreira Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2. ed. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil e Casa Editora Presbiteriana, 2010. 1504 p.

CALADO, S.S. e FERREIRA, S.C.R. *Análise de documentos:* método de recolha e análise de dados. Metodologia da Investigação I, 2004/2005, p. 1-13.

DIETRICH, M.; LOISON, M. e ROUPNEL, M. "Articular as abordagens quantitativa e qualitativa". In: PAUGAM, S. (coord.) *A pesquisa sociológica*. Petrópolis, Editora Vozes, 2015.

FREITAS, M.C. *O aluno problema: forma social, ética e inclusão.* São Paulo, Cortez Editora, 2011.

FREITAS, M.C. (org). *História social da infância no Brasil*. São Paulo, Cortez Editora, 2017.

GIL, A.C. Como classificar as pesquisas? In: . *Como elaborar projetos de pesquisas.* 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41-57.

LAVILLE, C. DIONNE, J. Análise de conteúdo. In: *A construção do saber:* manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. H. Monteiro e F. Settineri. Porto Alegre: ArtMed, 1999. p.214-235.

NOSELLA, P. *Qual compromisso político?* Bragança Paulista, EDUSF, 2002.

PESCE, Lucila e BARSOTTINI, Claudia. *Tipos de pesquisa científica e instrumentos.* Material didático elaborado para o curso de Especialização em Prevenção ao uso indevido de drogas. UNIFESP – UAB, mímeo, 2012.

RIZZINI, I. e PILOTTI, F.(orgs). *A arte de governar crianças*. 3. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2011.

RIZZINI, I. e CELESTINO, S. "A cultura da institucionalização e a intensificação das práticas de confinamento de crianças e adolescentes sob a égide da FUNABEM". In: 18

FREITAS, M.C. (org). *História social da infância no Brasil*. São Paulo, Cortez Editora, 2017.

SILVA, S.; SILVA, R. e LOPES, R. "O direito à educação sob a perspectiva da pedagogia social." Roteiro Educacional. São Paulo, FEUSP, 2011.

7.1. OUTRAS BIBLIOGRAFIAS

BOURDIEU, P. *O campo econômico*. Campinas, Editora Papirus, 2010.

CRUZ, G.B. *Curso de pedagogia no Brasil*. Rio

de Janeiro, WAK Editora, 2011. SILVA, R. *Pedagogia social.* São Paulo, Editora Experiência & Arte, 2009.

A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

CARLA ALKMIM DA SILVA

RESUMO

A brincadeira constitui uma das principais formas de expressão, comunicação, interação e aprendizagem durante a infância. Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, o brincar ocupa lugar fundamental no desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos físicos, cognitivos, sociais, afetivos, culturais e linguísticos. Este artigo tem como objetivo analisar a importância das brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil e compreender de que maneira as experiências lúdicas contribuem para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, fundamentada em estudos de autores como Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Wallon, Brougère e Winnicott, além de documentos oficiais brasileiros. A análise evidencia que brincar não deve ser compreendido como simples passatempo ou atividade complementar, mas como experiência essencial da infância e importante forma de construção de conhecimentos. As brincadeiras possibilitam explorar materiais e espaços, desenvolver criatividade, ampliar a linguagem, construir relações sociais, expressar sentimentos, resolver problemas e desenvolver autonomia. Conclui-se que uma prática pedagógica de qualidade deve garantir espaços, tempos e materiais que favoreçam tanto brincadeiras espontâneas quanto experiências planejadas, respeitando os interesses, ritmos e singularidades das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeira. Ludicidade. Desenvolvimento infantil. Aprendizagem. Interações.

1 INTRODUÇÃO

A infância é uma etapa singular do desenvolvimento humano, marcada por descobertas, interações, experiências, aprendizagens e diferentes formas de expressão. Durante esse período, a criança constrói conhecimentos por meio das relações que estabelece com outras crianças, com os adultos, com os objetos, com os espaços e com a cultura na qual está inserida.

Nesse contexto, a brincadeira ocupa uma posição fundamental. Brincar é uma das maneiras pelas quais a criança conhece e interpreta o mundo. Ao brincar, ela experimenta situações, cria possibilidades, estabelece relações, manifesta sentimentos, desenvolve movimentos, utiliza diferentes linguagens e constrói significados sobre suas experiências.

A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atribuem papel central às interações e às brincadeiras. A BNCC estabelece esses elementos como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil e assegura os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Apesar do reconhecimento da importância do brincar, ainda existem práticas escolares que podem reduzir a brincadeira a momentos de recreação ou utilizá-la apenas como instrumento para ensinar determinados conteúdos. Diante disso, este artigo busca compreender qual é a importância das brincadeiras para o desenvolvimento integral e para as aprendizagens das crianças na Educação Infantil.

2 PROBLEMA DE PESQUISA

De que maneira as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento integral e para os processos de aprendizagem das crianças na Educação Infantil, e qual deve ser o papel do professor na organização dessas experiências?

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Analisar a importância das brincadeiras na Educação Infantil, considerando suas contribuições para o desenvolvimento integral, a aprendizagem, a socialização, a autonomia e a expressão das crianças.

3.2 Objetivos específicos

• compreender diferentes concepções teóricas sobre o brincar e o desenvolvimento infantil;
• analisar a importância das brincadeiras para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social;
• compreender a brincadeira como forma de expressão e construção de conhecimentos;
• refletir sobre o papel do professor na organização das experiências lúdicas;
• analisar a importância dos espaços e materiais para as brincadeiras;
• relacionar o brincar aos direitos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC;
• discutir a importância das brincadeiras livres e das propostas planejadas;
• refletir sobre a contribuição das brincadeiras para uma Educação Infantil inclusiva.

4 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa.

A pesquisa bibliográfica foi fundamentada em autores que discutem o desenvolvimento infantil, a ludicidade, a aprendizagem e a brincadeira, entre eles Lev Vygotsky, Jean Piaget, Tizuko Morchida Kishimoto, Henri Wallon, Gilles Brougère e Donald Winnicott.

Também foram analisados documentos oficiais relacionados à Educação Infantil brasileira, especialmente a Lei nº 9.394/1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular.

A análise foi realizada de maneira interpretativa, buscando estabelecer relações entre as contribuições dos autores estudados e as orientações presentes nos documentos oficiais.

5 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

A compreensão contemporânea da infância está relacionada ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Essa concepção modifica significativamente a maneira como a escola deve organizar suas práticas.

A criança não deve ser compreendida como sujeito passivo que apenas recebe conhecimentos transmitidos pelo adulto. Ao contrário, participa ativamente das experiências, interpreta situações, formula hipóteses, cria, imagina e constrói conhecimentos.

Nesse sentido, a brincadeira torna-se fundamental porque permite à criança assumir diferentes posições, experimentar situações, criar regras, negociar significados e expressar sua maneira particular de compreender o mundo.

6 O BRINCAR COMO EIXO ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A BNCC estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Isso significa que as experiências educativas devem ser organizadas de modo a possibilitar que as crianças aprendam por meio de suas ações e relações.

Os seis direitos de aprendizagem definidos pela BNCC — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — estão diretamente relacionados à experiência lúdica.

Brincar significa muito mais do que utilizar brinquedos. Uma criança pode brincar utilizando objetos naturais, materiais recicláveis, tecidos, caixas, livros, músicas, movimentos corporais ou simplesmente utilizando a imaginação.

A diversidade de possibilidades é importante porque permite que cada criança encontre diferentes maneiras de participar.

7 A CONTRIBUIÇÃO DE VYGOTSKY PARA A COMPREENSÃO DO BRINCAR

Lev Vygotsky apresenta uma importante contribuição para compreender a relação entre brincadeira, desenvolvimento e aprendizagem.

Para o autor, o desenvolvimento infantil

ocorre em estreita relação com as interações sociais e culturais. A criança aprende nas relações que estabelece com outras pessoas e com o contexto no qual está inserida.

A brincadeira de faz de conta possui papel significativo nessa perspectiva. Quando uma criança brinca de professora, médico, mãe, motorista ou cozinheiro, utiliza conhecimentos provenientes de suas experiências sociais e os reorganiza por meio da imaginação.

Vygotsky (1998) destaca a importância do brincar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que a criança, durante a brincadeira, aprende a agir de acordo com significados e regras construídas na própria situação lúdica.

A brincadeira de faz de conta também possibilita o desenvolvimento da linguagem. Quando duas crianças brincam juntas, precisam conversar, negociar, combinar papéis e solucionar conflitos.

8 PIAGET E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Jean Piaget também apresenta importantes contribuições para a compreensão da relação entre jogo e desenvolvimento infantil.

Para Piaget (1971), a criança participa ativamente da construção do conhecimento. O desenvolvimento não ocorre simplesmente pela transmissão de informações, mas pela interação da criança com o meio.

As brincadeiras oferecem inúmeras oportunidades para essas experiências. Ao construir uma torre com blocos, por exemplo, a criança pode experimentar equilíbrio, tamanho, peso, quantidade e espaço.

Ao separar objetos por cores, pode construir relações de classificação. Ao brincar de encaixar peças, pode desenvolver relações espaciais e coordenação motora. Ao participar de jogos com regras, pode aprender progressivamente a considerar o ponto de vista do outro.

9 KISHIMOTO E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No contexto brasileiro, Tizuko Morchida Kishimoto constitui uma das principais referências nos estudos sobre jogo, brinquedo e brincadeira.

A autora contribui para diferenciar conceitos que muitas vezes são utilizados como sinônimos. O brinquedo pode ser compreendido como objeto que sustenta determinadas possibilidades de brincar, enquanto a brincadeira envolve a ação da criança, sua imaginação, suas relações e os significados construídos durante a experiência.

Kishimoto (2011) destaca a relevância dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento infantil e para a prática pedagógica. Entretanto, é importante evitar uma visão excessivamente instrumental do brincar.

Nem toda brincadeira precisa ser utilizada para ensinar uma habilidade específica previamente estabelecida pelo adulto. A criança também precisa ter oportunidades de brincar simplesmente porque brincar é um direito e uma necessidade própria da infância.

10 WALLON: CORPO, MOVIMENTO E AFETIVIDADE

Henri Wallon contribui para a compreensão da criança como sujeito integral, considerando a relação entre movimento, afetividade e cognição.

Durante a infância, o corpo ocupa posição fundamental nas formas de expressão. Antes mesmo de dominar plenamente a linguagem verbal, a criança utiliza gestos, expressões faciais e movimentos corporais para comunicar desejos, sentimentos e necessidades.

As brincadeiras corporais possibilitam experiências importantes nesse processo. Brincadeiras de correr, pular, dançar, equilibrar-se, imitar animais e brincar de roda favorecem experiências relacionadas à coordenação, ao equilíbrio, à percepção corporal e à expressão.

11 BROUGÈRE E A BRINCADEIRA COMO EXPERIÊNCIA CULTURAL

Gilles Brougère contribui para compreender a brincadeira como fenômeno cultural. As crianças não aprendem a brincar isoladamente. Elas observam outras pessoas, parti-

cipam de experiências sociais e incorporam elementos da cultura às suas brincadeiras.

Uma criança que brinca de cozinhar pode reproduzir situações observadas em casa. Outra que brinca de escola pode representar experiências vivenciadas na própria instituição.

Por essa razão, a escola deve valorizar tanto as experiências culturais trazidas pelas crianças quanto possibilitar o contato com novas manifestações culturais.

12 WINNICOTT E A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO PARA BRINCAR

Donald Winnicott (1975) relaciona o brincar à criatividade e à experiência de existir. Para o autor, o brincar constitui uma experiência fundamental para a criança e necessita de um ambiente suficientemente seguro para que ela possa criar e experimentar.

A escola precisa oferecer ambientes nos quais as crianças possam experimentar diferentes materiais, movimentar-se, criar histórias, fazer escolhas e expressar sentimentos.

Quando o adulto controla excessivamente a brincadeira, pode reduzir as possibilidades de criação. O papel do professor envolve encontrar equilíbrio entre oferecer segurança e permitir liberdade.

13 BRINCADEIRA LIVRE E BRINCADEIRA PLANEJADA

A prática pedagógica na Educação Infantil deve contemplar diferentes formas de brincar. As brincadeiras planejadas pelo professor podem ampliar determinadas experiências e envolver música, histórias, jogos corporais, exploração de materiais, experiências com a natureza, brincadeiras tradicionais ou situações de faz de conta.

Por outro lado, a brincadeira livre possibilita que a criança realize escolhas, desenvolva iniciativas e construa suas próprias situações lúdicas.

É importante que a escola não transforme todas as brincadeiras em atividades excessivamente dirigidas. O planejamento do professor deve organizar condições para que a criança possa brincar, mas isso não significa controlar cada etapa da brincadeira.

14 O PAPEL DO PROFESSOR

O professor exerce papel fundamental na construção de ambientes favoráveis ao brincar.

Sua atuação envolve organizar espaços, disponibilizar materiais diversificados, observar as interações, escutar as crianças, registrar experiências, propor desafios, respeitar os interesses infantis, mediar conflitos, ampliar repertórios culturais e garantir a participação de todas as crianças.

A observação das brincadeiras também constitui uma importante ferramenta de avaliação. Ao observar as crianças brincando, o professor pode perceber aspectos relacionados à linguagem, à interação social, à coordenação motora, à criatividade, à autonomia e à resolução de problemas.

15 A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

O espaço da Educação Infantil também possui função pedagógica. Ambientes organizados com diferentes materiais e possibilidades de interação podem estimular a curiosidade e a autonomia.

É possível criar espaços de leitura, faz de conta, construção, artes, movimento, exploração da natureza, experiências sensoriais e jogos de encaixe.

Esses ambientes não precisam depender de materiais caros. Caixas de papelão, tecidos, folhas, sementes, gravetos, pedras, potes e outros materiais não estruturados podem ampliar significativamente as possibilidades de criação.

16 A NATUREZA COMO ESPAÇO DE BRINCADEIRA

A exploração de elementos naturais constitui uma possibilidade rica para a Educação Infantil. Folhas, sementes, flores, pedras, gravetos, terra, água e areia podem despertar curiosidade e proporcionar experiências sensoriais.

Ao coletar folhas, por exemplo, a criança pode observar diferenças de tamanho, textura, formato e cor. Ao utilizar sementes em uma brincadeira, pode desenvolver relações

de quantidade, classificação e comparação.

Além disso, a natureza oferece oportunidades para experiências corporais e imaginativas. Uma folha pode transformar-se em comida em uma brincadeira de faz de conta; um graveto pode virar uma varinha; uma pedra pode ser utilizada em uma construção.

17 BRINCADEIRA, AUTONOMIA E SOCIALIZAÇÃO

As brincadeiras coletivas constituem importantes experiências de socialização. Ao brincar com outras crianças, a criança precisa aprender a compartilhar materiais, negociar regras, esperar sua vez e lidar com diferentes opiniões.

Os conflitos que surgem durante as brincadeiras também podem constituir oportunidades educativas. O professor pode mediar essas situações sem necessariamente resolver imediatamente todos os problemas para as crianças.

Perguntas como “Como podemos resolver isso?” e “Como podemos brincar juntos?” podem favorecer a construção gradual da autonomia e da capacidade de negociação.

18 BRINCADEIRAS E INCLUSÃO

As experiências lúdicas também podem contribuir para uma Educação Infantil inclusiva. A brincadeira possibilita diferentes formas de participação e expressão, o que pode favorecer a inclusão de crianças com diferentes características e necessidades.

É necessário, entretanto, que o professor observe as singularidades de cada criança. Algumas podem necessitar de adaptações nos materiais, no espaço, no tempo ou nas regras.

O objetivo não deve ser retirar a criança das experiências coletivas, mas buscar estratégias que possibilitem sua participação.

19 A RELAÇÃO ENTRE BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM

A aprendizagem na Educação Infantil não acontece apenas quando a criança está sentada realizando uma atividade em uma folha de papel. A criança aprende quando explora, experimenta, observa, pergunta, cria, conversa, movimenta-se e interage.

Uma brincadeira de construção pode envolver matemática, coordenação motora e resolução de problemas. Uma brincadeira de faz de conta pode envolver linguagem, imaginação, memória e relações sociais. Uma brincadeira de roda pode envolver música, movimento, ritmo e interação.

Portanto, a aprendizagem na Educação Infantil pode acontecer de maneira integrada e significativa.

20 A BRINCADEIRA COMO FORMA DE EXPRESSÃO INFANTIL

Brincar também permite que a criança expresse aquilo que nem sempre consegue comunicar por meio da linguagem verbal.

Durante uma brincadeira simbólica, a criança pode representar situações familiares, relações sociais, medos, desejos e experiências. Isso não significa que o professor deva interpretar automaticamente toda brincadeira como representação direta da realidade emocional da criança.

É necessário evitar interpretações precipitadas. Entretanto, a observação atenta das brincadeiras pode fornecer pistas importantes sobre os interesses, as relações e as formas de comunicação das crianças.

21 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite compreender que a brincadeira ocupa lugar central na Educação Infantil.

Brincar constitui uma forma própria de a criança experimentar o mundo, estabelecer relações, expressar-se e construir conhecimentos.

As contribuições de Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Wallon, Brougère e Winnicott, embora apresentem diferentes perspectivas teóricas, permitem compreender a complexidade da experiência lúdica e sua relação com o desenvolvimento infantil.

Os documentos oficiais brasileiros também reconhecem essa importância. A BNCC estabelece as interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas

da Educação Infantil e garante o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto, brincar não deve ser considerado uma atividade secundária ou um momento utilizado apenas para preencher o tempo. É necessário garantir às crianças oportunidades para brincar livremente, participar de propostas planejadas, explorar diferentes materiais, movimentar-se, criar, imaginar e interagir.

O professor possui papel fundamental nesse processo. Cabe a ele organizar ambientes acolhedores, disponibilizar materiais diversificados, observar as crianças, propor desafios e realizar intervenções que ampliem as possibilidades de aprendizagem.

Uma Educação Infantil de qualidade deve reconhecer que a criança aprende de maneira integral. Corpo, emoção, pensamento, linguagem, imaginação e relações sociais estão constantemente articulados.

Conclui-se, portanto, que brincar não é apenas uma maneira de ocupar o tempo da criança: é uma das principais maneiras pelas quais ela conhece, experimenta, interpreta e transforma o mundo que a cerca.

REFERÊNCIAS

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

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. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1998.

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

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

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

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

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

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, 2007.

UMA REFLEXÃO SOBRE AS MODALIDADES ORGANIZATIVAS DE DÉLIA LERNER

CAROLINE DOS SANTOS CUNHA

Resumo

O presente artigo visa discutir as modalidades organizativas propostas por Délia Lerner como possibilidades de organização do planejamento e do trabalho pedagógico. Partindo da concepção de que o planejamento é um elemento fundamental da prática docente, não devendo ser reduzido à distribuição de conteúdos e ao controle do tempo cronológico. O planejamento docente e o fazer em sala de aula precisa levar em consideração o tempo didático necessário para que os estudantes construam e consolidem suas aprendizagens. Nesse contexto, são apresentadas e discutidas as quatro modalidades organizativas: sequências didáticas, atividades permanentes, projetos e atividades independentes. A partir da caracterização de cada modalidade, são apresentados exemplos de aplicação no contexto escolar, buscando evidenciar suas diferentes finalidades e possibilidades de articulação com as necessidades dos estudantes. Destaca-se, ainda, a importância de um planejamento flexível, capaz de considerar os diferentes ritmos de aprendizagem e de possibilitar o replanejamento diante das demandas identificadas durante o processo educativo. A discussão evidencia que as modalidades organizativas podem contribuir para a diversificação das situações de aprendizagem, para a articulação entre diferentes componentes curriculares e para a construção de práticas pedagógicas mais intencionais e significativas. Culminando na conclusão de que a compreensão e a utilização articulada dessas modalidades constituem importantes recursos para a organização do ensino e para o acompanhamento dos processos de aprendizagem, favorecendo uma prática docente mais flexível, planejada e atenta às especificidades dos estudantes.

Palavras-chave: Planejamento pedagógico. Modalidades organizativas. Délia Lerner. Tempo didático. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo discutir as modalidades organizativas propostas por Délia Lerner e suas contribuições para o planejamento pedagógico. O planejamento constitui uma das principais ferramentas de organização do trabalho docente, sendo indispensável para a condução do processo de ensino e aprendizagem. No início de cada bimestre, os professores são desafiados a elaborar um planejamento que contemple os objetivos de aprendizagem, as estratégias metodológicas e as especificidades de suas turmas.

Trata-se de um momento fundamental para a organização da rotina escolar, uma vez que a ausência de um planejamento consistente pode comprometer o desenvolvimento das aulas, dificultando a aprendizagem dos estudantes e a atuação do professor. Essa realidade pode ser observada em qualquer etapa da Educação Básica, independentemente do ano ou ciclo de ensino. Assim, faz-se necessário elaborar um planejamento coerente com a realidade da unidade escolar, das características da turma e do território em que o processo educativo está inserido.

Entre os referenciais que subsidiam a construção de um planejamento mais intencional destaca-se a proposta das modalidades organizativas desenvolvida por Délia Lerner. Frequentemente, compreende-se o planejamento apenas como um instrumento destinado a definir quais conteúdos serão trabalhados e em quanto tempo eles deverão ser desenvolvidos. Entretanto, o ato de ensinar e aprender ultrapassa a simples distribuição de conteúdos em um cronograma. É necessário considerar aquilo que a autora denomina de tempo didático, compreendido como o tempo necessário para que os estudantes construam conhecimentos e se apropriem efetivamente dos objetos de ensino.

Na obra Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário, Délia Lerner (2015, p. 9) afirma:

"O tempo é – todos nós, professores, sabemos muito bem – um fator de peso na esco-

la: sempre é escasso em relação à quantidade de conteúdos fixados no programa, nunca é suficiente para comunicar às crianças tudo o que desejaríamos ensinar em cada ano escolar. Não se trata somente de aumentar o tempo ou de reduzir os conteúdos, trata-se de produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático."

Nessa perspectiva, o tempo didático não corresponde ao tempo cronológico medido pelo relógio, mas ao período necessário para que os estudantes possam construir conhecimentos de forma significativa. Essa compreensão suscita um importante desafio para o trabalho docente: como promover a aprendizagem de todos em turmas numerosas, compostas por estudantes com diferentes ritmos, conhecimentos prévios e necessidades educacionais?

Considerando que cada estudante aprende de maneira singular, torna-se inviável esperar que uma única estratégia de ensino seja suficiente para garantir elevados índices de aprendizagem. Da mesma forma, a repetição constante de uma única metodologia tende a beneficiar apenas parte da turma, restringindo as possibilidades de participação e desenvolvimento dos demais estudantes. Nesse sentido, cabe ao professor diversificar as situações de aprendizagem, oferecendo diferentes oportunidades para que todos possam

participar, formular hipóteses, refletir sobre os conhecimentos apresentados e construir novas aprendizagens.

Essa perspectiva também é defendida pelo documento Organização Pedagógica – 2024: Ensino Fundamental – Práticas, produzido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2024, p. 16), ao afirmar que:

"A boa gestão do tempo permite que os estudantes aproveitem tempo suficiente para desenvolver suas habilidades de leitura e escrita, além de explorar e aprofundar seus conhecimentos sobre diferentes assuntos. Por isso, é essencial considerar o ritmo de aprendizagem de cada estudante, oferecendo um tempo flexível e adaptável às necessidades individuais, permitindo a participação de todos, a formulação de hipóteses, intercâmbio de saberes e a resolução de problemas."

Dessa forma, as atividades propostas pelo professor devem apresentar coerência interna e progressão pedagógica, possibilitando o aprofundamento gradual dos objetos de conhecimento. Ainda que determinadas atividades pareçam, em um primeiro momento, desvinculadas das demais, elas adquirem sentido quando compreendidas como parte de um planejamento estruturado, cujo objetivo é favorecer o avanço das aprendizagens e atender à diversidade presente na sala de aula.

Com o intuito de discutir estratégias que possibilitem atingir um número mais amplo de estudantes, este artigo apresenta as quatro modalidades organizativas propostas por Délia Lerner: sequências didáticas, atividades permanentes, projetos e atividades independentes. Inicialmente, serão discutidas as características e finalidades de cada modalidade; em seguida, serão apresentados exemplos práticos que evidenciam suas possibilidades de aplicação no cotidiano escolar, demonstrando como esses instrumentos podem contribuir para a organização do planejamento e para a promoção de aprendizagens mais significativas.

Modalidade organizativa: Sequência didática

Segundo Délia Lerner, a modalidade organizativa sequência didática pode ser compreendida como um conjunto de situações de aprendizagem planejadas e articuladas entre si, organizadas em uma progressão de desafios com o objetivo de promover a construção gradual de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades específicas. Diferentemente de atividades isoladas, a sequência didática pressupõe intencionalidade pedagógica, continuidade e progressão, permitindo que os estudantes avancem em sua aprendizagem por meio de experiências sucessivas que dialogam entre si.

O documento *Organização Pedagógica – 2024 – Ensino Fundamental – Práticas*, produzido pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo (2024, p. 16), apre-

senta a seguinte definição para essa modalidade organizativa:

"Sequências didáticas, ou atividades sequenciadas, são atividades didáticas interligadas, que podem seguir uma ordem de dificuldade progressiva. Os estudantes enfrentam uma série de desafios sobre um determinado objeto de conhecimento. A unidade mínima das sequências didáticas é o plano de aula, em que se planeja a gestão do objeto de conhecimento e da aprendizagem, em interações adequadas ao tempo didático."

Essa definição evidencia que a sequência didática não corresponde a uma simples sucessão de atividades. Cada proposta deve estabelecer relações com a anterior e preparar os estudantes para os desafios seguintes, favorecendo a construção gradual do conhecimento. Dessa forma, pode-se afirmar que a sequência didática constitui um dos principais elementos do planejamento docente, pois organiza o percurso de aprendizagem desde a apresentação de um conteúdo até sua consolidação, respeitando o tempo didático e os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes.

Embora uma sequência didática possa estender-se por várias semanas ou até mesmo por um bimestre inteiro, ela também pode ser desenvolvida em um único plano de aula, desde que apresente objetivos claros, progressão de atividades e uma conclusão que permita verificar as aprendizagens construídas. O aspecto central dessa modalidade não é sua duração, mas a coerência entre as etapas que a compõem.

Como exemplo, pode-se propor uma sequência didática cujo objeto de conhecimento seja a biografia de Nelson Mandela. Em um primeiro momento, o professor realizaria a contextualização da temática, apresentando brevemente a importância histórica da personalidade estudada e mobilizando os conhecimentos prévios da turma. Em seguida, seria realizada a leitura da biografia, inicialmente pelo professor e, posteriormente, pelos estudantes, em diferentes agrupamentos, favorecendo momentos de leitura compartilhada e leitura autônoma.

Na etapa seguinte, poderiam ser propostas atividades de localização de informações explícitas, interpretação do texto e identificação das principais características do gênero biográfico. À medida que os estudantes demonstrassem maior domínio do conteúdo, novas atividades poderiam ser introduzidas, como a elaboração de resumos, a produção de esquemas ou a construção de apresentações orais sobre a trajetória de Nelson Mandela. Dessa maneira, cada atividade cumpriria uma função específica dentro da sequência, contribuindo para a ampliação progressiva das aprendizagens.

Nesse exemplo, observa-se que a sequência didática não tem como finalidade apenas apresentar uma personalidade relevante da história mundial. Ela também possibilita o desenvolvimento de diferentes capacidades relacionadas à leitura, à compreensão textual, à localização de informações explícitas e implícitas, à síntese de ideias e à comunicação oral. Ao articular diferentes práticas de linguagem em torno de um mesmo objeto de conhecimento, amplia-se significativamente o potencial formativo da proposta.

Além disso, essa sequência poderia ser expandida para contemplar outros objetos de conhecimento. Os estudantes poderiam pesquisar o contexto histórico da África do Sul durante o apartheid, estabelecer relações entre os acontecimentos históricos e a trajetória de Nelson Mandela, conhecer outras personalidades que atuaram na defesa dos direitos humanos ou aprofundar os estudos sobre o gênero biografia, analisando sua estrutura composicional, suas características linguísticas e sua função social.

Como culminância, os estudantes poderiam produzir uma reescrita da biografia, elaborar uma linha do tempo destacando os principais acontecimentos da vida de Nelson Mandela ou organizar uma exposição para compartilhar os conhecimentos construídos com outras turmas da escola. Essas produções finais permitiriam ao professor avaliar não apenas a apropriação dos conteúdos trabalhados, mas também a capacidade dos estudantes de mobilizar diferentes habilidades desenvolvidas ao longo da sequência di-

dática.

Percebe-se, portanto, que a sequência didática representa uma importante estratégia de organização do ensino, pois possibilita ao professor estruturar situações de aprendizagem de maneira progressiva, coerente e intencional. Ao respeitar o tempo didático e favorecer a retomada constante dos conhecimentos, essa modalidade organizativa amplia as possibilidades de participação dos estudantes e contribui para uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Modalidade organizativa: Atividades permanentes

O documento *Organização Pedagógica – 2024 – Ensino Fundamental – Práticas*, produzido pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo (2024, p. 16), apresenta a seguinte definição para a modalidade organizativa atividades permanentes:

"Atividades Permanentes são situações didáticas propostas com regularidade, para a aproximação com determinado objeto de conhecimento, a fim de constituir atitudes, desenvolver hábitos.

Por exemplo: em Língua Portuguesa, momentos para promover o gosto pela leitura e escrita, desenvolver comportamentos e procedimentos leitores. Em Matemática, consulta ao calendário, quadros numéricos ou trabalho com cálculo mental."

A definição evidencia que as atividades permanentes são caracterizadas pela regularidade com que são desenvolvidas. Diferentemente das sequências didáticas e dos projetos, sua principal finalidade não está na progressão de um conteúdo específico ou na elaboração de um produto final, mas na construção de hábitos, atitudes e procedimentos que se consolidam por meio da repetição intencional e da continuidade ao longo do tempo. A constância dessas atividades permite que os estudantes desenvolvam maior autonomia, segurança e familiaridade com determinadas práticas de aprendizagem.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as atividades permanentes constituem parte essencial da rotina escolar. Desde os primeiros dias letivos, a construção da rotina da turma já representa uma atividade permanente, pois envolve práticas recorrentes que auxiliam na organização do tempo, no desenvolvimento da autonomia e na criação de um ambiente favorável à aprendizagem. A leitura da rotina do dia, os combinados da turma, os momentos destinados à leitura, ao cálculo mental ou à escrita são exemplos de ações que, realizadas sistematicamente, contribuem para o desenvolvimento gradual de competências e habilidades.

A regularidade dessas atividades favorece a aprendizagem porque possibilita aos estudantes retomar constantemente determinados objetos de conhecimento, aperfeiçoando suas estratégias de estudo e fortalecendo processos que dificilmente seriam consolidados por meio de atividades esporádicas. Dessa forma, as atividades permanentes tornam-se importantes instrumentos para a formação de hábitos de leitura, escrita, investigação, argumentação e resolução de problemas, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além dos exemplos apresentados no documento da Secretaria Municipal de Educação, é possível pensar em diversas outras atividades permanentes adaptadas às especificidades de cada componente curricular. No ensino de Língua Inglesa, por exemplo, uma proposta interessante seria a escrita colaborativa do cardápio alimentar da escola em língua inglesa. Considerando que as unidades escolares da Rede Municipal de São Paulo disponibilizam diariamente cardápios para o lanche, almoço e jantar, esse recurso poderia ser incorporado à rotina da turma, ampliando gradativamente o vocabulário relacionado aos alimentos, às refeições e às expressões utilizadas no cotidiano. Ao mesmo tempo, a atividade favoreceria a contextualização do ensino da língua estrangeira, aproximando o conteúdo da realidade vivenciada pelos estudantes.

Outra possibilidade seria a realização do pensamento do dia, utilizando frases de escritores, filósofos, cientistas ou personalidades históricas, bem como trechos de poe-

mas, crônicas ou obras literárias. Essa prática revela-se especialmente pertinente nos anos finais do Ensino Fundamental, período em que muitos estudantes já não mantêm a mesma rotina de leitura

literária vivenciada nos anos iniciais da escolarização. A leitura cotidiana de pequenos textos, seguida de momentos de reflexão e diálogo, pode contribuir para ampliar o repertório cultural dos estudantes, desenvolver a interpretação textual e estimular a formação do pensamento crítico.

Também podem ser incorporadas atividades permanentes relacionadas a outros componentes curriculares. Em Ciências, por exemplo, os estudantes poderiam acompanhar diariamente as condições climáticas e registrar as variações de temperatura ao longo das semanas. Em Geografia, poderiam analisar notícias relacionadas ao território brasileiro ou ao município onde vivem. Em Matemática, desafios de raciocínio lógico ou problemas de cálculo mental poderiam fazer parte da rotina semanal. Já em Arte, a apreciação sistemática de obras de diferentes artistas contribuiria para ampliar o repertório estético e cultural da turma.

É importante destacar que o sucesso das atividades permanentes não está relacionado à sua complexidade, mas à sua continuidade e intencionalidade pedagógica. Quando planejadas de forma articulada aos objetivos de aprendizagem, essas atividades deixam de representar apenas momentos repetitivos da rotina escolar e passam a constituir oportunidades constantes de construção do conhecimento. Assim, por meio da repetição significativa, os estudantes desenvolvem hábitos intelectuais, ampliam seu repertório cultural e consolidam aprendizagens que servirão de base para o desenvolvimento de atividades mais complexas ao longo de sua trajetória escolar.

Percebe-se, portanto, que as atividades permanentes desempenham um papel fundamental na organização do trabalho pedagógico. Ao favorecerem a criação de rotinas de aprendizagem, elas contribuem para a formação de estudantes mais autônomos, participativos e seguros, além de possibilitarem que conhecimentos e procedimentos sejam retomados continuamente, respeitando o tempo didático e fortalecendo a aprendizagem de forma gradual e consistente.

Modalidade organizativa: Projetos

Ao abordar as modalidades organizativas propostas por Délia Lerner, é fundamental não confundir as sequências didáticas com os projetos. Embora ambas sejam formas de organizar o trabalho pedagógico, apresentam características, finalidades e estruturas distintas. Enquanto a sequência didática está voltada para a aprendizagem progressiva de um determinado objeto de conhecimento, o projeto organiza o ensino em torno de um propósito concreto, articulando diferentes saberes e culminando na elaboração de um produto final que atribui sentido às aprendizagens desenvolvidas ao longo do processo.

O documento *Organização Pedagógica – 2024 – Ensino Fundamental – Práticas*, produzido pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo (2024, p. 17), define essa modalidade organizativa da seguinte maneira:

"Projetos são situações didáticas que oferecem contextos em que o estudo ganha sentido e aparece como uma atividade que se orienta para a realização de um propósito claro. Suas características específicas são: a definição de um produto final, o dimensionamento do tempo, que requer um período considerável, e a interdisciplinaridade. Em Língua Portuguesa, por exemplo, podem aproximar os estudantes a um determinado gênero ou apresentar a obra de um determinado autor."

Essa definição evidencia que o projeto caracteriza-se por três elementos fundamentais: a existência de um objetivo claramente definido, o desenvolvimento ao longo de um período mais extenso e a articulação entre diferentes componentes curriculares. Diferentemente de uma atividade pontual, o projeto pressupõe um percurso investigativo no qual os estudantes são convidados a pesquisar, discutir, produzir e compartilhar conhe-

cimentos, assumindo um papel mais ativo no processo de aprendizagem.

Por demandar um período maior de desenvolvimento, o projeto exige um planejamento cuidadoso por parte do professor. É necessário definir objetivos, estabelecer etapas de execução, organizar recursos, prever momentos de acompanhamento e elaborar critérios de avaliação coerentes com as competências e habilidades que se pretende desenvolver. Além disso, a elaboração de um produto final constitui um elemento indispensável dessa modalidade organizativa, pois permite que os estudantes socializem os conhecimentos construídos ao longo do percurso e atribuam maior significado ao processo de aprendizagem.

Outro aspecto que merece destaque é a interdisciplinaridade, considerada uma das principais características dos projetos. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, amplia-se a compreensão dos estudantes sobre os fenômenos estudados, favorecendo a construção de relações entre conteúdos que, muitas vezes, são apresentados de forma fragmentada na organização tradicional do currículo. Dessa forma, o conhecimento deixa de ser compreendido como um conjunto de disciplinas isoladas e passa a ser percebido como uma rede de saberes que dialogam entre si para compreender e interpretar a realidade.

Entretanto, a implementação de projetos interdisciplinares ainda representa um desafio para muitas unidades escolares. Entre os fatores que dificultam esse trabalho destacam-se as demandas administrativas, a limitação do tempo destinado ao planejamento coletivo e a própria organização curricular, que frequentemente conduz cada professor a concentrar seus esforços exclusivamente em seu componente curricular. Como consequência, muitas

oportunidades de integração entre as diferentes áreas do conhecimento acabam não sendo exploradas.

Apesar dessas dificuldades, os benefícios proporcionados pelos projetos justificam o investimento em sua realização. É possível observar um maior envolvimento dos estudantes quando conseguem estabelecer conexões entre os conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas e perceber que aquilo que aprendem possui aplicação em contextos reais. Além disso, projetos interdisciplinares favorecem o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da pesquisa, da comunicação e da resolução de problemas, competências indispensáveis para a formação integral dos estudantes.

Outro aspecto relevante é a contribuição dos projetos para o processo de recomposição das aprendizagens. Ao mobilizar diferentes habilidades em torno de um mesmo tema, os estudantes têm a oportunidade de retomar conhecimentos anteriormente trabalhados, superar dificuldades e estabelecer novas relações entre conceitos, reduzindo as lacunas existentes entre o nível de aprendizagem em que se encontram e aquele esperado para seu ano ou ciclo de escolaridade.

Retomando o exemplo apresentado anteriormente sobre a sequência didática voltada ao estudo da biografia de Nelson Mandela, é possível compreender como essa modalidade organizativa pode dar origem a um projeto interdisciplinar. Após o desenvolvimento da sequência didática e considerando o interesse demonstrado pelos estudantes, o professor poderia propor um projeto intitulado "Personalidades Negras que Transformaram a História", ampliando significativamente o escopo da aprendizagem.

A escolha desse tema torna-se especialmente pertinente quando desenvolvida no mês de novembro, período em que muitas instituições de ensino intensificam ações voltadas à valorização da cultura afro-brasileira e africana, em consonância com a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Nesse contexto, o projeto contribuiria não apenas para a ampliação dos conhecimentos históricos, mas também para a promoção do respeito à diversidade, da valorização da identidade negra e do enfrentamento ao racismo e a outras formas de discriminação.

O desenvolvimento do projeto poderia envolver diferentes componentes curriculares. Em Língua Portuguesa, os estudantes realizariam pesquisas, leituras, produções de sínteses e apresentações orais. No laboratório de informática, desenvolveriam competências relacionadas à educação midiática, aprendendo a selecionar fontes confiáveis e a avaliar criticamente as informações encontradas. Em Arte, poderiam produzir retratos, painéis expositivos, infográficos ou instalações artísticas inspiradas nas personalidades pesquisadas.

Já em História e Geografia, aprofundariam a compreensão dos contextos históricos, sociais e culturais em que essas personalidades viveram e atuaram.

Como culminância, os grupos poderiam organizar uma exposição aberta à comunidade escolar, apresentando os resultados das pesquisas por meio de painéis, apresentações orais, produções artísticas, vídeos ou recursos digitais. Dessa forma, o produto final deixaria de ser apenas uma atividade avaliativa para tornar-se uma oportunidade de compartilhar conhecimentos, fortalecer o protagonismo estudantil e ampliar o diálogo entre a escola e a comunidade.

Percebe-se, portanto, que os projetos constituem uma modalidade organizativa capaz de atribuir maior significado às aprendizagens, ao integrar diferentes componentes curriculares em torno de objetivos comuns e de um produto final compartilhado. Mais do que uma estratégia metodológica, os projetos representam uma forma de organizar o ensino que favorece o protagonismo dos estudantes, promove a interdisciplinaridade e aproxima os conhecimentos escolares das questões sociais, culturais e históricas presentes em seu cotidiano.

Modalidade organizativa: Atividades independentes

O cotidiano escolar caracteriza-se por sua natureza dinâmica e imprevisível. Ainda que o professor elabore um planejamento cuidadosamente estruturado, novas demandas surgem continuamente durante o desenvolvimento das aulas, tornando o processo de planejar, acompanhar, avaliar e replanejar uma prática permanente da docência. Em diversos momentos, dúvidas, dificuldades ou interesses manifestados pelos estudantes evidenciam a necessidade de interromper temporariamente a sequência planejada para desenvolver uma atividade específica que responda às necessidades observadas naquele contexto. Délia Lerner denomina essas intervenções de atividades independentes ou atividades ocasionais.

O documento *Organização Pedagógica – 2024 – Ensino Fundamental – Práticas*, produzido pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo (2024, p. 17), define essa modalidade organizativa da seguinte maneira:

"Atividades independentes ou ocasionais são atividades que, ainda que não constem do planejamento inicial, o professor percebe ser importante incluir no plano de aula. Pode ser por uma necessidade de aprendizagem, revisão de um conteúdo, para recuperação contínua, ou mesmo situações de sistematização de algum conhecimento estudado em outras atividades ou projetos."

Essa definição evidencia que as atividades independentes não representam uma falha no planejamento nem uma improvisação decorrente da ausência de organização pedagógica.

Pelo contrário, elas demonstram a capacidade do professor de acompanhar continuamente o processo de aprendizagem de seus estudantes e de tomar decisões fundamentadas a partir das necessidades que emergem durante o percurso formativo. Nesse sentido, a flexibilidade do planejamento constitui uma característica essencial da prática docente, permitindo que o ensino seja constantemente ajustado às demandas reais da turma.

As atividades independentes podem assumir diferentes finalidades. Em alguns momentos, tornam-se necessárias para retomar um conteúdo que não foi suficientemente compreendido; em outros, destinam-se à recuperação contínua das aprendizagens, à sistematização de conhecimentos

anteriormente estudados ou ao aprofundamento de temas que despertaram maior interesse entre os estudantes. Também podem ser utilizadas para responder a acontecimentos relevantes do cotidiano escolar ou da sociedade, incorporando discussões que contribuam para ampliar a formação crítica dos estudantes.

Retomando o exemplo do projeto sobre Personalidades Negras, mencionado anteriormente, é possível identificar diversas situações em que uma atividade independente se faria necessária. Durante a realização das pesquisas, por exemplo, o professor poderá perceber que parte dos estudantes apresenta dificuldades para selecionar informações confiáveis ou para diferenciar conteúdos produzidos por instituições reconhecidas daqueles divulgados em fontes sem credibilidade. Diante dessa necessidade, torna-se pertinente interromper temporariamente o desenvolvimento do projeto para propor uma atividade específica voltada à educação midiática.

Essa atividade poderia envolver a análise comparativa de diferentes páginas da internet, a discussão sobre critérios de confiabilidade das fontes, a identificação de informações falsas ou imprecisas e a reflexão sobre a responsabilidade na produção e no compartilhamento de conteúdos digitais. Além de contribuir para o desenvolvimento do projeto em andamento, essa intervenção favoreceria a formação de leitores mais críticos e conscientes, capazes de avaliar a qualidade das informações às quais têm acesso em diferentes ambientes digitais.

Outras situações também poderiam justificar a inserção de atividades independentes ao longo do projeto. Caso o professor identifique dificuldades na elaboração de sínteses, na interpretação de textos, na organização de apresentações orais ou mesmo na convivência e no trabalho colaborativo entre os grupos, poderá desenvolver intervenções específicas para fortalecer essas competências antes da continuidade das atividades planejadas. Dessa forma, as atividades independentes tornam-se importantes instrumentos de mediação pedagógica, assegurando que todos os estudantes tenham condições de prosseguir em seu percurso de aprendizagem.

Assim, cabe ao professor analisar continuamente o desenvolvimento da turma e decidir quando é oportuno realizar essas intervenções. Essa tomada de decisão exige conhecimento sobre os objetivos de aprendizagem, sensibilidade para identificar as necessidades dos estudantes e capacidade de reorganizar o planejamento sempre que necessário. Longe de comprometer a sequência do trabalho pedagógico, as atividades independentes fortalecem o processo de ensino e aprendizagem ao garantir que as dificuldades sejam enfrentadas no momento em que surgem, favorecendo a consolidação dos conhecimentos e a participação efetiva de todos os estudantes.

Percebe-se, portanto, que as atividades independentes constituem uma modalidade organizativa essencial para um planejamento verdadeiramente flexível e responsivo. Ao permitir que o professor intervenha diante das necessidades concretas da turma, essa modalidade evidencia que ensinar não significa apenas cumprir um planejamento previamente estabelecido, mas acompanhar continuamente o processo de aprendizagem, realizando os ajustes necessários para que todos os estudantes tenham oportunidades reais de avançar em sua formação.

Conclusão

Podemos concluir que levar em consideração as modalidades organizativas propostas por Délia Lerner possibilita ao professor alcançar um número mais abrangente de estudantes, respeitando os diferentes ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem presentes em uma mesma turma. Além disso, essas modalidades tornam o planejamento mais intencional, flexível e coerente com os objetivos de ensino, permitindo que o docente organize o tempo didático de maneira mais eficiente e significativa.

Ao compreender que o processo de ensino e aprendizagem não ocorre de maneira homogênea, o professor passa a diversificar suas estratégias pedagógicas, articulando se-

quências didáticas, atividades permanentes, projetos e atividades independentes conforme as demandas da turma. Essa diversidade metodológica favorece a participação dos estudantes, amplia as oportunidades de aprendizagem e contribui para a construção de uma escola mais inclusiva, em que todos tenham condições de avançar em seu processo formativo.

Outro aspecto relevante é que as modalidades organizativas não devem ser compreendidas como estruturas isoladas ou rígidas, mas como recursos complementares que se articulam ao longo do planejamento. Enquanto as sequências didáticas promovem a progressão das aprendizagens, as atividades permanentes consolidam hábitos e procedimentos; os projetos atribuem sentido social ao conhecimento por meio da interdisciplinaridade e de um produto

final; e as atividades independentes garantem ao professor a flexibilidade necessária para atender às necessidades que surgem durante o percurso pedagógico.

Nesse sentido, o planejamento deixa de ser apenas um documento burocrático para tornar-se um instrumento de reflexão permanente sobre a prática docente. Planejar, acompanhar, avaliar e replanejar constituem etapas inseparáveis do trabalho do professor, que precisa analisar continuamente os avanços e as dificuldades de seus estudantes para tomar decisões pedagógicas fundamentadas.

Por fim, percebe-se que a proposta de Délia Lerner permanece atual ao evidenciar que a qualidade do ensino está diretamente relacionada à forma como o tempo didático é organizado e às experiências de aprendizagem oferecidas aos estudantes. Assim, a utilização consciente das modalidades organizativas contribui não apenas para a melhoria do desempenho acadêmico, mas também para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e participativos, capazes de construir conhecimentos de maneira significativa e de estabelecer relações entre o que aprendem na escola e as situações que vivenciam em seu cotidiano.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Organização Pedagógica – 2024: Ensino Fundamental: Práticas*. São Paulo: SME, 2024.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E INCLUSÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

CATIA OLIVEIRA DA SILVA CARNOT

RESUMO

Neste artigo, apresentam-se resultados de estudo com o objetivo de identificar e analisar as potencialidades inclusivas próprias da educação escolarizada da criança autista. Para isto, como objetivos específicos serão 1) especificadas as características teórico metodológicas da educação inclusiva em âmbito formal escolar; e 2) apontadas algumas características gerais da relação da educação com os casos considerados de deficiência intelectual, especificamente, o Transtorno do Espectro Autista e sua variação Síndrome de Ásperger; e identificadas as potencialidades da educação inclusiva no processo de construção da equidade social. Esta abordagem mostra ser importante a discussão sobre tal tema tendo em vista a perspectiva da inclusão. Muitos estudos tratam da inclusão daqueles alunos considerados deficientes, todavia, ainda em uma perspectiva preconceituosa fora das propostas inclusivas e de respeito à diversidade subjetiva. Desta forma, este estudo busca apontar as possibilidades da educação inclusiva a partir da atuação do professor, conforme princípios da educação inclusiva, em que se proponha a valorização da diferença enquanto potencialidade de produção de conhecimento, aprendizagens e desenvolvimento. E para além da dimensão escolar, que se reconheça o conceito de inclusão enquanto uma prática social. Para tanto, este estudo se fundamenta na revisão da bibliografia específica, em uma abordagem qualitativa, pontuando aspectos de cunho universalizantes e coerentes com a perspectiva da psicologia histórico-cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Síndrome de Ásperger. Práticas Escolares Inclusivas.

INTRODUÇÃO

De uma perspectiva da mandala dos saberes da Educação Integral (Mantoan et al., 2011), tratar da educação inclusiva não pode ser confundido com a ideia de senso comum de educação especial. De forma geral, o senso comum e, muitas vezes, a mídia, costumam definir a educação inclusiva como equivalente à educação especial, como sendo um "ensino" restrito à pessoa com deficiência. Entretanto, pela definição legal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Art. 58, a educação especial é uma "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 1996). O conceito de Educação inclusiva está na dimensão social das relações cidadãs, podendo ser definida como aquela que além de ser universal e gratuita, é também aquela que acolhe a educanda e o educando, de tal forma a oportunizar a permanência além do acesso, assim como, fomentando a emancipação do sujeito (Mantoan et al, 2011).

Tais formulações atribuídas à Educação inclusiva, na verdade, são formulações da própria Educação em sua dimensão mais expandida, uma vez que é uma Instituição Social que tem por finalidade oportunizar a autonomia do sujeito, a emancipação do sujeito. Sendo assim, constitui-se um direito de diferentes dimensões: social, na medida em que, imersa em um contexto, promove o desenvolvimento da personalidade; econômico, já que possibilita o trabalho em sua forma autônoma; e cultural, uma vez que difunde, preserva e produz cultura (Claude, 2005).

Tendo por orientação, portanto, os princípios da Educação Integral em seu sentido de formação do sujeito para autonomia e emancipação, podemos construir o questionamento sobre qual a função educativa da escola contemporânea no acolhimento e inclusão da pessoa deficiente, especificamente a criança autista? Ainda mais especificamente, de quais formas a educação inclusiva pode incluir a criança com síndrome de Ásperger?

OBJETIVOS

Nestes termos, tem-se por objetivo geral

identificar e analisar as potencialidades inclusivas próprias da educação escolarizada da criança autista. Para tanto, de forma a fundamentar o objetivo geral, como objetivos específicos tem o que se segue: 1- especificar as características teórico-metodológicas da educação inclusiva em âmbito formal escolar; 2- discorrer sobre as características mais evidentes do transtorno do espectro autista; e, finalmente, 3- identificar as potencialidades da educação inclusiva no processo de construção da equidade social.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa pode ser definida como qualitativa, que se orienta por algumas abordagens teóricas consideradas mais adequadas para se pensar a educação, como a psicologia histórico-cultural proposta por Lev Semionovitch Vygotsky, em que o desenvolvimento humano é entendido a partir das interações socioculturais, assim como, históricas. Isso porque advoga-se aqui pela construção do sujeito por meio das interrelações como mediadoras do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O procedimento metodológico se dá por meio da análise de trabalhos acadêmicos como artigos científicos, dissertações e teses. A principal base de dados para o levantamento bibliográfico foi a Scientific Eletronic Library Online – SciELO, por meio de descritores como "Transtorno do Espectro Autista e Educação Inclusiva", "Síndrome de Ásperger e Escolarização" e "Inclusão da Criança com Síndrome de Ásperger".

Portanto, a verificação a partir da produção acadêmica pode permitir apontar as potencialidades da educação inclusiva, mediada pela atuação do professor, da família e da comunidade, de modo a valorizar a diferença e sua relação com as aprendizagens e o desenvolvimento. Para além da educação escolar, procura-se evidenciar que, para além da dimensão da educação escolar, a concepção e prática inclusivas são práticas sociais e socioculturalmente construídas.

EDUCAÇÃO INCUSIVA, TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação inclusiva pode ser concebida enquanto um ideário, em que considera todo o contexto social e simbólico e fomenta a prática inclusiva como diretriz norteadora das demais práticas constituintes dos processos de ensino-aprendizagem e da vida em sociedade. As diferenças são entendidas na perspectiva da riqueza presente na diversidade, devendo ser valorizadas. Operando ainda na mesma chave, a ideia construída é de que a diversidade é elemento desejável e essencial, formando a própria identidade do sujeito e o desenvolvimento das capacidades de reconhecimento particularidades da personalidade e subjetividade, tendo como produto o desenvolvimento das capacidades de empatia, cooperação, solidariedade. Nessa medida, há implicitamente o reconhecimento de um movimento constante, recíproco e equivalente das diversidades, individuais e de grupos, com o meio, com o ambiente, cultura, em que se transformam mutuamente. Ao fim e ao cabo, a riqueza das culturas está nessa variedade de trocas democráticas, solidárias e generosas entre as diferenças. E se assim o é, a própria História é produto da diversidade, permitindo que se considere a solidariedade como um objetivo humano.

> [...] os projetos de liberdade humana, de felicidade social e existencial têm de se lastrear nas diferenças culturais, históricas, produtivas e gnosiológicas das sociedades. terá sucesso o que amalgamar pacificamente essas tendências aparentemente díspares dos seres humanos, mas que são a expressão maior de sua riqueza e potencial para sua tarefa cocriadora do mundo (AGUIAR, 2000, p. 290).

Seguindo por esse caminho, evidencia-se que as práticas inclusivas estão em todos os lugares e na Educação, refere-se a concepções para além de conceitos técnicos já disseminados de educação especial, atingindo conceitos da atmosfera das diferenças e diversidade, como o de identidade, pressupostos que viabilizam o reconhecimento daquilo que é comum e daquilo que é específico nas pessoas e nos grupos; circunstância que, por seu turno, possibilita caminhos mais adequados de processos de ensino aprendi-

zagem. "[...] há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual, nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza" (Mantoan, 2006, p. 7-8).

Por pressuposto, então, igualdade não significa homogeneidade, uniformização, normatização ou normalização; pelo contrário, igualdade em seu sentido elementar depende da existência das diferenças e diversidade, para que dessa relação dialógica entre igual e desigual, comum e diverso, se conceba e se alcance o conceito de equidade, em que a diversidade é valorizada e as igualdades sejam praticadas conforme as diferenças de cada um.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 1).

A Educação Especial, portanto, deve atender as demandas específicas de um determinado público, na perspectiva da Educação Inclusiva. Esta é um conceito transversal e interseccional que permeia todos os ambientes escolares, todas as interações e relações educacionais e todos os processos de ensino e aprendizagem.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A INCLUSÃO

DEFINIÇÕES DE AUTISMO

Ainda que no campo de estudo sobre o autismo se considere que exista uma variação considerável sobre os graus e até mesmo tipos desta condição, de forma geral, define-se autismo como sendo uma síndrome comportamental de etiologia variada, a qual tem por principais características e aquelas que são as mais recorrentes o déficit de interação social ou sociabilidade, que se define pela apresentação de inabilidade na relação com o outro, muito corriqueiramente também apresenta-se combinada com os déficits de linguagem e alterações de comportamento, dentre algumas outras características (Silva, 2017). Diante dessa ocorrência de sua variabilidade, o autismo era enquadrado como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), referindo-se mais especificamente à variabilidade no grau de habilidades sociais e de comunicação e nos padrões de comportamento. Com a Classificação Internacional de Doenças (CID-11) o autismo passou a ter uma classificação própria como Transtorno do Espectro Autista

(TEA). Na mesma medida, também é considerado um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), apontando o comprometimento em três áreas principais, sendo elas, alterações qualitativas das interações sociais recíprocas; modalidades de comunicação; interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos (Gonçalves, 2013). Ou seja, as pessoas que apresentam algum grau de TEA, possuem um TGD.

A conceituação contemporânea sobre o autismo iniciou o seu percurso com Kanner em 1943, quando do seu estudo com crianças que considerava com comportamentos peculiares. A sua definição preliminar dizia que se tratava de uma inabilidade inata no trato e no estabelecimento de contato afetivo e interpessoal. Ainda identificou algumas outras características, como a inabilidade no estabelecimento de relações interpessoais, extremo isolamento, atraso considerável no desenvolvimento da linguagem ou uso não comunicativo da linguagem, sendo que alguma dessas crianças nunca chegam a falar (Klin, 2006); também identificou a ocorrência de repetição exaustiva de simples repetições de movimentos e atividades, assim como inabilidades isoladas. Já nesse primeiro momento de um estudo mais atento sobre essa síndrome, Kanner percebeu que existia uma grande variabilidade nos graus das ocorrências das características, entretanto, evidenciou-se que duas características eram sistematicamente encontradas em padrões quase sempre semelhantes, que era o isolamento e a insistência obsessiva na repetição.

Posteriormente, com a continuidade e de-

senvolvimento das pesquisas, percebeu-se que estava se criando a ideia de que na pessoa autista não se apresentava traços de afetividade, que posteriormente foi desmentido (Souza, 2011). O que se pode dizer é que na pessoa autista existe uma limitação da afetividade, ou como alguns autores preferem dizer, que muitos desses afetos são "primitivos", talvez não totalmente desenvolvidos conforme os padrões de normalidades que foram estabelecidos. Ou seja, existe uma limitação na expressão dos afetos, assim como uma limitação na discriminação de afetos mais complexos. Mercadante e Rosário (2009) complementam afirmando que o desempenho nas interações sociais seria prejudicado uma vez da falta ou dificuldade no entendimento das normas sociais. Ou ainda, a ausência de resposta da criança autista quando estimulada ou quando lhe propõe algo decorre da falta de compreensão do que se está sendo proposto. Em muitas situações, diante dessa inércia, acaba-se atribuindo às características de isolamento típicas do autismo ou mesmo na desconsideração de suas potencialidades. Isso nos revela que a questão é o desenvolvimento de práticas educacionais e pedagógicas significativas capazes de sensibilizar, estimular a criança autista nesse processo de ensino-aprendizagem (Gonçalves, 2013).

Ainda conforme Gonçalves (2013), se Kanner identificou que o isolamento e a repetição obsessiva eram características muito fortes, também pode-se afirmar que as dificuldades com a linguagem também é uma característica marcante. Essa dificuldade na comunicação também é uma manifestação que varia bastante, tanto em comunicações e linguagens verbais, quanto não verbais, e como dito anteriormente, sendo algumas dessas pessoas nunca desenvolvem habilidades comunicativas. Na mesma esteira, outras apresentam uma linguagem imatura, apresentando dificuldades na compreensão de sutilezas de linguagens, como por exemplo, não identificando o sarcasmo ou a ironia; ainda, uma linguagem imatura dificulta a interpretação de linguagens corporais e expressões faciais.

Nesta medida, é possível afirmar que no desenvolvimento de trabalhos no ambiente escolar ao se trabalhar com educandos autistas, apresentas certas dificuldades, como dificuldade de comunicação e interação, alguns episódios de agressividade, estereotipias, insegurança, medo etc.

O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA

Independente da definição de TEA, diversos estudos já apontaram que proporcionar às crianças autistas o convívio com demais crianças não autistas, da mesma faixa etária, assim como de idades diferentes, possibilita o estímulo de suas capacidades interativas, além do que, é um movimento absolutamente de harmonia social, visto que também é um processo de ensino-aprendizagem para a criança não autista, que aprende os significados da diversidade (Camargo; Bosa, 2009). Sobre os benefícios dessa convivência, continua Camargo, “possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Além disso, (...) as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social” (Camargo, 2007, p. 20). O convívio com crianças não autistas pode fornecer modelos de convivência, de normas sociais e de interações para a criança autista. O que se está se afirmando com isso é que, o ambiente adequado propicia benefícios imensuráveis ao processo de inclusão, enquanto um ambiente inapropriado, ainda que se busque princípios de integração, a única coisa que se pratica é a segregação, com o agravante de eventuais prejuízos para todas as crianças envolvidas. Ao fim e ao cabo, a inclusão adequada, ainda que a criança apresente características autistas relevantes, sendo um obstáculo em relação ao conteúdo, pressupõe o benefício das vivências, experiências e inclusão social. Entretanto, é importante que se diga, a variabilidade de ocorrências de graus diferentes de autismo deve ser fator relevante quando se está pensando na inclusão dessa criança. Obviamente que a primeira condição ao se tratar do tema é que a inclusão deve ser para todos. Contudo, é sabido que em certas circunstâncias e graus de ma-

nifestação da síndrome, o processo de inclusão pode não ser suficientemente adequado, exigindo um alto nível de especialização.
2.2.3 Síndrome de Asperger

A Síndrome de Asperger, pode ser definida também como uma variante do Transtorno do Espectro Autista (TEA) de alto funcionamento, sendo uma condição do neurodesenvolvimento que afeta principalmente as habilidades sociais, de comunicação e de comportamento de uma pessoa.

Nos processos inclusivos e de ensino-aprendizagem das crianças identificadas com essa síndrome, deve-se considerar que, indivíduos com Síndrome de Asperger podem ter dificuldades em compreender e utilizar as habilidades sociais de forma adequada. Podem apresentar dificuldades em estabelecer e manter relacionamentos interpessoais, compreender e responder a expressões faciais, linguagem corporal e nuances sociais, e podem ter dificuldade em se envolver em jogos ou atividades de grupo (Khoury, 2014).

Do mesmo modo, as estratégias e planejamentos de intervenção educativa devem se orientar pelo fato dessas crianças apresentarem interesses restritos e comportamentos repetitivos, o que significa que, em uma quantidade considerável de casos, têm interesses restritos e intensos em tópicos específicos, podendo adquirir um conhecimento detalhado e especializado nessas áreas, porém, deficitária em outras. Além disso, podem apresentar comportamentos repetitivos ou estereotipados, como movimentos repetitivos das mãos ou fixação em rotinas específicas. Nesse sentido, avalia-se aqui ser importante privilegiar aspectos de interesse desses sujeitos, de modo a facilitar a intervenção, entretanto, não se deve relegar ao esquecimento outras áreas em que possam apresentar dificuldade, haja vista que, são nas interações conflituosas que os processos de desenvolvimento apresentam maior intensidade (Dias, 2017).

Assim como às características gerais do Transtorno do Espectro Autista, na síndrome de Asperger uma grande questão também é a comunicação, a qual pode ser afetada de forma importante, sendo necessário atenção aprofundada acerca de tal questão. Embora a fala possa estar presente e ser relativamente desenvolvida, pode haver dificuldades na comunicação não verbal, como a expressão facial e o uso adequado do tom de voz. Além disso, a compreensão e o uso de figuras de linguagem, ironias e sutilezas da linguagem podem ser desafiadores.

Em decorrência dessas especificidades na comunicação, tornou-se bastante comum recorrer à metodologia da comunicação aumentativa e alternativa como recurso facilitador da comunicação nos processos de ensino e aprendizagem escolares. Para crianças com Síndrome de Asperger que têm dificuldades na comunicação verbal, as estratégias de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) podem ser extremamente úteis. A CAA envolve o uso de sistemas, recursos e estratégias para auxiliar a comunicação, permitindo que a criança se expresse, compreenda informações e participe ativamente do processo de ensino-aprendizagem (Khoury, 2014).

Como característica da comunicação aumentativa e alternativa (CAA), é bastante comum, por exemplo, a utilização de quadros ou pranchas com símbolos, imagens ou palavras-chave que representam as atividades, objetos, ações ou sentimentos comuns do ambiente escolar. Esses quadros podem ajudar a criança a expressar suas necessidades, fazer escolhas e participar das interações diárias. De forma similar, utilizasse o sistema de comunicação por troca de figuras (Picture Exchange Communication System - PECS), o qual é estruturado para envolver o uso de imagens ou símbolos para auxiliar a criança na comunicação. A criança aprende a selecionar e entregar uma figura ou cartão representando o que deseja comunicar. O PECS pode ser usado para solicitar objetos, fazer pedidos, responder perguntas e iniciar interações (Fernandes, 2015).

Ainda, pode-se falar em diferentes tecnologias de apoio disponíveis, como aplicativos de comunicação por dispositivo móvel ou tablets. Esses aplicativos permitem que a criança selecione imagens, ícones ou palavras

para comunicar suas necessidades, pensamentos e sentimentos. Nesse sentido, alguns indivíduos com Síndrome de Asperger podem se beneficiar do uso de sistemas de escrita alternativa, como a digitação em um teclado, uso de tablets ou dispositivos de comunicação assistiva. Esses sistemas permitem que a criança se comunique por meio da escrita, mesmo que a habilidade de escrita à mão seja desafiadora (Dias, 2017).

Além dos sistemas específicos de CAA, é importante fornecer apoio visual geral no ambiente escolar. Isso pode incluir o uso de rótulos em objetos e locais, calendários visuais, cronogramas e instruções passo a passo com ilustrações ou fotografias. Crianças com Síndrome de Asperger geralmente se beneficiam de rotinas previsíveis e estruturadas. Estabelecer uma rotina diária consistente, com horários definidos para as atividades, pode contribuir tanto no acolhimento emocional, quanto nos processos de aprendizagem, haja vista contribuir na redução da ansiedade.

O que deve ser ratificado é que, assim como no TEA, na síndrome de Asperger, pode existir uma variação considerável de características em cada sujeito, o que demanda que as estratégias de CAA sejam individualizadas, levando em consideração as habilidades e preferências da criança. Além disso, a colaboração entre a equipe escolar, terapeutas, pais e a criança é essencial para desenvolver e implementar estratégias eficazes de CAA. O objetivo é facilitar a comunicação da criança, promover sua participação ativa no ambiente escolar e apoiar seu desenvolvimento acadêmico e social (Fernandes, 2015).

A Síndrome de Asperger, como uma forma de Transtorno do Espectro Autista (TEA), possui algumas especificidades distintas que a diferenciam de outros tipos de TEA. Embora a Síndrome de Asperger e o Autismo compartilhem muitas características semelhantes, existem algumas diferenças importantes entre eles.

Ao contrário do autismo, as habilidades cognitivas, como o pensamento lógico, a capacidade de memória e a aquisição de conhecimento acadêmico, geralmente estão preservadas na Síndrome de Asperger. Os indivíduos podem apresentar um alto nível de inteligência e um estilo de aprendizagem particular. Em decorrência dessa constatação, diferentes correntes consideram a síndrome de Asperger como uma variante atenuada do Transtorno do Espectro Autista. O reconhecimento das diferentes características manifestadas no TEA e na síndrome de Asperger, deve ser evidenciada não para graduações e hierarquizações do transtorno, o que pode levar a incorrer em preconceitos e estigmatizações. A importância desse reconhecimento reside justamente na contribuição para o planejamento de estratégias adequadas que atendam as demandas específicas de cada manifestação do transtorno (ORRÚ, 2012).

Em comparação com outros tipos de TEA, as pessoas com Síndrome de Asperger geralmente apresentam habilidades linguísticas mais desenvolvidas. A fala pode ser fluente e gramaticalmente correta, embora possam existir dificuldades na compreensão de nuances sociais e no uso da linguagem de forma socialmente apropriada. Além disso, as habilidades cognitivas, como memória, aprendizagem e raciocínio lógico, costumam estar dentro da média ou até acima da média.

Pode-se falar ainda que, pessoas com Síndrome de Asperger podem possuir um nível de inteligência acima da média e desenvolvem interesses restritos e intensos em tópicos específicos. Esses interesses podem se tornar um ponto focal de suas vidas, e eles podem adquirir um conhecimento detalhado e especializado nessas áreas de interesse.

Buscando ratificar o que fora afirmado anteriormente, embora as habilidades linguísticas possam ser preservadas, as pessoas com Síndrome de Asperger enfrentam dificuldades na interação social e na compreensão de normas sociais implícitas. Podem ter dificuldade em interpretar expressões faciais, linguagem corporal e sutilezas da comunicação não verbal. Além disso, podem encontrar dificuldades em iniciar e manter relacio-

namentos interpessoais.

Na Síndrome de Asperger, o desenvolvimento da linguagem costuma ser preservado e as habilidades linguísticas podem ser avançadas para a idade. Pessoas com Síndrome de Asperger geralmente adquirem a fala no tempo esperado e têm bom domínio da gramática e vocabulário. No entanto, podem ter dificuldades na compreensão e uso da linguagem de forma socialmente apropriada, como entender sarcasmo, metáforas e expressões idiomáticas. Já no Autismo, o desenvolvimento da linguagem pode ser afetado, variando desde atrasos na fala até a ausência total de linguagem verbal.

Ainda de forma comparativa, na Síndrome de Asperger, as pessoas tendem a ter interesses restritos e intensos em áreas específicas. Esses interesses podem ser altamente focados e detalhados, e podem se tornar uma fonte de expertise ou habilidade especializada. No Autismo, os interesses restritos também estão presentes, mas eles podem variar em intensidade e foco. Do mesmo modo, na Síndrome de Asperger, o desenvolvimento cognitivo geralmente está dentro da média ou acima da média, e as habilidades de aprendizagem e de raciocínio lógico são preservadas. No Autismo, pode haver um atraso no desenvolvimento cognitivo, com uma ampla gama de habilidades intelectuais. Portanto, a Síndrome de Asperger não está associada a deficiências intelectuais significativas. No Autismo, no entanto, pode haver uma ampla variação na capacidade intelectual, incluindo a presença de deficiência intelectual (Orrú, 2012).

Pensando nas estratégias interventivas para os processos de ensino aprendizagem, devido às diferenças nas habilidades linguísticas, de comunicação e sociais, as pessoas com Síndrome de Asperger podem precisar de menos suporte nas áreas de desenvolvimento da linguagem e habilidades cognitivas, enquanto podem se beneficiar de intervenções e apoios em habilidades sociais e de interação. No Autismo, por sua parte, o nível de suporte necessário pode variar amplamente, desde apoio intensivo em todas as áreas de desenvolvimento até suporte moderado ou mínimo, dependendo das necessidades individuais.

Encaminhando-se para a conclusão, a inclusão escolar da criança com Síndrome de Asperger, assim como de qualquer criança com necessidades educacionais especiais, é um processo que visa garantir o acesso equitativo à educação e promover o desenvolvimento pleno de suas habilidades acadêmicas, sociais e emocionais.

É de fundamental importância realizar uma avaliação abrangente das necessidades e habilidades da criança, considerando características específicas da Síndrome de Asperger. Com base nessa avaliação, um plano de intervenção individualizado, como o Plano de Educação Individualizado (PEI) ou Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), pode ser desenvolvido para atender às necessidades educacionais da criança (Pasian; Mendes, 2017).

Oferecer estratégias de apoio à comunicação é essencial para a inclusão escolar da criança com Síndrome de Asperger. Isso pode incluir o uso de recursos visuais, como quadros de comunicação, apoio para o desenvolvimento de habilidades de interação social, como o reconhecimento de emoções e a compreensão das normas sociais, e a promoção de oportunidades de interação com os colegas (Neves, 2017; 2019).

Como exemplificado a partir da metodologia da comunicação aumentativa e alternativa, a adaptação do ambiente escolar para que a inclusão seja efetiva e garanta o direito às aprendizagens. Fornecer um ambiente escolar inclusivo e acolhedor é crucial. Isso pode envolver, por exemplo, a redução de estímulos sensoriais excessivos, a criação de rotinas previsíveis e o estabelecimento de espaços tranquilos para a criança se sentir confortável. Em uma dimensão macrocósmica, também é importante considerar a adaptação do currículo e das atividades acadêmicas, levando em conta as necessidades e habilidades da criança.

Todo esse arcabouço mencionado, pressupõe que a equipe escolar deve contar com profissionais especializados, como professo-

res do atendimento educacional especializado, psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, que possam oferecer suporte e orientação adequados para atender às necessidades específicas da criança com Síndrome de Asperger. Promover a sensibilização e a conscientização sobre a Síndrome de Asperger entre os colegas de classe, professores e funcionários da escola pode ajudar a criar um ambiente inclusivo e reduzir o estigma e a discriminação (Carvalho, 2014).

Finalmente, pensando especificamente em processos inclusivos na prática escolar cotidiana, a utilização de recursos visuais, como calendários, agendas, listas de tarefas e quadros de comunicação, para auxiliar na compreensão e na organização das informações, se evidencia nas diferentes pesquisas como fundamental. Os recursos visuais podem ajudar a criança a seguir as instruções, acompanhar as atividades e se orientar no ambiente escolar.

A utilização de recursos visuais remete à organização do ambiente. O uso de apoios visuais, como diagramas ou esquemas, pode ajudar a criança a compreender conceitos abstratos. Estratégias de ensino estruturadas, como dividir as tarefas em passos menores e fornecer instruções claras, também facilita sobremaneira os processos de ensino-aprendizagem (Khoury, 2014). O caso, portanto, não é elencar uma quantidade específica de possibilidades de intervenção educativa. O que se deve perceber é que, as especificidades das manifestações do TEA e da Síndrome de Asperger, são necessariamente norteadoras dessas atividades interventivas. Ou seja, reforça-se aqui que cada criança é única em suas peculiaridades, o que demanda organização e estrutura consistente. Isso não significa falar em educação ou escolarização especializada, haja vista que a escolarização em seus processos educativos significa também socialização do sujeito, remetendo, portanto, ao compartilhamento de certos princípios educativos. Todavia, conforme a demanda das crianças com alguma necessidade especial, tais princípios educativos compartilhados devem ser adaptados, sendo este um dos princípios fundamentais da educação inclusiva.

PERCURSO INVESTIGATIVO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do referencial da psicologia histórico-cultural, de cunho qualitativo. Os procedimentos para coleta e seleção dos artigos para análise foram de uma revisão da produção científica, sendo realizado um levantamento bibliográfico na Scientific Eletronic Library Online – SciELO, por meio de descritores como “Transtorno do Espectro Autista e Educação Inclusiva”, “Síndrome de Ásperger e Escolarização” e “Inclusão da Criança com Síndrome de Ásperger”. Após selecionados trabalhos mais relevantes e mais recentes, os artigos foram analisados para extrair as principais conceituações sobre o tema do transtorno do espectro autista e inclusão da criança na educação escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Verificou-se, na literatura selecionada, a menção às potencialidades inclusivas próprias da educação escolarizada da criança autista. E foram especificadas, de acordo com os objetivos específicos desta pesquisa, os principais aspectos da educação inclusiva na educação escolar formal. Também foram identificados elementos da relação da educação inclusiva com TEA e sua variação, a Síndrome de Ásperger, situando sua contribuição para a equidade social. Os estudos analisados mostraram que a atuação do professor como mediador e, de acordo com os princípios da educação inclusiva, permite considerar a educação inclusiva como uma prática social necessária e balizada pela perspectiva da psicologia histórico-cultural.

Nos estudos analisados, também foi apontada a necessidade de superar o senso comum que confunde a educação inclusiva com a educação especial, discurso esse também presente na mídia, para além das famílias e comunidades que veiculam estereótipos, preconceitos e discriminação. Os estudos revisados também apontaram, de modo geral, que é essencial o papel da família na superação de uma visão excludente, segregadora e integracionista, fortalecendo a educação especial na perspectiva da educa-

ção inclusiva (Brasil, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Novamente, é importante ressaltar que cada pessoa do espectro autista é única e pode apresentar uma combinação diferente de competências e habilidades e das características associadas. É preciso compreender e aceitar as diferenças. A inclusão escolar deve ser um processo contínuo, com revisões regulares do plano de intervenção e adaptações conforme necessário. O apoio adequado e personalizado, incluindo terapia e intervenções específicas, pode ajudar os indivíduos com Síndrome de Asperger a desenvolver habilidades sociais, a lidar com as dificuldades associadas e a alcançar uma qualidade de vida plena. Além disso, com o tempo, alguns indivíduos podem desenvolver habilidades sociais e de comunicação que lhes permitam lidar com os desafios do transtorno.

Envolver os pais ativamente no processo de inclusão escolar é fundamental. Os pais podem fornecer informações valiosas sobre as necessidades e habilidades da criança, colaborar no desenvolvimento do plano de intervenção e manter uma comunicação aberta com a equipe escolar para monitorar o progresso da criança.

É importante ressaltar que a Síndrome de Asperger não consta mais no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5). Atualmente, ela está incluída no espectro do Autismo como um Transtorno do Espectro Autista de alto funcionamento. As diferenças mencionadas acima são baseadas em descrições anteriores da Síndrome de Asperger e em observações clínicas (Khoury, 2014).

Lembrando que cada criança com Síndrome de Asperger é única, e as estratégias e abordagens devem ser adaptadas às necessidades individuais. O envolvimento de profissionais especializados, como professores do atendimento educacional especializado e terapeutas (Ziliotto, 2017). É sempre recomendado buscar o diagnóstico e a orientação de profissionais especializados, como médicos, psicólogos ou terapeutas ocupacionais, para uma avaliação precisa e um plano de intervenção adequado para cada caso específico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Roberto A, R. de. Os filhos da flecha do tempo: pertinência e rupturas. Brasília: Letraviva, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 132p. (Série A. Normas e Manuais Técnicos).

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRITO, Rayssa Maria Tibúrcio de. Quando a inclusão acontece: analisando o processo de inclusão de uma criança autista. 2013. 56f. Monografia (graduação em Pedagogia) - UFPB/CE. João Pessoa: UFPB, 2013.

BUENO, José Geraldo Silveira; MARIN, Alda Junqueira. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. (“Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois”) In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2013.

CAMARGO, Sígila Pimentel Hohër; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica de literatura. Psicologia e sociedade, UFRGS, Porto Alegre, 2009. p. 65-74. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01027182200900010000 8&script=sci_arttext Acesso em: 21 ago. 2023.

CAMARGO, Síglia P. H. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. 2007. 92 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Porto Alegre: Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva com os Pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para direitos humanos. SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos, Ano 2, n. 2, 2005 p. 37-63, Ed. em português. São Paulo: Rede Universitária de Direitos Humanos.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Inclusão de alunos com deficiência: experiências docentes na escola pública, Revista Debates em Educação. Maceió, v. 3, n. 5, 2010.

CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

DELEVATI, Aline de Castro et al. Educação Especial e Políticas De Inclusão Escolar Em Santa Maria, Rio Grande Do Sul (2007-2015). Cadernos CEDES, v. 38, n. 106, p. 355–371, 2018.

DIAS, Ane Maciel. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger): uma proposta para o ensino de Química. Pelotas: UFPEL, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências)

FERNANDES, Cláudia Regina da Silva Fernandes. Inclusão de alunos com Síndrome de Asperger no Ensino Básico: percepções e práticas dos docentes. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett, 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor).

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. Educação inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FIGUEIRA, Emílio. Caminhando no silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editora, 2008.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In. ROSA, Dalva Eterna Gonçalves. e SOUZA, Vanilton Camilo. (orgs). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores, Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

GIARDINETTO, Andréa Rizzo dos Santos Boettger. Comparando a interação social de crianças autistas: as contribuições dos programas TEACCH e Currículo Funcional Natural. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial, Programa de PósGraduação em Educação Especial), São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2005.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GLAT, Rosana; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), p. 15-35.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: Revista Integração. ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Ano 14, 24. ed., 2002.

GONÇALVES, T. M.; PEDRUZZI, C. M. Levantamento de protocolo e métodos diagnósticos do transtorno autista aplicáveis na clínica fonoaudiológica: uma revisão de literatura. Rev. CEFAC, 2013 Jul.-Ago.; 15 (4): 1011-1018.

GUATEMALA. Assembléia Geral, 29º período ordinário de sessões, tema 34 da agenda. Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência, 1999.

KHOURY, Laís P. et al. Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão

escolar: 52 guias de orientação a professores. [livro eletrônico]. - São Paulo: Memnon, 2014.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. Braz. J. Psychiatry 28 (suppl 1), maio 2006.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. São Paulo Perspec. 2000, v.14, n.2, pp. 51-56.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (org). A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Fascículo da Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação e Cultura – MEC, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, set./dez., 2006.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Editora Artimed, São Paulo, 2003.

MOREIRA, Ildeu de Castro. A Inclusão e a Popularização da Ciência e Tecnologia no Brasil. Inclusão Social, Brasília, v. 1, n. 2, abr./set, p. 11-16, 2006.

NEVES, Libéria Rodrigues.; RAHME, Mônica Mari Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. Educação & Realidade, v. 44, n. 1, p. 1–21, 2019.

NEVES, Libéria Rodrigues. Contribuições da arte ao Atendimento Educacional Especializado e à Inclusão Escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, 23(4): 2017, 489–504.

OMOTE. Sadao. A Integração do deficiente: um pseudoproblema? Anais da XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia da Ribeirão Preto/SP, 1994.

ORRÚ, Silva Ester. Autismo, Linguagem e Educação- interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

PASIAN, Mara Silvia, MENDES, Enicéia Gonçalves. Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Da Formação Do Professor. Cadernos de Pesquisa, 47(165): 964– 81, 2017.

ROSA, Dalva Eterna Gonçalves & SOUZA, Vanilton Camilo. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Pessoa com Deficiência: o mercado de trabalho numa perspectiva inclusiva. Revista Sentidos. São Paulo l, p. 6-7, maio de 2002.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mundo singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Micheline; MULICK, James A. Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações Práticas. Psicologia Ciência e Profissão, 2009, 29 (1), 116-131.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar No Brasil Na Perspectiva Dos Professores: Uma Revisão Integrativa. Revista Brasileira de Educação Especial, 23(2): 293–308, 2017.

SOUZA, José Carlos; FRAGA, Liliane Leite; OLIVEIRA, Marlene Rodrigues; BUCHARA, Marli dos Santos; STRALIOTTO, Neusa Carmelina; ROSÁRIO, Senir Pereira e REZENDE, Tânia Mara. Atuação do psicólogo frente aos transtornos globais do desenvolvimento infantil. Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 24, n. 2, jun. 2004, p. 24- 31.

SOUZA, Wagna da Silva. Um estudo da integração do autista no ensino regular. Serra, 2011.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo

comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. Revista Brasileira de Educação, v. 23, n. 0, p. 1–18, 2018.

UNESCO. 1968. A Educação Especial: Relatório sobre a situação atual e tendências de investigação da Europa. Brasília: CORDE, 1968.

ZILIOTTO, Gisele Sotta. Educação especial e educação inclusiva: fundamentos psicológicos e biológicos das necessidades especiais. Curitiba: IBPEX, 2017.

DIÁLOGO AUTORAL: REFLEXÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS, DA LUDICIDADE E DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

DAIANE SILVA RODRIGUES CAMPELO

RESUMO

Este artigo discute aspectos fundamentais da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, tomando como referência as políticas públicas educacionais, os documentos normativos e a literatura especializada. Inicialmente, aborda-se a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil e os avanços legais que contribuíram para sua consolidação como primeira etapa da Educação Básica, destacando a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade de São Paulo. A discussão evidencia a construção de uma concepção de criança como sujeito histórico, social, cultural e de direitos, reconhecendo sua participação ativa nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Em seguida, são analisados elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico, com destaque para a intencionalidade docente, a organização dos tempos, espaços e materiais, a relação entre escola e família e a articulação entre educar e cuidar. Também se discute a ludicidade como dimensão essencial das práticas educativas na Educação Infantil, compreendendo o brincar não apenas como momento recreativo, mas como possibilidade de interação, expressão, investigação, construção de conhecimentos e desenvolvimento integral. Nessa perspectiva, o professor assume papel de mediador, organizando ambientes acolhedores, acessíveis, investigativos e favoráveis à autonomia e à participação das crianças. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada na análise de legislações, documentos curriculares e produções acadêmicas relacionadas à infância, ao currículo, à ludicidade e às práticas pedagógicas. Conclui-se que a efetivação de uma Educação Infantil de qualidade requer a articulação entre as políticas públicas e as práticas concretas desenvolvidas no cotidiano das instituições, bem como a valorização e a formação dos profissionais da educação. Assim, compreender o trabalho pedagógico a partir das experiências das crianças, das interações, das brincadeiras e da organização intencional dos ambientes contribui para a construção de uma educação comprometida com os direitos, a participação, a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Trabalho pedagógico; Ludicidade; Currículo; Políticas públicas.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil consolidou-se nas últimas décadas como a primeira etapa da Educação Básica, assumindo um papel fundamental na promoção do desenvolvimento integral das crianças. Esse reconhecimento é resultado de importantes avanços nas políticas públicas edu-cacionais, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e da Base Nacional Comum Curri-cular (BNCC). No âmbito municipal, o Currículo da Cidade: Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, constitui um importante referencial para a organização das práticas pedagógicas, reafirmando a criança como sujeito histórico, social e de direitos e orientando o trabalho docente a partir das interações, das brincadeiras e das experiências vividas no cotidiano escolar.

Nesse contexto, refletir sobre o Currículo da Cidade significa compreender que o currículo extrapola a seleção de conteúdos, constituindo-se como um conjunto de experiências que

favorecem a aprendizagem, a participação, a autonomia e o desenvolvimento integral das cri-anças. A organização dos espaços, a ludi-

cidade, a intencionalidade pedagógica, a relação entre escola e família e o papel mediador do professor configuram-se como elementos essenciais para a construção de práticas educativas comprometidas com os direitos das infâncias e com uma educação de qualidade. Dessa forma, este artigo tem como objetivo estabelecer um diálogo autoral com o Currículo da Cidade de São Paulo, discutindo seus fundamentos e suas contribuições para a orga-nização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, articulando-os às políticas públicas e aos referenciais teóricos que sustentam a concepção contemporânea de infância.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A análise fundamenta-se em documentos norma-tivos que orientam a Educação Infantil brasileira, como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e o Cur-rículo da Cidade: Educação Infantil (São Paulo, 2019), articulados às contribuições de autores que discutem infância, currículo, ludicidade, organização dos espaços educativos e práticas pedagógicas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os tópicos a seguir apresentam uma reflexão sobre aspectos fundamentais da organiza-ção do trabalho pedagógico na Educação Infantil, tomando como referência o Currículo da Ci-dade de São Paulo e os principais documentos que orientam essa etapa da Educação Básica. Inicialmente, discute-se a constituição da Educação Infantil à luz das políticas públicas e da legislação educacional. Em seguida, abordam-se a organização das práticas pedagógicas, a in-tencionalidade docente, a ludicidade, os espaços educativos e a relação entre educar e cuidar, evidenciando como esses elementos contribuem para o desenvolvimento integral das crianças e para a efetivação dos princípios que orientam o currículo da Educação Infantil.

2.1 Reflexões em torno da organização do trabalho pedagógico: ambiente, espaço e materiais

As concepções de criança variaram ao longo do tempo e dentro da educação. Os direitos alcançados para a concretização de acesso ao ensino trouxeram novas discussões e novas propostas pedagógicas voltadas para apreender a criança como um sujeito que produz e é reflexo de uma história, é cercado de experiências e tem muito a contribuir.

Pensar a criança na contemporaneidade significa romper com uma visão de um ser sem papel social ativo. Sarmento (2004) afirma que "a contemporaneidade tem aportado a pluralização dos modos de ser da criança, a heterogeneização enquanto categoria social geracional" (p. 1). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) compreende a criança como "sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva" (Brasil, 2010, p. 12). A proposta é que o trabalho com essas crianças seja pautado dentro de um currículo que contemple suas experiências de mundo e promovam seu desenvolvimento integral.

Essa concepção também é reafirmada pelo Currículo da Cidade: Educação Infantil (São Paulo, 2019), ao reconhecer as crianças como sujeitos competentes, curiosos e produtores de cultura. O documento orienta que o currículo seja construído a partir da observação, da escuta e da documentação pedagógica, considerando os interesses, as necessidades e as experiências das crianças como ponto de partida para o planejamento. Assim, o cotidiano da Educação In-fantil deve favorecer a participação ativa das crianças, respeitando seus tempos, suas formas de aprender e suas diferentes maneiras de se relacionar com o mundo.

Um trabalho que estimula a criança e que contempla vários aspectos do desenvolvimento como o físico- motor, afetivo e social, contribui para o desenvolvimento da criança. Exemplo dessa qualidade pode ser exemplificado na questão do afeto. Ferreira e Régner (2010) ressaltam que a afetividade inter-

fere na aprendizagem dos alunos, “na proposta educativa Walloniana, a integração é um conceito fundamental na formação do educando”, (p. 30). O afeto tem assim uma relação direta com o cognitivo, pois faz parte da formação do eu, como um sujeito ativo, que deseja aprender, é cercado de anseios, sonhos, ou seja, está intrínse-co a sua formação global. A partir das relações de afeto, por exemplo, muitas posturas são desenvolvidas, tais como, respeito, autonomia, sensibilidade, ou seja, aspectos essenciais ao desenvolvimento e nas relações sociais.

A criança que dialoga, externaliza seu eu, argumenta, tem liberdade, constrói de forma conjunta, é escutada, aproveitas os espaços da sala de aula e da escola, constrói suas percep-

ções, ou seja, constrói com o professor a sua identidade. Esse planejamento traz bom resultados, pois coloca a criança como sujeito ativo, que constrói conhecimento, pesquisa e não fica vulnerável a posturas ideológicas com verdades prontas. Futuramente pode se tornar um cidadão livre para escolher, opinar conforme as suas concepções de mundo.

Um ambiente estimulador possui diferentes recursos que permitem que a criança se descentre da figura do educador, ou seja, que não precise da presença próxima do adulto o tempo todo. Quando isso ocorre, o espaço se torna um grande aliado, onde as crianças se sentem seguras para explorá-lo, mesmo sem as intervenções constantes do adulto (Horn; Osterkamp; Krindges, 2014, p. 106).

A ação pedagógica ganha um impulso significativo, promovendo a autonomia das crianças, as atividades em grupo e consequentemente atingem uma maior exploração dos diversos ambientes escolares e da liberdade para sozinhos ou em grupos conquistarem a privacidade. “O espaço é algo projetado, por isso ele pode ser modificado de acordo com as relações sociais vividas ali. A sala de aula, por exemplo, pode ser transformada de tempos em tempos, proporcionando novas experiências” (Horn; Osterkamp; Krindges, 2014, p.106). Ainda segundo as autoras a organização do espaço escolar não precisa ser impecável, é possível construir inúmeros brinquedos com materiais de reciclagem, como exemplo ambas mencionam a sucata, pois através dela resultam uma série de possibilidades e aprendizagem. Essa perspectiva dialoga diretamente com o Currículo da Cidade: Educação Infantil (São Paulo, 2019), ao compreender os espaços como elementos educativos que comunicam intencionalidades pedagógicas e promovem experiências de aprendizagem.

Nessa concepção, o ambiente deixa de ser apenas o local onde as atividades acontecem para tornar-se um recurso que favorece as interações, as brincadeiras, a autonomia e as múltiplas linguagens das crianças. Assim, materiais simples e reutilizáveis, como as sucatas, assumem importante papel na criação de contextos investigativos e criativos, valorizando a sustentabilidade, a imaginação e a parti-cipação infantil.

O espaço escolar tem muito a contribuir com esse papel, pois um ambiente adequado, acolhedor, estimulador e educativo oferece possibilidades para que as crianças aprendam e se desenvolvam, não necessitando do professor a cada instante, pois não é apenas o professor que ensina (Horn; Osterkamp; Krindges, 2014, p.110), Nessa perspectiva, o espaço deixa de ser apenas um cenário onde as atividades acontecem e passa a constituir um elemento pedagógico que favorece a autonomia, as interações e as descobertas das crianças, tornando-se um impor-tante mediador do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, é essencial também mencionar o papel da família na organização do trabalho pedagógico. Picanço (2012) salienta que é fundamental uma boa relação entre escola e família, ambas precisam estar numa relação equilibrada, de paz, diálogo, interação. Para a autora essa é uma relação que não deve ser pensada sem parceria. A família tem papel pri-mordial nesse suporte, o dialogo entre pais e filhos sobre as novas descobertas, novos desafi-os, proporcionam maior segurança e menos sofrimento para essas crianças.

2.2 **Legislação que rege a Educação Infantil**

A educação infantil ganha avanço significativo com os direitos assegurados através da Constituição de 1988, que já preconiza em seu artigo 208 educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. Após a promulgação da Carta Constitucional de 1988 outros direitos foram assegurados a criança entre eles com a Lei 8069/90, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96.

No que concerne o Estatuto da Criança e do Adolescente e a educação, essa lei preco-niza em seus artigos 3º e 53 º que:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desen-volvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (Brasil, 1990).

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente representa um marco na consolidação da criança como sujeito de direitos. Ao assegurar o direito à educação e ao desenvol-vimento integral, o ECA rompe com concepções assistencialistas historicamente atribuídas à infância e fortalece a responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade na ga-rantia de condições que favoreçam o desenvolvimento infantil. Nesse contexto, a educação in-fantil deixa de ser compreendida apenas como um espaço de cuidado e passa a assumir um

papel educativo fundamentado na promoção da cidadania e no respeito às singularidades das crianças.

A partir de 1994 já inicia-se uma serie de discussões em torno da educação infantil e o que lhe cabe em termos de política. Nesse momento já se discutia a construção da LDB e como se organizaria a educação no contexto nacional. Em 1995, o Ministério da Educação apontou algumas linhas de ação que pudessem trazer bons resultados para a educação infantil, entre elas:Incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares; promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas; apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil; criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos (Brasil, 2010, p.10).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96 colocou em destaque a educação infantil, ressaltando que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em:-creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;-pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras co-muns

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um míni-mo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno par-cial e de 7 (sete) horas para a jornada integral

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 1996).

De acordo com a Política Nacional de Educação Infantil, o que podemos observar é que as políticas foram se entrelaçando e constituíram-se como importantes subsídios para a produção de documentos e políticas. Em 1998, dois anos após a promulgação da LDB o Ministério da Educação- MEC lançou a seguinte publicação: "Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil", assim como também entrou em cena Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curricula-res Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, com caráter mandatório. O Referencial

Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) coloca como essencial dentro da educação infantil os seguintes princípios:

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;

• o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; • o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; • a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; • o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (Brasil, 1998, p. 13).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI chamam a atenção para alguns objetivos, mencionaremos alguns deles:

Integrar efetivamente as instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino por meio de autorização e credenciamento destas pelos Conselhos Municipais ou Estaduais de Educação; Fortalecer as relações entre as instituições de Educação Infantil e as famílias e/ou responsáveis pelas crianças de 0 a 6 anos matriculadas nestas instituições. Garantir o acesso de crianças com necessidades educacionais especiais nas instituições de Educação Infantil. Garantir recursos financeiros para a manutenção e o desenvolvimento da Educação Infantil. Expandir o atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos de idade, visando alcançar as metas fixadas pelo Plano Nacional de Educação e pelos Planos Estaduais e Municipais. Assegurar a qualidade do

atendimento em instituições de Educação Infantil (creches, entidades equivalentes e pré-escolas).Garantir a realização de estudos, pesquisas e diagnósticos da realidade da Educação Infantil no país para orientar e definir políticas públicas para a área. Garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural. Ampliar os recursos orçamentários do Programa Nacional de Alimentação Escolar para as crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil Brasil, 2010, p. 19).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ampliam essa perspectiva ao estabelecer princípios éticos, políticos e estéticos que devem orientar as propostas pedagó-gicas das instituições. Diferentemente de documentos anteriores, as DCNEI enfatizam que a criança é sujeito histórico, social e cultural, produzindo cultura ao mesmo tempo em que é constituída por ela. Dessa forma, as práticas educativas passam a ser organizadas tendo como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, reconhecendo a participação ativa das crian-ças na construção do conhecimento.

No ano de 2001 foi promulgado o PNE – Plano Nacional de Educação, que ressalta como deve ser realizada a ação de responsabilidade entre os entes federados com a educação:

Na distribuição de competências referentes à Educação Infantil, tanto a Constituição Federal quanto a LDB são explícitas na corresponsabilidade das três esferas de governo – município, estado e União – e da família. A articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas. Quanto às esferas administrativas, a União e os estados atuarão subsidiariamente, porém necessariamente, em apoio técnico e financeiro aos municípios, consoante o art. 30, VI, da Constituição Federal (Brasil, 2010, p.14).

O Plano Nacional de Educação reforça que a garantia do direito à educação infantil depende da articulação entre União, estados e municípios, evidenciando a necessidade de fi-nanciamento, planejamento e gestão compartilhada. Ao estabelecer metas para ampliação do acesso e melhoria da qualidade do atendimento, o documento fortalece a compreensão da edu-cação infantil como política pública estratégica para o desenvolvimento social do país

É importante ressaltar que toda essa operação também resultou em documentos que contribuem para avaliar a educação infantil. Em 2006 tivemos a criação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil (2006) e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, em 2009. A educação infantil é responsabilidade dos municípios, em consonância com o apoio do Estado. Com base na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1996).

Além dessas disposições postas nos documentos de politicas públicas e na legislação, é essencial também mencionar o que é assegurado às crianças com deficiência. Ainda com base na LDB em seu artigo 58: “a educação especial corresponde a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Assim, pode-se concluir afirmando que se tem uma vasta política para o atendimento das crianças em período

escolar no Brasil. Entretanto, não apresenta satisfatoriedade integral, pois ainda se encontra fortes percalços para a concretização desses direitos.

No âmbito dos sistemas municipais de ensino, essas diretrizes nacionais foram reinterpretadas e materializadas em documentos curriculares próprios. Na cidade de São Paulo, o Cur-rículo da Cidade: Educação Infantil constitui um importante referencial para a organização das práticas pedagógicas nas unidades educacionais, dialogando diretamente com as Diretrizes Cur-riculares Nacionais para a Educação Infantil, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com os princípios assegurados pela Constituição Federal, pela LDB e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Currículo da Cidade (São Paulo, 2019) reafirma a criança como sujeito de direitos, protagonista de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. O documento com-

preende a infância como uma etapa marcada pela curiosidade, pelas múltiplas linguagens, pelas intera-ções e pelas brincadeiras, reconhecendo que as experiências vividas pelas crianças constituem elemento central na construção do conhecimento. Dessa forma, as práticas pedagógicas devem ser organizadas de maneira a garantir tempos, espaços e materiais que favoreçam investigações, descobertas, expressões e a participação ativa das crianças no cotidiano escolar.

2.3 Atividades lúdicas: repensando as práticas

O documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) define três conjuntos de princípios (éticos, políticos e estéticos) que devem nortear as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas, dentro dele está a ludicidade.

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16).

Pensar a criança na contemporaneidade significa romper com uma visão de um ser sem papel social ativo. Sarmento (2004) afirma que "a contemporaneidade tem aportado a pluralização dos modos de ser da criança, a heterogeneização enquanto categoria social geracional" (p. 1). Além dessas mudanças na concepção de criança ainda tem-se algumas questões que são reflexos da modernidade, a forma de organização familiar é um exemplo e isso coloca a criança diante de vivências diferenciadas.

Dessa forma, Teixeira (2018) destaca que a concepção que se adequa ao contexto vivenciado pelas crianças na contemporaneidade está na interacionista, e é justamente ela que está ao lado da ludicidade. A ludicidade tem uma grande relevância para o desenvolvimento cognitivo da criança. "O conceito de ludicidade e a importância do brincar vem permeando o desenvolvimento infantil e tem contribuído significativamente para aprimorar a inteligência, a socialização e as habilidades psicomotoras das crianças" (Texeira, 2018 p. 33). A ludicidade impulsiona as relações sociais, a cooperação, o trabalho em grupo, a sensibilidade, o que automaticamente nos remete a refletir os princípios que podem e devem estar inseridos nesse momento.

Nessa perspectiva, ao deixar livre a criança para a escolha das atividades realizadas, jogo, brincadeiras, sem nenhuma distinção, colocará em evidencia os princípios preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010). O princípio ético no que diz respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades, além da autonomia de escolha para as atividades que realizarão. Dessa forma, os brinquedos, brincadeiras e as questões envolvendo distinção de gênero não serão hierarquizados dentro desse princípio. A não diferenciação das brincadeiras contribuirá para construção de valores essenciais para a construção de indivíduos desprovidos de qualquer tipo de preconceito e que poderão questio-nar e intervir futuramente diante dessas situações (Brasil, 2010).

O princípio político nessa situação esta inserido na questão da cidadania, ao realizar atividades com jogos, brinquedos e brincadeiras diversificados, a educação estará oferecendo ao aluno a oportunidade de experiências diversificadas, sem discriminação, o que automati-camente formará preceitos cidadãos. E por fim, o principio estético que lhe oportuniza o direi-to a participar de experiências diversificadas, desmistificando a quebra de regras sociais como: é brincadeira de menina, é cor de menino, por exemplo.

Ainda sobre a ludicidade Maluf (2014, p. 21) pontua que:

São lúdicas as atividades que propiciam a experiência completa no momento, associ-

ando o ato, pensamento e sentimento. A atividade lúdica pode ser uma brincadeira, um jogo, ou qualquer outra atividade que vise proporcionar interação. Porém, o mais importante da atividade lúdica é a forma como ela é dirigida e vivenciada, e o porquê de sua realização.

A realização da atividade lúdica, dessa forma, precisa esta acompanhada de um processo de intencionalidade que não esteja somente aliado ao processo de prazer, mas de processos que possam contemplar valores morais, sociais éticos e políticos. O professor é o grande mediador, ele contribui para que se concretize a autonomia, liberdade, porém precisa está atento às ações

realizadas pelos alunos e relacioná-los como o que foi traçado dentro do planejamento, se houve ou não a obtenção dos objetivos almejados.

Maluf (2014, p. 44) menciona nesse contexto algumas observações que devem cercar a prática do educador no trabalho com a ludicidade e destaca que, "o conhecimento de mundo deve ser levado para o educando, buscando desenvolver nele uma postura investigativa, que o torne capaz de constituir ideias, que considerem a multiplicidade de maneira pessoal, social e cultural". A proposta é que o trabalho com essas crianças seja pautado dentro de um currículo que contemple suas experiências de mundo e promovam seu desenvolvimento integral.

CONCLUSÃO

As discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho evidenciam que a Educação Infantil ocupa um lugar estratégico na formação humana, sendo responsável por promover experiên-cias que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. As políticas públicas brasileiras representaram importantes avanços ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e ao esta-belecer princípios que orientam a organização das práticas pedagógicas nas instituições de Edu-cação Infantil.

Observou-se que documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Currículo da Cidade de São Paulo reafirmam a centralidade das interações, das brincadeiras e das experiências infantis na construção do currículo. Nessa perspectiva, o pro-fessor assume um papel de mediador, organizando espaços, tempos, materiais e situações de aprendizagem que respeitem as singularidades, os interesses e os diferentes ritmos das crianças. Também se destacou que a organização dos ambientes, a utilização de materiais diver-sificados, a ludicidade e a parceria entre escola e família constituem elementos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas significativas. O brincar, quando planejado de forma intencional, ultrapassa a dimensão recreativa e torna-se um importante instrumento para o de-

senvolvimento cognitivo, afetivo, social, cultural e motor das crianças.

Por fim, compreende-se que os avanços legais e curriculares representam importantes conquistas para a Educação Infantil. Entretanto, sua efetivação depende das condições concre-tas de funcionamento das instituições, da valorização dos profissionais da educação, da forma-ção continuada e da construção de propostas pedagógicas comprometidas com os direitos das crianças. Assim, pensar a Educação Infantil na contemporaneidade implica reconhecer a criança como protagonista de suas aprendizagens e compreender o currículo como um conjunto de ex-periências que possibilitam sua participação ativa na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Roberta C. P.; VERÍSSIMO, Maria de La Ó. Os educadores de creche e o conflito entre cuidar e educar. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 13-25, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Edu-cação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curri-cular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRA, Aurino Lima; RÉGNER, Nadja Maria Acioly. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010.

HORN, Cláudia Inês; OSTERKAMP, Pauline; KRINDGES, Teresa. A organização dos espaços escolares voltados à aprendizagem e ao desenvolvimento dos bebês. **Caderno Pedagó-gico**, Lajeado, v. 11, n. 2, p. 102-112, 2014.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PICANÇO, Ana Luísa Bibe. **A relação entre escola e família: as suas implicações no pro-cesso de ensino-aprendizagem**. 2012. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância na enEcruzilhada da segunda mo-dernidade**. Braga: Universidade do Minho, 2004.

SILVA, Cristiane Ribeiro da; BOLSANELLO, Maria Augusta. No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 31-36, 2002.

TEIXEIRA, Karyn Liane. **O universo lúdico no contexto pedagógico**. Curitiba: InterSabe-res, 2018.

A GESTÃO ESCOLAR NA CONTEMPORÊNEIDADE: APROMIRANDO OLHARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DÉBORA BRAULINO NERY

RESUMO

O sistema de ensino brasileiro sofreu diversas mudanças ao longo da história, isto se deu (e se dá) pelos contextos políticos, e dessa forma as transformações da sociedade reverberam na educação. Por isso é possível dizer que a educação é um processo em permanente construção. O presente artigo tem o objetivo de trazer reflexões acerca do cotidiano da gestão educacional nos Centros de Educação Infantil, tendo como referência as políticas educacionais da Rede Municipal de Ensino do município de São Paulo e seus constantes desafios. Neste sentido, este artigo é uma provocação para os atores que trabalham na educação, pois pretende colocá-los na posição de refletir sobre os modelos de educação que se impõem para atender os anseios da sociedade de hoje. Como já é sabido por diversas pesquisas científicas ao longo de muitos anos, é nos primeiros anos de vida que se inicia a construção da personalidade do ser humano, e é para este ser humano que a educação deve servir. O compromisso da gestão e da educação é transformar pessoas e consequentemente elas irão transformar a sociedade para o futuro, visando a qualidade social do meio em que o ser humano vive. Pode-se concluir então que a educação não deve perder o seu caráter público, pois dele advém a universalização dos direitos e deveres dos cidadãos responsáveis, em um movimento de educação democrática e da qualidade social.

PALAVRA CHAVE: Educação; Gestão; Sociedade.

INTRODUÇÃO

Ser criança nos dias de hoje é resultado de um processo social e histórico. A partir de 1924 com a Declaração dos Direitos da Criança, a criança é reconhecida como sujeito que merece cuidado e humanização. Passando pela Constituição Federal de 1988, ECA 1990 e Marco Legal da Primeira Infância em 2016, o desenvolvimento integral nos primeiros anos de vida passa a ter relevância com uma abordagem intersetorial e integral dos direitos das crianças na primeira infância. Estes avanços indicam que a sociedade caminhou no tratamento às crianças e adolescentes, contudo as desigualdades sociais e econômicas revelam que apenas partes delas têm acesso à direitos básicos.

Considerando a Educação como apropriação cultural e a escola como instituição que provê as relações e a educação sistematizada, onde o ser humano se transforma como sujeito histórico, administrar uma escola não deve ser vista apenas como saber lidar com teorias e burocratização, mas é também, e não menos importante, uma permanente busca pelos seus fins pedagógicos. O Projeto Político Pedagógico e os Currículos da Cidade – Educação Infantil, Educação Antirracista e Educação Alimentar, documentos mandatórios e fundamentais para a educação do município de São Paulo, revelam o caráter humanizado ao qual a educação vem se transformando ao longo dos anos, buscando a subjetividade dos sujeitos. Na contramão da função da educação, as atuais políticas educacionais da educação brasileira caminham com a visão de privilegiar resultados econômicos e capitalistas, ferindo o princípio da universalização dos direitos. Neste sentido, a formação continuada se faz fundante no cotidiano da gestão escolar para que se busque paulatinamente a qualidade profissional e para que não se perca a consciência da garantia dos direitos humanos que devem ser considerados como pilares da educação brasileira.

Discorrendo sobre este tema, se faz necessário dizer que toda escolha é um ato político e este ato é carregado de responsabilidade que atinge não somente o “eu”, mas reflete a sociedade em que vivemos e que queremos. O que queremos ensinar para as crianças que recebemos nas escolas? São julgamentos pessoais, ou é um modelo de sociedade que dialoga com as diferenças? Paro (2016) salienta que o estabelecimento

de objetivos (políticos) antecede, e certamente condicionará o processo de atingi-los (atividade administrativa). Dessa forma, é preciso racionalidade nas tomadas de decisões e que estas sejam claras, objetivas e previamente pensadas, servindo como guia das ações futuras.

Um dos compromissos da gestão escolar deve ser com a emancipação das pessoas para gerar autonomia. É preciso construir coletivamente práticas pedagógicas para o desenvolvimento de bebês e crianças em sua integralidade, e para isso é preciso ter compromisso com a multi e interculturalidade, estabelecer o diálogo entre as culturas e não a exclusão, considerando o ponto de vista coletivo e da individualidade. Estarmos abertos ao diálogo é a porta de entrada para garantir a pluralidade, conhecer e respeitar os diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, garantindo o pertencimento, a identidade e a representatividade de cada povo e de suas singularidades, o que contribui também para a formação dos gestores.

O currículo reflete a sociedade, que vive de avanços e retrocessos e é responsável pelo perfil de cidadão que se pretende formar, por isso é fundamental que os gestores e educadores tenham interesse em refletir sobre a sociedade, suas nuances e transformações. A sociedade se transforma constante e permanentemente, recebemos bebês e crianças singulares, com formações familiares diferentes.

Nossa Constituição Federal do Brasil, em seu artigo 5 diz que:

"Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade" (artigo 5 da C.F. Retirado da internet em 20/05/2024).

Nossas histórias não são únicas, conviver com os diferentes povos que existem em nosso território agrega valores, aprendizagens coletivas e individuais para a nossa formação. Acolher o novo e reforçar o caráter plural da nossa sociedade é dever de todos, independente da sua classe social, religião ou crença.

De acordo com Freire (2011) e Savianni (1991), a função da escola é educar para a cidadania por meio da identificação de elementos culturais para ampla socialização, concebendo as formas mais adequadas para atingir os objetivos. Cabe ressaltar que o ensino decorre do conhecimento científico e das relações humanas estruturadas na escola. Ao pensar o bebê e a criança em sua integralidade, o gestor precisa ter definido quem é o público-alvo que atende. Além de conhecer e trabalhar para que o Currículo e suas concepções sejam oferecidos de maneira crítica e integral, é preciso acreditar que bebês e crianças são sujeitos únicos e manifestam seus desejos e necessidades a medida que se relacionam. Neste sentido, pode-se pensar que a gestão democrática não é apenas uma utopia, mas sim fundante no processo de ensino aprendizagem, por isso definir critérios para alcançar a qualidade deve ser um ato participativo, fruto de reflexões coletivas que leve a ações compartilhadas por todos.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA E A CONSTRUÇÃO DO PPP

A construção do PPP é um processo de formação intrínseco a ação pedagógica e administrativa e que pode nos ajudar a encontrar algumas respostas. O PPP torna-se um alicerce para a tomada de decisões fundamentais que acontecem durante todo o percurso da educação, por isso é necessário destrinchar o significado dele:

• Projeto: reúne ações concretas em um determinado tempo;

• Político: Corresponsabilidade nas tomadas de decisões, na escola formamos sujeitos que atuarão dentro da sociedade, portanto precisam respeitar o diferente, conviver com o outro.

• Pedagógico: reúne experiências educativas a fim de atender os processos de aprendizagens.

O PPP na educação pública municipal é permeado pela construção dinâmica e viva com

base nos princípios de equidade, igualdade e inclusão. É a historicidade da Unidade e revela concepções que são inegociáveis ao processo de ensino e aprendizagem. O documento revela os avanços, dados e o perfil da comunidade e do território em que a Unidade está inserida e por isso deve organizar práticas pedagógicas diversificadas, democráticas e inclusivas, promovendo uma educação para todos e o combate à discriminação e preconceitos.

É um documento vivo, pois permite alterações ao longo do tempo e transformações são intrínsecas ao processo educativo ainda mais em uma sociedade cada vez mais tecnológica e globalizada. No ambiente educativo, é preciso formar para além daquilo que se espera na sociedade, levar o conhecimento, as histórias e a cultura de um povo a um processo de constituição da identidade individual e coletiva. Para isso, uma das missões da escola é ampliar ideias, formar cidadãos que não só saibam conviver e se relacionar com a sociedade, mas que também saibam questionar, fazer críticas, opinar e acreditar que o novo também tem espaço e ao mesmo tempo respeita àqueles que pensam diferente, que tem outros modos de ser e estar.

Gestão democrática não é um princípio fácil de ser construído, envolve todos os atores na construção do conhecimento. A participação oportuniza tomadas de decisões coletivas, negociáveis, constrói caminhos respeitosos e cria momentos de escuta efetiva com a comunidade, ou seja, a comunidade é coautora do processo.

Os diálogos nos colegiados, por exemplo, são primordiais, pois dão visibilidade a pluralidade do cotidiano e da comunidade escolar.

Além disso, realizar reuniões periódicas com ATEs, funcionários das terceirizadas para saber como está a rotina, alinhar e/ou reorganizar a rotina e os acompanhamentos nos atendimentos dos bebês e crianças; reuniões semanais com coordenador, diretor e assistente e com os professores sempre que há necessidades individuais de cada criança, são ações que evidenciam a articulação encontrada pela equipe gestora da Unidade para entender e atender sua clientela de forma democrática e participativa.

Quando se escuta é possível compreender quais as perspectivas que cada uma enxerga. Ouvindo diferentes pontos de vistas abre espaço para a compreensão comum de onde queremos chegar. Para além da construção dos caminhos, é preciso identificar os problemas e/ou as ações de maneira conjunta e colaborativa, ou seja, é preciso articular ouvindo as diferentes perspectivas e evidenciar a corresponsabilidade que todos os atores tem nestes processos. Dessa forma, a gestão trabalha para garantir um ambiente de trabalho respeitoso, ético, colaborativo e eficiente, e isso muitas vezes depende de como o outro entende ou aceita aquilo que foi construído. É preciso eliminar o corporativismo, que influencia nas tomadas de decisões ou promove uma inação para o bem comum.

Muitos são os desafios, e a gestão precisa saber ouvir e circular em diferentes linguagens e fundamentalmente ter respeito ao outro, estar aberto à ouvir diferentes perspectivas e priorizar aquilo que é comum e fundamental. Ouvindo é possível compartilhar lógicas e envolver mais pessoas que se sentem pertencentes aos processos democráticos dentro das Unidades. Por isso, conhecer o cotidiano, a comunidade, dialogar em momentos distintos com os diferentes atores que estão no chão da escola, encontrar tempo não só para delegar, mas principalmente para ouvir o outro, ter conversas sinceras, mostrar interesse em conhecer diferentes perspectivas, construir caminhos diferentes, mas com metas e objetivos definidos e compreendidos por todos, são ações que trilham os caminhos da construção, reconstrução, avaliação, reavaliação, planejamento e replanejamento. Dar um passo para traz, duvidar do seu próprio entendimento, suspender os julgamentos e fazer circular a palavra para fortalecer a gestão democrática.

Outro princípio de gestão democrática importante para a Unidade são os indicadores

de qualidade que foram importantes por ser este mais um Espaço de escuta, que baliza as ações da Unidade alinhados aos objetivos relevantes para o desenvolvimento e as aprendizagens e que dialoguem com o PPP e o Currículo da Cidade. A constante reflexão e os questionamentos são ferramentas indissociáveis para o (re) planejamento de ações que estão a serviço do desenvolvimento global na Educação Infantil e o adulto que observa as manifestações de bebês e crianças precisa ter definidos seus objetivos, que não são lineares e tão pouco padronizados e tornam a avaliação um subsídio da ação-reflexão-ação a serviço de novas aprendizagens.

GESTÃO EDUCACIONAL E OS PRINCÍPIOS DE EQUIDADE, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTEGRAL

Para entender, articular e quebrar paradigmas na educação, a equipe gestora precisa reconhecer que histórica e politicamente nossa sociedade é, estruturalmente, preconceituosa e discriminatória. Mesmo historicamente já termos conseguimos encontrar (determinado por leis e dispositivos legais) que a educação era/é para todos, esse “todos” se referiam a uma hegemonia que vetava (e ainda veta) as pessoas negras, deficientes e economicamente desfavorecidas, afirmando a ideia de que existia e existe grupos que merecem mais e outros que merecem menos acesso a tudo, tendo como "parâmetro" suas diferenças, na prática, abastada de todos os direitos civis.

O art. 227 da Constituição Federal e art. 3º do ECA deixam claro que crianças e adolescentes gozam de direitos humanos universais, podemos afirmar que a escola existe em função de uma pessoa e por isso a escola deve se organizar para garantir a elas o pleno desenvolvimento. Nossas diretrizes e especialmente o Currículo da Cidade dialogam com a ideia de que o ser humano é sujeito de direitos e as oportunidades de aprendizagem é direito de todas as crianças. Assim, a forma como uma criança é cuidada e educada certamente lhe ensinará algo sobre si própria, sobre como poderá gostar de si quando tiver condições de se relacionar com os outros.

A educação integral concentra suas ações nas populações desfavorecidas no que diz respeito ao âmbito socioemocional, econômico, religioso, étnico e de gênero, e àqueles com capacidade físicas e cognitivas comprometidas. O objetivo é identificar as barreiras que impedem o desenvolvimento integral do sujeito e assim alcançar a equidade a partir do reconhecimento da diversidade. Atrelado à identificação dessas barreiras sociais e subjetivas, é preciso que a educação tenha como princípio fundamental a justiça, sendo este o caminho para garantir uma educação equitativa, onde bebê e criança que têm voz e sonhos.

Dessa forma, a equipe gestora que enxerga a escola como um ambiente de encontro social, compreende o seu papel no desenvolvimento de uma consciência mais tolerante e cidadã, onde os bebês e as crianças constroem laços, internaliza conceitos, aprende a lidar com as emoções, mas principalmente reconhece que bebê e criança são sujeitos de direitos.

Pode-se dizer então que um gestor precisa ter claro em suas ações, qual a concepção de educação que estamos falando. O Currículo da Cidade e o Currículo Integrador da educação Infantil Paulistana reconhecem a infância como uma construção social e histórica que conhecem o mundo e se constituem como pessoa a medida em que se relacionam com objetos e outras pessoas, são construtores de histórias e culturas e produzem identidade.

"Descolonizar o Currículo significa, portanto, dar visibilidade aos atores, culturas e conhecimentos (pouco ou nada visíveis) como as culturas africanas, as culturas populares, indígenas, migrantes..." (Currículo integrador página 11).

É urgente a busca pela transformação de uma sociedade mais saudável para que no futuro as pessoas se constituam atravessadas pela multiculturalidade, por isso é tão importante que a gestão da escola pública acolha e respeite as vezes, as vozes, as histórias e as diferentes culturas.

Tudo isso é gestão democrática, que se contrapõem as desigualdades (étnicas, raciais, de gênero, econômica, geográfica e religiosa). São princípios necessários para que a gestão escolar esteja articulada e amarrada em suas ações e fazeres, atendendo desde a Lei 10639/2003, perpassando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010 e chegando hoje no Currículo da Cidade e Currículo Antirracista estabelecidos pela Rede municipal de educação, sendo um processo que almeja uma educação não apenas reparadora, mas efetivamente equânime.

Assim como a sociedade se transforma constantemente, é necessário que a gestão escolar revisite continuamente suas práticas, materiais pedagógicos, espaços e tempos, como por exemplo desconstruir estereótipos de gênero e descontinuar o uso daquelas que reforçam papéis tradicionais ou discriminatórios; trabalhe representações positivas e diversas de mulheres e meninas na sociedade. É essencial que meninos e profissionais do gênero masculino participem ativamente dessas discussões, já que são parte estruturante da prevenção à violência contra a mulher. É preciso trazê-los para o centro do debate e incentivá-los a atuar como modelos e promotores da equidade de gênero no cotidiano escolar. É fundante que uma gestão escolar incentive o processo reflexivo e o pensamento crítico que permite que as crianças e jovens aprendam mais sobre si mesmos e reconheçam crenças, valores e emoções pessoais, facilitando a desconstrução de estereótipos internalizados. Precisamos e estamos descolonizando a pedagogia através da problematização das relações entre adultos e crianças, reconhecendo-se como racista que somos.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO GESTOR ESCOLAR

A formação continuada passa pelo processo de desconstrução de ideias e reconstrução de novas, não é lugar de julgamentos, mas sim uma oportunidade de conhecer, se questionar, falar sobre o assunto, formar adultos para transformar pessoas, para as pessoas mudarem o mundo, parafraseando Paulo Freire. Na PMSP até pouco tempo, a equipe gestora era composta pelo diretor e pelo coordenador pedagógico e desde 2007 a rede orienta a gestão através dos cadernos da rede com o intuito de inspirar novas práticas pedagógicas. Em 2013 o cargo de Assistente de Diretor de Escola passou a integrar a equipe gestora.

Em áreas de constante evolução como a educação, a formação continuada deve ser um processo contínuo para acompanhar as mudanças políticas e sociais, aprimorando o conhecimento e viabilizando ações de formação e aperfeiçoamento contínuos. O caráter político da formação a torna ação fundamental para sua atuação na gestão escolar a partir da ação/ reflexão/ ação voltadas para o diagnóstico, planejamento e acompanhamento de processos e resultados de aprendizagem e desenvolvimento.

Em vista disso, a cidade de São Paulo historicamente se destaca por não focar a formação continuada apenas no professor, mas entende que o gestor é o articulador pedagógico e administrativo que propicia o aprimoramento da prática e garante a reflexão e a oportunidade de fazermos boas perguntas e questionamentos fundamentados in loco, que visam a promoção de boas práticas de ensino e aprendizagem e a promoção de relações mais saudáveis e humanas no território em que estamos inseridos.

A formação capacita a gestão a revisar seus eixos de forma coletiva, garantindo que O PPP e todos os seguimentos que compõem uma Unidade educacional sejam integrados.

CONCLUSÃO

Pode-se concluir que é um grande desafio efetivar a articulação de uma Unidade. Há demandas administrativas acontecendo simultaneamente com as pedagógicas, são diversos os segmentos e as responsabilidades de um gestor, que no final está sozinho...

A responsabilidade que precisamos ter nas Unidades Escolares é a de ser pesquisador, ressignificar histórias narradas sem questionamentos. É reconhecer e valorizar outras culturas, assim podemos nos desconstruir e nos despir de pré-julgamentos e desmistificar crenças eurocêntricas e estereótipos

construídos ao longo dos anos. Fortalecer a identidade plural da sociedade e do território em que a Unidade está inserida, nos questionarmos onde estamos, para onde queremos ir, o que fazer, como fazer para chegar lá, são algumas perguntas necessárias que devemos fazer no cotidiano educacional.

Podemos destacar que o processo de redemocratização do país, que fez emergir uma nova Constituição Federal aprovada no ano de 1988 e, mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96. Ambas respaldam o princípio de gestão da educação, logo, o conceito de gestão escolar pode abranger diferentes perspectivas, desde que estejam respaldados os preceitos legais que se articulam entre si.

Como preconizado no Currículo da Cidade de São Paulo, a criança aprende no e com o mundo, mas este mundo é feito de pessoas com diferentes idades, culturas, crenças e valores. É de suma importância que as experiências na educação infantil propiciem o contato com o que está a sua volta, desenvolvendo formas de apreciar, sentir, pensar e solucionar problemas.

Costa e Lima (2011) afirmam que perante a relevância da educação infantil enquanto espaço social e lócus do desenvolvimento da cidadania democrática, a gestão é elemento fundamental para a articulação neste contexto, ou seja, o papel da gestão é de superar práticas pedagógicas ditatórias e tradicionais, pois o dever do espaço educativo é de formar indivíduos críticos e participativos. Ainda, os autores assinalam que a gestão democrática na educação infantil é um bem do projeto pedagógico de trabalho como meio de viabilizar e efetivar ações democráticas, permitindo a formação do sujeito cidadão, "[...] aquele que reflete a realidade, que não acata nem colhe mitos vazios e não idolatra falsas promessas, mas aprende a posicionar-se diante do mundo como sujeito–agente da sua história e da história coletiva [...]" (COSTA; LIMA,2011, p.02).

Assim, a gestão assume o papel de fio condutor da formação crítica e reflexiva do cidadão, criando espaços de debates que propiciem a participação de todos envolvidos no processo educativo, possibilitando que bebês e crianças se aproximem do mundo e reflita sobre o mesmo, pressupondo a gestão democrática, principalmente na educação infantil, que tem como alicerce a participação de todos os componentes que constitui e integra a comunidade, sendo fundamentais nas decisões. Para tanto, a gestão democrática na educação infantil busca a efetivação da participação da comunidade atendida e da sociedade civil como realização de seu direito e como nova forma de organização e gestão. Desta forma, as decisões não são acatadas e obedecidas por funcionários e pais das crianças, mas são tomadas em conjunto levando em consideração o bem comum de todos e principalmente da criança

REFERÊNCIAS

COSTA, Efigênia Maria Dias; LIMA, Marisete Fernandes de. Gestão de creche: concepções e práticas de gestão democrática. 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. Anais. São Paulo/SP: ANPAE, 2011. p. 1-13.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

PARO. V. Diretor de Escola. Educador ou gerente? Cortez Editora, 2015.

SAVIANNI, D. Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras Aproximações. Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez, 1991.

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

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso: 04 de novembro de 2025.

Curriculo-da-Cidade-Ed.-Infantil-2ed.pdf. Acesso em 10/12/2025. https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/P

ortals/1/Files/25425.pdf. Acesso em 12/12/2025.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DEBORA DE AMORIM MOISES

RESUMO

Este trabalho desenvolve uma reflexão aprofundada sobre a relevância das atividades lúdicas, englobando brinquedos, jogos e brincadeiras, na evolução integral e no aprendizado de crianças na fase da Educação Infantil. Investiga-se a transição histórica dessas instituições de acolhimento inicial, que deixaram de lado uma perspectiva puramente assistencialista e higienista para se consolidarem como espaços pedagógicos fundamentais ao desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional dos alunos. Paralelamente, são examinados os obstáculos atuais da docência, em especial a tendência nociva de acelerar processos de alfabetização formal e puramente mecânica, reduzindo consideravelmente as oportunidades de vivências lúdicas livres. Amparada por uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, a fundamentação teórica baseia-se em clássicos da psicologia e pedagogia do desenvolvimento infantil, como Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Brougère, Maluf e Oliveira. Conclui-se que o ato de brincar não se restringe a um mero entretenimento na rotina escolar, mas constitui-se como o canal de expressão mais genuíno da infância e uma garantia legal imprescindível para a construção progressiva de conceitos, imaginação e autonomia da criança. O resumo deve conter no mínimo meia página para atender aos critérios institucionais, detalhando de forma concisa e clara a metodologia de pesquisa qualitativa e bibliográfica adotada, bem como seus resultados teóricos que evidenciam o brincar como uma linguagem autoexpressiva inerente e essencial.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Desenvolvimento; Brincadeira; Alfabetização; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A atuação profissional no âmbito da Educação Infantil impõe o enfrentamento de diversos desafios pedagógicos complexos, destacando-se, entre eles, a carência de fundamentação teórica sólida quanto aos processos múltiplos que envolvem a construção da alfabetização e do desenvolvimento integral da criança. Historicamente, o atendimento à primeira infância passou por profundas transformações conceituais e estruturais na sociedade moderna; as antigas creches, antes estigmatizadas como ambientes puramente assistencialistas voltados apenas à alimentação, vestuário e higiene básica, deram lugar aespaços reconhecidos formalmente como educativos, focados na expansão contínua do potencial motor, cognitivo, simbólico, afetivo e expressivo de cada indivíduo.

Nesse cenário de transição, a pré-escola e a creche deixaram definitivamente de funcionar como meros depósitos de guarda física ou assistência social enquanto as mães exerciam suas atividades trabalhistas. Para que o desenvolvimento global ocorra plenamente na prática corrente, torna-se imperativo que os educadores adotem metodologias pedagógicas atualizadas que despertem o interesse autêntico do público infantil. Trabalha-se com crianças em fase peculiar de crescimento e não com adultos em miniatura; portanto, os principais vetores de mediação pedagógica nessa faixa etária específica devem ser compostos por brincadeiras, músicas e jogos tradicionais.

Conforme assevera Vygotsky (1991), a brincadeira é compreendida como uma atividade social essencial da criança, cuja origem e natureza constituem elementos determinantes para a estruturação de sua personalidade e para a apropriação crítica da realidade em que se insere. O ato de brincar configura uma forma de comunicação espontânea única. É por intermédio das interações lúdicas constantes que a criança exterioriza, ressignifica e dramatiza ações cotidianas, assimilando o complexo mundo adulto por meio do jogo de faz de conta.

Independentemente da tipologia da atividade lúdica escolhida pelo educando, verifica-

se a contínua aquisição de habilidades criativas, sociais, intelectuais e físicas fundamentais para a sua autonomia futura. Paralelamente, Piaget (1978) salienta que a atividade lúdica representa o berço obrigatório de todas as ações intelectuais da criança, mostrando-se indispensável para a sustentação de uma prática educativa sólida e emancipatória. Valorizar a ludicidade no cotidiano escolar significa respeitar a perspectiva singular da infância, permitindo que os alunos sonhem, fantasiem e vivenciem plenamente sua realidade infantil sem as amarras do produtivismo precoce.

A criança que brinca de forma livre e ao mesmo tempo pedagogicamente orientada desenvolve traços altamente positivos como a comunicação interpessoal, a espontaneidade criativa, a sociabilidade alargada e a cooperação humana fundamental. Diante disso, delineia-se o problema central desta pesquisa: qual é a real importância do brincar na construção do conhecimento significativo na Educação Infantil? O objetivo geral deste artigo consiste em investigar o papel do lúdico em sala de aula, confrontando-o com a preocupação recorrente de muitos docentes que, na transição iminente para o Ensino Fundamental, tendem a antecipar de modo mecânico a alfabetização tradicional, reduzindo severamente os espaços legítimos reservados ao brincar.

CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão da infância e da Educação Infantil foi sendo construída gradativamente ao longo da história, acompanhando as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais de cada período. Atualmente, a criança é reconhecida como sujeito de direitos, capaz de aprender, interagir, produzir cultura e participar ativamente da sociedade. Entretanto, essa concepção é resultado de um longo processo histórico, marcado por mudanças significativas na forma como a infância foi percebida e valorizada.

Durante muitos séculos, a criança não era considerada um indivíduo com necessidades e características próprias. Conforme analisa Ariès (1986), nas sociedades medievais inexistia uma concepção específica de infância. Assim que adquiria certa autonomia física, a criança passava a conviver diretamente com os adultos, participando das mesmas atividades, responsabilidades e costumes. Não havia distinções claras entre o universo infantil e o adulto, tampouco existiam práticas educativas voltadas especificamente para essa fase do desenvolvimento.

Além da ausência de reconhecimento social da infância, as elevadas taxas de mortalidade infantil influenciavam profundamente as relações familiares. Em razão das frequentes perdas de crianças ainda nos primeiros anos de vida, muitas famílias desenvolviam vínculos afetivos mais restritos, considerando a sobrevivência infantil um acontecimento incerto. Somente entre os séculos XVII e XVIII começaram a surgir novas formas de compreender a criança, impulsionadas pelas mudanças culturais, filosóficas e religiosas que valorizavam o desenvolvimento humano e a importância da educação desde os primeiros anos de vida.

Esse novo olhar foi fortalecido pelas contribuições de pensadores como Jean-Jacques Rousseau, que defendia a infância como uma etapa natural do desenvolvimento, merecedora de respeito e cuidados específicos. Em sua obra Emílio, Rousseau propôs que a educação deveria considerar os interesses, o ritmo e as necessidades da criança, rompendo com práticas baseadas exclusivamente na disciplina rígida e na memorização. Essas ideias exerceram grande influência sobre os modelos pedagógicos que seriam desenvolvidos posteriormente, especialmente na Educação Infantil.

No contexto europeu, o surgimento das primeiras instituições destinadas ao atendimento das crianças pequenas esteve diretamente relacionado às profundas mudanças provocadas pela Revolução Industrial. A expansão das fábricas, a urbanização acelerada e o crescimento do trabalho feminino modificaram a estrutura familiar, aumentando significativamente a necessidade de espaços destinados ao cuidado das crianças durante a jornada de trabalho dos pais. Conforme destaca Corazza (2002), as primeiras

creches surgiram inicialmente com um caráter assistencial, tendo como principal finalidade proteger, alimentar e garantir condições mínimas de higiene às crianças pertencentes às famílias operárias.

Gradativamente, essas instituições passaram a incorporar preocupações educativas, compreendendo que os primeiros anos de vida representam um período decisivo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social. Nesse processo, destacaram-se importantes educadores, entre eles Friedrich Froebel, considerado o criador do Jardim de Infância. Para Froebel, a brincadeira constituía a principal atividade da criança e deveria ocupar posição central na prática pedagógica. Seus materiais educativos, conhecidos como "dons", foram elaborados para estimular a criatividade, a observação, o raciocínio lógico e a expressão infantil por meio de atividades lúdicas.

Posteriormente, outros estudiosos ampliaram significativamente as concepções sobre a educação das crianças pequenas. Maria Montessori desenvolveu uma metodologia fundamentada na autonomia, na liberdade com responsabilidade e na utilização de materiais didáticos específicos que favoreciam a aprendizagem por meio da experimentação. Ovídio Decroly, por sua vez, enfatizou a importância dos interesses naturais da criança e da organização do currículo a partir de centros de interesse relacionados ao cotidiano infantil. Essas propostas contribuíram para consolidar uma visão pedagógica que reconhece a criança como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

No Brasil, o atendimento às crianças pequenas apresentou características distintas das observadas em diversos países europeus. Até o século XIX, a responsabilidade pelos cuidados infantis permanecia quase exclusivamente sob responsabilidade das famílias, especialmente das mães e de outros membros da comunidade. Conforme afirma Kuhlmann Jr. (1998), inexistiam políticas públicas voltadas especificamente à Educação Infantil, sendo comuns iniciativas isoladas de caráter filantrópico ou religioso destinadas ao acolhimento de crianças órfãs, abandonadas ou pertencentes às camadas mais pobres da população.

Com o processo de urbanização, a expansão das atividades industriais e as transformações econômicas ocorridas após a Abolição da Escravatura, intensificou-se a necessidade de criação de instituições voltadas ao atendimento infantil. Surgiram, então, creches, asilos e outras organizações assistenciais que tinham como principal objetivo oferecer alimentação, cuidados básicos de saúde e proteção às crianças cujas famílias enfrentavam dificuldades econômicas. Nessa fase, predominava uma concepção assistencialista, em que a preocupação educativa ocupava posição secundária.

Paralelamente, as famílias pertencentes às classes economicamente favorecidas passaram a ter acesso aos primeiros Jardins de Infância inspirados nos modelos pedagógicos europeus. Em 1875 foi inaugurado, no Rio de Janeiro, o primeiro Jardim de Infância brasileiro, seguido posteriormente por outra instituição em São Paulo. Segundo Oliveira (2002), essas escolas apresentavam propostas pedagógicas fundamentadas nas ideias de Froebel e destinavam-se principalmente à formação intelectual e moral das crianças da elite, evidenciando uma profunda desigualdade no acesso à educação de qualidade durante esse período histórico.

Ao longo do século XX, importantes transformações sociais influenciaram diretamente a organização da Educação Infantil brasileira. A crescente participação da mulher no mercado de trabalho, especialmente a partir das primeiras décadas do século, aumentou a demanda por instituições capazes de conciliar o cuidado e a educação das crianças pequenas. Em resposta a esse cenário, surgiram creches vinculadas a fábricas, empresas e instituições beneficentes, embora muitas ainda mantivessem predominantemente funções assistenciais.

Durante esse período também ocorreram importantes avanços na legislação educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 1961, reconheceu oficialmente a educação pré-primária, embora

ainda não garantisse sua universalização nem estabelecesse diretrizes pedagógicas suficientemente abrangentes. Nas décadas de 1960 e 1970 foram implementados programas governamentais voltados à expansão do atendimento infantil, entre eles o Projeto Casulo, criado em 1977. Apesar da ampliação das vagas, essas iniciativas concentravam-se principalmente em aspectos relacionados à alimentação, higiene e guarda das crianças, apresentando limitações quanto à qualidade do trabalho pedagógico (KRAMER, 1995).

Uma mudança decisiva ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a Educação Infantil como direito de todas as crianças e dever do Estado. Esse marco legal representou uma transformação profunda na compreensão da infância, ao estabelecer que o acesso à educação nos primeiros anos de vida constitui um direito social fundamental. A partir desse momento, a Educação Infantil deixou de ser compreendida apenas como assistência social, passando a integrar oficialmente a Educação Básica brasileira.

Nos anos seguintes, novos documentos fortaleceram essa concepção. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, reafirmou a prioridade absoluta dos direitos da criança. Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) consolidou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, destinada ao desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e emocional, complementando a ação da família e da comunidade. Posteriormente, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), publicados em 1998, orientaram práticas pedagógicas fundamentadas na valorização das interações, das brincadeiras e do desenvolvimento integral.

Mais recentemente, outros documentos normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçaram a importância das experiências, dos direitos de aprendizagem e da participação ativa da criança no processo educativo. Essas orientações evidenciam que educar e cuidar são ações indissociáveis, exigindo práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, promovam o desenvolvimento integral e assegurem ambientes acolhedores, inclusivos e estimulantes.

Atualmente, embora o Brasil tenha avançado significativamente na ampliação do acesso à Educação Infantil, permanecem desafios relacionados à qualidade do atendimento, à formação continuada dos professores, à infraestrutura das instituições e à garantia de práticas pedagógicas que efetivamente coloquem a criança no centro do processo educativo. Assim, compreender a trajetória histórica da Educação Infantil torna-se essencial para reconhecer as conquistas alcançadas, refletir sobre os desafios ainda existentes e fortalecer políticas públicas comprometidas com uma educação democrática, inclusiva e de qualidade para todas as crianças.

O LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

A inserção planejada da brincadeira na rotina escolar diária atua como um catalisador do desenvolvimento infantil, pois possibilita à criança externalizar suas emoções reprimidas, experimentar papéis sociais complexos, recriar vivências e internalizar regras de convivência de forma autônoma. Ao brincar sem a pressão punitiva do erro formal, o educando expande sua imaginação, criatividade, coordenação motora fina e ampla, além do raciocínio lógico abstrato. Como sustentam Queiroz e Martins (2002), no espaço do jogo a criança age sempre de forma superior à sua idade real, projetando comportamentos que impulsionam suas funções psicológicas superiores na zona de desenvolvimento proximal.

A despeito desses múltiplos benefícios comprovados cientificamente por diversas áreas médicas e pedagógicas, a substituição das atividades lúdicas por exercícios mecânicos de cópia, treino ortográfico e repetição exaustiva ainda é uma realidade frequente na Educação Infantil contemporânea. Muitos profissionais e sistemas de ensino ignoram

que o brincar não se resume a um passatempo descompromissado ou um prêmio pelo bom comportamento. Pires (1997) ressalta que o ato lúdico é um processo complexo de socialização, educação e pleno desabrochar das potencialidades futuras do indivíduo em sua totalidade.

Adicionalmente, Kishimoto (2000) argumenta que o jogo interfere diretamente na cognição, nos sentimentos morais, na autoimagem positiva e na capacidade de representação simbólica do sujeito em formação. É por meio da manipulação direta de objetos concretos e brinquedos diversos que emergem as primeiras trocas linguísticas sofisticadas, a exploração tridimensional do espaço e a ordenação mental do mundo circundante. Toda criança necessita brincar para atribuir sentido existencial à sua realidade material e cultural.

Brougère (2001) define a brincadeira como uma mutação do sentido do real, onde as coisas se tornam outras e o espaço obedece a regras flexíveis construídas de acordo com a circunstância momentânea pactuada pelo grupo. Corroborando essa visão libertadora, Winnicott (1982) enfatiza que é no brincar, e talvez apenas nele, que o indivíduo experimenta sua liberdade de criação mais pura e autêntica. A riqueza expressiva do lúdico também é pontuada por Bettelheim (1988), ao expor que, por meio do brinquedo, a criança manifesta de forma projetiva sentimentos, conflitos e preocupações internas que teria imensa dificuldade em traduzir por meio da linguagem verbal comum.

A experiência lúdica alimenta-se continuamente dos elementos da cultura local e das narrativas comunitárias. As atitudes dos adultos de referência, a organização do tempo, do espaço físico e os insumos materiais disponibilizados na escola exercem papel determinante na qualidade desse aprendizado vital. Ao ingressar no universo das comunicações complexas propiciadas pelo jogo de papéis, a criança desenvolve competências metalinguísticas que serão amplamente requisitadas no processo formal de alfabetização, tornando a transição para a escrita um percurso natural, dialógico e dotado de sentido prático imediato.

O DIREITO DE BRINCAR COMO GARANTIA JURÍDICA

O brincar é um elemento tão vital para a preservação da dignidade humana que foi elevado à categoria de prerrogativa jurídica fundamental em tratados internacionais e leis nacionais. A Declaração Universal dos Direitos da Criança estabelece, em seu quarto princípio, o direito absoluto à recreação em igualdade de condições com o acesso à alimentação saudável e à saúde pública. Em seu sétimo princípio, o documento determina expressamente que a infância deve usufruir de amplas oportunidades para o jogo, o qual deve ser direcionado aos mesmos propósitos formativos da educação formal, responsabilizando as autoridades públicas e a sociedade civil por sua promoção ativa e contínua.

No ordenamento jurídico brasileiro contemporâneo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 16, inciso IV, tipifica o brincar, o praticar esportes e o divertir-se como aspectos indissociáveis do direito constitucional à liberdade individual. O artigo 59 do mesmo diploma legal imputa aos municípios brasileiros, com o suporte técnico e financeiro dos Estados e da União, a obrigação de estruturar espaços públicos adequados e programas culturais voltados exclusivamente ao lazer e à proteção da infância.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, desde muito cedo, pode se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde ter determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação... A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre pessoas.

Constata-se, portanto, que privar o educando do brincar livre ou planejado no cotidiano escolar, sob o pretexto infundado de acelerar o cumprimento mecânico de metas de conteúdos programáticos ou de apostilas comerciais, configura uma violação direta dos direitos fundamentais assegurados pela

legislação nacional e internacional, cabendo aos professores e gestores atuar como agentes promotores e defensores intransigentes dessas garantias legais cotidianas.

O PAPEL DO BRINQUEDO E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

O brinquedo ocupa um lugar de destaque no desenvolvimento infantil, pois constitui um recurso material que favorece a realização das brincadeiras e amplia as possibilidades de aprendizagem. Embora os termos "brinquedo" e "brincadeira" sejam frequentemente utilizados como sinônimos, apresentam características distintas. Enquanto a brincadeira corresponde à ação lúdica desenvolvida pela criança, o brinquedo representa o objeto que serve de apoio para essa atividade, estimulando a imaginação, a criatividade e a construção de significados. Dessa forma, o valor do brinquedo não está apenas em sua estrutura física, mas principalmente na maneira como é utilizado pela criança durante suas experiências de exploração e interação com o meio.

Ao brincar, a criança atribui diferentes significados aos objetos, transformando-os conforme sua imaginação e suas necessidades simbólicas. Um simples bloco de madeira pode representar um carro, uma casa ou qualquer outro elemento presente em seu universo imaginário. Esse processo evidencia que o brinquedo funciona como um mediador da atividade simbólica, permitindo que a criança expresse sentimentos, represente situações vivenciadas e recrie aspectos da realidade. Assim, o brincar torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da capacidade de resolver problemas de forma espontânea.

Na perspectiva de Jean Piaget (1978), o desenvolvimento da brincadeira acompanha a evolução das estruturas cognitivas da criança. Nos primeiros anos de vida predominam os jogos de exercício, caracterizados pela repetição de movimentos e pela exploração sensório-motora dos objetos. À medida que o desenvolvimento intelectual avança, surgem os jogos simbólicos, nos quais a criança passa a representar personagens, situações e acontecimentos do cotidiano, utilizando a imaginação como principal instrumento de aprendizagem. Posteriormente, aparecem os jogos de regras, que favorecem a compreensão de normas sociais, o respeito ao outro, a cooperação e a convivência coletiva. Essa evolução demonstra que o brincar acompanha o crescimento infantil e contribui para a construção gradual do pensamento lógico e das relações sociais.

Nesse contexto, a atuação do professor desempenha papel fundamental para que o brinquedo cumpra sua função educativa. A mediação pedagógica deve ocorrer de maneira intencional, porém respeitando a autonomia da criança e evitando intervenções excessivamente diretivas que limitem sua criatividade. O educador precisa organizar ambientes ricos em possibilidades, oferecer materiais diversificados, propor desafios compatíveis com a faixa etária e incentivar a exploração livre dos brinquedos. Sua função consiste em observar, escutar, dialogar e intervir apenas quando necessário, favorecendo novas descobertas e ampliando as experiências de aprendizagem.

Maluf (2003) destaca que a livre manipulação dos brinquedos possibilita que a criança experimente diferentes formas de pensar e agir, reconstruindo continuamente seus conhecimentos sobre o mundo. Durante essas experiências, ela desenvolve habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais, além de fortalecer a capacidade de criar soluções para situações diversas. Essa liberdade de experimentação também favorece a construção da autonomia, da autoconfiança e do senso crítico, competências indispensáveis para a formação integral do indivíduo.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1994) atribui ao brinquedo um papel ainda mais abrangente. Para o autor, a brincadeira cria condições para que a criança atue em um nível de desenvolvimento superior ao normalmente apresentado em sua vida cotidiana. Ao representar papéis sociais, imaginar situações e estabelecer relações simbólicas, ela amplia suas capacidades cognitivas, exercita a linguagem, desenvolve funções psicológicas superiores e for-

talece sua interação com o contexto social e cultural em que está inserida. Nesse sentido, o brinquedo constitui um importante instrumento de mediação entre a criança, o conhecimento e a cultura.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da linguagem. Durante as brincadeiras, as crianças conversam, negociam regras, criam narrativas, expressam emoções e solucionam conflitos, ampliando significativamente seu vocabulário e suas habilidades comunicativas. Além disso, o brincar favorece o desenvolvimento da atenção, da memória, da imaginação e do pensamento abstrato, elementos essenciais para a alfabetização e para a aprendizagem dos conteúdos escolares nas etapas posteriores da educação.

Na sociedade contemporânea, entretanto, o brinquedo enfrenta novos desafios decorrentes do avanço tecnológico e da crescente comercialização da infância. A ampla oferta de brinquedos eletrônicos, jogos digitais e dispositivos automatizados proporciona inúmeras possibilidades de entretenimento, mas também pode reduzir as oportunidades de interação social, de movimento corporal e de criação espontânea. Brougère (2001) observa que brinquedos altamente tecnológicos, nos quais grande parte das ações já está previamente programada, tendem a limitar a participação ativa da criança, restringindo sua imaginação e diminuindo as possibilidades de construção simbólica durante o brincar.

Isso não significa que as tecnologias devam ser excluídas do cotidiano infantil, mas sim utilizadas de forma equilibrada e integrada a outras experiências lúdicas. A Educação Infantil deve oferecer espaços em que brinquedos tradicionais, materiais não estruturados, elementos da natureza, jogos de construção e brincadeiras coletivas coexistam com recursos tecnológicos, possibilitando experiências diversificadas e enriquecedoras. Cabe ao professor selecionar os materiais considerando seus objetivos pedagógicos e as necessidades de desenvolvimento das crianças, priorizando atividades que promovam interação, criatividade e participação ativa.

Historicamente, a valorização do brinquedo como recurso educativo remonta às contribuições de Friedrich Froebel, reconhecido como fundador do jardim de infância. Froebel compreendia o brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil e criou materiais pedagógicos específicos, conhecidos como "dons", destinados a estimular a percepção, a criatividade, a coordenação motora e a compreensão das relações existentes no mundo (SANTOS, 1997). Sua proposta influenciou profundamente a organização da Educação Infantil e permanece presente nas práticas pedagógicas contemporâneas.

Dessa maneira, o brinquedo ultrapassa a função de simples objeto de entretenimento e assume importante papel no processo educativo. Quando inserido em práticas pedagógicas planejadas e mediadas de forma consciente pelo professor, torna-se um recurso capaz de promover aprendizagens significativas, fortalecer a autonomia, desenvolver competências cognitivas e socioemocionais e ampliar as possibilidades de interação da criança com o meio em que vive. Assim, a valorização do brincar e do brinquedo constitui um dos princípios fundamentais para uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral, respeitando os direitos da criança de aprender, explorar, imaginar, conviver e participar ativamente da construção de seus conhecimentos.

CONCLUSÃO

A análise teórica, jurídica e histórica realizada ao longo deste estudo permite concluir de forma inequívoca que a brincadeira, o jogo e o brinquedo desempenham uma função primordial, estruturante e absolutamente insubstituível nas fases iniciais do desenvolvimento humano integral. É por meio dessas manifestações lúdicas espontâneas e intencionais que a criança acumula experiências significativas, aprimora suas funções motoras e cognitivas complexas, aprende a gerenciar conflitos interpessoais saudáveis e se apropria de modo crítico dos códigos culturais do meio social em que se en-

contra integrada de forma definitiva.

Embora teóricos de relevo internacional e nacional apontem com veemência a premência do lúdico — evocando inclusive as consagradas perspectivas montessorianas de que a descoberta da leitura e da escrita deve emergir organicamente das situações de jogo coletivo —, constata-se ainda uma persistente e preocupante lacuna na formação continuada de educadores da Educação Infantil. Essa fragilidade teórica e prática frequentemente relega as práticas lúdicas a um plano inteiramente secundário, interpretando-as erroneamente como meras atividades de lazer descompromissado ou simples preenchimento de tempo ocioso na rotina escolar.

Assim como a trajetória histórica das creches e pré-escolas no Brasil foi marcada por intensas lutas sociais e políticas para a superação definitiva do viés puramente assistencialista e excludente, faz-se urgente na atualidade transformar a realidade cotidiana da prática docente por meio de investimentos robustos na qualificação profissional e na desconstrução sistemática de dogmas pedagógicos tradicionais e conteudistas.

Em suma, trabalhar de maneira intencional com o lúdico na Educação Infantil constitui um eixo pedagógico indispensável e urgente para a construção do conhecimento estruturado. A ludicidade atua diretamente na estimulação contínua do raciocínio lógico, da imaginação fértil e da criatividade, funcionando como o suporte psicopedagógico ideal e insubstituível para a aquisição natural do sistema de leitura e escrita. Espera-se que as reflexões articuladas neste artigo científico possam incentivar o corpo docente e as equipes gestoras a revisar profundamente suas posturas metodológicas, assegurando o devido reconhecimento, respeito e valorização do brincar como o ponto de partida fundamental, inalienável e soberano para a formação integral da infância saudável.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da infância e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARROS, C. S. G. Pontos de psicologia do desenvolvimento. São Paulo: Ática, 1987.

BETTELHEIM, B. Uma vida para seu filho. Rio de Janeiro: Campus, 1988. BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Infância & educação: era uma vez – quer que eu conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedo e brincadeira: usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedo e brincadeira. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Vera Barros (Org.). O brincar e a criança: do nascimento aos seis anos.Petrópolis: Vozes, 1996.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

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

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. Pensamento e linguagem. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins

Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. A formação social da mente. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WINNICOTT, Donald Woods. A criança e o seu mundo. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL: REDUZINDO BARREIRAS E POTENCIALIZANDO A INCLUSÃO

DONIZETE FERREIRA BARBOSA

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no âmbito da Educação Física escolar no Ensino Fundamental, investigando de que maneira essa abordagem metodológica contribui para a redução de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais, potencializando a inclusão plena de estudantes com e sem deficiência. O método adotado consistiu em uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa e descritiva, fundamentada em teóricos da educação inclusiva e nas diretrizes do DUA, articulando os princípios de múltiplos meios de engajamento, representação e expressão com a prática pedagógica corporal. As considerações finais apontam que o DUA constitui uma ferramenta indispensável para ressignificar as aulas de Educação Física, superando o modelo tradicional excludente e transformando o espaço escolar em um ambiente democrático, acessível e plural, onde a diversidade motora e cognitiva é valorizada como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho Universal para a Aprendizagem. Educação Física Escolar. Inclusão Educacional. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article aims to analyze the application of Universal Design for Learning (UDL) within school Physical Education in Elementary Education, investigating how this methodological approach contributes to the reduction of architectural, pedagogical, and attitudinal barriers, enhancing the full inclusion of students with and without disabilities. The adopted method consisted of a qualitative and descriptive literature review, based on theorists of inclusive education and UDL guidelines, articulating the principles of multiple means of engagement, representation, and expression with bodily pedagogical practice. The final considerations indicate that UDL constitutes an indispensable tool to re-signify Physical Education classes, overcoming the traditional excluding model and transforming the school environment into a democratic, accessible, and plural space, where motor and cognitive diversity is valued as an enriching element of the teaching-learning process.

KEY-WORDS: Universal Design for Learning. School Physical Education. Educational Inclusion. Elementary Education.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar constitui um dos maiores desafios e, simultaneamente, uma das conquistas mais significativas da educação contemporânea. Garantir o acesso de todos os estudantes à escola regular é um passo fundamental, mas que por si só não assegura a permanência e a aprendizagem efetiva. No contexto da Educação Física escolar, disciplina marcada historicamente por padrões de desempenho motor rígidos, excludentes e voltados para a aptidão física de alto rendimento, a urgência de repensar as práticas pedagógicas torna-se ainda mais evidente. É nesse cenário que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma proposta teórica e metodológica robusta, orientada para a flexibilização curricular e a eliminação antecipada de barreiras.

A delimitação deste estudo concentra-se na investigação de como os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem podem ser aplicados de maneira concreta nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental representa uma etapa crucial no desenvolvimento biopsicossocial da criança e do adolescente, período em que a socialização, o reconhecimento corporal e a experimentação lúdica exercem papéis determinantes na formação da cidadania. Conforme destaca Mantoan (2003, p. 25), "a escola inclusiva pressupõe a reestruturação do ensino regular, de forma que a instituição seja capaz de atender às necessidades de todos os alunos". Para que essa premissa se concretize na quadra esportiva

e nos demais espaços de vivência corporal, faz-se necessário superar a visão de que a adaptação pedagógica deve ocorrer apenas em caráter excepcional ou corretivo.

Os objetivos desta pesquisa consistem em:

• conceituar o Desenho Universal para a Aprendizagem e seus três princípios fundamentais;

• analisar as principais barreiras encontradas na Educação Física escolar do Ensino Fundamental;

• demonstrar estratégias práticas baseadas no DUA capazes de promover a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais.

Para fundamentar a discussão, recorre-se a autores que investigam a interface entre inclusão, motricidade e práticas pedagógicas. Segundo Sassaki (2006, p. 42), "a inclusão é um processo em que a sociedade se reorganiza para poder atender às necessidades de todos os seus cidadãos". Essa reorganização, no âmbito escolar, exige que o professor deixe de ver a deficiência no aluno e passe a enxergar as barreiras presentes no ambiente e no currículo. Na mesma linha de raciocínio,

"o planejamento flexível constitui a essência de uma prática docente verdadeiramente inclusiva, pois reconhece que a variabilidade humana não é uma exceção, mas a regra que deve nortear toda a ação educativa no cotidiano escolar" (RODRIGUES, 2011, p. 89).

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de fornecer subsídios teóricos e práticos aos professores de Educação Física, muitas vezes carentes de orientações metodológicas que viabilizem o atendimento à diversidade em turmas numerosas e heterogêneas. A partir de uma abordagem reflexiva e propositiva, pretende-se demonstrar que o DUA não se configura como uma metodologia fechada, mas sim como um conjunto de diretrizes flexíveis que ampliam o horizonte da práxis pedagógica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DESENVOLVIMENTO HISTÓRICOCONCEITUAL

O desenvolvimento deste artigo estrutura-se de maneira a aprofundar a fundamentação teórica sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem, articulando seus conceitos centrais com a realidade da Educação Física no Ensino Fundamental, além de debater as estratégias de intervenção pedagógica.

O SURGIMENTO E OS FUNDAMENTOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

O conceito de Desenho Universal originou-se na arquitetura e no design industrial, na década de 1970, liderado por Ronald Mace, com o intuito de projetar produtos e ambientes acessíveis ao maior número possível de pessoas, sem a necessidade de adaptações posteriores. Posteriormente, essa perspectiva foi apropriada pela educação por meio do Center for Applied Special Technology (CAST), dando origem ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

O DUA fundamenta-se nas neurociências e parte do princípio de que o cérebro humano possui três redes principais de processamento de informações:

• As redes afetivas (o "porquê" da aprendizagem);

• As redes de reconhecimento (o "o quê" da aprendizagem);

• As redes estratégicas (o "como" da aprendizagem).

A partir dessas redes, o DUA estrutura-se em três princípios fundamentais:

• Proporcionar múltiplos meios de engajamento: visa estimular o interesse, a motivação e a persistência dos estudantes, oferecendo opções para autorregulação, desafio e valorização do esforço.

• Proporcionar múltiplos meios de representação: consiste em apresentar a informação e os conteúdos de diversas maneiras (visual, auditiva, tátil e textual), garantindo que todos os alunos compreendam o que está sendo ensinado.

• Proporcionar múltiplos meios de ação e ex-

pressão: oferece aos alunos diferentes formas de demonstrar o que aprenderam, permitindo a utilização da expressão corporal, verbal, artística ou escrita.

No contexto da Educação Física escolar, esses princípios ganham contornos dinâmicos. O corpo em movimento exige respostas rápidas, interação social intensa e domínio espacial. Quando o professor restringe a aula a um único modelo de jogo competitivo — focado exclusivamente na técnica apurada e na vitória —, ele aciona barreiras intransponíveis para uma parcela significativa da turma.

BARREIRAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental abrange um período de intensas transformações físicas, psicológicas e sociais nos educandos. É a fase em que o esquema corporal está em plena consolidação e a autoimagem sofre forte influência do olhar do outro. Quando a aula de Educação Física se apoia em metodologias tradicionais, excludentes e meritocráticas, os alunos que apresentam menor destreza motora, sobrepeso, timidez ou algum tipo de deficiência tendem a se isolar ou a ser marginalizados pelas dinâmicas coletivas.

As barreiras identificadas no cotidiano escolar podem ser classificadas em quatro categorias principais:

• Barreiras arquitetônicas e materiais: quadras esburacadas, falta de rampas de acesso, ausência de materiais adaptados (como bolas sonoras, materiais com texturas ou pesos diferenciados) e vestiários inadequados.

• Barreiras metodológicas: aulas baseadas unicamente em modalidades esportivas convencionais (futebol, voleibol, basquete e handebol), ignorando a cultura corporal de movimento em sua totalidade (danças, lutas, ginásticas e brincadeiras tradicionais).

• Barreiras atitudinais: preconceitos, estereótipos, bullying e a crença limitante de que determinados alunos "não conseguem" participar das atividades práticas.

• Barreiras avaliativas: uso de critérios de avaliação padronizados e quantitativos, que medem o aluno pelo rendimento físico e não pelo seu progresso individual e esforço.

Conforme aponta Freire (2003, p. 54), “a Educação Física escolar precisa deixar de ser um reduto de seleção dos mais hábeis para se transformar em um espaço de emancipação e inclusão de todos os educandos”. A superação dessas barreiras exige do docente uma postura investigativa e propositiva, capaz de replanejar suas aulas considerando a diversidade como eixo estruturante.

O CORPO EM MOVIMENTO: DIRETRIZES DO DUA APLICADAS À PRÁXIS PEDAGÓGICA

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS BASEADAS NO DUA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A aplicação do DUA na Educação Física do Ensino Fundamental não exige a criação de uma aula paralela para o aluno com deficiência, mas sim a flexibilização do planejamento de modo que a atividade seja acessível e desafiadora para todos os integrantes da turma, simultaneamente.

A aplicação prática dos três princípios do DUA na quadra escolar pode ser visualizada na seguinte estruturação:

• Flexibilização do Engajamento: O professor pode variar as regras dos jogos e brincadeiras, permitindo que os próprios alunos participem da construção das normas. Jogos cooperativos em substituição aos estritamente competitivos reduzem a ansiedade e aumentam o envolvimento coletivo.

• Flexibilização da Representação: Explicar as regras de um jogo utilizando demonstrações práticas, recursos visuais (desenhos na lousa ou cartazes), explicações verbais e comandos táteis para alunos com deficiência visual.

• Flexibilização da Ação e Expressão: Permitir que o aluno demonstre a compreensão de uma técnica corporal não apenas executando-a perfeitamente, mas também explicando-a para um colega, criando variações do movimento ou atuando na arbitragem e na organização da atividade.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS COOPERATIVOS

E DA CULTURA CORPORAL

A diversificação dos conteúdos da Educação Física — contemplando o jogo, a dança, a ginástica e as lutas — enriquece o repertório motor dos alunos. Ao integrar os jogos cooperativos, a ênfase deixa de ser a exclusão do perdedor e passa a ser a superação conjunta de desafios. Essa mudança de paradigma alinha-se perfeitamente às diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem, criando um ambiente seguro onde o erro é compreendido como parte intrínseca do processo de aprendizagem e desenvolvimento motor.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2010, p. 65), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

O levantamento bibliográfico foi conduzido por meio da análise de produções acadêmicas indexadas em bases de dados científicas (SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES), utilizando descritores como: "Desenho Universal para a Aprendizagem", "Educação Física inclusiva", "Ensino Fundamental" e "Acessibilidade pedagógica". Foram selecionados artigos, livros e documentos oficiais publicados entre os anos de 2010 e 2026, priorizando obras que discutem a práxis pedagógica inclusiva e a adaptação curricular.

A análise dos dados ocorreu mediante a leitura flutuante, seguida de leitura analítica e interpretativa dos textos selecionados, categorizando os eixos temáticos em torno dos princípios do DUA e das barreiras na Educação Física.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura pertinente revelou que a incorporação do Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Física escolar gera impactos altamente positivos tanto no desenvolvimento motor quanto na dimensão socioafetiva dos estudantes do Ensino Fundamental.

Os dados teóricos analisados apontam que, quando o professor adota o planejamento flexível fundamentado no DUA, observa-se uma redução drástica nos índices de evasão e recusa à participação nas aulas práticas. Alunos que anteriormente se sentiam incapazes ou estigmatizados passam a integrar ativamente as equipes, assumindo papéis de liderança e colaboração.

Conforme ressalta Oliveira (2018, p. 112):

"a inclusão na Educação Física deixa de ser um ideal abstrato quando o professor compreende que o objetivo da disciplina não é formar atletas de alto rendimento, mas sim promover a cultura corporal do movimento para a autonomia de todos os educandos."

Outro aspecto evidenciado na literatura diz respeito à importância da formação continuada docente. Muitos professores relatam insegurança ao receber alunos com deficiência devido à lacuna na formação inicial das licenciaturas em Educação Física, que historicamente priorizaram o modelo biologicista e tecnicista. Nesse sentido, o DUA oferece um arcabouço conceitual claro e aplicável que instrumentaliza o docente a planejar para a diversidade sem a necessidade de reinventar a roda a cada aula.

A discussão dos resultados reforça que a eliminação de barreiras na Educação Física não beneficia apenas o aluno com deficiência, mas qualifica a prática pedagógica para toda a turma. Alunos sem deficiência também se beneficiam de metodologias que oferecem múltiplas formas de expressão e múltiplos níveis de desafio, desenvolvendo empatia, cooperação e respeito às diferenças individuais.

O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE E A GESTÃO CURRICULAR INCLUSIVA

A concretização do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no cotidiano das aulas de Educação Física do Ensino Fundamental demanda uma profunda reformulação na forma como os professores são formados e como as escolas gerem seus currículos. Historicamente, a formação inicial em Educação Física esteve alicerçada no modelo esportivista e tecnicista, que prioriza o rendi-

mento físico, a seleção dos mais hábeis e a reprodução de gestos técnicos padronizados. Esse panorama gera, inevitavelmente, uma insegurança pedagógica nos docentes quando se deparam com a diversidade real da sala de aula inclusiva.

Conforme aponta Mantoan (2003, p. 45), "a mudança na escola não começa pelos alunos, mas sim pela atitude dos professores diante da aprendizagem e da diferença". A formação continuada, portanto, assume um papel estratégico. Os docentes precisam ser instrumentalizados para compreender que a inclusão não se resume à inserção física do aluno com deficiência na quadra, mas à sua participação plena, cognitiva, afetiva e motora. O DUA oferece exatamente esse suporte estrutural, pois, ao focar na eliminação prévia das barreiras no currículo e no ambiente, desonera o professor da necessidade de criar "atividades paralelas" ou improvisadas de última hora.

A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR COMO PRÁXIS DEMOCRÁTICA

Flexibilizar o currículo na Educação Física significa desconstruir a ideia de que existe um padrão único de movimento ideal. A cultura corporal de movimento é vasta e engloba o jogo, o esporte, a ginástica, a dança e as lutas. Quando o professor restringe o planejamento esportivo apenas ao futebol ou ao voleibol competitivo, ele cria barreiras intransponíveis.

Em contrapartida, a aplicação dos princípios do DUA propõe que os objetivos de aprendizagem sejam claros, mas que os meios para os alcançar sejam múltiplos e flexíveis. Por exemplo, se o objetivo pedagógico de uma aula de ginástica é explorar o equilíbrio e a noção espacial, o docente pode propor diferentes percursos com níveis variados de complexidade tátil, visual e motora, permitindo que cada aluno escolha ou seja desafiado no seu nível ótimo de desenvolvimento.

DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: ESTUDOS DE CASO E APLICAÇÕES COTIDIANAS

Para ilustrar de maneira contundente a eficácia do Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Física do Ensino Fundamental, é fundamental analisar situações práticas do cotidiano escolar. A teoria do DUA ganha vida quando o professor consegue visualizar a transposição didática dos seus três princípios fundamentais em quadra.

CASO PRÁTICO 1: O JOGO DE QUEIMADA INCLUSIVO (ADAPTAÇÃO BASEADA NO DUA)

A queimada é a modalidade recreativa tradicional extremamente popular no Ensino Fundamental, mas que frequentemente gera exclusão: os alunos com menor destreza motora ou com deficiências motoras são os primeiros a serem "queimados" e passam a maior parte da aula sentados na arquibancada, assistindo passivamente. Aplicando o DUA, o professor reconstrói a dinâmica da seguinte forma:

• Múltiplos Meios de Engajamento: Introduz-se o conceito de "recuperação coletiva". Em vez de o aluno eliminado sentar-se fora da quadra, ele cumpre um pequeno desafio cooperativo (como equilibrar uma bola em um bastão ou realizar três saltos) para retornar imediatamente ao jogo. Além disso, as equipes são formadas de maneira a misturar diferentes habilidades.

• Múltiplos Meios de Representação: As regras do jogo são explicadas de forma verbal, demonstrada visualmente por meio de maquetes ou desenhos na lousa tátil, e acompanhadas de sinais sonoros para alunos com baixa visão.

• Múltiplos Meios de Ação e Expressão: O aluno que apresenta dificuldades na arremetida da bola pode atuar estrategicamente como "organizador de resgates" ou utilizar dispositivos de apoio para o lançamento, garantindo que sua participação seja ativa e valorizada pelo grupo.

CASO PRÁTICO 2: DANÇAS E EXPRESSÃO CORPORAL PLURAL

Nas aulas voltadas para a cultura corporal da dança, as barreiras atitudinais e de timidez costumam emergir fortemente no Ensino Fundamental. O DUA atua oferecendo opções para que o aluno escolha o papel que melhor expressa suas potencialidades.

A coreografia pode ser construída coletivamente, permitindo que alguns alunos expressem o ritmo corporalmente, enquanto outros participem da criação da trilha sonora, da escolha dos adereços visuais ou da estruturação espacial da coreografia. Desta forma, a expressão artística e corporal torna-se acessível e significativa para todos.

AVALIAÇÃO FORMATIVA E INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A avaliação é um dos pilares mais sensíveis no processo educativo e, historicamente, na Educação Física escolar, esteve reduzida a testes de aptidão física quantitativos (quantas flexões o aluno consegue fazer, qual a distância do seu salto ou seu tempo na corrida). Esse modelo meritocrático é intrinsecamente excludente, pois pune o aluno que possui limitações biológicas ou motoras.

Sob a ótica do Desenho Universal para a Aprendizagem, a avaliação deve ser essencialmente formativa, processual e multidimensional. O foco não recai sobre o "resultado final comparativo" (medir o aluno em relação ao colega mais apto), mas sim sobre o progresso individual de cada educando em relação a si mesmo:

• Autoavaliação e Heteroavaliação: O aluno é estimulado a refletir sobre sua própria evolução motora, cooperação e respeito às regras.

• Critérios Flexíveis: O professor avalia a compreensão tática, a atitude colaborativa, a empatia e o esforço, e não apenas a perfeição biomecânica do movimento executado.

• Feedback Construtivo: Os retornos dados pelo docente devem ser claros, encorajadores e orientados para o desenvolvimento das redes estratégicas do cérebro, apontando caminhos e reforçando as conquistas parciais do estudante.

CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES E PERSPECTIVAS FUTURAS

O avanço das discussões acerca da educação inclusiva no Brasil, amparado por marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, impulsiona a comunidade acadêmica e os profissionais da prática a buscarem alternativas metodológicas sólidas. O Desenho Universal para a Aprendizagem consolida-se, nesse cenário, não apenas como uma diretriz pedagógica, mas como um imperativo ético e democrático.

As pesquisas futuras na área da Educação Física escolar precisam continuar investigando o impacto longitudinal da aplicação do DUA, avaliando indicadores de socialização, desempenho motor, clima escolar e redução do bullying. É fundamental também que os cursos de licenciatura em Educação Física incorporem em suas matrizes curriculares o estudo aprofundado do DUA, garantindo que os futuros professores ingressem na rede de ensino com ferramentas práticas para lidar com a heterogeneidade humana em toda a sua amplitude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SUPLEMENTARES E DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS

A consolidação de uma educação inclusiva efetiva nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental exige persistência, sensibilidade pedagógica e constante aprimoramento dos instrumentos de ensino. A aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) demonstra que é perfeitamente viável romper com os paradigmas tradicionais de exclusão e seletividade motora, transformando a quadra escolar em um espaço democrático de vivência e ressignificação da cultura corporal.

Os desafios cotidianos enfrentados pelos docentes — como a falta de infraestrutura adequada, turmas numerosas e a diversidade acentuada de perfis motores e cognitivos — deixam de ser entraves intransponíveis quando o planejamento é concebido sob a ótica da antecipação de barreiras. Em suma, o DUA reafirma que a diversidade não é um obstáculo ao ensino, mas sim a essência sobre a qual se constrói uma prática educativa verdadeiramente emancipatória e plural.

REFLEXÕES FINAIS SOBRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O percurso investigativo desenvolvido neste artigo permitiu evidenciar que a inclusão na

Educação Física escolar não se restringe à mera presença física do estudante com deficiência no mesmo espaço da quadra esportiva. Ela exige uma reestruturação profunda da prática pedagógica, fundamentada na antecipação e na eliminação de barreiras arquitetônicas, metodológicas, atitudinais e avaliativas.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) mostra-se, portanto, como uma bússola teórica e metodológica indispensável para o professor contemporâneo. Ao contemplar a diversidade humana em suas múltiplas dimensões e oferecer flexibilidade no engajamento, na representação e na expressão, o DUA assegura que a cultura corporal de movimento seja um direito universalmente acessível, promovendo a autonomia, a empatia e a cidadania plena de todos os educandos no Ensino Fundamental.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como propósito analisar a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na Educação Física escolar do Ensino Fundamental, evidenciando seu potencial na redução de barreiras e na consolidação de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva.

A partir da revisão bibliográfica realizada, conclui-se que o DUA constitui uma ferramenta metodológica de inestimável valor para a superação do modelo tradicional e excludente que historicamente marcou a Educação Física escolar. Ao estruturar o planejamento pedagógico em torno de múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão, o professor rompe com a lógica da padronização e passa a acolher a heterogeneidade como uma característica inerente ao ser humano.

Constatou-se também que as barreiras encontradas no cotidiano escolar — sejam elas arquitetônicas, metodológicas, atitudinais ou avaliativas — não são intransponíveis.

Elas podem e devem ser mitigadas por meio da intencionalidade pedagógica, da flexibilização das regras, da diversificação dos recursos materiais e da valorização das potencialidades de cada discente.

Portanto, a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Física do Ensino Fundamental não representa apenas uma adequação técnica às normativas legais da inclusão educacional, mas sim um compromisso ético e político com a construção de uma escola mais justa, democrática e humana, onde o movimento é direito de todos e para todos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. As inteligências múltiplas e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

CAST. Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.2. Wakefield, MA: Author, 2018. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 2026.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2003.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Memnon, 2003.

MONTEIRO, Carlos Alberto. A evolução da escrita e da cultura letrada na história da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

NUNES, Ana Maria. Educação e tecnologias: caminhos para a construção do conhecimento. Belo Horizonte: Autêntica, 1994.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física escolar. Campinas: Papirus, 2018.

RODRIGUES, David. Educação inclusiva: dos conceitos às práticas práxicas. Lisboa: Dinalivro, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: constru-

indo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARTUCE, Raquel. A inclusão escolar e os desafios da prática docente no Ensino Fundamental. São Paulo: Moderna, 2016.

ANEXOS

Anexo A – Diretrizes e Orientações para Adaptação de Materiais e Jogos Inclusivos na Educação Física Escolar

O presente anexo tem a finalidade de subsidiar os professores de Educação Física com ferramentas práticas e orientações detalhadas para a adaptação de jogos, materiais e dinâmicas corporais com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

1. Matriz de Adaptação de Materiais Esportivos

Bolas Sonoras: Utilizadas para estudantes com deficiência visual (baixa visão ou cegueira total), confeccionadas artesanalmente com guizos em seu interior ou adquiridas comercialmente.

Bolas de Diferentes Pesos e Tamanhos: Permitem que alunos com limitações de força ou coordenação motora encontrem o implemento mais adequado para o manuseio.

Redes e Alvos Rebaixados: Ajuste de altura em tabelas de basquete, redes de voleibol ou marcações de gols para garantir o sucesso na pontuação de todos os alunos.

2. Modificações de Regras e Espaços

Espaço Ampliado ou Reduzido: Reduzir o espaço de jogo para alunos com mobilidade reduzida ou aumentá-lo para propiciar maior tempo de reação.

Inversão de Papéis: Permitir que alunos assumam funções de arbitragem, técnico ou cronometrista, garantindo a aprendizagem conceitual e tática sem a exigência motora estrita.

Cooperação Obrigatória: Inserir regras que obriguem todos os membros da equipe a tocarem na bola antes da finalização, estimulando a coletividade e combatendo o individualismo excludente.

DA GARANTIA LEGAL A INCLUSÃO EFETIVA: DESAFIOS DA ESCOLA E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM TEA, TDAH E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

EDINALVA RODRIGUES DO NASCIMENTO GALLO

RESUMO

Este artigo analisa os principais desafios enfrentados por crianças no processo de ingresso e adaptação no ambiente escolar, enfatizando a escassez no suporte pedagógico e multiprofissional adequado para a consolidação da educação inclusiva de fato. O aumento dos casos de crianças com TEA, TDAH, Altas habilidades, dentre outros vem aumentando significativamente, chamando a atenção para diversos fatores, nesse sentido. Quando se recebe a notícia de um diagnóstico de qualquer um dos transtornos mencionados, aumenta a necessidade de intervenções para o desenvolvimento da criança, consequentemente muda toda a rotina de uma família devido ao tempo exigido para terapias, médicos, medicações e demais intervenções dependendo do grau e complexidade do caso. Nesse sentido, as políticas públicas deveriam acompanhar essas demandas especiais e com qualidade, pois muitas famílias que recebem o diagnóstico possuem poucos recursos para tal. A pesquisa investiga as barreiras institucionais e estruturais que dificultam a permanência e o desenvolvimento pleno de estudantes no ensino regular, considerando as garantias legais vigentes em contraste com a realidade cotidiana das instituições de ensino. Adota uma metodologia de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada no levantamento e na análise crítica de normativas nacionais e de autores consagrados na literatura educacional, como Mantoan (2015), Sassaki (2010) e Ferreira (2007). O estudo evidencia que a efetivação do direito à educação inclusiva ultrapassa a garantia formal de matrícula, exigindo transformações profundas na formação docente, na reorganização curricular e na oferta contínua de recursos de apoio individualizados. Desta forma, a superação do cenário de vulnerabilidade e desamparo vivenciado pela maioria dos educandos requer o fortalecimento de redes intersetoriais e o compromisso ético-político das políticas públicas com a equidade e a eliminação de barreiras atitudinais e arquitetônicas na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Acessibilidade atitudinal; Suporte pedagógico; Adaptação escolar; Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A garantia do direito à educação escolarizada como prerrogativa de todos os cidadãos constitui um dos pilares fundamentais da sociedade contemporânea. No cenário brasileiro, a consolidação da Educação Inclusiva ganhou respaldo legal expressivo a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), culminando na promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). No entanto, o ingresso da criança no ambiente escolar expõe uma distância significativa entre os preceitos normativos e a realidade vivenciada no cotidiano pedagógico. Ao chegarem à escola, muitos estudantes deparam-se com um contexto institucional despreparado para acolher as singularidades do seu processo de desenvolvimento, marcados pela ausência de suporte pedagógico, estrutural e multiprofissional adequado.

A problemática central deste estudo reside na identificação e compreensão das barreiras que perpetuam essa escassez de amparo no momento de transição e adaptação escolar. Conforme aponta Mantoan (2015, p. 24), "a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que exige a reorganização das práticas pedagógicas e a transformação das estruturas escolares para atender às diferenças sem discriminar". Apesar desse imperativo, observa-se que a maioria das instituições de ensino opera sob lógicas homogeneizadoras que acabam por invisibilizar as necessidades individuais dos alunos, transformando o espaço que deveria ser de acolhimento e emancipação em um ambiente de exclusão velada.

A justificativa para a realização deste trabalho pauta-se na urgência de discutir as fragilidades na implementação das políticas pú-

blicas de inclusão escolar, especialmente no que diz respeito ao acompanhamento inicial da criança. A ausência de apoio especializado e de formação continuada para os docentes compromete o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos educandos, refletindo diretamente em índices de evasão e defasagem da aprendizagem. Como adverte Sassaki (2010), a inclusão social e educacional não se resume à inserção física do indivíduo no espaço comum, mas exige a remoção de barreiras atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais que impedem sua participação plena.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo geral analisar as principais dificuldades enfrentadas pelas crianças no ingresso à escola regular no contexto da educação inclusiva, destacando a falta de suporte institucional como elemento agravante desse processo. Especificamente, busca-se:

Mapear os marcos legais que fundamentam o direito à educação inclusiva no Brasil;

Identificar as barreiras atitudinais e pedagógicas presentes no acolhimento dos estudantes;

Discutir a importância da oferta de suporte multiprofissional e do trabalho colaborativo na rede regular de ensino.

Para alcançar tais objetivos, optou-se pela metodologia da pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e caráter exploratório. A fundamentação teórica ancora-se na análise crítica de obras de referência da literatura educacional, artigos científicos selecionados e dispositivos legais pertinentes, viabilizando uma reflexão aprofundada sobre as contradições entre a legislação vigente e a práxis escolar.

AMPARO LEGAL – TEA, TDAH, ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO

A Educação Inclusiva representa um dos maiores avanços das políticas públicas brasileiras nas últimas décadas, ao reconhecer que todos os estudantes possuem o direito de frequentar a escola comum, recebendo atendimento adequado às suas necessidades específicas. Esse direito está fundamentado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

No contexto escolar, estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação apresentam características distintas que exigem planejamento pedagógico, flexibilização curricular e práticas inclusivas. Entretanto, ainda existem dúvidas sobre a proteção jurídica desses estudantes, especialmente quanto ao reconhecimento da deficiência perante a legislação brasileira.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar não consiste apenas em matricular o estudante na escola regular, mas em promover mudanças estruturais e pedagógicas capazes de garantir sua aprendizagem e participação efetiva. Assim, compreender os fundamentos legais da inclusão é indispensável para a atuação dos profissionais da educação.

No caso do Transtorno do Espectro Autista, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, representou um marco jurídico ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Em seu artigo 1º, §2º, a legislação determina que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, garantindo acesso às políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência.

Esse reconhecimento foi reforçado pela Lei nº 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que define a pessoa com deficiência como aquela que possui impedimentos de longo prazo que, em interação com barreiras, podem restringir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Dessa forma, muitos estudantes com TEA encontram-se plenamente protegidos pela legislação brasi-

leira.

Conforme Sassaki (2010), a deficiência não deve ser compreendida exclusivamente como uma condição biológica, mas como resultado da interação entre as limitações individuais e as barreiras impostas pela sociedade.

De acordo com o autor, "a inclusão social é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais".

Quanto ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a situação jurídica apresenta particularidades. O TDAH, isoladamente, não é automaticamente classificado como deficiência pela legislação brasileira. Entretanto, em determinadas situações, quando os prejuízos funcionais são significativos e permanentes, pode haver enquadramento como deficiência, conforme os critérios estabelecidos pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, e pela Lei Brasileira de Inclusão.

Vale ressaltar que existe um projeto de Lei que está sendo estudado, discutido e analisado para que tal transtorno entre no direito das pessoas com deficiência, devido ao grau de dificuldade que crianças enfrentam em seu dia a dia.

No campo educacional, independentemente da classificação jurídica, estudantes com TDAH possuem direito às adaptações pedagógicas necessárias para garantir igualdade de oportunidades de aprendizagem. Essas adaptações incluem organização do ambiente escolar, flexibilização de estratégias avaliativas, apoio especializado e utilização de metodologias ativas.

Segundo Barkley (2022), o TDAH caracteriza-se por dificuldades persistentes relacionadas ao controle inibitório, atenção e funções executivas, interferindo significativamente no desempenho acadêmico quando não existem intervenções adequadas.

Para o autor, "o TDAH é um transtorno do desenvolvimento da autorregulação", exigindo intervenções que ultrapassem o simples controle disciplinar.

Com relação às Altas Habilidades/Superdotação, a Política Nacional de Educação Especial reconhece esse público como integrante da Educação Especial, assegurando Atendimento Educacional Especializado (AEE). Diferentemente do TEA, entretanto, estudantes com Altas Habilidades não são considerados pessoas com deficiência perante a legislação brasileira. O atendimento diferenciado ocorre em razão de suas necessidades educacionais específicas, relacionadas ao elevado potencial intelectual, artístico, psicomotor, acadêmico ou de liderança.

Segundo Renzulli (2014), a superdotação resulta da interação entre habilidade acima da média, criatividade e elevado comprometimento com a tarefa, características que necessitam de enriquecimento curricular para pleno desenvolvimento. O autor destaca que "o potencial somente se transforma em desempenho quando encontra oportunidades adequadas".

Na realidade escolar, observa-se também a dupla excepcionalidade, situação em que o estudante apresenta simultaneamente TEA ou TDAH e Altas Habilidades/Superdotação. Nesses casos, torna-se indispensável uma avaliação multidisciplinar e um planejamento pedagógico individualizado, considerando tanto as potencialidades quanto as necessidades específicas do estudante.

Sendo assim, a atuação dos profissionais da educação deve fundamentar-se nos princípios da equidade, da acessibilidade e do desenho universal para a aprendizagem, promovendo condições efetivas para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Compreende-se que a inclusão educacional constitui um direito fundamental assegurado pela legislação brasileira e pelos tratados internacionais de direitos humanos. No caso do Transtorno do Espectro Autista, a legislação estabelece expressamente que a pessoa é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Já o TDAH pode, em

situações específicas de impedimentos de longo prazo associados a barreiras, enquadrar-se no conceito jurídico de deficiência previsto na Lei Brasileira de Inclusão, embora isso não ocorra automaticamente. As Altas Habilidades/Superdotação, por sua vez, integram o público da Educação Especial, mas não configuram deficiência perante a legislação.

Vale ressaltar que O desenvolvimento integral da criança depende da atuação conjunta da família, da escola e dos profissionais que acompanham seu processo de aprendizagem. No caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação, a participação ativa da família torna-se ainda mais relevante, uma vez que favorece a continuidade das intervenções realizadas nos ambientes escolar e terapêutico, fortalecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e comportamental.

Dessa forma, a efetivação da inclusão depende não apenas do cumprimento das normas jurídicas, mas também da formação continuada dos profissionais da educação, do acompanhamento familiar, da adoção de práticas pedagógicas inclusivas e do compromisso coletivo com a construção de uma escola democrática, acessível e capaz de valorizar a diversidade humana.

OS MARCOS LEGAIS E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A discussão a respeito da inclusão escolar no contexto brasileiro não pode ser desvinculada das conquistas normativas consolidadas nas últimas décadas. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu, em seu artigo 208, o dever do Estado de garantir o atendimento educacional especializado aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse preceito constitucional representou um divisor de águas na superação da tradição segregacionista que imperava no país até então.

A ratificação desses direitos ganhou densidade pedagógica com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que dedicou o seu Capítulo V exclusivamente à Educação Especial. Contudo, a efetiva virada de paradigma ocorreu com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), instrumento que redefiniu a educação especial não mais como um sistema paralelo, mas como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Conforme acentua Mazzotta (2011), o percurso histórico da educação especial no Brasil revela uma transição lenta e complexa da filantropia e da exclusão para o reconhecimento dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência. O autor salienta que a inclusão exige o abandono de modelos assistencialistas e a adoção de estratégias que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem efetiva de todos os estudantes no ensino regular.

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reconfigurou o papel das instituições de ensino públicas e privadas ao vedar a cobrança de valores adicionais em mensalidades para a oferta de apoio inclusivo. Em seu artigo 28, a legislação estabelece expressamente a obrigatoriedade da oferta de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

De acordo com o texto da referida lei:

> Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, a fim de alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 5).

Diante do exposto pela legislação, percebe-se que a norma jurídica busca assegurar que a escola seja um espaço plural e estruturado para o desenvolvimento integral. Todavia, como será discutido a seguir, a existência de

um aparato legal sólido e avançado não tem garantido, por si só, a eliminação das barreiras cotidianas enfrentadas pelos alunos no momento do ingresso escolar.

No ambiente escolar real, vulgo chão da escola, percebe-se que a estruturação que ocorreu foi um avanço, mas ainda não é o suficiente para que crianças com deficiência aprendam e permaneçam em um ambiente confortável.

Sendo assim, identificamos que apesar de todos esses avanços legais, os estudantes com deficiência ainda não são atendidos como deveriam.

AS DIFICULDADES NO INGRESSO ESCOLAR E A ESCASSEZ DE SUPORTE INSTITUCIONAL

O ingresso da criança na escola marca o início de um novo ciclo de socialização, uma nova fase no desenvolvimento. Para o público da educação inclusiva — que abrange estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação —, esse momento de transição costuma ser acompanhado de intensas barreiras pedagógicas, atitudinais e arquitetônicas. A ausência de suporte estruturado faz com que muitos educandos vivenciem um processo de desamparo institucional logo nos primeiros anos da vida escolar.

Conforme Severino (2010, p. 122), em um estudo fundamentado, "O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos". Ao analisar o panorama educacional brasileiro, percebe-se que as escolas regulares, em sua maioria, ainda operam sob uma lógica de padronização do ensino que marginaliza aqueles que não correspondem às expectativas de aprendizagem tradicionais.

A falta de apoio pedagógico especializado manifesta-se desde a ausência de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais equipadas até a carência de profissionais de apoio escolar. A esse respeito, Mantoan (2015, p.45) adverte que a simples presença física do aluno na sala comum não configura inclusão de fato.

A inclusão exige que as escolas se adaptem aos alunos, e não o inverso. Não se trata de introduzir modificações periféricas na escola para acolher alguns estudantes considerados "diferentes", mas de transformar a cultura escolar, a gestão, a avaliação e as práticas pedagógicas para que todas as crianças possam aprender juntas, respeitando-se seus ritmos e singularidades.

Dessa forma, a falta de suporte inicial gera um impacto devastador na autoestima e no desenvolvimento da criança. Sem o acompanhamento adequado, comportamentos atípicos ou dificuldades de comunicação e locomoção passam a ser interpretados erroneamente como indisciplina ou incapacidade de aprendizagem, perpetuando o estigma e a exclusão no interior da própria instituição.

A inclusão de estudantes com deficiências mais severas, também precisa ser pensada no tempo de permanência na escola. Muitas crianças são sensíveis ao barulho e após 3 horas dentro do ambiente escolar, barulhento, com muitas crianças, acaba sendo prejudicial, pois muitos ainda não conseguem ficar o tempo todo na escola e acabam entrando em crise.

De acordo com Ferreira (2007), a ausência de suporte pedagógico adequado e a falta de formação continuada para os docentes estão entre os principais obstáculos para a efetivação da educação inclusiva nas escolas regulares

Além das limitações materiais e de infraestrutura, as barreiras atitudinais — expressas no preconceito, na superproteção ou no descaso — constituem um dos maiores obstáculos à inclusão plena. Sassaki (2010) argumenta que a eliminação de preconceitos estruturais é precondição para o sucesso de qualquer projeto educacional inclusivo. A falta de sensibilização da comunidade escolar e a ausência de um plano de acolhimento individualizado tornam o ambiente escolar hostil, comprometendo a permanência e a integração social da criança.

FORMAÇÃO DOCENTE E A NECESSIDADE DA ATUAÇÃO MULTIPROFISSIONAL

A consolidação da educação inclusiva está diretamente relacionada à qualidade da formação docente e à existência de uma rede de apoio multiprofissional capaz de atender às diferentes demandas apresentadas pelos estudantes. Embora a legislação brasileira assegure o direito à educação inclusiva, a efetivação desse princípio ainda enfrenta obstáculos decorrentes da insuficiência de investimentos na formação inicial e continuada dos professores, bem como da limitada oferta de equipes especializadas para subsidiar o trabalho pedagógico.

Nesse contexto, o professor da sala regular assume papel central no processo de inclusão, sendo responsável por desenvolver estratégias pedagógicas que contemplem a diversidade presente no ambiente escolar.

Entretanto, esse profissional frequentemente enfrenta desafios relacionados ao elevado número de estudantes por turma, à escassez de recursos didáticos acessíveis, à ausência de adaptações curriculares sistematizadas e à limitada oferta de formação específica sobre as necessidades educacionais de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação.

Ferreira (2007, p.55) argumenta que a formação inicial dos professores ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Os cursos de licenciatura, em muitos casos, abordam essa temática de forma predominantemente teórica, sem promover a articulação entre os conhecimentos científicos e as situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar. Como consequência, muitos docentes ingressam na carreira sem o preparo necessário para identificar as necessidades específicas dos estudantes e implementar práticas pedagógicas inclusivas.

Além da formação inicial, a formação continuada constitui elemento indispensável para o aprimoramento da prática docente. As constantes transformações nas políticas públicas, nos estudos sobre desenvolvimento humano e nas metodologias de ensino exigem que os profissionais da educação atualizem continuamente seus conhecimentos, ampliando suas competências para planejar intervenções pedagógicas fundamentadas nos princípios da equidade, da acessibilidade e da valorização da diversidade.

Sob essa perspectiva, Glat e Pletsch (2011) destacam a relevância do ensino colaborativo, também denominado coensino, como estratégia capaz de fortalecer o processo de inclusão escolar. Esse modelo propõe a atuação integrada entre o professor da classe comum e o professor especializado em Educação Especial.

Pois possibilita o planejamento conjunto das atividades, a flexibilização curricular, o acompanhamento das necessidades individuais dos estudantes e a construção compartilhada de estratégias pedagógicas.

O trabalho colaborativo favorece a troca de conhecimentos entre os profissionais e reduz o isolamento frequentemente vivenciado pelo professor da sala regular diante das demandas da inclusão.

Entretanto, a promoção de uma educação inclusiva de qualidade não depende exclusivamente da atuação docente. O desenvolvimento integral de estudantes com TEA, TDAH e Altas Habilidades/Superdotação demanda uma abordagem interdisciplinar, envolvendo diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, a atuação de psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, assistentes sociais e demais profissionais da saúde e da assistência social amplia as possibilidades de intervenção, permitindo uma compreensão mais abrangente das necessidades apresentadas por cada estudante.

A articulação entre escola, família e equipe multiprofissional favorece a elaboração de estratégias educacionais individualizadas, possibilitando intervenções precoces, acompanhamento sistemático do desenvolvimento infantil e fortalecimento das habilidades cognitivas, sociais, emocionais e comunicativas. Essa atuação integrada também contri-

bui para reduzir barreiras à aprendizagem, promover maior autonomia dos estudantes e oferecer suporte técnico aos professores, que passam a compartilhar responsabilidades com outros profissionais especializados.

Além disso, a participação ativa da família representa um elemento essencial nesse processo, uma vez que possibilita a continuidade das estratégias desenvolvidas no ambiente escolar e terapêutico. A comunicação permanente entre os diferentes profissionais e os responsáveis pela criança favorece a tomada de decisões fundamentadas em evidências, garantindo maior efetividade às ações pedagógicas e aos planos de intervenção.

Verifica-se que a efetivação da educação inclusiva exige investimentos permanentes em políticas públicas voltadas à formação continuada dos professores, à valorização profissional, à melhoria das condições de trabalho e à ampliação das equipes multiprofissionais nas redes de ensino.

Dessa forma, somente por meio da integração entre educação, saúde, assistência social e família será possível construir ambientes escolares verdadeiramente inclusivos, capazes de assegurar não apenas o acesso à escola, mas também a permanência, a participação e o desenvolvimento pleno de estudantes com necessidades educacionais específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a efetivação da educação inclusiva ultrapassa o simples cumprimento das determinações legais, exigindo o comprometimento conjunto do poder público, das instituições de ensino, dos profissionais da educação e das famílias.

Embora o ordenamento jurídico brasileiro apresente importantes avanços na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente por meio da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), observa-se que ainda existem desafios significativos para que esses direitos sejam plenamente concretizados no cotidiano escolar.

No que se refere aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação, torna-se evidente a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam suas singularidades e potencialidades. A inclusão não deve restringir-se ao acesso à escola regular, mas compreender a permanência, a participação ativa e a aprendizagem significativa, assegurando condições para que cada estudante desenvolva plenamente suas capacidades cognitivas, sociais, emocionais e afetivas.

Outro aspecto evidenciado refere-se ao papel essencial desempenhado pela família no processo de desenvolvimento infantil. A participação dos pais ou responsáveis constitui um fator determinante para o sucesso das intervenções pedagógicas e terapêuticas, favorecendo a continuidade das estratégias adotadas pelos profissionais da educação e da saúde.

A comunicação permanente entre família e escola possibilita a identificação precoce das necessidades educacionais, o acompanhamento da evolução do estudante e a construção de ações pedagógicas mais adequadas às suas especificidades.

Nesse contexto, destaca-se também a importância das políticas públicas que asseguram condições para que pais e responsáveis acompanhem de forma efetiva o desenvolvimento de seus filhos. No âmbito do serviço público federal, a legislação prevê mecanismos que possibilitam a flexibilização da jornada de trabalho em situações envolvendo dependentes com deficiência, permitindo maior participação da família no acompanhamento terapêutico, educacional e social da criança.

Essas medidas representam importantes instrumentos de proteção social, pois reconhecem que o cuidado familiar constitui elemento indispensável para o desenvolvimento integral da criança e para a efetivação do princípio da dignidade da pessoa humana.

Além disso, verifica-se que a formação continuada dos professores e das equipes gestoras permanece como um dos principais desafios da educação inclusiva. O conhecimento sobre as características do TEA, do TDAH e das Altas Habilidades/Superdotação possibilita o planejamento de estratégias pedagógicas diversificadas, avaliações flexíveis, recursos de acessibilidade e práticas fundamentadas no respeito às diferenças, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais acolhedores e equitativos.

Por fim, conclui-se que a inclusão educacional somente se concretiza quando os direitos assegurados pela legislação se transformam em ações efetivas no cotidiano das escolas. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva requer investimentos em formação profissional, fortalecimento das redes intersetoriais de apoio, ampliação do diálogo entre escola e família e implementação de políticas públicas capazes de eliminar barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais.

Dessa forma, será possível garantir que estudantes com TEA, TDAH e Altas Habilidades/Superdotação tenham assegurado não apenas o direito de frequentar a escola, mas também o direito de aprender, participar, desenvolver suas potencialidades e exercer plenamente sua cidadania em uma sociedade que reconheça e valorize a diversidade humana.

REFERÊNCIAS

BARKLEY, Russell A. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 julho. 2026.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 julho. 2026.

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

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo: uma proposta para a inclusão escolar. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Educação inclusiva: a formação de professores em questão. São Paulo: Cortez, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

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

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

O MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS, DESCOBERTAS E APRENDIZAGENS NA CONSTRUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ELIZETE CHAVES BENTO

RESUMO

O movimento corporal constitui uma das principais formas de expressão, comunicação e aprendizagem da criança na Educação Infantil. Por meio do corpo, dos gestos, das brincadeiras e das interações, a criança explora o ambiente, constrói conhecimentos, desenvolve sua autonomia e estabelece relações consigo mesma, com os outros e com o mundo. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do movimento corporal no desenvolvimento integral da criança, compreendendo-o como uma linguagem própria da infância e como elemento fundamental das práticas pedagógicas na Educação Infantil. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em estudos de autores que discutem infância, desenvolvimento infantil, corpo, movimento e aprendizagem, além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e o Currículo da Cidade - Educação Infantil. As reflexões apresentadas evidenciam que o movimento corporal não deve ser compreendido apenas como desenvolvimento de habilidades motoras, mas como uma experiência que envolve aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. O professor possui papel essencial nesse processo, ao organizar espaços, tempos e propostas que favoreçam a exploração corporal, a brincadeira, a criatividade e a participação ativa das crianças. Conclui-se que valorizar o corpo e o movimento na Educação Infantil significa reconhecer a criança como sujeito histórico, protagonista de suas aprendizagens e capaz de construir conhecimentos por meio de múltiplas linguagens.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Movimento corporal; Corpo; Brincadeira; Desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

A infância é um período marcado por descobertas, interações e intensas aprendizagens. Desde os primeiros anos de vida, a criança estabelece relações com o mundo por meio do corpo, utilizando movimentos, gestos, expressões e diferentes formas de comunicação para manifestar desejos, sentimentos, necessidades e conhecimentos. Antes mesmo de desenvolver plenamente a linguagem oral, o corpo já representa uma importante forma de expressão e interação com as pessoas e com o ambiente.

Na Educação Infantil, compreender o movimento corporal como uma linguagem significa reconhecer que a criança aprende não apenas por meio da escuta e da observação, mas também pela exploração, pela experimentação e pelas experiências vividas corporalmente. O corpo infantil é ativo, curioso e investigativo; por meio dele a criança conhece espaços, estabelece relações, testa possibilidades, enfrenta desafios e constrói significados sobre si mesma e sobre o mundo.

Durante muito tempo, algumas práticas educativas valorizaram principalmente atividades relacionadas aos aspectos cognitivos, considerando o movimento como uma ação secundária ou apenas como uma forma de recreação. Entretanto, os estudos contemporâneos sobre desenvolvimento infantil demonstram que corpo, emoção, pensamento e aprendizagem estão profundamente relacionados. A criança aprende com o corpo inteiro, pois suas experiências envolvem simultaneamente dimensões físicas, emocionais, sociais e culturais.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) destaca que a Educação Infantil possui como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, reconhecendo que as crianças constroem conhecimentos por meio de diferentes experiências e linguagens. Entre essas linguagens, destacam-se os gestos e movimentos corporais, fundamentais para que a criança possa expressar-se, comunicar-se e participar ativamente das situações viven-

ciadas no cotidiano escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) compreendem a criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade nas relações estabelecidas com outras crianças, com os adultos e com o ambiente. Nesse sentido, as experiências corporais devem fazer parte do planejamento pedagógico, garantindo oportunidades para que cada criança explore suas possibilidades, desenvolva autonomia e amplie sua percepção corporal.

O movimento corporal está presente em diferentes momentos da rotina da Educação Infantil: nas brincadeiras livres, nas propostas dirigidas, nas danças, nas músicas, nos jogos, nas explorações dos espaços, nas dramatizações e nas atividades envolvendo diferentes materiais. Cada uma dessas experiências possibilita aprendizagens importantes, pois estimula a criatividade, a cooperação, o equilíbrio, a coordenação motora, a expressão emocional e a construção da identidade.

Nesse processo, o professor desempenha papel fundamental como mediador das experiências corporais. Sua função não é controlar os movimentos das crianças, mas criar condições para que elas possam explorar o corpo de maneira segura, significativa e prazerosa. Para isso, é necessário planejamento, observação e sensibilidade para compreender os diferentes ritmos, interesses e necessidades presentes no grupo.

O movimento também possui uma dimensão social e cultural. As brincadeiras, danças, jogos e manifestações corporais carregam histórias, valores e características das diferentes culturas. Ao participar dessas experiências, a criança amplia seu repertório cultural e aprende formas diversas de expressão e convivência.

Diante dessa perspectiva, este artigo tem como objetivo analisar a importância do movimento corporal na Educação Infantil, refletindo sobre suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança e sobre o papel do professor na organização de práticas pedagógicas que valorizem o corpo como linguagem, expressão e construção de saberes.

O CORPO E O MOVIMENTO COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA

O corpo representa a primeira forma de comunicação da criança com o mundo. Antes mesmo de compreender e utilizar a linguagem oral, o bebê já expressa suas necessidades, emoções e intenções por meio de movimentos, olhares, gestos, sons e diferentes manifestações corporais. Dessa maneira, o corpo não pode ser compreendido apenas como uma estrutura física, mas como um território de experiências, descobertas e construção de sentidos.

Na Educação Infantil, o movimento corporal constitui uma linguagem própria da infância. A criança comunica aquilo que sente e pensa por meio do corpo, estabelecendo relações com outras crianças, com os adultos e com os espaços que ocupa. Ao correr, saltar, dançar, equilibrar-se, manipular objetos ou representar personagens em uma brincadeira simbólica, ela está desenvolvendo conhecimentos sobre si mesma e sobre o ambiente.

A compreensão do movimento como linguagem amplia a visão sobre o desenvolvimento infantil, pois reconhece que aprender não acontece somente por meio da fala ou da escrita. A criança aprende quando experimenta, quando explora, quando cria possibilidades e quando participa de situações que envolvem diferentes formas de expressão.

Para Wallon (2007), o desenvolvimento da criança ocorre a partir da integração entre movimento, emoção e inteligência. O autor destaca que o corpo possui papel essencial na constituição da pessoa, pois os movimentos infantis estão diretamente relacionados às emoções e às relações estabelecidas com o meio social. Assim, o corpo é compreendido como elemento fundamental na formação da identidade e da personalidade.

Segundo Wallon, a criança inicialmente se comunica principalmente por meio do corpo e das emoções. Seus movimentos revelam necessidades, desejos e formas de compreender o mundo. Com o passar do tempo,

essas manifestações corporais tornam-se cada vez mais intencionais, permitindo novas formas de interação e participação social.

Nesse sentido, a escola de Educação Infantil precisa reconhecer o valor das experiências corporais, garantindo espaços nos quais as crianças possam movimentar-se livremente, experimentar diferentes possibilidades e construir conhecimentos a partir dessas vivências.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) reforça a importância das múltiplas linguagens infantis, considerando que as crianças se expressam por meio do corpo, dos gestos, dos sons, das brincadeiras, das artes e das interações. Dessa forma, o movimento corporal deve estar presente no cotidiano escolar como uma experiência planejada e significativa.

Valorizar o corpo da criança significa reconhecer sua capacidade de criar, investigar e produzir cultura. As ações corporais realizadas durante as brincadeiras não são movimentos sem intenção; elas representam processos de aprendizagem nos quais a criança testa hipóteses, resolve problemas e amplia sua compreensão sobre o mundo.

Por isso, propostas pedagógicas que envolvem movimento devem considerar a criança como protagonista, oferecendo oportunidades para que ela escolha, explore e participe ativamente das experiências. O professor atua como mediador, organizando ambientes seguros e desafiadores que favoreçam novas descobertas.

Assim, o movimento corporal torna-se uma dimensão indispensável da Educação Infantil, pois permite que a criança desenvolva não apenas habilidades motoras, mas também aspectos relacionados à autonomia, criatividade, expressão emocional, convivência e construção de conhecimentos.

O BRINCAR E AS EXPERIÊNCIAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar constitui uma das principais formas pelas quais a criança aprende e se desenvolve. Nas brincadeiras, o corpo está constantemente presente, possibilitando experiências de exploração, imaginação, interação e criação. Por meio do brincar, a criança experimenta diferentes papéis, constrói relações, expressa sentimentos e amplia sua compreensão sobre o mundo.

Na Educação Infantil, brincar não deve ser compreendido como uma pausa entre momentos considerados mais importantes de aprendizagem. Ao contrário, a brincadeira representa uma experiência fundamental, por meio da qual a criança constrói conhecimentos de maneira ativa e significativa.

Kishimoto (2011) destaca que a brincadeira é uma atividade essencial da infância, pois possibilita à criança criar situações imaginárias, desenvolver regras de convivência, ampliar sua criatividade e experimentar diferentes formas de interação social. O brincar envolve corpo, pensamento, emoção e cultura, tornando-se um espaço privilegiado de aprendizagem.

As brincadeiras corporais, como correr, pular, dançar, brincar de roda, imitar animais, criar movimentos e explorar diferentes espaços, favorecem o desenvolvimento de habilidades importantes. Ao participar dessas experiências, a criança desenvolve equilíbrio, coordenação, percepção espacial, ritmo, força, agilidade e consciência corporal.

Além dos aspectos motores, as brincadeiras corporais contribuem para o desenvolvimento social e emocional. Ao brincar com outras crianças, é necessário negociar regras, esperar sua vez, compartilhar materiais, lidar com conflitos e respeitar diferentes formas de participação. Essas experiências fortalecem a autonomia e a convivência.

Vygotsky (2007) compreende a brincadeira como uma importante situação de desenvolvimento, pois nela a criança consegue agir além do comportamento cotidiano, criando possibilidades novas por meio da imaginação. Durante o brincar, a criança assume papéis, cria situações simbólicas e desenvolve formas mais complexas de pensamento.

Na Educação Infantil, o professor possui papel essencial na valorização das brincadeiras

corporais. Cabe a ele organizar tempos e espaços que permitam diferentes experiências, oferecendo materiais diversificados e propostas que estimulem a exploração e a criatividade.

Uma caixa de papelão pode transformar-se em uma casa, um tecido pode tornar-se uma capa de super-herói, um espaço vazio pode transformar-se em um circuito de aventuras. Essas situações demonstram que a criança utiliza o corpo e a imaginação para produzir novos significados.

As brincadeiras tradicionais também possuem grande importância nesse processo. Cantigas de roda, amarelinha, estátua, cirandas e jogos coletivos possibilitam contato com manifestações culturais transmitidas entre gerações, fortalecendo vínculos e ampliando o repertório das crianças.

Dessa forma, garantir experiências corporais por meio do brincar significa assegurar o direito da criança de viver plenamente sua infância. O movimento, quando integrado às brincadeiras, torna-se uma poderosa ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento.

MOVIMENTO CORPORAL E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O desenvolvimento infantil acontece de maneira integrada. Aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais não se desenvolvem separadamente, mas estabelecem relações constantes durante as experiências vividas pela criança. Nesse contexto, o movimento corporal assume papel fundamental, pois participa diretamente da construção da autonomia, da identidade e das aprendizagens.

Desde os primeiros anos de vida, a criança utiliza o corpo para explorar o ambiente. Ao tocar objetos, deslocar-se pelos espaços, subir, descer, equilibrar-se e experimentar diferentes movimentos, ela desenvolve percepção sobre suas capacidades e amplia sua compreensão sobre o mundo.

Piaget (1975) destaca que, especialmente nos primeiros anos, a criança constrói conhecimentos a partir da ação sobre os objetos e sobre o ambiente. O movimento permite que ela investigue, faça descobertas e estabeleça relações entre suas ações e os resultados obtidos.

O desenvolvimento motor também contribui para outras aprendizagens. A consciência corporal, a coordenação motora e a organização espacial estão relacionadas à construção de diversas habilidades que serão importantes ao longo da vida escolar, incluindo aquelas relacionadas às práticas de leitura, escrita e matemática.

Entretanto, é importante destacar que o movimento não deve ser valorizado apenas por sua contribuição futura para outras aprendizagens. Ele possui valor em si mesmo, pois representa uma forma legítima de expressão infantil. A criança tem direito de movimentar-se, explorar e conhecer seu corpo no presente, vivendo experiências próprias da infância.

As experiências corporais também favorecem o desenvolvimento emocional. Ao superar desafios motores, como conseguir realizar determinado movimento ou participar de uma brincadeira coletiva, a criança desenvolve confiança em suas capacidades e fortalece sua autoestima.

O professor, ao observar essas experiências, consegue compreender melhor cada criança, identificando seus interesses, suas potencialidades e suas necessidades. A observação sensível permite planejar propostas mais adequadas e inclusivas, respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento.

Assim, o movimento corporal contribui para a formação integral da criança, pois envolve todas as dimensões que constituem o sujeito infantil. Valorizar o corpo é reconhecer a criança em sua totalidade.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS CORPORAIS

Na Educação Infantil, o professor possui uma função essencial na criação de situações que favoreçam o desenvolvimento das crianças por meio do corpo e do movimento. Sua atuação vai além de propor atividades motoras; envolve observar, planejar, organizar ambientes e compreender as diferentes

formas pelas quais cada criança se expressa e aprende.

O professor como mediador reconhece que o movimento infantil possui significado e intenção. Uma criança que corre, pula, dança, se movimenta pelo espaço ou repete determinado gesto está realizando descobertas sobre suas capacidades e construindo conhecimentos. Dessa forma, cabe ao educador criar oportunidades para que essas experiências aconteçam de maneira segura, desafiadora e significativa.

Segundo Freire (2009), o planejamento pedagógico deve estar relacionado à observação da realidade das crianças, considerando seus interesses, necessidades e formas de participação. O professor não planeja uma prática distante do grupo, mas constrói propostas a partir da escuta e da observação cotidiana.

Na Educação Infantil, observar é uma ferramenta fundamental. Por meio da observação, o professor consegue perceber como cada criança utiliza o corpo, quais movimentos já domina, quais desafios enfrenta, como interage com os colegas e quais experiências podem ampliar suas aprendizagens.

A observação permite compreender que as crianças possuem diferentes ritmos de desenvolvimento. Enquanto algumas apresentam maior segurança em atividades que envolvem equilíbrio e deslocamento, outras necessitam de mais tempo para experimentar determinadas possibilidades corporais. Respeitar esses tempos significa reconhecer a singularidade de cada criança.

Falk (2022), ao discutir a importância da autonomia infantil, destaca que o adulto deve criar condições favoráveis para que a criança desenvolva suas capacidades sem substituir suas ações. Na perspectiva da Educação Infantil, isso significa oferecer apoio e segurança, mas permitir que a criança explore, tente, erre e descubra suas próprias possibilidades.

O professor também exerce papel importante na organização dos espaços. Um ambiente pensado para favorecer o movimento possibilita que as crianças tenham maior autonomia para escolher, explorar e criar. Espaços amplos, materiais acessíveis e propostas diversificadas estimulam a curiosidade e a participação.

As experiências corporais precisam estar presentes no planejamento diário e não apenas em momentos específicos destinados ao “movimento”. A criança movimenta-se enquanto brinca, conversa, investiga, cria histórias, participa de músicas e explora diferentes linguagens.

Dessa maneira, o professor deve compreender que toda experiência corporal pode ser uma oportunidade educativa. Uma brincadeira de roda pode desenvolver ritmo e interação; uma dança pode favorecer a expressão emocional; uma exploração no parque pode estimular equilíbrio e percepção espacial; uma dramatização pode ampliar imaginação e comunicação.

A intencionalidade pedagógica é fundamental nesse processo. Isso não significa transformar todas as brincadeiras em atividades dirigidas, mas reconhecer os objetivos educativos presentes nas experiências propostas. O professor organiza situações que favorecem aprendizagens, mantendo o respeito pela espontaneidade e pelo protagonismo infantil.

Portanto, o papel do professor é criar pontes entre a criança e o conhecimento, valorizando o corpo como instrumento de descoberta, expressão e construção de saberes.

ESPAÇOS, MATERIAIS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O MOVIMENTO

O espaço educativo possui grande influência nas experiências corporais vivenciadas pelas crianças. Na Educação Infantil, os ambientes não são apenas locais onde as atividades acontecem; eles também educam, comunicam possibilidades e incentivam diferentes formas de interação.

Um espaço organizado para favorecer o movimento possibilita que a criança explore, escolha caminhos, experimente desafios e desenvolva autonomia. Salas, parques, corredores, áreas externas e outros ambientes

da escola podem transformar-se em locais de investigação e aprendizagem quando planejados com essa intenção.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam a importância de ambientes que promovam experiências diversificadas, considerando que as crianças aprendem por meio das interações e das brincadeiras. Assim, a organização dos espaços deve favorecer a movimentação, a criatividade e a participação infantil.

Os materiais oferecidos às crianças também possuem papel significativo. Objetos simples, como tecidos, caixas, cordas, bolas, bambolês, elementos da natureza e materiais recicláveis, podem possibilitar inúmeras experiências corporais quando disponibilizados de forma planejada.

A criança possui grande capacidade de ressignificar objetos. Uma caixa pode transformar-se em um carro, uma casa ou um esconderijo; um tecido pode representar uma capa, uma tenda ou um elemento de uma apresentação teatral. Essas possibilidades demonstram como corpo e imaginação estão profundamente relacionados.

As propostas envolvendo música e dança também são importantes experiências corporais. Ao acompanhar ritmos, criar movimentos e expressar-se por meio da música, a criança desenvolve percepção auditiva, coordenação, criatividade e sensibilidade.

A dramatização e o teatro infantil igualmente favorecem o movimento corporal. Ao representar personagens, criar gestos e explorar diferentes formas de expressão, a criança amplia sua capacidade comunicativa e fortalece sua imaginação.

Os circuitos motores são outra possibilidade pedagógica bastante utilizada na Educação Infantil. Eles podem envolver obstáculos, caminhos, desafios de equilíbrio, saltos e deslocamentos, permitindo que cada criança participe conforme suas possibilidades.

Entretanto, é importante que essas propostas não sejam realizadas com o objetivo de comparar os desempenhos entre as crianças. O foco deve estar na experiência, na descoberta e no desenvolvimento individual. Cada criança possui um ritmo próprio e precisa sentir-se segura para experimentar.

O ambiente escolar também deve possibilitar momentos de movimento livre. Muitas aprendizagens acontecem quando a criança possui tempo para explorar espontaneamente os espaços, criar brincadeiras e estabelecer relações com os colegas.

Nesse sentido, organizar espaços e materiais significa reconhecer a criança como protagonista. Um ambiente que favorece o movimento transmite a mensagem de que o corpo infantil é valorizado e que suas formas de expressão são importantes.

Assim, espaços planejados e materiais diversificados ampliam as possibilidades de aprendizagem, tornando o cotidiano da Educação Infantil mais rico, participativo e significativo.

MOVIMENTO, INCLUSÃO E RESPEITO AOS DIFERENTES RITMOS DAS CRIANÇAS

Uma Educação Infantil comprometida com a inclusão reconhece que todas as crianças possuem direito de participar das experiências propostas, considerando suas características, necessidades e diferentes formas de aprendizagem.

O movimento corporal, por ser uma linguagem própria da infância, precisa ser acessível a todas as crianças. Isso significa compreender que cada criança possui um modo particular de explorar o corpo e interagir com o ambiente.

Em uma mesma turma, podem existir crianças com diferentes níveis de desenvolvimento motor, diferentes experiências anteriores e diferentes formas de participação. Enquanto algumas demonstram facilidade em determinadas atividades corporais, outras precisam de adaptações, incentivo e maior tempo para realizar suas descobertas.

O papel do professor é garantir que todos tenham oportunidades de participação, evitando comparações e valorizando os avanços individuais. Uma prática inclusiva considera as possibilidades da criança e não suas limitações.

Para isso, o planejamento precisa ser flexível. Uma mesma proposta pode apresentar diferentes formas de participação. Em uma brincadeira com música, por exemplo, algumas crianças podem acompanhar realizando movimentos amplos, enquanto outras podem participar por meio de gestos menores, expressões faciais ou utilizando diferentes recursos.

A inclusão também envolve a construção de relações de respeito entre as crianças. Nas experiências corporais coletivas, elas aprendem a perceber o outro, compreender diferenças e desenvolver atitudes de cooperação.

Wallon (2007) destaca que o desenvolvimento humano acontece nas relações sociais e afetivas. Dessa forma, as experiências corporais compartilhadas contribuem não apenas para habilidades motoras, mas também para a formação emocional e social das crianças.

Respeitar os diferentes ritmos significa compreender que o desenvolvimento infantil não acontece de maneira igual para todos. Cada criança possui sua própria história, suas experiências e suas formas de aprender.

Assim, uma Educação Infantil que valoriza o movimento corporal precisa ser acolhedora, acessível e sensível às singularidades. O objetivo não é formar crianças com desempenhos iguais, mas garantir que todas possam experimentar, criar, participar e construir conhecimentos.

O movimento, nesse contexto, torna-se uma ferramenta de inclusão, pois permite que cada criança encontre diferentes formas de expressão e pertencimento no grupo

CONCLUSÃO

O movimento corporal na Educação Infantil representa uma dimensão essencial para o desenvolvimento integral da criança, pois está diretamente relacionado às formas pelas quais ela conhece, interpreta e participa do mundo. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o corpo infantil não deve ser visto apenas como um instrumento de execução de movimentos, mas como uma linguagem própria da infância, por meio da qual a criança expressa sentimentos, estabelece relações, comunica suas ideias e constrói conhecimentos.

As experiências corporais vivenciadas no cotidiano da Educação Infantil possibilitam aprendizagens significativas, pois envolvem aspectos motores, cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Quando uma criança brinca, dança, explora espaços, cria movimentos, participa de jogos ou interage corporalmente com seus colegas, ela está desenvolvendo habilidades importantes para sua formação, além de construir sua identidade e ampliar sua autonomia.

A pesquisa evidenciou que o movimento não pode ser reduzido a momentos de recreação ou atividades destinadas apenas ao desenvolvimento físico. Ele precisa ser compreendido como parte integrante das práticas pedagógicas, estando presente nas brincadeiras, nas interações, nas propostas artísticas, musicais, dramáticas e nas explorações realizadas pelas crianças.

Os documentos oficiais que orientam a Educação Infantil brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e o Currículo da Cidade – Educação Infantil, reforçam a importância de garantir experiências nas quais as crianças possam utilizar diferentes linguagens, incluindo o corpo, os gestos e os movimentos, como formas de expressão e aprendizagem.

Nesse processo, o professor possui papel fundamental como mediador. Sua atuação envolve observar as crianças, reconhecer suas potencialidades, planejar experiências significativas e organizar ambientes que favoreçam a exploração corporal com segurança e autonomia. Mais do que propor atividades motoras, o professor precisa compreender os significados presentes nos movimentos infantis, percebendo que cada gesto, brincadeira ou descoberta representa uma forma de aprendizagem.

Também foi possível compreender que valorizar o movimento corporal significa respei-

tar os diferentes ritmos e trajetórias das crianças. Cada criança possui uma maneira própria de experimentar o corpo e construir conhecimentos. Por isso, práticas inclusivas devem considerar as singularidades, garantindo que todas tenham oportunidades de participar e se expressar.

Em uma sociedade marcada pelo avanço tecnológico e pela redução de algumas experiências corporais espontâneas, a escola assume um papel ainda mais importante na garantia de espaços de movimento, interação e brincadeira. A Educação Infantil precisa preservar o direito da criança de explorar, criar, imaginar e aprender por meio do corpo.

Dessa forma, reconhecer o movimento corporal como elemento fundamental da infância é reconhecer a criança em sua totalidade. Corpo, emoção, pensamento e relações sociais fazem parte de um mesmo processo de desenvolvimento. Uma prática pedagógica que valoriza o movimento contribui para formar crianças mais confiantes, participativas, criativas e conscientes de suas próprias capacidades.

Portanto, o movimento corporal deve ocupar lugar de destaque na Educação Infantil, não como uma atividade complementar, mas como uma experiência essencial para a construção dos saberes e para o desenvolvimento pleno da criança enquanto sujeito histórico, cultural e protagonista de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

FALK, Judit. Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. São Paulo: Editora Omnisciência, 2022.

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SÃO PAULO (Município). Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

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

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

A GRANDE IMPRENSA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: O ESTADO DE S. PAULO COMO ATOR POLÍTICO NA GREVE GERAL DE 1917

EMERSON DA SILVA SOUSA

RESUMO

Este artigo analisa a constituição e a atuação do jornal O Estado de S. Paulo como representante da grande imprensa durante a Primeira República, com ênfase em seu posicionamento frente à Greve Geral de 1917 na cidade de São Paulo. O objetivo é caracterizar o periódico como ator político inserido nas disputas das elites paulistas e demonstrar como sua linha editorial refletia uma postura liberal ambivalente, oscilando entre a crítica ao governo e a defesa da ordem social estabelecida. A metodologia baseia-se na análise bibliográfica sobre história da imprensa e na contextualização histórica do jornal a partir de fontes secundárias, com ênfase nas edições de março a setembro de 1917. As considerações finais apontam que O Estado de S. Paulo, ao assumir o papel de mediador no conflito grevista, consolidou sua posição como representante de uma "oligarquia ilustrada" que buscava modernizar as relações sociais sem romper com as estruturas de poder vigentes. O artigo dialoga com os conceitos de "grande imprensa" formulados por Tânia Regina de Luca e Nelson Werneck Sodré, bem como com as análises de Barbara Weinstein sobre a cobertura do jornal durante as greves do início do século XX.

PALAVRAS-CHAVE: História da imprensa; Primeira República; O Estado de S. Paulo; Greve Geral de 1917; Elite paulista; Oligarquia ilustrada.

1 - INTRODUÇÃO

O jornal O Estado de S. Paulo ocupa, desde sua fundação ainda sob o nome de A Província de S. Paulo em 1875, uma posição singular no cenário da imprensa brasileira. Criado por um grupo de republicanos liberais paulistas, entre os quais figuravam nomes como Francisco Rangel Pestana, Martinho Prado Júnior e Manoel Ferraz de Campos Sales, o periódico nasceu com o propósito explícito de servir como porta-voz de uma fração da elite que se opunha ao regime monárquico e defendia a modernização das estruturas políticas do país. Com a proclamação da República em 1889, o jornal alterou sua denominação para O Estado de S. Paulo e passou por mudanças significativas em sua direção, notadamente com a ascensão de Júlio Mesquita, que inaugurou o longo predomínio da família Mesquita sobre a linha editorial do veículo (CAPELATO; PRADO, 1980).

O objetivo deste artigo é analisar a trajetória e a caracterização do periódico como parte da chamada "grande imprensa" no contexto da Primeira República, compreendendo seu papel como ator político inserido nas disputas das elites paulistas e sua posição ambivalente frente aos movimentos sociais, particularmente durante a Greve Geral de 1917. A pesquisa que fundamenta este trabalho utilizou como fonte primária as edições do jornal compreendidas entre março e setembro daquele ano, além de uma revisão bibliográfica centrada nos estudos sobre história da imprensa e história social do trabalho.

Para situar adequadamente a análise, é necessário recuperar o contexto social e econômico da cidade de São Paulo no ano de 1917. A capital paulista vivia um momento de intensa transformação: sobre os paralelepípedos, trilhos dos bondes, sob as chaminés e apitos que ecoavam das fábricas de uma indústria que se desenvolvia aceleradamente, os trabalhadores se locomoviam. Saindo em sua grande maioria de moradias precárias, cortiços, pensões e vilas operárias, a cidade era, naquele momento, moldada por eles, mas não para eles. Além de enfrentarem baixa nos salários, carestia e aumento no custo de vida, mesmo com o crescimento da produção devido principalmente às exportações, os operários viam-se desamparados em um cenário de guerra mundial que agravava ainda mais suas condições de existência.

Esse é o cenário, o plano de fundo tangível que podemos esboçar da capital do então estado que se tornava o mais rico da jovem

República, enriquecida e prestigiada pelos lucros advindos a oeste, principalmente oriundos do café, cujo fruto até pouco tempo era colhido por mãos ainda em regime escravista. No período aqui estudado, são as mãos de colonos pobres que, fugindo da miséria em grande parte do campo europeu e dos conflitos – sejam internos ou generalizados – da Primeira Grande Guerra, buscaram nesta terra um novo futuro.

No ano para o qual nossa atenção estará voltada, uma grande parcela desses imigrantes já havia feito o caminho de volta ao seu ponto de partida: a cidade de São Paulo, da qual partiam para as fazendas, e agora engrossavam as fileiras de operários, juntamente com mulheres e crianças – que em alguns ramos, principalmente na tecelagem, eram a grande maioria da mão de obra. A Primeira Guerra Mundial, que se desenrolava na Europa, teve impactos profundos na economia brasileira: a retração das importações estimulou a produção industrial nacional, mas também gerou um aumento significativo no custo de vida. Os gêneros de primeira necessidade tiveram seus preços elevados de forma assustadora, enquanto os salários permaneciam nos mesmos patamares de 1914. Essa combinação de intensificação do trabalho – com jornadas que chegavam a doze ou catorze horas diárias – e deterioração das condições de vida criou o caldo de cultura para a eclosão do maior movimento grevista até então registrado no país. 1917 foi um ano emblemático. Para sermos modestos, marca não só uma grande retomada na luta da classe operária em São Paulo, como, em meio à Primeira Guerra Mundial, a Revolução dos Sovietes irá mudar o século XX até o seu final. O temor de que os acontecimentos russos pudessem se repetir em terras brasileiras perpassava as preocupações das elites e da grande imprensa, que acompanhavam com apreensão o crescimento do movimento operário organizado.

Outro ponto importante que não pode ser deixado de lado é que partimos do pressuposto de usar conceitos que, embora tenham sido objeto de revisões historiográficas, permanecem fundamentais para a análise. Um deles é o de classe. A perspectiva desenvolvida por Yara Aun Khoury (1981) em sua obra sobre as greves de 1917 é fundamental para compreendermos que uma classe se define a partir de suas condições objetivas e de sua relação com as outras classes, organizando-se segundo as possibilidades dadas por suas condições específicas. Essa abordagem nos permite entender que a Greve Geral de 1917 não foi um movimento espontâneo ou meramente reativo à fome, como muitas vezes a grande imprensa tentou caracterizar. Havia tradição de luta, havia organização prévia, havia a ideia de direito e de justiça que demonstra que, para além da fome e sua necessidade de ser saciada, existiam motivos mais profundos para os levantes populares.

Conforme argumenta Tânia Regina de Luca (2010), a expressão "grande imprensa", embora consagrada, carece de precisão conceitual e adquire significados peculiares conforme o momento histórico em que é empregada. De forma genérica, designa o conjunto de títulos que compõem a porção mais significativa dos periódicos em termos de circulação, perenidade, aparelhamento técnico, organizacional e financeiro. No contexto da Primeira República, a consolidação dessa grande imprensa esteve diretamente vinculada às transformações estruturais pelas quais passava o país: o fim da escravidão, a instauração do regime republicano e seu ideal de reformar o ensino e disseminar o letramento, a prosperidade trazida pelo café, o crescimento dos centros urbanos e do setor de serviços – com particular destaque para o Rio de Janeiro e São Paulo –, a extensão da malha ferroviária, a entrada de grandes levas de imigrantes e o início de um primeiro surto industrial. Circunstâncias que, a um só tempo, favoreciam e demandavam a circulação da informação.

É nesse cenário de profundas transformações que O Estado de S. Paulo se consolida

como um dos principais representantes da imprensa paulista e nacional, mantendo uma linha editorial que, como demonstra Weinstein (1980), oscilava entre a independência crítica em relação ao Partido Republi-

cano Paulista e a defesa intransigente dos interesses das elites econômicas quando estas se sentiam ameaçadas pela organização da classe trabalhadora. O período de 1902 a 1917 encontra o jornal em sua fase política mais ambivalente, já tendo abafado seu apoio ao Partido Republicano, mas não tendo ainda estabelecido alianças sólidas com outros grupos organizados.

Esta pesquisa busca, portanto, contribuir para as discussões sobre a história da imprensa e a história social do trabalho, oferecendo uma análise da atuação de O Estado de S. Paulo que leve em conta sua posição dentro da imprensa naquele período, no establishment político e frente às questões sociais provocadas pela sublevação da classe operária. Buscamos através das fontes recolhidas no acervo do próprio jornal e da bibliografia escolhida traçar um perfil da atuação durante o período da greve, compreendendo como um representante da grande imprensa, fortemente ligado às elites econômico-políticas do estado, posicionou-se diante de um movimento que buscava, para além de reivindicações imediatas, construir um movimento operário forte e que pudesse fazer frente à exploração aviltante a que os trabalhadores eram submetidos.

2 - DESENVOLVIMENTO

2.1 A CONSTITUIÇÃO DO PERIÓDICO E SUA INSERÇÃO NA GRANDE IMPRENSA

O surgimento e a consolidação de O Estado de S. Paulo como órgão da grande imprensa não podem ser compreendidos sem que se considere o contexto mais amplo de transformações pelas quais passava a imprensa brasileira na virada do século XIX para o XX. Nelson Werneck Sodré (1999), em sua clássica obra sobre a história da imprensa no Brasil, identifica nesse período uma transição fundamental: os jornais deixavam de ser empreendimentos artesanais e panfletários para se tornarem empresas jornalísticas, com estrutura administrativa complexa, especialização de funções e crescente dependência da receita publicitária.

Barbara Weinstein (1980) oferece uma caracterização detalhada da trajetória do periódico que merece ser considerada com atenção. A autora destaca que o jornal foi criado especificamente para servir de porta-voz de um grupo cada vez mais importante de paulistas liberais republicanos, tendo sido publicado pela primeira vez em janeiro de 1875 sob a editoria de Francisco Rangel Pestana. Seus primeiros apoiadores incluíam Martinho Prado Júnior e Manoel Ferraz de Campos Sales, futuro presidente da República. Embora seus fundadores fossem quase uniformemente abolicionistas e republicanos, o jornal manteve uma postura apenas moderadamente republicana até os últimos anos da década de 1880, evitando afastar potenciais financiadores e leitores da classe alta paulistana.

Com a proclamação da República, o periódico passou por transformações significativas. Substituindo Rangel Pestana, que se demitiu em 1881 para assumir sua cadeira no Senado Federal, veio Júlio Mesquita, um jornalista republicano que havia sido recentemente eleito representante para a Assembleia Constituinte. Essa transição marcou o início da posição dominante da família Mesquita no comando editorial do jornal, posição que permaneceria, de forma modificada, ao longo das décadas seguintes. Sob a editoria de Mesquita, começou a ocorrer uma mudança na relação do periódico com o Partido Republicano Paulista. Apesar de sua associação original com os republicanos, o jornal nunca se identificou abertamente com um partido político particular, e nos primeiros anos do século XX passou a manter uma postura de independência e até mesmo de certa crítica ao grupo político no poder.

É crucial observar que a crítica limitada, mas contínua, de O Estado de S. Paulo aos republicanos intensificou-se durante as duas décadas seguintes e levaria, oportunamente, ao apoio entusiástico do periódico ao Partido Democrático no final dos anos 1920. Entretanto, o período de 1902 a 1917 encontra o jornal em sua fase política mais ambivalente, já tendo abafado seu apoio ao Partido Republicano Paulista, mas não tendo ainda estabelecido alianças sólidas com outros grupos organizados. Essa ambivalência seria

crucial para compreender o posicionamento do jornal durante a Greve Geral de 1917, quando o periódico assumiria um papel de mediador que, sob a aparência de neutralidade, buscava preservar os interesses fundamentais das elites frente à ameaça representada pela mobilização operária.

Como observa Luca (2010), o período em apreço foi marcado por circunstâncias que, a um só tempo, favoreciam e demandavam a circulação da informação. A prosperidade trazida pelo café, o crescimento dos centros urbanos e do setor de serviços, a extensão da malha ferroviária, a entrada de grandes levas de imigrantes e o início de um primeiro surto industrial criaram as condições materiais para que a imprensa se expandisse e se modernizasse. É precisamente nesse contexto que O Estado de S. Paulo se firma como um dos principais veículos da imprensa nacional, acompanhando e influenciando os debates políticos e sociais que marcariam a Primeira República.

2.2 A GRANDE IMPRENSA COMO PODER PARALELO NA REPÚBLICA VELHA

A caracterização da grande imprensa como um poder paralelo na estrutura política da Primeira República é fundamental para compreender o papel desempenhado por O Estado de S. Paulo durante a greve de 1917. Conforme argumenta Sodré (1999), a imprensa inserida no capitalismo detém o controle da informação e de sua circulação, gerando assim poder político que, no caso brasileiro, constituiu-se como fator de regulação econômico-política ao longo de todo o período republicano. O jornal, como empresa capitalista, não apenas informava, mas formava opinião, influenciava decisões governamentais e mediava conflitos entre as diferentes frações das classes dominantes e, quando necessário, entre estas e as classes subalternas.

Luca (2010) acrescenta que a liberdade frente aos poderes constituídos era considerada essencial para o livre exercício da crítica, vista como indispensável ao pleno funcionamento do jogo democrático. Contudo, análises a respeito da trajetória do jornal evidenciaram os limites e as ambiguidades desse apregoado liberalismo, cuja fidelidade flutuava ao sabor das circunstâncias e diminuía sensivelmente diante de riscos efetivos de transformações sociopolíticas mais profundas.

Essa caracterização é particularmente relevante para o caso de O Estado de S. Paulo. O jornal, como argumenta Weinstein (1980), parece ter geralmente encarado os industriais como carentes de impulsos paternalistas tradicionais para com seus empregados. Por outro lado, os operários eram vistos como fracos, sem poder e sem defesas efetivas contra seus exploradores. Naturalmente, sua exploração era essencial para o funcionamento da economia de São Paulo, mas o jornal poderia, não obstante, colocar alguns limites em sua degradação. Entretanto, a simpatia do periódico pela má condição dos operários normalmente se evaporava tão logo o proletariado exibia qualquer coisa além da fraqueza e dependência.

Weinstein (1980) aprofunda essa análise ao examinar o tratamento dado pelo jornal a diferentes movimentos grevistas. A autora demonstra que as atitudes do periódico em relação às greves não dependiam somente de suas opiniões sobre as reivindicações e conduta dos operários, mas também, implícita ou explicitamente, de suas opiniões a respeito das ações dos patrões e das políticas do governo. O tipo de tratamento que um movimento particular da classe operária receberia do jornal era frequentemente independente dos assuntos reais de greve. Além disso, a opinião do periódico acerca do papel do governo nesses assuntos também dependia bastante dos grupos econômicos envolvidos. O exemplo mais claro é a greve ferroviária de 1906, na qual o apoio firme do jornal à restauração do serviço dos trens levou-o a ignorar totalmente os descontentamentos dos operários e a tolerar os atos mais brutais da repressão.

Khoury (1981), por sua vez, propõe uma abordagem metodológica que evita generalizações apressadas sobre a imprensa. Para a autora, é necessário ater-se a características próprias aos conjuntos de periódicos em determinada conjuntura e em relação a um as-

sunto específico, pois um jornal pode variar sua linha orientadora no decorrer do tempo, seja por mudanças de direção ou de proprietários, seja por interesses imediatos ditados pelo momento. Essa observação metodológica é crucial para não incorrermos em anacronismos ou em uma visão monolítica da imprensa, reconhecendo que, dentro de certos limites estruturais, havia espaço para variações e posicionamentos diferenciados conforme a conjuntura.

2.3 O CONTEXTO DA GREVE GERAL DE 1917 E A POSIÇÃO DO PERIÓDICO

A Greve Geral de 1917 representa um ponto de inflexão na história do movimento operário brasileiro. Biondi e Toledo (2018) argumentam que o movimento grevista e sua organização não eram permeados exclusivamente pelo movimento anarquista, como sugeriu parte da historiografia, mas compunham-se de socialistas, sindicalistas revolucionários e outras correntes, o que torna muito mais complexa a atuação de cada grupo nessa conjunção que fomentou a maior greve até aquela data na cidade de São Paulo. Essa diversidade ideológica e organizativa desmente a narrativa simplificadora que, à época, era veiculada pela grande imprensa e pelo patronato, que atribuíam o movimento exclusivamente à ação de "agitadores estrangeiros".

O cenário que serve de pano de fundo para a eclosão do movimento é o de uma São Paulo que se industrializava aceleradamente, baseada principalmente em mão de obra imigrante. Os trabalhadores enfrentavam baixa nos salários, carestia e aumento no custo de vida, mesmo com o crescimento da produção devido principalmente às exportações em meio à Primeira Guerra Mundial. A guerra em território europeu, particularmente após a entrada dos Estados Unidos, fez com que o custo de vida se tornasse insustentável, enquanto os salários permaneciam nos patamares de anos anteriores. A mais-valia multiplicava-se a passos largos, enquanto a não regulamentação do trabalho feminino noturno, do trabalho de menores e a eliminação do trabalho infantil permaneciam como reivindicações não atendidas.

É nesse contexto que O Estado de S. Paulo se vê confrontado com a necessidade de se posicionar frente a um movimento social de proporções inéditas. A análise das edições do jornal durante o período da greve revela, como será aprofundado em estudos subsequentes, uma cobertura marcada por silêncios significativos e por um discurso que, ao mesmo tempo em que reconhecia a legitimidade de algumas

reivindicações operárias, buscava circunscrevê-las a limites aceitáveis para a ordem social estabelecida.

Lopreato (2000) observa que as primeiras agitações por aumento de salário foram apreciadas como uma questão de direito operário e de justiça social por uma parcela significativa dos principais jornais em circulação diária em São Paulo. A greve era vista como a manifestação de um direito e um meio legítimo de pressão. O problema aventado pelos jornais era a ausência de uma legislação trabalhista e de um tribunal de arbitragem para resolver os conflitos entre patrões e empregados. A autora acrescenta que algumas matérias jornalísticas apontaram para a lucratividade que certos setores industriais, como o têxtil, tiveram após a eclosão da guerra europeia em virtude do aumento da demanda pelos seus produtos. O aumento da produção, resultante em grande parte da intensificação da exploração do trabalho – principalmente infantil e feminino –, rendeu ganhos financeiros aos patrões, mas, ao mesmo tempo, agravou a já precária situação do operariado.

As reivindicações apresentadas pelo Comitê de Defesa Proletária expressavam os interesses e necessidades dos trabalhadores, exigindo a ação tanto do Estado como dos empregadores. Entre elas estavam a 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, respeito ao direito de sin-

dicalização, libertação dos trabalhadores presos durante as greves e recontratação de todos os grevistas demitidos. Essas demandas nos dizem muito sobre as dificuldades da vida e do trabalho da população pobre da cidade naquele período (BIONDI; TOLEDO, 2018).

Os autores acrescentam ainda uma dimensão fundamental para compreendermos o significado histórico da greve: o movimento representou um ponto de divisão entre um período de desorganização das associações sindicais e outro no qual as associações desenvolveram uma estrutura consistente, uma rede de grupos mais sólida, que passou a desenvolver uma ação mais evidente aos olhos da classe dirigente brasileira. Até aquele período, a questão social urbana em cidades industriais como São Paulo tinha sido encarada como um fato de ordem pública. A partir da greve, tornou-se impossível ignorar a existência de uma classe trabalhadora organizada e com capacidade de mobilização.

Essa transformação na percepção da questão social pelas elites é fundamental para

compreendermos o papel que a imprensa, e particularmente O Estado de S. Paulo, assumiria durante e após a greve. O jornal, como representante de uma "oligarquia

ilustrada", percebeu que a repressão pura e simples não seria suficiente para conter um movimento daquelas proporções, sendo necessário incorporar mecanismos de mediação e negociação que, ao mesmo tempo em que atendiam a algumas demandas imediatas dos trabalhadores, preservavam os fundamentos da ordem social.

Weinstein (1980) oferece uma interpretação que ajuda a compreender as motivações mais profundas do posicionamento do periódico. A autora sintetiza que a simpatia do jornal pela má condição dos operários normalmente se evaporava tão logo o proletariado exibia qualquer coisa além da fraqueza e dependência. Embora reconheça que essa visão constitui uma generalização, trata-se de uma caracterização essencialmente correta da postura do periódico frente às classes sociais em confronto.

3 - CONCLUSÃO

A análise da trajetória e da caracterização de O Estado de S. Paulo como representante da grande imprensa na Primeira República permite identificar os contornos de uma "oligarquia ilustrada" que, a partir de seu posicionamento liberal, buscava influir nos rumos políticos do estado e do país sem, contudo, romper com as estruturas fundamentais de poder que garantiam sua posição privilegiada. O conceito de "oligarquia ilustrada", que dá título à monografia que originou este artigo, sintetiza precisamente essa posição: uma fração da elite que se percebia como portadora de um projeto modernizador, mas que não estava disposta a abrir mão dos privilégios e do controle que exercia sobre a sociedade.

O periódico, fundado como porta-voz dos republicanos paulistas e posteriormente transformado em veículo de uma independência política ambivalente, consolidou-se como ator relevante no cenário político da República Velha. Sua inserção na grande imprensa, compreendida como o conjunto de títulos mais significativos em termos de circulação, perenidade e aparelhamento técnico-organizacional, conferiu-lhe um poder de influência que se manifestaria de forma particularmente evidente durante a Greve Geral de 1917. Não se tratava apenas de noticiar os acontecimentos, mas de participar ativamente de seu desenrolar, como ficaria evidente com a criação do Comitê de Imprensa.

A postura do jornal frente à questão social caracterizava-se por uma simpatia condicional pelos operários – limitada aos momentos em que estes se mantinham na posição de vítimas passivas da exploração patronal – e por uma crítica seletiva aos industriais e ao governo, modulada conforme os interesses em jogo. Quando a classe trabalhadora exibia capacidade de organização e ação autônoma, ameaçando a ordem estabelecida, a suposta neutralidade do periódico rapidamente cedia lugar a uma defesa mais explícita dos interesses das elites.

O contexto da Greve Geral de 1917 repre-

sentaria, assim, um momento decisivo para a afirmação de O Estado de S. Paulo como mediador político, papel que lhe permitiria, sob a aparência de árbitro imparcial, conduzir o conflito a um desfecho que preservasse os fundamentos da ordem social. A criação do Comitê de Imprensa, da qual o jornal foi protagonista, constitui a expressão mais acabada dessa atuação. Ao oferecer sua própria redação como espaço para as negociações e ao mobilizar seu capital simbólico para pressionar tanto o patronato quanto o governo a fazerem concessões, o periódico demonstrou que a grande imprensa havia se consolidado como um poder paralelo na estrutura política da Primeira República.

É importante ressaltar, contudo, que essa mediação não foi neutra. A Comissão de Imprensa exerceu o papel de árbitro no conflito entre capital e trabalho, mas o fez dentro de limites que não questionavam a estrutura fundamental de poder na sociedade. O reconhecimento da legitimidade de reivindicações como o aumento salarial e a redução da jornada de trabalho serviu, em certa medida, para esvaziar demandas mais profundas que apontavam para uma transformação estrutural das relações de trabalho. A violenta repressão que se seguiu ao término da greve, com a perseguição e expulsão de lideranças operárias, foi praticamente ignorada pelo jornal, confirmando os limites de seu liberalismo e seu alinhamento fundamental com os interesses das elites.

Cabe refletir sobre as ramificações das atitudes do periódico e da condição da elite paulista em geral para com os primeiros movimentos operários no Brasil. Havia grandes divisões dentro daquela elite, ou o aparecimento de novos grupos que procuravam tornar-se aliados do proletariado? Era a classe operária paulista considerada um aliado político viável? Algum conflito sério se desenvolveu nesse período sobre as condições de trabalho e legislação repressiva? A resposta para as três questões é negativa. Enquanto a classe alta de São Paulo estava longe de ser homogênea, nenhum desacordo era suficientemente sério a ponto de fazer com que algum grupo tentasse reorganizar o sistema político existente.

Essa avaliação é crucial para compreendermos que, a despeito das críticas que O Estado de S. Paulo dirigia ao governo e a certos setores do patronato, o jornal jamais rompeu com os fundamentos da ordem social estabelecida. Sua atuação como mediador na greve de 1917 não representou uma aliança com a classe operária, mas

uma estratégia de contenção do conflito que buscava preservar o essencial das

estruturas de poder.

Conclui-se, portanto, que O Estado de S. Paulo compunha, e ainda compõe, a elite econômica, política e social não apenas da cidade de São Paulo, mas do país. Em seu posicionamento liberal, propunha-se a reconhecer a justiça das pautas operárias, desde que estas seguissem protocolos de comportamento restritos e não ameaçassem as estruturas fundamentais da sociedade. O rompimento desses limites, como ocorreu nos momentos mais agudos da greve de 1917, exigiu do periódico uma intervenção mais direta, que buscou canalizar o conflito para uma solução negociada que, em última instância, garantisse a manutenção da ordem.

A contribuição deste artigo para a historiografia reside em demonstrar que a atuação da grande 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 preservar os fundamentos da ordem ao mesmo tempo em que reconhecia a necessidade de incorporar, de forma controlada, algumas demandas da classe trabalhadora. O conceito de "oligarquia ilustrada" sintetiza essa posição ambivalente: uma elite que se pretendia moderna e esclarecida, mas que não estava disposta a abrir mão de seus privilégios e de seu poder.

A Greve Geral de 1917 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 Estado de S. Paulo, ao assumir o papel de mediador nesse processo, contribuiu, ainda que involuntariamente, para o reconhecimento da legitimidade da organização operária, ao mesmo tempo em que buscava circunscrevê-la a limites que não ameaçassem a ordem estabelecida. Esse legado ambivalente permanece como uma chave de leitura fundamental para compreendermos as complexas relações entre imprensa, poder e movimentos sociais no Brasil republicano.

REFERÊNCIAS

BIONDI, Luigi; TOLEDO, Edilene. **Uma revolta urbana: a greve geral de 1917 em São Paulo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018.

CAPELATO, Maria Helena; PRADO, Maria Ligia. **O Bravo Matutino: imprensa e ideologia no jornal O Estado de S. Paulo**. Apêndice – WEINSTEIN, Barbara. **Impressões da elite sobre os movimentos da classe operária: a cobertura da greve em O Estado de S. Paulo – 1902/1917**. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.

KHOURY, Yara Aun. **As greves de 1917 em São Paulo e o processo de organização proletária**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.

LOPREATO, Christina Roquette. **O espírito da revolta: a greve geral anarquista de 1917**. São Paulo: Annablume, 2000.

LUCA, Tania Regina de. **A grande imprensa na primeira metade do século XX**. In: MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de. (Org.). **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

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.

1. 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, sozi-

nha, 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 emotivida-

de, o que acabava por obscurecer a percepção 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; tra-

ta-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 valida 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.

2. 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 situações 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 cri-

ança 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 dificilmente 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.

3. 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 fazdeconta 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 úl-

tima 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. Afinal, 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.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM RELACIONADAS AO TDAH

FÁBIO SANTOS MENEZES SILVA

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, com foco no Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A pesquisa aborda as dificuldades de aprendizagem no contexto educacional contemporâneo, destacando que o fracasso escolar pode decorrer de múltiplos fatores orgânicos, psicológicos e ambientais. Nessa perspectiva, compreende-se que tais dificuldades resultam da interação entre condições internas do estudante e aspectos externos relacionados ao ambiente escolar, familiar e socioeconômico. O professor é identificado como facilitador da aprendizagem, devendo privilegiar as habilidades de cada estudante e promover sua autoestima. Cabe ao educador investigar as causas das dificuldades de forma ampla, considerando aspectos orgânicos, neurológicos, psicológicos e ambientais, para então direcionar o aluno a especialistas quando necessário. O TDAH é caracterizado como uma síndrome neurocomportamental que afeta a atenção, o autocontrole e o controle de impulsos, manifestando-se em três subtipos: desatento, hiperativo-compulsivo e combinado. O transtorno impacta o indivíduo e seu entorno, podendo provocar prejuízos na aprendizagem e na integração social, com reflexos na autoestima do portador. A base legal da educação inclusiva é analisada a partir da LDB (Lei nº 9.394/96) e da Declaração de Salamanca. A pesquisa distingue os conceitos de integração e inclusão social, enfatizando que a verdadeira inclusão requer adaptação da sociedade às necessidades dos indivíduos. Enquanto a integração pressupunha a adaptação da pessoa com deficiência ao meio, a inclusão propõe um processo bilateral de transformação social. Conclui-se que o TDAH não constitui impeditivo para a aprendizagem quando há adequação das práticas pedagógicas. A educação inclusiva beneficia todos os envolvidos, promovendo o respeito à diversidade. Sua efetivação, no entanto, depende de investimentos contínuos na formação docente e na reestruturação dos sistemas de ensino para oferecer currículos adaptados e práticas comprometidas com o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH; Dificuldades de aprendizagem; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Para que seja possível alcançar os objetivos educacionais em sala de aula, muitas questões devem ser consideradas pelo professor e pela escola. O indivíduo com necessidades especiais deve estar inserido no convívio social regular, especialmente na escola, pois suas necessidades e singularidades não podem impedir a troca de experiências, a conscientização e a construção do respeito que este contato pode proporcionar-lhe.

Ao nos propor o convívio com as diferenças, a educação inclusiva nos dá a oportunidade de nos reeducar, de oferecermos às crianças da atualidade a chance de aprender no ambiente escolar mais do que aquilo que está previsto no currículo escolar, mas também lições de humanização.

Dizer que as particularidades e dificuldades de aprendizagem do aluno de inclusão são barreiras intransponíveis e que são motivo para a segregação é ignorar as diferenças naturais entre todos os seres humanos. Mesmo numa classe em que não haja alunos de inclusão, cada aluno apresentará suas dificuldades, habilidades e seu ritmo de aprendizado.

Especificamente, se tratando dos alunos com TDAH, é necessário que haja um acompanhamento para que a questão produza o menor impacto possível na vida e na relação do indivíduo com o ambiente escolar e a aprendizagem, propriamente.

Por todo o exposto, a pesquisa ora proposta demonstra-se relevante, de modo que seja possível explorar e aprofundar conhecimentos sobre o tema. Para a realização do estudo em questão será realizada uma revisão bibliográfica com base em documentos de periódicos, livros, artigos e legislações para

levantamento teórico e análise.

Inicialmente, foram abordadas reflexões sobre dificuldades de aprendizagem, seguidas da caracterização do TDAH. Por fim, foram expostas questões relativas à legislação e o papel social da inclusão.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Na realidade que hoje se apresenta, muitas são as demandas que a escola recebe. Cabe a ela, portanto, transmitir saberes acumulados e, ao mesmo tempo, impedir que as crianças fiquem desmotivadas e busquem apenas estudar para a prova, que se tornou um instrumento para verificar a memorização do conteúdo. Ou seja, a escola e o educador, que não cumpriu minimamente as demandas da educação para o século XX, encontram-se totalmente despreparados para atender os desafios do século XXI.

Embora muitos estudiosos tenham se dedicado em responder diversos questionamentos sobre a capacitação dos educadores na atuação com crianças que apresentam desmotivação e desinteresse no processo de ensino aprendizagem, a complexidade dessa problemática em termos da capacitação do professor requer ainda muitas pesquisas.

Segundo Charlot (2005), o fracasso escolar é um tema relevante e polêmico que requer atenção no espaço escolar. Ele tem sido foco de constantes discussões por estar intimamente atrelado a questões como: reprovação, evasão, indisciplina, erro, fracasso e insucesso escolar. Conforme estipula a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), espera-se que os estudantes ao final de quatorze anos de idade tenham completado o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito. Nossa realidade, no entanto, é bem distinta, uma vez que há alto índice de fracasso escolar, sistema de “promoção automática” de analfabetos e de novos métodos de ensino sem qualificação profissional.

O fracasso escolar pode ocorrer por diversas situações e condições externas e internas ao estudante. Podemos citar como causas externas, problemas de ordem socioeconômica das famílias dos estudantes e socioinstitucional: desde estrutura física da escola, problemas administrativos e pedagógicos; nas causas internas, o desenvolvimento cognitivo e os de ordem afetivo-emocionais, motivacionais e de relacionamentos.

Para Piaget (1994), um sujeito epistêmico constrói conhecimentos a partir das coordenações de suas ações e dos ensinamentos, oportunidades, bem como benefícios de sua herança genética, saúde orgânica e mental.

Quem não se adéqua a um padrão pedagógico convencional, reage negativamente, tornando-se inadequados. Para Fonseca (1996), a primeira necessidade seria, portanto:

> [...] alfabetizar a linguagem do corpo e só caminhar para as aprendizagens triviais que mais não são que investimentos perceptivo-motor, ligados por coordenadas espaços – temporais e correlacionadas por melodias rítmicas de integração e respostas (FONSECA, 1996, p.142).

A busca pelo método único, um ideal pedagógico, não só terminou como passou a ser considerado inadequado didaticamente. A pedagogia do século XX modificou radicalmente a forma de ensinar, apesar de muitos erros que ocorreram e continuaram a ocorrer devido à compreensão equivocada e a informações superficiais das novas metodologias.

Dentro do contexto moderno das tecnologias em educação, o conhecimento disponível estará cada vez mais ao alcance de todos. É fundamental ter no professor o facilitador da aprendizagem, que saiba manejar o conhecimento com autonomia. Com o papel do professor essencial e sua função educativa e não instrucionista.

O sistema educacional precisa estar atento a importância da inserção curricular dos valores básicos, para que haja uma boa convivência escolar entre discentes e docentes. Os temas transversais já existem, porém, é preciso um melhor aparato não somente de materiais didáticos, mas, uma maior preocupação em relação à formação dos professores para uma utilização eficaz. A escola, como espaço formador e não conformador,

deve abrigar as diferenças, mas deve conter as regras fundamentais como recurso organizador das relações sociais.

Paulo Freire (1996, p. 25), em sua consagrada obra "Pedagogia da Autonomia", nos diz que "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro", e complementa: "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender".

A aventura do conhecimento é compartilhada, portanto reúne ao mesmo tempo interesses psicológicos, biológicos, sociológicos, antropológicos, linguísticos, artísticos e culturais. A priori tratamos as dificuldades escolares das crianças como problemas delas mesmas, uma vez avaliada, a criança torna-se aquilo que o teste definiu.

O(a) professor(a) não pode esquecer de que o(a) aluno(a) é um ser social com cultura, linguagem e valores específicos. A criança é um todo; quando apresenta dificuldades no aprendizado, precisa ser avaliada em vários aspectos.

Precisamos nos apropriar da concepção de que a ação, o movimento e experiências concretas facilitam e reforçam o desenvolvimento e a aprendizagem. As crianças com dificuldades de aprendizagem precisam de apoio no desenvolvimento de suas potencialidades, não rótulos.

O professor deve privilegiar as habilidades de cada aluno, provendo desenvolvimento da autoestima e integração dos educandos; orientando e desafiando os alunos a alcançar metas para vencer as dificuldades. Pedagogicamente a integração requer a promoção das qualidades próprias do indivíduo, sem estigmatizar e sem segregar.

Identificar intervenções necessárias para ajudar educadores a capitalizar potencialidades intelectuais dos alunos com dificuldades de aprendizagem em vez de encará-los como vítimas de suas defasagens. As experiências de aprendizagem devem caminhar do concreto para o abstrato, do simples para o complexo. Para que possamos ver a realidade de maneira mais objetiva é necessária uma organização da aprendizagem.

Para compreender os efeitos que os problemas de aprendizagem surtem nos alunos e diferenciá-los de um distúrbio de aprendizagem, é importante, antes de qualquer coisa, realizar sua definição, ou seja, conceituar o que se entende por problemas de aprendizagem.

De acordo com José (2009), "os problemas de aprendizagem referem-se às situações difíceis enfrentadas pela criança normal e pela criança com um desvio do quadro normal, mas com expectativa de aprendizagem a longo prazo" (p. 23). Este caso de alunos que sobre os quais pode-se criar a expectativa de aprendizagem a longo prazo diz respeito aos alunos multirrepetentes. A autora completa:

Pela intensidade com que se apresentam os sintomas e comportamentos infantis, pela duração que eles têm na vida escolar e pela participação do lar e da escola nos processos problemáticos, fica difícil para o professor diferenciar um distúrbio de um problema de aprendizagem [...] Portanto, estabelecer claramente os limites que separam 'problemas' de aprendizagem dos chamados 'distúrbios' de aprendizagem é uma tarefa muito complicada, que fica a critério do especialista na área em que a deficiência se apresenta (JOSÉ, 2009, p. 23).

Ainda segundo José (2009), a detecção das dificuldades de aprendizagem que aparecem em sala de aula fica a cargo do educador, especialmente nas escolas que apresentam características mais carentes. O educador também deve "investigar as causas de forma ampla, que abranja os aspectos orgânicos, neurológicos, mentais psicológicos adicionados à problemática ambiental em que a criança vive" (p. 23).

Dessa forma, o educador viabiliza o direcionamento da criança a um especialista, de modo que este possa, além de oferecer tratamento à criança, também fornecer orientação ao professor para que este tenha condições e recursos para lidar com o aluno nas salas comuns, ou, caso julgue necessário, re-

alizar a indicação de sua transferência para uma sala especial, adequada à sua necessidade.

Para a autora, inúmeros são os fatores que podem acarretar problemas ou até mesmo um distúrbio de aprendizagem. Entre eles, destacam-se:

Fatores orgânicos – saúde física deficiente, falta de integridade neurológica (sistema nervoso doentio), alimentação inadequada etc. Fatores psicológicos – inibição, fantasia, ansiedade, angústia, inadequação à realidade, sentimento generalizado de rejeição etc. Fatores ambientais – o tipo de educação familiar, o grau de estimulação que a criança recebeu desde os primeiros dias de vida, a influência dos meios de comunicação etc (JOSÉ, 2009, p. 23).

Chabanne (2006) apresenta um importante quadro que esclarece os aspectos que envolvem o aluno e influenciam em sua construção de identidade, na formação de sua noção de mundo, bem como compreensão e interação com o entorno.

Ser aluno é assumir um papel... e subir no palco; o aluno pode se recusar a entrar no jogo, mas então, de qualquer modo, outro papel lhe é atribuído: o de aluno 'diferente'. No palco social, à medida que o tempo passa, encontramos muitos atores, muitos cenários, e declamamos muitos textos, ora nossos, ora aqueles que nos atribuem (...) e podemos nos sair bem ou mal com nossa máscara pessoal... (CHABANNE, 2006, p. 27).

Conforme Leal & Nogueira (2011), para que se possa oferecer um tratamento efetivo ao aluno, é imprescindível que seja empregada uma investigação diagnóstica clínica aprofundada, realizada por uma equipe de especialistas que vai desde o psicopedagogo, passando pelo psicólogo, o neurologista, o fonoaudiólogo etc. Só a partir de uma avaliação dessa equipe multidisciplinar será possível vislumbrar o não aprender de maneira profissional e acertada para que não haja julgamentos precipitados e preconceituosos (LEAL; NOGUEIRA, 2011, p. 54-55).

Dessa forma, é possível notar o quanto é importante um diagnóstico realizado com seriedade, contando com a competência de profissionais dedicados a oferecer o melhor tratamento possível para o aluno em relação à dificuldade enfrentada.

CARACTERIZANDO O TDAH

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma síndrome neurocomportamental que possui como característica um padrão contínuo de desatenção acompanhado ou não por hiperatividade e impulsividade. A definição proposta por Barkley (2002) apresenta o TDAH como um transtorno referente ao desenvolvimento do autocontrole, bem como da capacidade do indivíduo manter a atenção em tarefas nas quais não encontra grande motivação. O autor também define o transtorno como relativo ao baixo controle de impulsos.

É possível, então, definir o TDAH como um transtorno no qual a atenção que se espera para determinada idade não é atingida plenamente, caracterizando-se como um distúrbio do desenvolvimento, de modo que, como afirmam Barkley e Rotta (2006) comprometimentos motores, perceptivos, comportamentais e cognitivos podem ocorrer a partir do TDAH.

O grau de comprometimento apresentado pelo TDAH apresenta ampla heterogeneidade, bem como as necessidades e a resposta ao tratamento por meio de medicação, conforme Pinheiro, Camargos Jr., & Haase (2005).

De forma geral, a manifestação ocorre na infância, contudo, pode acompanhar o indivíduo até a vida adulta. Provoca estresse nos membros da família por conta de prejuízos no âmbito de aprendizagem e integração social que pode gerar, o que pode causar impacto direto na autoestima do portador, como frisa Olvera, 2000.

Há, também, o aspecto psicossocial do TDAH, que diz respeito a influências do meio.

Agentes psicossociais que atuam no funcionamento adaptativo e saúde emocional geral da criança, como desentendimentos fa-

miliares e presença de transtornos mentais nos pais, parecer ter participação importante no surgimento e manutenção da doença, pelo menos em alguns casos. Pesquisadores já encontraram uma associação positiva entre algumas adversidades psicossociais (discórdia marital severa, classe social baixa, família muito numerosa, criminalidade dos pais, psicopatologia materna e colocação em lar adotivo) e o TDAH. Comparando-se famílias com e sem TDAH foi encontrada uma maior freqüência de coesão familiar diminuída e exposição à psicopatologia dos pais, principalmente materna, nas que tinham o transtorno em estudo (NETO; GAUER; FURTADO, 2003, p. 638).

De acordo com a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento do Código Internacional de Doenças (CID-10, 1993) e Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais Texto Revisado (DSM-IV-TR) (APA, 2002) – os quais são os mais utilizados sistemas modernos em psiquiatria – possuem especificidades similares em relação ao TDAH, embora não adotem as mesmas nomenclaturas.

No CID-10 o transtorno se caracteriza por "uma combinação de comportamento hiperativo e pobremente modulado com desatenção marcante, falta de envolvimento persistente nas tarefas, conduta invasiva nas situações e persistência no tempo dessas características" (p. 256).

O TDAH é uma patologia que causa impacto na vida tanto de pessoas acometidas por ela quanto de pessoas que estão ao seu redor. O TDAH, em qualquer das suas diferentes tipologias (predomínio da hiperatividade/ impulsividade, da desatenção ou combinado/misto), afeta crianças e adolescentes de diferentes culturas, sociedades, famílias, classes econômicas e níveis de inteligência. Vale salientar que o comportamento que uma pessoa com TDAH apresenta frequentemente são semelhantes aos comportamentos de muitas pessoas não portadoras de TDAH.

A partir de 1994, com a mudança da nomenclatura de Transtorno de Déficit de Atenção (conhecido como TODA) para Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o DSM-IV dividiu em três categorias (ou subtipos) o TDAH, sendo que cada uma está associada a um padrão de comportamento característico (DSM-IV, 1994; PEIXOTO; RODRIGUES, 2008).

A desatenção seria o primeiro tipo de TDAH, cujos sintomas são caracterizados por: incapacidade para prestar atenção aos detalhes ou tendência a cometer erros constantes nos trabalhos escolares ou em outras atividades diferentes por simples descuido; dificuldade para manter a atenção de forma contínua nas tarefas a serem realizadas; incapacidade de seguir instruções; problemas de organização como perda de objetos com frequência; aparentes problemas de audição; descontentamento e/ou resistência para realizar atividades que exigem esforço mental; dispersão e facilidade para distrair-se; e o esquecimento de realizar atividades diárias (DSM-IV, 1994).

O segundo tipo é o hiperativo-compulsivo, cujos principais sintomas são: dificuldade de permanecer sentado ou quieto; tendência a se movimentar excessivamente; gestos e movimentos repetitivos que evidenciam agitação, nervosismo e impaciência; dificuldade de brincar ou jogar tranquilamente; fala excessiva ou descontrolada; se adiantar para responder perguntas impulsivamente sem ter ouvido totalmente a pergunta; tendência a interromper ou interferir constantemente; dificuldade para esperar sua vez ou esperar numa fila (DSM-IV, 1994). O terceiro tipo é o combinado (ou misto) que é caracterizado pela combinação dos dois tipos citas acima e que se apresenta de forma mais frequente.

INCLUSÃO ASPECTOS LEGAIS E SOCIAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trouxe inúmeras transformações no âmbito educacional em todas as áreas, e a Educação Especial também foi beneficiada com o seu reconhecimento e a regulamentação de seu funcionamento, a começar por sua definição ter assim ficado estabelecida, segundo o texto da lei no capítulo V:

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996).

Em relação ao atendimento prestado aos alunos portadores de necessidades especiais, no mesmo capítulo lê-se:

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

No parágrafo 3º fica determinado que o Estado será responsável por ofertar à população a Educação Especial, contemplando essa oferta a faixa de zero a seis anos de idade, no que se refere à educação infantil. Em seguida, no artigo 59 as seguintes garantias por parte dos sistemas de ensino são apresentadas:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - 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;

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;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

A LDB também se refere às instituições privadas que oferecem atendimento educacional a pessoas portadoras de deficiências, mas deixa claro que a principal forma de acesso à educação será pela rede pública regular de ensino:

Art. 60º. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

Apesar de a LDB de 1996 ter sido extremamente importante, expondo diversas garantias de acesso à educação a portadores de deficiências e oferecendo à população a segurança de que o Estado se responsabiliza pela realização e pelo cumprimento destes compromissos, os sistemas de ensino e o próprio cotidiano escolar apresentam aos alunos com necessidades especiais obstáculos de caráter ideológico e, claro, de ordem física.

Também existem barreiras administrativas que dificultam enormemente o processo, o que denuncia a necessidade de uma reestruturação verdadeira e efetiva do sistema, de maneira que as práticas possam ser alteradas e adequadas.

A inclusão possui um impacto direto na vida e no desenvolvimento do indivíduo com necessidades especiais. E tal impacto pode ser

percebido quando se analisa cuidadosamente as manifestações apresentadas pelos envolvidos numa situação de inclusão. Coll (2004) atenta para a importância de observar as relações sociais que se desenvolvem na inclusão, bem como seus efeitos:

A dimensão do autoconceito dos alunos com deficiência é um aspecto importante, que deve ser levado em conta em todos os programas educativos. Também não se pode esquecer das relações de amizade que os alunos estabelecem e as estratégias que podem reforçar, de forma natural, as relações entre todos os alunos (COLL, 2004, p. 35).

A partir desta reflexão, pode-se perceber que os efeitos positivos da inclusão atingem não somente o aluno com deficiência, como também os demais, pois a inclusão transforma as relações no ambiente de convívio.

Este quadro pode ser estimulado com a reflexão e com a ação dos agentes mediadores da inclusão, que têm a função de prover condições favoráveis para seu bom desenvolvimento.

As escolas que dão uma atenção especial à interação social dos alunos, que avaliam os progressos acadêmicos dos alunos integrados de acordo com suas possibilidades e não em comparação com seus colegas e que trabalham particularmente em grupos cooperativos heterogêneos têm mais possibilidades de melhorar a competência social e a auto-estima dos alunos (COLL, 2004, p. 35).

De acordo com Sassaki (2006), a exclusão social praticada por vários séculos, em que pessoas com deficiências eram eliminadas do convívio social, passou a dar lugar à integração social por volta da década de 60, quando pessoas portadoras de deficiências começaram a reivindicar acesso ao trabalho, família, educação e lazer. Apesar de tais ideias terem sido iniciadas neste período, somente muito tempo depois seriam aperfeiçoadas e oficializadas com respaldo legal. Entretanto, a ideia, na verdade, desde o princípio, era proporcionar ao portador de deficiência experiências próximas daquelas correspondentes à vida cotidiana comum às demais pessoas, mas não efetivamente proporcionar a ele a inserção efetiva no meio de convívio e interação social geral.

Todavia, diante das novas fronteiras conquistadas e das experiências acumuladas, uma boa parte da comunidade acadêmica, algumas instituições sociais e organizações vanguardeiras de pessoas com deficiência começaram – por volta do final dos anos 80s e início da década de 90 - a perceber o fato de que a tradicional prática da integração social não só era insuficiente para acabar com a discriminação que havia contra este segmento populacional, mas também era muito pouco para propiciar a verdadeira participação plena com igualdade de oportunidades (SASSAKI, 2006, p. 33).

Enquanto a integração social possuía a característica de levar a pessoa com deficiência a tentar se adaptar ao mundo ao seu redor para que pudesse estar inserida nele, Sassaki (2006) explica que a inclusão social tem por objetivo a situação inversa, em que a sociedade se adéqua para poder incluir as pessoas que possuem necessidades especiais, enquanto estas buscam preparo para realizar seus papeis.

Dessa forma, a inclusão social se concretiza como um processo bilateral, em que tanto as pessoas a serem incluídas, como a sociedade procuram meios ideais para que todos possam usufruir de seus direitos e desempenhar suas funções de maneira justa e igualitária.

A prática da inclusão social repousa em princípios até então incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. A diversidade humana é representada, principalmente, por origem nacional, sexual, religião, gênero, cor, idade, raça e deficiência (SASSAKI, 2006, p. 40).

Por compreender importantes aspectos da diversidade humana, a inclusão social oferece a possibilidade de se construir um novo modelo de sociedade, baseado no respeito e na aceitação mútuos. Esta transformação é gradativa, porém deve ser constante.

Somente ocorrerão significativas mudanças que tornem a vida dos cidadãos com necessidades especiais mais justa se houver empenho por parte de todos no sentido de propagar uma conscientização unida a ações que deixem clara a possibilidade de convivência entre as pessoas, independentemente de suas peculiaridades enquanto indivíduos.

Falar de sociedade inclusiva é ainda mais recente do que falar de "educação inclusiva, lazer inclusivo e empresa inclusiva, os quais começam a ser aplicados já na década de 80 nos EUA, na Europa e em alguns outros países" (SASSAKI, 22006, p. 167).

Deve-se pensar na inclusão escolar para além da simples ação de matricular o aluno com necessidades especiais em classes comuns. É preciso, acima de tudo, investir constantemente na qualidade do ensino oferecido a este aluno e a todos os demais, de acordo com Prieto (2006).

Uma das tarefas é identificar constantemente as intervenções e as ações desencadeadas e/ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos os alunos. É importante ainda uma atenção especial ao modo como se estabelecem as relações entre alunos e professores, além da constituição de espaços privilegiados para a formação dos profissionais da educação, para que venham a ser agentes co-responsáveis desse processo (PRIETO, 2006, p. 36).

A autora defende, ainda, que mudanças na educação brasileira dependem de um movimento que objetive o progresso e a superação. Afirma que, embora desde 1990 o conceito de Educação Inclusiva venha ganhando espaço, ainda prevalece atualmente o modelo de integração. E aponta dois critérios a serem analisados em relação à proposta de inclusão escolar: "o acesso condicional de alguns alunos à classe comum e a manutenção das escolas no seu atual molde de funcionamento, na expectativa de que os alunos a ela se adaptem" (p. 39).

A inclusão escolar, ainda segundo Prieto (2006), tem o objetivo de favorecer a aprendizagem, respeitando e valorizando a diversidade humana, sendo as limitações dos indivíduos apenas um dado como qualquer outro, que precisa ser considerado ao serem elaborados os planejamentos de ensino.

Entretanto, o foco deve estar voltado para o que o aluno pode realizar, ou pode vir a desenvolver ao longo de um trabalho, e não para suas limitações e incapacidades. Dessa forma a construção da autonomia e o bom convívio são favorecidos.

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, consequentemente, nos sistemas de ensino (PRIETO, 2006, p. 40).

Ao professor, segundo, cabe estar preparado para lidar com os desafios da inclusão. Essa preparação deve acontecer por meio da formação continuada oferecida por sistemas de ensino, para que o professor esteja apto a lidar com as características de seus alunos, independentemente de quais sejam elas. Já em uma outra perspectiva, o professor deve:

elaborar o plano didático não mais mediante parâmetros preestabelecidos, mas levando em conta a realidade dos alunos da classe. Cabe ao professor a tarefa de adequar-se ao seu 'público', e não esperar que este se ajuste a determinações alheias à sua condição presente (RAMOS, 2008, p. 14).

Prieto (2006) afirma que a habilidade de lidar com portadores de necessidades especiais não pode ficar apenas com os ditos especialistas. Para que a inclusão escolar aconteça adequadamente, o professor deverá saber atender às necessidades do aluno e adaptar suas aulas a elas, pois o aluno de inclusão também se insere no ambiente escolar em busca de aprendizado. É um equívoco, segundo a autora, pensar que "alguns vão à escola para aprender e outros unicamente para se socializar. Escola é espaço de aprendizagem para todos" (p. 60).

É importante lembrar que a LDB, em seu artigo 59, estabelece, em relação aos educadores que atuarão no atendimento educacional de portadores de necessidades especiais:

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 (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, fica clara a necessidade de que os professores destinados a lidarem com alunos que possuam necessidades específicas estejam preparados e qualificados para proporcionar e desempenhar o atendimento especializado, assim como nas classes de ensino regular, precisam ter a capacitação indispensável para viabilizar o convívio e a integração de todos.

A Declaração de Salamanca (1994), em seu item C, com o título de "Recrutamento e Treinamento de Educadores", também trata da questão da preparação dos professores para a realização de um atendimento adequado na área, incentivando, inclusive, a incorporação de profissionais portadores de deficiências como modelos na função de educadores, de forma que outros estudantes adultos em situação semelhante possam espelhar-se e inspirar-se a alcançar grandes resultados no âmbito educacional.

Além disso, no mesmo item da Declaração, pode-se notar que a questão do desenvolvimento das habilidades necessárias para oferecer um atendimento de qualidade a portadores de necessidades especiais é apontado como fator essencial durante a graduação do profissional.

Assim, a universidade tem um papel decisivo no sentido de proporcionar um currículo que favoreça a ampla formação do professor, possibilitando seu contato com conteúdos e práticas que o qualifiquem para atuação plena, mantendo o foco na relevância e indispensabilidade da pesquisa e preocupando-se com a avaliação e treinamento que esses futuros professores devem receber.

Sobre o desenvolvimento profissional dos professores, Coll (2004) esclarece que o ideal é que ele ocorra com o objetivo principal de estabelecer um verdadeiro canal entre professor e aluno, para que o aluno se sinta amparado, compreendido e atendido em suas peculiaridades, mantendo-se interessado e motivado a conhecer cada vez mais. Essa, na perspectiva do autor, seria uma maneira de tornar mais eficaz o processo de socialização e aprendizagem da pessoa com necessidades especiais, de maneira que o professor possa oferecer a mediação, a motivação e a segurança de que o educando precisa para que seu desenvolvimento seja viabilizado e até mesmo potencializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Inclusiva deve buscar proporcionar a todos o contato humano que a Educação Especial e a Integracionista não proporcionam. Esta é uma maneira de assegurar a igualdade no acesso ao conhecimento e ao convívio social.

A Inclusão no ambiente escolar deve ser planejada e coordenada de maneira peculiar, pois é preciso ter o cuidado, no que diz respeito ao aproveitamento e ao desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência, de não realizar comparações e não utilizar parâmetros gerais, avaliando-os de acordo com suas características e habilidades. A Educação Inclusiva se apresenta como um meio de fazer emergir nas pessoas uma consciência sobre a diversidade humana, de maneira que essa diversidade possa ser, não somente aceita, como também respeitada e valorizada.

Todos os indivíduos podem aprender, desde que o viabilizador (professor) ofereça estímulos e condições para que este aprendizado ocorra, considerando conhecimentos prévios e as necessidades individuais dos alunos.

Sendo assim, resta colocar em prática uma concepção de aprendizagem na qual o ensino seja aquilo que possibilita a transformação e a evolução gradativa da aprendizagem e do desenvolvimento. É preciso refletir sobre a necessidade de uma educação de qua-

lidade para todos, incluindo alunos e professores, que tenha o objetivo de atender à finalidade maior e verdadeira do progresso.

Constata-se que o TDAH, como qualquer outra forma de inclusão no ambiente de ensino regular, não é um impeditivo para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, considerando seu direito legal de ser atendido em suas especificidades e necessidades. As expectativas e a maneira de conduzir o processo precisam estar de acordo com a realidade do aluno, de modo que as intervenções necessárias possam estar realmente apropriadas. As ações nesse sentido precisam ser sempre focadas na potencialização da aprendizagem, mantendo afastados a mediocridade e o reducionismo.

A Educação Inclusiva, sobre a qual foram estabelecidas Políticas Públicas a fim de assegurar o acesso à Educação a todos os Cidadãos, também está inserida em um contexto de diversidade. Sem dúvida, existe a necessidade de um currículo adaptado às necessidades dos educandos portadores de necessidades especiais na escola inclusiva, entretanto, isso não significa, em nenhuma medida, dizer que se faz necessária ou se justifica a redução dos conteúdos, a alteração e restrição dos conceitos e a dissipação dos objetivos. Todos estes aspectos que compõem a rotina e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem são indispensáveis e podem ser trabalhados com a devida adequação, mas não precisam, para isso, sofrer prejuízos.

Não são somente os alunos com necessidades especiais que podem se beneficiar das metodologias de inclusão, mas todos os envolvidos no processo, pois podem descobrir e aprender juntos, numa troca que só existe na verdadeira inclusão.

Justamente pela importância da convivência e pelos benefícios que a Educação Inclusiva oferece a todos, ela configura um direito garantido por lei. Toda a sociedade é favorecida pela diversidade.

As escolas devem atender a todos, sem exceção, sem privilegiar habilidades, ou desfavorecer limitações, pois o ambiente escolar é aquele em que o ser em formação tem seus primeiros contatos significativos com o diferente, aprendendo a respeitar e valorizar as peculiaridades humanas. Se estes valores fazem parte do discurso da Educação, estando presentes até mesmo na legislação, separar, limitar, segregar e negligenciar não faz sentido.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. DSM-IV: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: 4ª ed. Texto Revisado. Washington, DC: Autor, 2002.

Barkley, R. TDAH: Guia completo para pais, professores e profissionais de saúde. (L. Roizman, Trad.) Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 9.394/96. Dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 15 dez. 2025.

CALIMAN, L. V. A constituição sócio-médica do "fato TDAH". Revista Psicologia & Sociedade, n. 21, v. 1, p. 135-144, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/16.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2025.

CHABANNE, J. Dificuldades de aprendizagem: um enfoque inovador do ensino escolar. Trad. Regina Rodrigues. São Paulo: Ática, 2006.

CHARLOT, B. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005, p. 89-108.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús, et al. Desenvolvimento psicológico e educação – Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DSM-IV American Academy of Psychiatry. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Washington: American Psychiatric Association, 1994. Disponível em: <http://www.terapiacognitiva.eu/dwl/dsm5/DSM-IV.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2025.

FONSECA, V. Psicomotricidade. 4. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1996.

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

JOSÉ, E. da A. Problemas de aprendizagem. São Paulo: Ática, 2009.

LEAL, D.; NOGUEIRA, M. O. G. Dificuldades de aprendizagem: um olhar psicopedagógico. Curitiba: Editora Ibpex, 2011.

NETO, A. C.; GAUER, G. J. C.; FURTADO, N. R. (Orgs.). Psiquiatria para estudantes de medicina. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

Olvera, F. El Transtorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Revista da Faculdade de Medicina (UNAM), 43(6), 243-244, 2000.

PEIXOTO, A. L. B.; RODRIGUES, M. M. P. Diagnóstico e tratamento de TDAH em crianças escolares, segundo profissionais da saúde mental. Revista Aletheia, n. 28, jul./dez., p. 91-103, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n28/n28a08.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2025.

PIAGET, J. O julgamento moral na criança. 2. ed. Trad. E. Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

Pinheiro, M.; Camargos Jr., W.; Haase, V. Treinamento de pais. In: Hounie, A.; Camargos Jr, W. (Orgs.), Manual Clínico do TDAH (pp. 942-966). Belo Horizonte: Editora Info, 2005.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Princípios, concepções e relações entre inclusão e integração escolar. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

RAMOS, Rosana. Passos para a inclusão. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Rotta, N. Transtorno da atenção: Aspectos clínicos. Em N. Rotta, L. Ohlweiler e R. Riesgo (Orgs.), Transtornos da aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar (pp. 301-313). Porto Alegre: Artmed, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão – Construindo uma sociedade para todos. Coleção Inclusão. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 15 dez. 2025.

RESUMO

O artigo analisa a relação entre urbanização, mobilidade cotidiana e desigualdade socioespacial no Brasil contemporâneo, considerando a concentração da população em áreas urbanas, a expansão periférica e as diferenças de acesso a transporte, emprego e serviços. O objetivo consiste em compreender como a organização do espaço urbano interfere nas possibilidades de deslocamento e no exercício do direito à cidade. Adotou-se pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem quali-quantitativa, apoiada em publicações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e do Ministério das Cidades, além de estudos científicos recentes. Os dados foram sistematizados em tabelas e gráficos para evidenciar diferenças regionais, presença de favelas e comunidades urbanas, participação da mobilidade ativa e desigualdades associadas ao transporte coletivo e por aplicativo. Os resultados mostram que a elevada urbanização brasileira não corresponde, necessariamente, à integração territorial. A localização periférica da moradia, a distribuição seletiva das oportunidades e a dependência crescente do transporte individual ampliam tempos de viagem e custos, sobretudo para trabalhadores de menor renda, mulheres e população negra. Verificou-se também que a mobilidade ativa permanece relevante, embora apresente trajetória de redução e infraestrutura desigual. Conclui-se que a mobilidade deve ser tratada como componente da política urbana, articulada ao uso do solo, à habitação, à acessibilidade e à justiça socioespacial, com prioridade para transporte coletivo de qualidade, redes seguras para pedestres e ciclistas e planejamento metropolitano integrado.

PALAVRAS-CHAVE: urbanização; mobilidade urbana; desigualdade socioespacial; território; direito à cidade.

ABSTRACT

This article examines the relationship between urbanization, daily mobility and socio-spatial inequality in contemporary Brazil. It uses a qualitative and quantitative documentary review based on recent data from IBGE, Ipea and the Ministry of Cities. Tables and graphs synthesize regional urbanization, informal settlements and active mobility indicators. The results indicate that high urbanization does not ensure territorial integration. Peripheral housing, unequal distribution of jobs and services, and dependence on motorized individual transport increase travel time and costs for low-income groups. The study concludes that mobility policies must be integrated with land use, housing, accessibility and metropolitan planning.

KEY-WORDS: urbanization; urban mobility; socio-spatial inequality; territory; right to the city.

INTRODUÇÃO

O Brasil consolidou, ao longo das últimas décadas, uma estrutura demográfica predominantemente urbana. O Censo Demográfico de 2022 registrou 177,5 milhões de pessoas em áreas urbanas, equivalentes a 87,4% da população nacional, enquanto 25,6 milhões residiam em áreas rurais. Esse dado expressa a centralidade das cidades na organização econômica e social do país, mas não elimina as diferenças internas do território. A urbanização ocorreu de forma seletiva, com concentração de infraestrutura, emprego e serviços em determinadas centralidades e expansão da moradia popular para áreas periféricas, frequentemente distantes dos principais destinos cotidianos (IBGE, 2024a).

A análise geográfica da mobilidade ultrapassa a contagem de viagens. Deslocar-se envolve a relação entre localização da moradia, distribuição das oportunidades, renda, tempo disponível, condições físicas do território e oferta de modos de transporte. Quando esses elementos são desigualmente distribuídos, a mobilidade torna-se um mecanismo de reprodução da desigualdade. Pereira et al. (2021) identificam tendência persistente de substituição do transporte coletivo

pelo transporte individual motorizado, processo que afeta a sustentabilidade dos sistemas públicos e aprofunda diferenças entre grupos sociais e áreas urbanas.

O problema de pesquisa que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: de que modo a urbanização brasileira e a organização desigual do espaço influenciam as condições de mobilidade cotidiana? Parte-se da hipótese de que a segregação residencial, combinada à concentração de empregos e equipamentos em áreas centrais ou bem servidas, produz desvantagens cumulativas para moradores das periferias. Essas desvantagens aparecem em trajetos mais longos, maior comprometimento de renda, menor previsibilidade das viagens e restrições de acesso a oportunidades educacionais, culturais e de saúde.

O objetivo geral consiste em analisar as relações entre urbanização, mobilidade e desigualdade socioespacial no Brasil contemporâneo. Como objetivos específicos, busca-se: caracterizar diferenças regionais do processo de urbanização; discutir a expansão periférica e a presença de favelas e comunidades urbanas; examinar tendências recentes do transporte coletivo, individual, ativo e por aplicativo; e apontar diretrizes de planejamento capazes de aproximar mobilidade, uso do solo e justiça territorial. A escolha do tema justifica-se porque o deslocamento diário condiciona o acesso efetivo aos demais direitos urbanos.

O artigo está organizado em cinco partes. Após esta introdução, apresenta-se o referencial sobre urbanização, metropolização, segregação e mobilidade. Em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos. A quarta seção sistematiza dados oficiais e discute seus significados territoriais, com tabelas e gráficos. Por fim, as considerações finais retomam os objetivos e defendem uma abordagem integrada, na qual transporte público, mobilidade ativa, habitação e localização das atividades urbanas sejam planejados conjuntamente.

URBANIZAÇÃO E PRODUÇÃO DESIGUAL DO ESPAÇO

A urbanização brasileira combina elevada concentração populacional em cidades com grande diversidade regional. As metrópoles mantêm funções de comando econômico, político e cultural, porém cidades médias ampliaram sua capacidade de polarização e passaram a organizar redes regionais de comércio, serviços e deslocamentos. Esse quadro não corresponde a uma distribuição equilibrada de recursos. Os investimentos públicos e privados tendem a valorizar áreas específicas, enquanto bairros populares recebem infraestrutura de forma tardia ou incompleta. A forma urbana resultante aumenta distâncias e dificulta a integração entre moradia, trabalho e equipamentos coletivos.

A produção do espaço urbano ocorre por meio de decisões sobre parcelamento do solo, localização de empreendimentos, redes viárias, transporte, habitação e regulação fundiária. Quando a valorização imobiliária expulsa grupos de menor renda para bordas metropolitanas ou áreas ambientalmente frágeis, a desigualdade assume expressão espacial. Oliveira et al. (2022), ao revisarem intervenções em áreas periféricas brasileiras, destacam que projetos urbanos precisam considerar não somente obras físicas, mas também permanência dos moradores, acesso a serviços e participação social. Sem essa articulação, melhorias localizadas podem elevar preços e deslocar a vulnerabilidade para outros lugares.

REDE URBANA, METROPOLIZAÇÃO E PERIFERIZAÇÃO

A metropolização expande relações funcionais para além dos limites municipais. Pessoas residem em um município, trabalham em outro e utilizam serviços especializados em uma terceira localidade, compondo territórios cotidianos que não coincidem com fronteiras administrativas. Essa condição exige coordenação interfederativa, pois linhas de ônibus, trens, corredores viários e políticas tarifárias atravessam jurisdições. A ausência de governança integrada favorece sobreposições, lacunas de atendimento e sistemas pouco conectados. A Pesquisa Nacional de Mobilidade Urbana reconhece essa

escala ao coletar informações municipais e metropolitanas, mas a capacidade de planejamento ainda varia intensamente entre os entes (BRASIL, 2023).

A periferização não deve ser compreendida apenas como crescimento físico na borda da cidade. Ela também designa uma posição desigual na rede de acessos. Bairros distantes podem apresentar densidade populacional elevada, dinamismo econômico local e forte identidade comunitária, mas continuar dependentes de centralidades externas para empregos formais, hospitais, universidades e serviços administrativos. A distância converte-se em custo financeiro e temporal. Lameira et al. (2021), ao examinarem deslocamentos para trabalho na Região Metropolitana de São Paulo, mostram que a mobilidade pendular possui perfis heterogêneos e se associa às desigualdades socioeconômicas do tecido urbano.

A expansão dispersa, marcada por baixa continuidade do tecido urbano, amplia a extensão das redes de transporte e encarece a oferta de serviços. Ao mesmo tempo, ocupações densas e consolidadas podem permanecer sem calçadas adequadas, drenagem, arborização ou integração tarifária. Assim, densidade por si só não assegura urbanidade. O desafio consiste em aproximar atividades e residências, fortalecer centralidades periféricas e garantir conectividade entre bairros, evitando que a população dependa de longas viagens radiais para satisfazer necessidades básicas.

SEGREGAÇÃO RESIDENCIAL E ACESSO À CIDADE

A segregação residencial resulta da combinação entre mercado imobiliário, políticas públicas, renda e discriminações históricas. Seus efeitos não se restringem à moradia. A localização condiciona a qualidade do transporte disponível, a exposição a riscos ambientais e a proximidade de escolas, postos de saúde e áreas de lazer. O Censo de 2022 identificou 12.348 favelas e comunidades urbanas, com 16,39 milhões de moradores. A distribuição regional revela forte concentração no Sudeste, mas a proporção de moradores em determinados estados e cidades mostra que a precariedade urbana assume configurações variadas (IBGE, 2024b).

A mobilidade também possui dimensões de gênero, raça, idade e capacidade física. Mulheres realizam com frequência viagens encadeadas relacionadas ao trabalho remunerado e ao cuidado, utilizam mais o transporte coletivo e enfrentam riscos de assédio e insegurança nos percursos. Hannas et al. (2024) ressaltam que acessibilidade e circulação seguem padrões desiguais entre grupos, tornando insuficiente um planejamento baseado apenas no fluxo médio. A experiência urbana muda conforme horário, motivo da viagem, responsabilidades familiares e percepção de segurança.

As plataformas digitais introduziram novas possibilidades de deslocamento, mas seus benefícios não se distribuem uniformemente. Warwar e Pereira (2022) verificaram que, em 2018, somente 3,1% das pessoas com mais de 15 anos utilizavam serviços de transporte por aplicativo e que o uso se concentrava em grupos de maior renda, maior escolaridade e nas grandes regiões metropolitanas. Nas periferias, o custo e a menor disponibilidade reduzem a capacidade de substituição do transporte coletivo. A tecnologia, portanto, pode complementar viagens, mas não resolve o déficit estrutural de acessibilidade.

O direito à cidade pressupõe possibilidade concreta de alcançar oportunidades. Uma política que melhora a velocidade dos veículos sem reduzir desigualdades de acesso pode produzir ganhos limitados. Alvim et al. (2024) defendem novos olhares para a mobilidade urbana, associando-a à inclusão, à qualidade ambiental e à transformação do espaço. Essa perspectiva desloca a prioridade do movimento de automóveis para a circulação de pessoas, reconhecendo que trajetos a pé, de bicicleta e por transporte coletivo constituem parte essencial da vida urbana.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa apresenta abordagem quali-quantitativa, natureza aplicada e objetivos descritivos e analíticos. O procedimento

principal foi a revisão bibliográfica e documental de publicações produzidas entre 2021 e 2025. Foram selecionados estudos sobre mobilidade urbana, metropolização, periferias, gênero e transporte por aplicativo, bem como relatórios oficiais com abrangência nacional. A delimitação temporal atende à necessidade de trabalhar com referências recentes e permite incorporar resultados do Censo Demográfico de 2022 e diagnósticos atualizados do setor.

As fontes documentais incluíram o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e o Ministério das Cidades. Os indicadores analisados foram: proporção de população urbana por grande região; população urbana e rural do país; número e população de favelas e comunidades urbanas; participação da mobilidade ativa nas viagens casa-trabalho; e evidências sobre transporte coletivo, individual e por aplicativo. Os dados foram conferidos em suas publicações de origem e organizados em tabelas e gráficos de elaboração própria.

A análise foi conduzida em três etapas. Na primeira, realizou-se leitura temática e identificação de conceitos recorrentes, como segregação, acessibilidade, mobilidade ativa e governança metropolitana. Na segunda, os dados quantitativos foram comparados para localizar diferenças regionais e contrastes entre centros e periferias. Na terceira, os resultados foram interpretados à luz da literatura, evitando tratar os números como fenômenos isolados. Essa estratégia permite relacionar indicadores de deslocamento às formas de produção e uso do território.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados indicam que a urbanização brasileira alcançou patamar elevado, porém mantém diferenças regionais e internas. A concentração de população nas cidades intensifica a demanda por redes de transporte, habitação e serviços, enquanto a distribuição desigual desses recursos produz acessibilidades muito distintas. A seguir, os dados são apresentados em quatro eixos: urbanização regional, mobilidade cotidiana, periferias e diretrizes de planejamento.

URBANIZAÇÃO REGIONAL E CONCENTRAÇÃO POPULACIONAL

A taxa nacional de urbanização de 87,4% sintetiza um processo amplo, mas encobre variações importantes. Sudeste e Centro-Oeste apresentaram os maiores percentuais de população urbana em 2022, enquanto Norte e Nordeste permaneceram abaixo de 80%. Essas diferenças refletem histórias de ocupação, redes de cidades, atividades econômicas e critérios de delimitação urbana. Elas também sugerem que políticas nacionais devem ser adaptadas a contextos nos quais deslocamentos fluviais, pequenas cidades, ruralidades e grandes aglomerações coexistem.

Tabela 1 - População brasileira segundo situação do domicílio - 2022

Situação	População	Participação
Urbana	177.508.417	87,4%
Rural	25.572.339	12,6%
Total	203.080.756	100,0%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2022 (2024a).

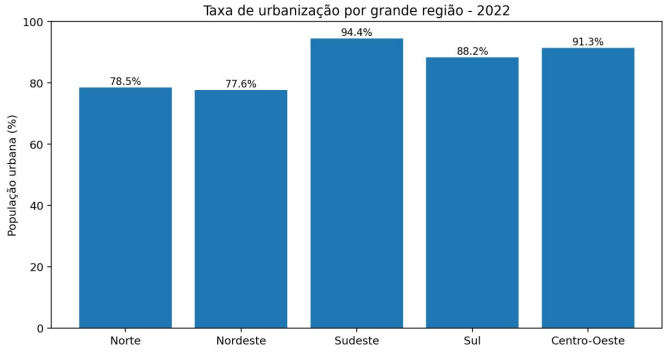
CONTINUAÇÃO DA ANÁLISE REGIONAL

O crescimento da população urbana entre 2010 e 2022 ocorreu em todas as grandes regiões, enquanto a população rural diminuiu. No Norte, a expansão urbana foi especialmente intensa, reforçando cidades que concentram serviços em territórios extensos. No Sudeste, o grau de urbanização já elevado convive com forte densidade metropolitana e ampliação de deslocamentos intermunicipais. No Centro-Oeste, a urbanização relaciona-se à expansão de capitais, cidades médias e eixos do agronegócio. O padrão regional influencia tanto o tipo de transporte necessário quanto a escala de governança.

A tabela evidencia que o país não pode ser interpretado por uma oposição simples entre urbano moderno e rural residual. As áreas urbanas incluem metrópoles globais, cidades intermediárias, sedes municipais pequenas, núcleos ribeirinhos e assentamentos com infraestrutura incompleta. O plane-

jamento de mobilidade precisa reconhecer essa diversidade. Em municípios menores, caminhabilidade, segurança viária e integração com transporte intermunicipal podem ser mais urgentes que grandes obras. Nas metrópoles, redes estruturantes e integração tarifária tornam-se centrais.

Gráfico 1 - Taxa de urbanização por grande região - 2022



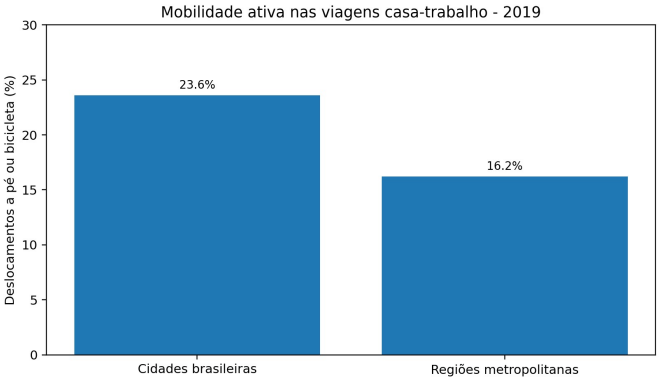
Fonte: Elaboração própria com base no IBGE (2024a).

MOBILIDADE COTIDIANA E DESIGUALDADE DE ACESSO

Os estudos do Ipea apontam redução do transporte coletivo e aumento do transporte individual motorizado ao longo das últimas décadas. Essa mudança possui efeitos circulares: a perda de passageiros reduz receitas, pressiona tarifas e pode deteriorar frequência e qualidade, estimulando novas migrações para automóveis e motocicletas. Para famílias de renda mais baixa, a compra de veículo nem sempre elimina a vulnerabilidade, pois acrescenta gastos com combustível, manutenção e crédito. Pereira et al. (2021) mostram que a transição modal ocorre também em cidades médias e pequenas, ampliando congestionamentos e sinistros.

A mobilidade ativa continua relevante. Em 2019, 23,6% da população ocupada nas cidades brasileiras realizava a viagem casa-trabalho a pé ou de bicicleta; nas regiões metropolitanas, o percentual era 16,2%. Pereira e Vieira (2024) observam, contudo, queda generalizada desse tipo de deslocamento. A diminuição não deve ser interpretada como simples preferência individual, pois calçadas descontínuas, travessias perigosas, altas velocidades e ausência de ciclovias reduzem a segurança e o conforto. Em áreas periféricas, caminhar muitas vezes é necessidade, não escolha apoiada por infraestrutura adequada.

Gráfico 2 - Participação da mobilidade ativa nas viagens casa-trabalho - 2019



Fonte: Elaboração própria com base em Pereira e Vieira (2024).

ACESSIBILIDADE, RENDA E TECNOLOGIAS DE TRANSPORTE

O indicador de mobilidade ativa precisa ser lido em conjunto com distância e condições urbanísticas. Uma viagem curta a pé em bairro bem equipado difere de longos percursos até pontos de ônibus, realizados em vias sem calçada ou iluminação. Da mesma forma, a bicicleta pode funcionar como modo principal ou como conexão ao transporte coletivo, desde que existam estacionamentos, integração e segurança. Políticas fragmentadas, limitadas a trechos isolados de ciclovias, têm menor capacidade de alterar padrões de deslocamento.

Os aplicativos de transporte ampliam a flexibilidade em determinados horários e locais, mas a concentração social de usuários mostra que não substituem uma rede pública universal. A pesquisa de Warwar e Pereira (2022) indica menor adoção nas periferias metropolitanas e no interior. Além do preço, pesam a disponibilidade de motoristas, a cobertura digital, as formas de pagamento e a variação tarifária. A regulação deve considerar condições de trabalho, integração com sistemas públicos e impactos sobre congestionamento, sem apresentar a plataforma como solução única.

A desigualdade de acesso também se mani-

festa no tempo. Trabalhadores com jornadas rígidas e baixa autonomia possuem menor capacidade de evitar horários de pico. Mulheres responsáveis por cuidado realizam múltiplas paradas, tornando inadequadas tarifas que penalizam integrações demoradas. Pessoas idosas e com deficiência dependem de veículos, pontos e calçadas acessíveis. O planejamento precisa incorporar esses diferentes ritmos, em vez de pressupor um passageiro padrão que realiza apenas uma viagem direta entre residência e emprego.

FAVELAS, PERIFERIAS E JUSTIÇA SOCIOESPACIAL

A presença de 16,39 milhões de pessoas em favelas e comunidades urbanas mostra que a precariedade não é marginal ao processo de urbanização. Esses territórios podem ocupar encostas, várzeas, áreas centrais valorizadas ou extensas periferias, apresentando densidades e formas distintas. O Sudeste concentrava 6.016 dessas áreas e 7,11 milhões de moradores, enquanto Norte e Nordeste reuniam percentuais expressivos em relação às suas populações urbanas. A leitura geográfica exige observar tanto números absolutos quanto condições locais de integração (IBGE, 2024b).

Tabela 2 - Favelas e comunidades urbanas por grande região - 2022

Região	Número de áreas	População residente
Norte	1.438	3.281.350
Nordeste	3.313	4.638.546
Sudeste	6.016	7.111.294
Sul	1.278	967.755
Centro-Oeste	303	391.870
Brasil	12.348	16.390.815

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2022: Favelas e Comunidades Urbanas (2024b).

MOBILIDADE COMO COMPONENTE DA URBANIZAÇÃO DE FAVELAS

Intervenções em favelas costumam priorizar saneamento, contenção de encostas e regularização, mas a mobilidade deve integrar o projeto desde o início. Ruas estreitas, fortes declividades e ocupação densa exigem soluções adaptadas: escadarias qualificadas, planos inclinados, micro-ônibus, passarelas, iluminação e conexão segura com corredores estruturais. Melhorar somente o interior do assentamento, sem garantir acesso à rede urbana, mantém barreiras ao emprego e aos serviços.

A valorização decorrente de obras pode produzir remoções indiretas, caso não existam mecanismos de proteção da permanência. Oliveira et al. (2022) ressaltam a importância de avaliações que considerem efeitos sociais e territoriais. A participação comunitária auxilia a identificar percursos cotidianos invisíveis aos levantamentos convencionais, como trajetos para creches, feiras, pontos informais de embarque e redes de cuidado. Esses conhecimentos melhoram o desenho de intervenções e evitam que soluções tecnicamente padronizadas ignorem usos reais do espaço.

A justiça socioespacial requer distribuição mais equilibrada de oportunidades. Reduzir desigualdades de mobilidade não significa apenas acelerar viagens periféricas ao centro, mas também criar empregos, escolas, saúde e cultura próximos às áreas de moradia. Centralidades locais fortalecidas diminuem a necessidade de deslocamentos longos e valorizam economias de bairro. Essa estratégia deve ser combinada a redes de transporte de alta capacidade, pois a população continuará realizando viagens metropolitanas e precisa fazê-las com segurança, custo adequado e confiabilidade.

DIRETRIZES PARA O PLANEJAMENTO URBANO INTEGRADO

Os dados analisados apontam quatro diretrizes. A primeira é articular uso do solo e transporte. Novos empreendimentos habitacionais devem ser localizados em áreas conectadas, evitando conjuntos distantes que criam dependência de viagens caras. A segunda é priorizar o transporte coletivo por meio de corredores, faixas exclusivas, integração tarifária e financiamento estável. A terceira é formar redes contínuas de calçadas e ciclovias, com desenho universal. A

quarta é fortalecer governança metropolitana e sistemas públicos de informação.

A Pemob contribui para organizar dados, mas a qualidade das políticas depende da capacidade municipal de produzir diagnósticos, planos e avaliação. Municípios precisam conhecer origem e destino das viagens, frequência, lotação, acessibilidade dos pontos e distribuição territorial das tarifas. Dados de bilhetagem e plataformas podem complementar pesquisas domiciliares, desde que sejam tratados com transparência e proteção de dados. Indicadores devem ser desagregados por renda, gênero, raça, idade e localização.

O financiamento constitui questão decisiva. Sistemas sustentados quase exclusivamente pela tarifa cobrada do passageiro transferem o custo para quem depende do transporte e tornam o serviço vulnerável à queda de demanda. Modelos que combinam orçamento público, contribuições de beneficiários indiretos, fundos urbanos e mecanismos de captura da valorização podem ampliar estabilidade. A definição das fontes precisa vir acompanhada de metas de qualidade, controle social e prestação de contas.

Por fim, o planejamento deve avaliar acessibilidade, e não apenas velocidade. O indicador central é quantas oportunidades podem ser alcançadas em determinado tempo e custo. Uma cidade pode apresentar vias rápidas e, ainda assim, manter grande parte da população distante de empregos e serviços. A mudança de enfoque permite comparar bairros, identificar vazios de atendimento e orientar investimentos para reduzir desigualdades. Mobilidade urbana, nesse sentido, constitui política de desenvolvimento territorial e de cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo demonstrou que a urbanização brasileira é extensa e regionalmente diferenciada, mas permanece marcada por segregação residencial e acessibilidades desiguais. O fato de 87,4% da população viver em áreas urbanas amplia a importância das cidades, sem assegurar integração entre moradia, trabalho e serviços. A expansão periférica, a presença de favelas e comunidades urbanas e a concentração de oportunidades produzem trajetos cotidianos longos e custos desproporcionais para grupos socialmente vulneráveis.

A análise das tendências de mobilidade revelou perda de participação do transporte coletivo, crescimento da motorização individual e redução da mobilidade ativa. Aplicativos acrescentam alternativas, porém seu uso social e espacialmente concentrado limita a capacidade de enfrentar desigualdades. Portanto, soluções baseadas apenas em tecnologia ou obras viárias não substituem redes públicas, acessíveis e integradas. A prioridade deve recair sobre pessoas e oportunidades, não sobre a circulação de veículos.

Conclui-se que o enfrentamento da desigualdade socioespacial exige planejamento conjunto de transporte, habitação, uso do solo, acessibilidade e desenvolvimento de centralidades periféricas. Políticas eficazes devem combinar financiamento estável do transporte coletivo, infraestrutura contínua para pedestres e ciclistas, proteção da permanência em áreas urbanizadas e governança metropolitana. A mobilidade, quando tratada como direito e instrumento de organização territorial, pode contribuir para uma cidade mais inclusiva, saudável e ambientalmente sustentável.

REFERÊNCIAS

ALVIM, Angélica Tanus Benatti et al. Mobilidade urbana em perspectiva: novos olhares sobre um desafio contemporâneo. Cadernos Metrópole, São Paulo, v. 26, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cm/a/FgWs9rwTDRvwnB9wdTBkKhH/. Acesso em: 14 jul. 2026.

BRASIL. Ministério das Cidades. Pesquisa Nacional de Mobilidade Urbana - Pemob 2023. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/cidades/ptbr/assuntos/mobilidade-urbana/pesquisa-nacional-de-mobilidade-urbana-pemob. Acesso em: 14 jul. 2026.

HANNAS, Alice S. C. D. et al. Mobilidade urbana e desigualdades de gênero na cidade brasileira. urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana, Curitiba, v. 16, 2024. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/urbe/a/KFSjvYyKmLDVrct3ZJPdHKR/. Acesso em: 14 jul. 2026.

IBGE. Censo Demográfico 2022: malha de setores censitários: situação urbana e rural. Rio de Janeiro: IBGE, 2024a. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/4b9455fad37377f6e8326a7dc5cdc174.pdf. Acesso em: 14 jul. 2026.

IBGE. Censo Demográfico 2022: favelas e comunidades urbanas: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2024b. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/apps/pgi/pdf/Censo%20Demogr%C3%A1fico%202022%20-%20Favelas%20e%20Comunidades%20Urbanas%20-%20Resultados%20do%20universo%20-%202024%2011%2006.pdf. Acesso em: 14 jul. 2026.

LAMEIRA, Verônica et al. Mobilidade para trabalho na Região Metropolitana de São Paulo: perfis de trabalhadores pendulares. Revista Brasileira de Estudos de População, Rio de Janeiro, v. 38, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbepop/a/vHvwPJvLfHw4HjjWVc4NKJH/. Acesso em: 14 jul. 2026.

OLIVEIRA, Maria Clara Nunes et al. Intervenções urbanas em áreas periféricas: uma revisão sistemática de literatura. urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana, Curitiba, v. 14, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/urbe/a/dGSgrNRYrMwdD6bvLJZhMrt/. Acesso em: 14 jul. 2026.

PEREIRA, Rafael H. M. et al. Tendências e desigualdades da mobilidade urbana no Brasil I: o uso do transporte coletivo e individual. Brasília, DF: Ipea, 2021. (Texto para Discussão, n. 2673). Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10713. Acesso em: 14 jul. 2026.

WARWAR, Lucas; PEREIRA, Rafael H. M. Tendências e desigualdades da mobilidade urbana no Brasil II: características e padrões de consumo da mobilidade por aplicativo. Brasília, DF: Ipea, 2022. (Texto para Discussão, n. 2781). Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11240. Acesso em: 14 jul. 2026.

PEREIRA, Rafael H. M.; VIEIRA, João Pedro Bazzo. Tendências e desigualdades da mobilidade urbana no Brasil III: o uso da mobilidade ativa. Brasília, DF: Ipea, 2024. (Texto para Discussão, n. 3024). DOI: 10.38116/td3024-port.

INCLUSÃO E ACOLHIMENTO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADA

GILMARA VAZ DE ALMEIDA

RESUMO

Com o objetivo de assegurar o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade, independentemente de suas características, habilidades ou necessidades específicas, a temática da inclusão educacional tem ocupado espaço crescente nas pesquisas e debates contemporâneos. Nesse contexto, este estudo analisa os principais desafios e estratégias relacionados ao processo de inclusão no ambiente escolar. A pesquisa destaca a relevância da participação da família, da implementação de adaptações curriculares e da adoção de práticas avaliativas inclusivas como elementos fundamentais para a construção de uma educação equitativa. Além disso, enfatiza a importância da formação inicial e continuada dos professores, visando ao desenvolvimento de competências que favoreçam a criação de ambientes educacionais acolhedores, acessíveis e capazes de atender à diversidade presente nas escolas. Também são apresentados estudos e experiências que evidenciam os benefícios da educação inclusiva para o desenvolvimento social, emocional e acadêmico dos estudantes, demonstrando que a convivência em contextos diversificados favorece a aprendizagem, o respeito às diferenças e o fortalecimento das relações interpessoais. Os resultados reforçam a necessidade do envolvimento de toda a comunidade escolar, gestores, professores, famílias, estudantes e profissionais de apoio na promoção de práticas inclusivas que garantam a participação, a permanência e o pleno desenvolvimento de todos os alunos no processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Equidade; Socialização; Respeito.

INTRODUÇÃO

O lúdico está presente em todas as etapas do desenvolvimento infantil, manifestando-se desde os primeiros vínculos estabelecidos entre a criança e sua família. Ainda no período gestacional, práticas como o canto, a comunicação afetiva e os estímulos sonoros contribuem para a construção das primeiras experiências de interação. Após o nascimento, as brincadeiras, os momentos de afeto e as atividades compartilhadas em família e em diferentes contextos sociais favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança.

No processo de alfabetização, o lúdico assume papel fundamental ao facilitar a adaptação dos estudantes ao ambiente escolar e ao promover aprendizagens mais significativas. O ingresso na escola representa, para muitas crianças, o primeiro contato com práticas sociais, linguísticas e culturais que, em alguns casos, não foram amplamente vivenciadas no contexto familiar. A ausência de estímulos relacionados à leitura, ao diálogo e ao acesso a diferentes meios de informação pode tornar esse processo mais desafiador. Nesse sentido, a utilização de estratégias lúdicas contribui para tornar a aprendizagem mais acessível, acolhedora e motivadora (NOGUEIRA, 2007).

A inclusão educacional constitui um princípio fundamental para assegurar o desenvolvimento integral e o bem-estar de todas as crianças, independentemente de suas características, necessidades específicas ou singularidades. A educação inclusiva reconhece e valoriza a diversidade humana, garantindo condições equitativas de participação, aprendizagem e convivência no ambiente escolar.

Nesse contexto, a inclusão apresenta desafios e oportunidades que influenciam diretamente as práticas pedagógicas e a organização das instituições de ensino. A construção de uma escola inclusiva exige transformações estruturais, curriculares e metodológicas capazes de atender às necessidades individuais dos estudantes e assegurar o acesso a uma educação de qualidade.

Além disso, a inclusão requer a revisão das formas de acolhimento e participação de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdo-

tação e outras especificidades educacionais. Para tanto, torna-se necessária a implementação de políticas públicas inclusivas, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, a adequação dos recursos pedagógicos e a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais.

Dessa forma, compreender a inclusão educacional significa reconhecê-la como um compromisso coletivo voltado à construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. A promoção de ambientes escolares acolhedores, acessíveis e estimulantes possibilita que todas as crianças aprendam, convivam e se desenvolvam conjuntamente, fortalecendo valores como o respeito às diferenças, a equidade e a cidadania.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRINCÍPIOS, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

Garantir o acesso à educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, emocionais, sociais ou culturais, constitui um direito fundamental assegurado pela legislação educacional. Para que esse direito seja efetivamente concretizado, torna-se indispensável investir na formação dos profissionais da educação, capacitando-os para promover práticas inclusivas no contexto escolar.

Os educadores devem estar preparados para acolher e ensinar todos os estudantes, reconhecendo suas singularidades e valorizando a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. A construção de ambientes de aprendizagem inclusivos requer o desenvolvimento de competências pedagógicas que favoreçam a participação, a permanência e o pleno desenvolvimento de cada criança.

Nesse contexto, a formação docente deve contemplar conhecimentos e estratégias voltados à identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, à realização de adaptações curriculares e metodológicas, à promoção de relações interpessoais inclusivas e ao fortalecimento das competências socioemocionais necessárias para o convívio com a diversidade.

Além disso, é fundamental que os professores conheçam as legislações e políticas públicas que asseguram o direito à educação inclusiva, bem como os recursos pedagógicos e as práticas educacionais capazes de atender às demandas de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação e outras especificidades.

Dessa forma, a qualificação contínua dos profissionais da educação configurasse como um fator essencial para a consolidação de uma escola inclusiva, comprometida com a equidade, o respeito às diferenças e a garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes.

O termo lúdico tem aparecido frequentemente nas discussões sobre a nova perspectiva educacional voltada as séries iniciais do ensino fundamental. Tanto os professores quanto os teóricos da educação vêm tentando esclarecer a importância do brincar nos anos iniciais de qualquer criança. Para Nogueira (2007, p.9):

A formação docente para a inclusão na educação deve proporcionar aos professores oportunidades de reflexão e debate acerca das questões relacionadas à diversidade, equidade, preconceito e discriminação, de forma a promover uma prática educativa que valorize e respeite a singularidade de cada criança.

Nesse sentido, é importante que os gestores das instituições de ensino invistam na formação continuada dos professores, oferecendo cursos, palestras, oficinas e outras atividades que contribuam para o aprimoramento profissional dos docentes no que diz respeito à inclusão na educação.

Através de atividades lúdicas o educando forma conceitos, seleciona ideias, estabelece lógicas, integra percepções, faz estimativa, vai socializando- se, promovendo situações que o leva a estabelecer relações sociais com o grupo ao qual está inserido, estimulando seu raciocínio no desenvolvimento de atitudes que exigem reflexões e enquanto função educativa proporciona a aprendi-

zagem, seu saber, sua compreensão de mundo e seu conhecimento (NOGUEIRA, 2007, p.9).

Por fim, a formação docente para a inclusão na educação, deve ser pautada na construção de uma cultura escolar inclusiva, que envolva toda a comunidade escolar – professores, alunos, pais, funcionários e gestores – no compromisso de garantir a educação de qualidade para todas as crianças, respeitando suas diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades. Através deste processo, poderemos garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender, conviver e se desenvolver plenamente, independentemente de suas características individuais.

A INCLUSÃO NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

A promoção da inclusão e do acolhimento de estudantes com transtorno do espectro autista e outras deficiências no contexto educacional requer a adoção de abordagens multidisciplinares e individualizadas, capazes de considerar as especificidades e necessidades de cada aluno. Para isso, torna-se fundamental a implementação de adaptações curriculares, o uso de recursos de comunicação alternativa e ampliada, bem como o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a interação social e o aprimoramento das habilidades cognitivas.

A inclusão escolar de estudantes com deficiência representa uma das mais significativas conquistas sociais, educacionais e humanas da contemporaneidade. Mais do que assegurar o acesso à escola, a educação inclusiva pressupõe a construção de um sistema educacional comprometido com a valorização da diversidade, a promoção da equidade e o reconhecimento das diferentes formas de aprender e participar do processo educativo. Nesse contexto, a escola inclusiva ultrapassa a simples matrícula dos estudantes, promovendo transformações em suas práticas pedagógicas, em seus espaços e em suas relações, de modo a garantir a participação efetiva de todos.

Historicamente, as pessoas com deficiência enfrentaram processos de exclusão e segregação fundamentados em concepções que associavam a deficiência à incapacidade. Entretanto, os avanços nos campos dos direitos humanos, das políticas públicas e das pesquisas científicas contribuíram para a superação dessa perspectiva, evidenciando que muitas limitações decorrem das barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais impostas pela sociedade.

Sob essa ótica, a inclusão escolar constitui um instrumento essencial para a redução das desigualdades e para a consolidação de uma educação democrática e acessível. A convivência entre estudantes com diferentes características e necessidades favorece o desenvolvimento de valores como empatia, solidariedade, cooperação e respeito à diversidade, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a justiça social.

Os benefícios da inclusão não se restringem aos estudantes com deficiência. Toda a comunidade escolar é impactada positivamente por experiências de convivência em ambientes diversos, que ampliam perspectivas, reduzem preconceitos e fortalecem o respeito às diferenças. Ao reconhecer a diversidade como parte da condição humana, os estudantes desenvolvem competências sociais e emocionais fundamentais para a vida em sociedade.

Do ponto de vista pedagógico, a educação inclusiva impulsiona a melhoria da qualidade do ensino ao estimular a adoção de estratégias diversificadas, metodologias ativas, tecnologias assistivas e diferentes formas de avaliação. Essas práticas tornam a aprendizagem mais acessível e significativa para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

Além disso, a inclusão desafia a escola a superar modelos padronizados de ensino e a compreender que as diferenças enriquecem o processo educativo. Cada estudante traz consigo experiências, conhecimentos e potencialidades singulares que contribuem para a construção coletiva do conhecimento.

Outro aspecto relevante diz respeito ao fortalecimento da autonomia e da autoestima dos estudantes com deficiência. A participação em ambientes inclusivos favorece a construção de vínculos sociais, o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e o sentimento de pertencimento, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral e para a participação ativa na sociedade.

A inclusão escolar também desempenha papel decisivo na preparação para a vida adulta, ampliando as possibilidades de inserção social e profissional. Ao participar de situações reais de convivência, colaboração e resolução de problemas, os estudantes desenvolvem competências essenciais para o exercício da cidadania.

A efetivação da educação inclusiva exige o compromisso articulado de gestores, professores, famílias, profissionais de apoio e órgãos governamentais. Esse processo demanda investimentos em formação continuada, acessibilidade arquitetônica, tecnologias assistivas, recursos pedagógicos adaptados e políticas públicas que assegurem suporte permanente às instituições de ensino.

Nesse cenário, a formação docente assume papel estratégico. Os professores necessitam de conhecimentos teóricos e metodológicos que lhes permitam compreender as especificidades dos estudantes e desenvolver práticas pedagógicas capazes de garantir a participação e a aprendizagem de todos. Mais do que especialistas em diferentes deficiências, os educadores devem ser profissionais comprometidos com a reflexão sobre sua prática e com a busca constante por alternativas inclusivas.

As famílias também exercem função essencial nesse processo. A parceria entre escola e família fortalece o desenvolvimento dos estudantes, favorece a troca de informações e contribui para a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes.

A inclusão escolar promove, ainda, uma importante transformação cultural ao combater preconceitos, desconstruir estigmas e fortalecer valores democráticos. Ao conviverem em ambientes inclusivos, crianças e jovens compreendem que a diversidade é uma característica inerente à sociedade e aprendem a valorizar as diferenças.

É importante destacar que a inclusão não significa desconsiderar as necessidades específicas dos estudantes, mas reconhecer suas singularidades e oferecer os apoios necessários para garantir condições equitativas de aprendizagem e participação. A equidade pressupõe disponibilizar a cada indivíduo os recursos e as oportunidades de que necessita para desenvolver plenamente suas potencialidades.

Embora ainda existem desafios relacionados à acessibilidade, à formação profissional e à disponibilidade de recursos, os avanços alcançados demonstram que a educação inclusiva é um caminho viável e transformador. Defender a inclusão escolar significa garantir o direito de todos à aprendizagem, à convivência e à participação social, reconhecendo que a diversidade fortalece os processos educativos e contribui para a construção de uma sociedade mais justa, humana e democrática.

Assim, a educação inclusiva deve ser compreendida não apenas como uma exigência legal, mas como um princípio ético e pedagógico fundamental. Ao acolher, valorizar e desenvolver o potencial de cada estudante, a escola reafirma seu compromisso com a formação integral dos indivíduos e com a construção de um futuro mais inclusivo, solidário e igualitário.

[...] o correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

É fundamental promover a sensibilização e a conscientização de toda a comunidade escolar sobre o autismo, suas características e desafios. Isso pode contribuir para a criação de um ambiente mais acolhedor e inclusivo, no qual as pessoas com autismo se sintam respeitadas e valorizadas.

A formação dos profissionais da educação também desempenha um papel fundamental no processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na escola. É necessário proporcionar aos educadores as ferramentas e habilidades necessárias para atender às demandas específicas desses alunos, bem como promover a construção de práticas pedagógicas inclusivas e voltadas para a diversidade.

Além disso, a parceria com profissionais da saúde e da área da psicologia pode ser de grande importância, principalmente no que se refere ao acompanhamento e monitoramento do desenvolvimento dos alunos com autismo, possibilitando a implementação de estratégias adequadas e a identificação de eventuais necessidades especiais.

A família também desempenha um papel fundamental nesse processo, uma vez que é essencial o apoio e a participação ativa dos pais e responsáveis no processo educacional de seus filhos. O compartilhamento de informações e a colaboração entre escola e família podem contribuir significativamente para o sucesso da inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação.

O correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão e o acolhimento de pessoas com autismo na educação não se limitam apenas ao contexto escolar, mas devem se estender a todos os espaços e atividades sociais. A construção de uma sociedade mais inclusiva e capaz de acolher as diferenças é uma responsabilidade de todos, e a educação desempenha um papel fundamental nesse processo.

A participação da família no desenvolvimento inclusivo no âmbito escolar é fundamental para garantir o sucesso e a inclusão de todas as crianças. A família desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo para os alunos com necessidades especiais, ajudando a escola a se tornar um local onde todos se sintam bem-vindos e valorizados.

Quando a família participa ativamente da vida escolar de seus filhos, isso mostra aos educadores que eles têm o apoio e envolvimento dos pais, o que pode fazer uma grande diferença na forma como esses alunos são tratados e incluídos. A família pode compartilhar informações sobre as necessidades de seus filhos, suas preferências e habilidades, o que pode ajudar os professores a personalizar a educação de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

A criança não se limita a imitação do mundo adulto, elas reinventam a todo tempo, um novo mundo. Esse mundo tem um pouco do que recebe de informação e um pouco dela mesma e de seus gostos e paixões próprias (MORAIS E PÚBLIO, p.13).

A família pode desempenhar um papel ativo na defesa da inclusão, participando de reuniões escolares, grupos de pais e comitês de inclusão. Eles podem compartilhar suas experiências e conhecimentos, oferecer suporte aos outros pais e educadores e ajudar a promover práticas inclusivas dentro da escola.

A participação ativa da família no desenvolvimento inclusivo também pode ser vista no apoio constante em casa, na promoção de atividades inclusivas e na valorização da diversidade. A família pode ajudar a criar um ambiente acolhedor e inclusivo em casa, incentivando a empatia, a compreensão e a aceitação das diferenças.

A família pode promover atividades inclusivas, buscando oportunidades para que seus filhos participem de eventos e programas que promovam a inclusão e a diversidade. Isso pode incluir a participação em eventos comunitários, em grupos de apoio e em atividades que promovam a igualdade de oportunidades para todos.

Ao valorizar e promover a diversidade, a família está ajudando a criar um ambiente inclusivo que beneficia não apenas seus pró-

prios filhos, mas toda a comunidade escolar. A inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades, enriquece a aprendizagem e promove um ambiente de respeito, compreensão e aceitação mútua.

Portanto, a participação da família no desenvolvimento inclusivo no âmbito escolar é fundamental para criar um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os alunos. Ao trabalhar em estreita colaboração com os educadores, a família pode ajudar a promover a inclusão, a valorização da diversidade e a igualdade de oportunidades para todos, garantindo que cada aluno receba o apoio e os recursos necessários para alcançar seu pleno potencial.

Em suma, o processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação é um desafio que demanda ações integradas e um compromisso coletivo com a promoção da diversidade e a garantia dos direitos de todos os indivíduos. A construção de uma educação inclusiva e voltada para a diversidade é um passo fundamental rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

Piaget (1978) trata os jogos infantis como meio pelo qual as crianças começam a interagir consigo mesmas e com o mundo externo, e chega a afirmar que "tudo é jogo durante os primeiros meses de existência, à parte algumas exceções, apenas, como a nutrição ou certas emoções como medo e a cólera (PIAGET, 1978, p.119)". Do nascimento até cerca de dois anos, as crianças estão na fase sensório motora, de acordo com Piaget:

o que prevalece são os jogos de exercício que se constituem como exercícios adaptativos, onde a criança explora o mundo para conhecê-lo e para desenvolver seu próprio corpo e depois de ter aprendido ela começa a fazê-los por puro prazer. Esse período se caracteriza pelo desenvolvimento pelas ações, nele existe uma inteligência prática e um esforço de compreensão das situações através das percepções e do movimento. Quando ela refaz por prazer tem início às primeiras manifestações lúdicas, de forma que ele chega a dizer que "por outras palavras, um esquema jamais é por si mesmo lúdico, ou não-lúdico, e o seu caráter de jogo só provém do contexto ou do funcionamento atual (PIAGET, 1978, p.120).

O processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação é um desafio que requer atenção e cuidado por parte de toda a sociedade. O autismo é um transtorno do desenvolvimento que afeta a capacidade de comunicação e interação social, e variabilidade comportamental. Diante disso, é fundamental criar estratégias e políticas que permitam a participação plena e efetiva dessas pessoas no ambiente escolar.

Nas atividades lúdicas, as crianças estimulam os conhecimentos já adquiridos desenvolvendo os conceitos gerais com os quais brinca. É na ação de brincar que a criança propicia as aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor (KISHIMOTO, 2002).

A metodologia de cunho qualitativo se configurou, em sua totalidade, em pesquisa bibliográfica, para investigar, descrever e analisar as opiniões dos autores Kishimoto (2002), Mello (2009), Souza (2011), Vygotsky (1991), Wallon (1986), entre outros, que contribuíram para embasar sobre o desenvolvimento do presente trabalho.

A inclusão de pessoas com autismo na educação é um direito assegurado por leis e tratados internacionais, que visam garantir o acesso à educação de qualidade a todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades e limitações. No entanto, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta diversos desafios, que vão desde a falta de estrutura e recursos nas escolas até a necessidade de formação adequada para os profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que a inclusão na educação infantil é um processo complexo e multifacetado, que demanda a atuação conjunta de diversos atores - gestores escolares, professores, profissionais de saúde, famílias e comunidade. A diversidade de perfis e necessidades das crianças, aliada à falta de recursos e formação adequada, torna o desafio ainda mai-

or.

No entanto, é fundamental ressaltar que a inclusão é um direito de todas as crianças, independentemente de suas diferenças. Garantir o acesso à educação de qualidade para todos, sem discriminação ou segregação, é uma questão de justiça e cidadania. Além disso, a inclusão traz benefícios para todas as crianças, pois promove o respeito à diversidade, o desenvolvimento de habilidades sociais e a construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

Diante disso, é imprescindível que sejam adotadas políticas públicas que promovam a inclusão na educação infantil, garantindo recursos financeiros, formação continuada para os profissionais da educação e estrutura adequada nas escolas. Além disso, é necessário fomentar o diálogo e a parceria entre escola, famílias e comunidade, visando a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão na educação infantil não se resume apenas à presença física das crianças na escola, mas também à garantia de uma educação de qualidade, que respeite e valorize as diferenças, oferecendo suporte e recursos necessários para o pleno desenvolvimento de todas as crianças. Somente assim, poderemos construir uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para as gerações futuras.

Neste trabalho, exploramos o processo de inclusão na educação infantil, um tema de extrema importância para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao longo do texto, analisamos os desafios e as dificuldades enfrentadas na implementação de estratégias de inclusão, bem como os benefícios e impactos positivos que a inclusão pode trazer para as crianças, suas famílias e a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo brinquedo, brincadeira e a educação.8 ed. São Paulo: Cortez, 2005. MACEDO, Lino de, (org.). Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre, RS. Artmed, 2005.

MALUF, Ângela C. M. Brincar: prazer e aprendizado. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Sílvio L. de. Tratado de metodologia científica. São Paulo: Pioneira, 2002.

OLIVEIRA, Vera B. de. (org.). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2000.

PINTO, Marly R. Formação e aprendizagem no espaço lúdico. 2 ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

QUEIROZ, Tânia D; MARTINS, João Luís. Pedagogia lúdica: jogos e brincadeiras de A a Z. São Paulo: Rideel, 2011.

SANTOS, Santa M. P. dos. O brincar na escola: Metodologia Lúdico Vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHILLER, Pam; ROSSANO. Joan. Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA JUNIOR, Afonso G. da. Aprendizagem por meio da ludicidade. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GLÁUCIA SILVA SOARES

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo a análise da gestão democrática no contexto das instituições de educação infantil, bem como perceber os desafios na trajetória da implantação desse sistema nessa etapa da educação básica, para tanto, nos debruçamos na produção de autores renomados da área da educação, destacamos a relevância da participação coletiva na tomada de decisões, enfatizamos que a concepção de gestão democrática é fundamental para promover uma educação de qualidade que valorize a autonomia, a criatividade e o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, percebemos que a implantação da gestão democrática na educação infantil implica em uma mudança de paradigma em que a tomada de decisão é compartilhada entre os diversos segmentos da comunidade escolar e que esse modo de gestão contribui para a formação de cidadãos críticos e participativos.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática; Educação Infantil; Participação coletiva; Projeto Político-Pedagógico; Formação cidadã.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar concebida sob a perspectiva democrática caracteriza-se por uma organização institucional baseada no envolvimento coletivo dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, com o objetivo de aprimorar a qualidade do processo educativo. Nesse modelo de gestão, todos os participantes - direta ou indiretamente - aprendem com a instituição e contribuem para sua construção, o que torna fundamental a participação ativa e consciente de cada um.

A gestão democrática fundamenta-se na valorização do diálogo, da corresponsabilização e da descentralização do poder, promovendo a tomada de decisões de forma compartilhada. Essa concepção busca não apenas melhorar os resultados educacionais, mas também favorecer o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas especificidades sociais, emocionais e cognitivas (PARO, 2016).

Nesse contexto, a gestão democrática dialoga com o Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que expressa a identidade da instituição escolar. O PPP materializa os princípios da gestão democrática, pois é por meio dele que a escola define sua missão, seus objetivos, seus valores e suas metas pedagógicas. Construído de modo coletivo, esse documento deve refletir as necessidades da comunidade local, constituindo-se como um instrumento dinâmico e continuamente revisitado. Assim, a construção coletiva do PPP viabiliza, na prática, a efetivação da gestão democrática, garantindo que o poder decisório seja compartilhado entre os diversos seguimentos da comunidade escolar e fortalecendo o compromisso de todos com o projeto educativo.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL – UM BREVE HISTÓRICO

A trajetória da educação infantil no Brasil é marcada por avanços significativos, mas também por inúmeros desafios históricos. A forma como a sociedade compreende a infância, o cuidado e a educação das crianças é resultado de um processo histórico e social complexo, influenciado por fatores sociais, econômicos, políticos e culturais ao longo do tempo.

Historicamente, a criança nem sempre foi reconhecida como sujeito de direito. Em determinados períodos, era vista apenas como um “adulto em miniatura” sem necessidades próprias. De acordo com Aires (1981), o chamado “sentimento de infância” começa a se constituir na Europa a partir do século XVII, quando a criança passa gradativamente a ocupar um lugar de maior atenção no interior da família. Antes disso, sua representação social era praticamente inexistente.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância neste mundo (Aries,

1981, p. 17).

Nesse sentido, houve uma transformação no olhar da sociedade para infância, mas continua ser responsabilidade da família, exclusivamente da mãe, que se dedicava unicamente aos afazeres domésticos.

A trajetória da educação infantil, em especial a creche, está entrelaçada com a história da mulher de modo profundo e multifacetadas, refletindo a transformação nos papéis sociais femininos, especialmente a partir da Revolução Industrial, como afirma Oliveira:

A história da creche liga – se às modificações do papel da mulher na sociedade e suas repercussões no âmbito da família, em especial no que diz respeito a educação dos filhos. [...] a creche deve ser compreendida dentro de um contexto social que inclui a expansão da industrialização e do setor de serviços, ao mesmo tempo em que a urbanização se torna cada vez maior (Oliveira, 1992, p. 17).

À medida que o processo de industrialização se consolidava, o movimento feminista se fortaleceu e as reivindicação pelo direito e igualdade de oportunidades ganhou visibilidade social e política tendo como principal exigência a oferta de creches públicas para permitir que mulheres pudessem trabalhar sem a preocupação dos cuidados com os filhos.

O Brasil segue os passos europeus na criação de creches, mas se distanciou dos objetivos enquanto a Europa considerava fatores pedagógicos, o Brasil focou no assistencialismo e higienismo, devido aos altos índices de mortalidade infantil.

De acordo com Oliveira (1992, p.19) "A creche era também defendida, naquele período, por médicos e sanitaristas preocupados com a higiene das condições de vida da população mais pobre [...]".

As condições insalubres de moradia, a ausência de saneamento básico, a falta de acesso a água potável e de cuidados médicos adequados contribuíam para o elevado índice de doenças infecciosas entre as crianças. Nesse contexto, as creches surgiram como uma solução para retirar as crianças das ruas, promoção da saúde, para evitar a marginalidade e criminalidade das crianças de famílias pobres e estavam diretamente vinculadas a secretaria de assistência social.

Gradualmente, as reinvindicações pela oferta de creches pelo poder público se fortaleceram e foram acrescidas de novos elementos, surge a concepção da educação compensatória, influenciada pela teoria da privação cultural, acreditava-se que as crianças da população pobre precisavam de uma educação especial para compensar as lacunas e deficiências de seu ambiente, De acordo com Oliveira (1992), acreditava-se que o atendimento institucional poderia minimizar as desigualdades sociais enfrentadas por essas crianças.

Como resultado, consolidou-se uma educação infantil fragmentada, com forte desigualdade entre instituições públicas e privadas. Cabe mencionar que as instituições particulares, já nesse período, consideravam para o seu trabalho o desenvolvimento infantil, a criatividade, a sociabilidade, enquanto a pública se preocupava apenas com questões assistencialista e desse modo criando uma educação infantil desigual em contextos diferentes para crianças pobres e as mais favorecidas economicamente, segundo a autora:

Enquanto que crianças pobres eram atendidas em creches com propostas que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças mais ricas eram colocadas em ambiente estimuladores e consideradas como tendo um processo dinâmico de viver e desenvolver-se (Oliveira,1992, p.21).

No cenário brasileiro merece destaque a criação dos Parques Infantis (PI), criação de Mario de Andrade na década de 1930, durante sua atuação no Departamento de Cultura do município de São Paulo. Embora tenha mantido o caráter assistencialista, com promoção de saúde e alimentação, destinado ao atendimento de filhos das operárias, os Parques Infantis inovaram ao promover atividades educacionais, culturais e recreativas.

Ao implantar o PI, nessa proposta infância,

brincadeira e cultura são os eixos indissociáveis com rotinas de aprendizagem tendo como objetivo o desenvolvimento social da criança, contribuindo para a construção de uma pedagogia da infância.

Os Parques Infantis eram revelados e revelavam-se como territórios da infância e para a infância, onde meninos e meninas de diferentes idades poderiam conviver construindo culturas e deixando – se transbordar em todas as dimensões humanas (GOBBI, 2004, P.127).

A promulgação da Constituição de 1988 é um marco na educação infantil, o documento assegura, à criança, o acesso e permanência a educação, proíbe o trabalho infantil e responsabiliza o Estado à oferta da educação infantil, pelo planejamento e políticas públicas e sociais para essa modalidade.

Posteriormente, em 1990 mais um avanço devido à pressão dos movimentos sociais, é promulgada a lei 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), uma legislação que ampara, que assegura direitos e protege de violência e do trabalho infantil.

As discussões sobre a situação da criança brasileira se intensificaram, logo foi sancionada a LDB 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nessa direção, a Educação Infantil foi oficialmente reconhecida como primeira etapa da educação básica, rompendo definitivamente com o assistencialismo e passando a considerar a criança como sujeito histórico, social e de direitos, cujo desenvolvimento deve ser integral, contemplando os aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais, assim a criança agora é protagonista do seu processo de aprendizagem.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

Para analisar a gestão democrática na educação infantil precisamos primeiro entender a concepção de gestão democrática, sua elaboração nas políticas educacionais. O princípio da gestão democrática foi formalmente instituído com a promulgação da Constituição em 1988, que estabeleceu a participação da comunidade escolar na organização dos sistemas de ensino.

Desde o momento em que as instituições de educação infantil foram incorporadas no sistema de ensino, se fez necessário outra forma de organização e funcionamento e novas propostas de administração.

Essa nova forma de gestão se consolidou com a legislação educacional, com ênfase na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que além de garantir o acesso e permanência na educação pública e gratuita, reconheceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica e estabeleceu a gestão democrática como princípio orientador da administração escolar. A legislação assegura a participação da comunidade escolar, ou seja, pais, alunos, professores e funcionários no processo de tomada de decisões.

Nesse sentido, a gestão democrática impõe uma organização com o envolvimento dos sujeitos para proporcionar qualidade no processo de aprendizagem, esse sistema compreende que não é apenas o educando que aprende com a instituição e sim todos que participam seja direta ou indiretamente.

A gestão quando democrática visa a participação de todos os segmentos, alunos, famílias, professores, funcionários, o que implica assumir um posicionamento nas decisões, diante dos desafios muitas pessoas acreditam ser utopia a implantação desse sistema, conforme ressalta Paro (2016):

Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública básica que tenha efetiva participação de pais, educadores alunos, e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como coisa utópica [...] (PARO,2016, p.13).

Assim sendo, com um olhar voltado para a inviabilidade de concretizar a prática efetiva desse sistema, as instituições acabam por não fazer a opção por essa concepção, entretanto, temos que considerar os desafios, as dificuldades que se enfrenta para consolidar essa concepção, como pontua Paro (2016):

Uma sociedade autoritária, com tradição au-

toritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orientar-se na direção oposta à da democracia. [...] tornando difícil toda ação em sentido contrário [...]. O que não pode é tomar os determinantes estruturais como desculpa para não se fazer nada, esperando-se que a sociedade se transforme para depois transformar a escola [...] (PARO, 2016, p.26).

Nessa perspectiva, muitas instituições permanecem no sistema autoritário, perpetuando a tradição de que o autoritarismo é normal e eficaz. No entanto, a escola deve assumir seu papel como espaço formador de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres (PARO, 2016).

Assim, a gestão democrática representa uma ruptura com práticas centralizadoras e hierarquizadas, ao propor a construção coletiva das decisões e a partilha do poder entre todos integrantes da comunidade escolar.

DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se tem a iniciativa de aderir a gestão democrática é necessário ter consciência quanto à sua concepção e aos compromissos que ela impõe à organização institucional. Esse modelo de gestão pressupõe o envolvimento efetivo de diferentes sujeitos – professores, famílias, crianças, equipe gestora e demais funcionários – na definição das ações pedagógicas e administrativas da escola.

Podemos afirmar que há uma história de debates sobre a gestão democrática, o que significa que durante a composição histórica da consolidação desse conceito houve muitos avanços na compreensão do que é democracia na instituição escolar, pois não basta garantir acesso à educação; é necessário assegurar a participação ativa da comunidade nos processos decisórios que envolvam ensino e a aprendizagem.

No contexto das instituições de educação infantil, a gestão democrática assume papel ainda mais relevante, pois influencia diretamente a formação inicial das crianças. Esse enfoque é de grande relevância na formação da personalidade das crianças incentivando-as a desenvolverem sua autonomia, a cooperação, o respeito mutuo e a serem cidadãos participativos, conscientes de seus direitos e deveres. (LEONTIEV, 1978; BISSOLI, 2014):

Na infância se estabelecemos primeiros níveis da formação da personalidade do indivíduo. Leontiev(1978) afirma que este é o período espontâneo do desenvolvimento deste sistema. É nos primeiros anos de vida que a criança aprende valores, normas de conduta e capacidades especificamente humanas e torna – se capaz de expressar – se de maneira singular diante do mundo: ela forma uma consciência cada vez mais complexa sobre os objetos e seu conhecimento, sobre as relações humanas e, sobretudo, sobre si mesma (a autoconsciência) [...] (LEONTIEV apud BISSOLI, 2014, P. 590).

Nos primeiros anos de vida a experiência de conviver em um ambiente participativo favorece o desenvolvimento de sujeitos críticos, capazes de se posicionar diante do mundo e de agir de forma responsável no interior dos grupos sociais. A criança, desde cedo, deve ser reconhecida como sujeito ativo do processo educativo, com capacidades de expressar opiniões, fazer escolhas e participar, dentro de suas possibilidades, das decisões que envolvam sua rotina escolar.

Historicamente, a educação infantil, especialmente as creches, foram organizadas com objetivos assistencialistas para atender crianças em situação de vulnerabilidade social e econômica, destinada apenas para os cuidados das crianças, porém não significa que não recebiam algum tipo de educação seja ela, adequada ou não.

Com as transformações sociais e o reconhecimento da educação infantil como direito, ocorreu uma redefinição do papel dessas instituições, que passaram a assumir, de forma mais consistente, a função educativa.

Nesse processo de transição do assistencialismo para a concepção educacional a creche passou a ser denominada Centro de Educação Infantil (CEI), compreendendo a

criança como sujeito social, histórico e de direitos. O Currículo da Cidade da Educação Infantil reforça essa mudança:

Recriar a escola de Educação Infantil é superar compreensões assistenciais, compensatórias e antecipatórias, que priorizam a guarda, a proteção e a moralidade dos bebês e crianças assim como limitar – se à compreensão de que a Educação Infantil é um importante recurso para garantir as aprendizagens necessárias para o sucesso da criança na escola (SÃO PAULO, 2022, P.22)

Diante deste novo cenário, torna-se imprescindível a reorganização das práticas administrativas e pedagógicas, com a descentralização do poder e a valorização do diálogo. A efetivação da gestão democrática, articulada ao Projeto Político-Pedagógico, é condição fundamental para garantir a permanência da criança na escola, a qualidade do atendimento e o fortalecimento das relações humanas no ambiente educativo.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o documento que materializa a gestão pedagógica e administrativa, esse documento revela a identidade da instituição, seus princípios, objetivos, valores e metas, sendo, portanto, a materialização concreta da proposta educacional construída coletivamente.

A elaboração do PPP está diretamente vinculada aos princípios da gestão democrática, pois sua construção exige a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, envolvendo equipe gestora, professores, funcionários, famílias e respeitadas suas possibilidades, as crianças.

Esse documento deve ser compreendido como um instrumento dinâmico, em constante reflexão, revisão e reconstrução no coletivo, pois é o elemento que orienta a organização pedagógica e administrativa garantindo a reflexão sobre as necessidades locais.

Na educação infantil, o PPP assume papel ainda mais significativo, pois organiza práticas que articulam indissociavelmente o cuidar e o educar, de acordo com o Currículo da Cidade Educação Infantil:

O Projeto Político Pedagógico deve ser um documento dinâmico que se constrói e reconstrói no coletivo em constante processo de reflexão, sendo, portanto, a história do percurso dos sujeitos que compartilham um mesmo território revelando princípios e práticas estabelecidas pela Unidade Educacional [...] A gestão da Unidade de Educação Infantil deve orientar – se por princípios da democracia, presentes no educar e cuidar, no acolhimento e nas relações cotidianas[...] (SÃO PAULO, 2022, P. 181).

Dessa forma, a participação coletiva na construção do PPP fortalece a partilha do poder e a corresponsabilização entre os sujeitos, promovendo o compromisso com as decisões tomadas. O exercício do diálogo entre as partes é essencial, promovendo a comunicação entre pessoas com diferentes formações e habilidades para a construção de um plano coletivo e consensual de ação. Essa participação de concretiza também por meio das instâncias colegiadas da escola, como o Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho de Classe.

Dessa forma, a gestão democrática e o PPP se constituem como dimensões indissociáveis da organização escolar, sendo fundamentais para a construção de uma educação infantil pautada na participação, no respeito, na autonomia e na formação integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso da construção deste trabalho, foi possível analisar a trajetória histórica da educação infantil e avanços conquistados no reconhecimento dessa etapa como a primeira fase da educação básica. Observou-se que esse percurso foi marcado por transformações significativas especialmente no que se refere à superação do caráter assistencialista e à afirmação da criança como sujeito de direitos.

Nesse contexto, a gestão democrática apresenta-se como uma das mais relevantes formas de organização do trabalho escolar, por

promover a participação ativa da comunidade nos processos decisórios e fortalecer as relações entre os sujeitos que compõem a instituição educativa. Sua efetivação contribui para um ambiente escolar mais justo, participativo e comprometido com a qualidade da educação.

As instituições de educação infantil têm papel relevante nesse processo, uma vez que atuam em um período decisivo para o desenvolvimento humano. É nesse momento que a personalidade da criança começa a se estruturar, sendo fundamental que ela vivencie experiências pautadas no diálogo, na cooperação, no respeito e na participação.

Nesse sentido, participar desde a primeira infância, de um ambiente democrático favorece a formação de sujeitos ativos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de intervir de forma ativa na sociedade. Assim, a gestão democrática ultrapassa os limites da organização administrativa e se consolida como um instrumento essencial de formação cidadã.

Portanto, investir na efetivação da gestão democrática na educação infantil é garantir não apenas o fortalecimento da escola enquanto espaço de aprendizagem, mas também a formação de cidadão participativos, comprometidos com a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe — História Social da Criança e da Família. Tradução de Dora Flaksman. 2a ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

BISSOLI, Michelle de Freitas. “Desenvolvimento da Personalidade da Criança: O Papel da Educação Infantil”. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 19, n. 4 p. 587-597, 2014.

GOBBI, Márcia Aparecida. Desenhos de Outrora, Desenhos de Agora: os desenhos das crianças pequenas do acervo de Mário de Andrade. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, 2004.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes [et al]. Creches: Crianças, Faz de Conta & Cia. Petropólis, RJ: Vozes, 1992.

PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da Escola Pública. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SÃO PAULO (SP). SME/COPED. Currículo da Cidade - Educação Infantil, 2. ed., 2022.

EDUCAÇÃO MUSICAL – BENEFÍCIOS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

INGRID BIANCA DE LIMA

RESUMO

Pretende-se através deste estudo analisar de que forma a música pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças quanto a música, ministrada na educação básica, pode auxiliar na integração, na socialização, no ensino e na aprendizagem. A música deve ser inserida na escola desde as Séries Iniciais, seja ela, na forma de canção, na dança ou até mesmo no manuseio e/ou confecção de instrumentos musicais. Segundo estudos dessa arte, comprova-se que, ao inseri-la desde cedo no âmbito educacional, além de desenvolver as diversas habilidades, ainda proporciona momentos de interação e lazer entre os envolvidos. Deseja-se destacar assim, que a música não é somente uma associação de sons e palavras, mas sim um elemento que encanta a todos de diversas formas. Ao aprofundar essa perspectiva, torna-se evidente que a musicalização, quando trabalhada de maneira intencional e sistematizada, amplia significativamente a capacidade de concentração, memória, atenção e raciocínio lógico das crianças. O contato contínuo com elementos musicais favorece a organização mental, aguça a percepção auditiva e promove o desenvolvimento da linguagem, contribuindo também para a alfabetização, uma vez que estimula a consciência fonológica, o ritmo da fala e a sensibilidade aos padrões sonoros. Além disso, a prática musical estimula a criatividade, possibilitando que os alunos explorem diferentes formas de expressão e construam interpretações próprias sobre o mundo ao seu redor. Essa liberdade criativa fortalece a autonomia intelectual, a capacidade de resolver problemas e a habilidade de trabalhar com pensamentos abstratos. Ao integrar-se a outros conteúdos escolares, a música também se torna um recurso interdisciplinar, auxiliando na compreensão de conceitos matemáticos, na coordenação motora em Educação Física e até na sensibilização estética desenvolvida nas Artes Visuais. Do ponto de vista social, a música assume um papel ainda mais significativo. Cantar em grupo, brincar com ritmos ou participar de apresentações escolares fortalece o senso de pertencimento, estimula o respeito mútuo e promove a cooperação. A participação coletiva em práticas musicais cria um ambiente democrático, onde cada criança encontra espaço para se expressar e contribuir, reduzindo barreiras sociais e emocionais. Assim, a música favorece a inclusão e se revela uma ferramenta eficaz para acolher estudantes com diferentes necessidades educativas. Por fim, destacar o valor educativo da música é reconhecer sua função formadora para além do entretenimento. Ela atua como instrumento de humanização, de sensibilidade e de construção de identidades culturais, proporcionando vivências que acompanham o aluno ao longo de toda a vida. Inserir a música no currículo escolar, portanto, não é apenas uma prática pedagógica desejável, mas uma necessidade para uma educação mais completa, significativa e integradora.

PALAVRAS-CHAVE: música, pedagogia, ensino, aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A música está presente na nossa história desde antes do nascimento, pesquisas e teorias indicam que o relacionamento com o sonoro tem início ainda no útero, com os sons provocados pelo corpo da mãe e com estímulos vindos do ambiente externo. Educar com música é importante para a integração das crianças na vida escolar e pode-se afirmar que a música na escola estimula o bom convívio social, a harmonia, o desenvolvimento da fala, da respiração, da autoestima e do próprio desenvolvimento cognitivo da criança, sendo assim um instrumento facilitador do processo de ensino aprendizagem, pois ela chama à atenção das crianças, promovendo um ambiente agradável e satisfatório.

A música é uma arte rica em transmissão de cultura, com suas canções, cantigas de rodas que são de extrema importância e fazem parte da cultura nacional, além disso, podem contribuir para o aprendizado das

crianças.

É importante frisar que, no campo educacional é dever da escola e Estado acolher e assegurar educação de qualidade a todos os cidadãos. E uma das formas de melhorar a aprendizagem, é descrita nos conteúdos contidos no currículo escolar. Até o presente momento luta-se para que a música esteja incluída na matriz curricular como disciplina, e não apenas no ensino de arte. Assim com este recurso incluso na escola facilitará para as melhorias da educação.

A música quando presente nas salas de aulas proporciona às crianças momentos de prazer e alegrias, além de desenvolver habilidades, como: coordenação motora, cognitiva, afetiva e social. É também um rico instrumento pedagógico alfabetizador para a aprendizagem da escuta, da apreciação, da linguagem e para aprender com os impulsos e emoções vivenciadas no dia-a-dia, assim não haveria espaço mais significativo para usar a música como instrumento de ensino-aprendizagem, do que na escola.

EDUCADORES MUSICAIS

Para um país onde a educação musical sempre esteve preterida do sistema de ensino nacional de formação básica, o direcionamento em uma educação musical é um passo importante.

A falta de um direcionamento preciso e de uma legislação oficial de ensino musical de formação básica têm afastado os jovens brasileiros da música, ocasionando um atraso substancial nesse campo de conhecimento e não incentivando um aprendizado que deveria ter início na infância.

É imprescindível fomentar entre os docentes de música o intercâmbio e o diálogo com os especialistas das demais áreas, com a finalidade de redefinir os objetivos, conteúdos, materiais e estratégias pedagógicas em relação às expectativas de aprendizado musical das próximas gerações.

A mentalidade tecnicista do nosso sistema de ensino que vê na educação apenas os subsídios necessários para o progresso eminente do indivíduo no trabalho e no exercício da cidadania afastou o jovem de um ideal cultural que privilegie a educação musical como participante direta do processo de formação da personalidade humana.

Não há dúvida atualmente que a Música é também uma necessidade universal do gênero humano, cuja satisfação plena deveria ser definitivamente assegurada não somente na instituição escolar, mas, também a toda sociedade por meio da educação.

A música desempenha um papel ativo dentro da educação geral. Ela não só propicia para a criança um desenvolvimento cognitivo mais apurado, como também, a possibilidade de conhecer e aprender uma linguagem específica em faixa etária condizente com o tipo de ensinamento. Diversos artigos publicados apontam os benefícios do ensino musical para o desenvolvimento intelectual da criança e os prejuízos de um aprendizado musical em faixa etária posterior. Ainda que a música seja oferecida apenas como disciplina viável para formar o futuro apreciador musical, sem a preocupação de formar o profissional de música, são incontestáveis os benefícios culturais obtidos.

Considerando a larga tradição musical brasileira, rica em instrumentos próprios, escalas, modos e ritmos variados, facilmente poderíamos induzir a riqueza desse universo sonoro, se trabalhada em todas as escolas de ensino básico. No entanto, a educação musical informal cresce dentro de um completo caoticismo, mesmo levando-se em conta os benefícios que ela traria para a implantação de um novo modelo de educação musical brasileira.

Produzir qualquer tarefa musical em um país que tem este perfil de ensino é, inegavelmente, motivo de orgulho e responsabilidade. Não importa se este trabalho segue a tradição acadêmica, técnica, ou científica comum aos modelos institucionalizados. O simples fazer consciente de uma proposta de ensino já projeta um benefício que não pode ser ignorado. (LIMA et al, 1998, p. 49)

Interessa para os pedagogos musicais traçar metas de ensino musical mais atuante, lançar novas bases científicas, filosóficas, psico-

lógicas e sociais da educação musical. É necessário “fazer música, trabalhar com música, produzir músicos, pesquisar música, viver música”. (LIMA et al, 1998, p. 49). A meta de ensino globalizante é, sem dúvida, desbloquear, desimpedir, desburocratizar, alicerçar o ensino musical básico, para que se tenha acesso às novas formas de organização. Qualquer processo de ensino musical ou de pesquisa científica deve ser amplamente divulgado, porque a linguagem musical, como as demais linguagens, tem que se desenvolver paulatinamente e não pode ser privilégio de uma elite universitária. Se o nosso interesse é tomar parte de um contexto globalizante de ensino musical, essa tomada de consciência se faz necessária.

Somente um tipo de educação musical é capaz de fazer justiça a toda a sociedade: uma educação musical não orientada exclusivamente para a profissionalização de musicistas e músicos, mas, aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo, de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, ou seja, por exemplo, a percepção, a comunicação, a concentração (autodisciplina), o trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, o discernimento, a análise e a síntese, o desembaraço e a autoconfiança, a redução do medo e da inibição, o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão.

Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função da educação musical nas escolas, a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais. Esse tipo de educação musical, mesmo no caso da preparação e formação de musicistas e músicos profissionais, vem a ser um tipo de educação para o treinamento de músicos que, futuramente, deverão estar capacitados a encarar sua arte como arte funcional. A educação musical tem, porém, como objetivo maior, formar indivíduos dotados de criticidade não somente musical, mas, críticos como um todo.

UM BREVE HISTÓRICO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

Segundo Borges (2003) a trajetória da Educação Musical, no Brasil, acompanha o desenrolar da educação brasileira. Há registros de uso da música na educação desde a chegada das primeiras missões jesuíticas ao país. Neste período, a música, bem como as demais artes, era empregada na catequese. Este quadro permanece praticamente inalterado, à exceção da ampliação dos colégios jesuítas, durante os séculos XVI, XVII e primeira metade do século XVIII. Na segunda metade do século XVIII, mudanças na legislação educacional são impetradas pelo Marquês de Pombal. São as chamadas "Reformas Pombalinas", as quais buscavam adequar o estado português ao pensamento iluminista. As Reformas Pombalinas desestruturaram o ensino religioso sem, contudo, implementar um sistema educacional laico, público e gratuito.

Por esta época, músicos organizavam-se nas chamadas irmandades. Foram as irmandades que contribuíram para a difusão da música durante a segunda metade do século XVIII, já que os padres músicos eram poucos. Borges (2003)

Durante o Vice-Reinado e o Brasil Império, vamos ter uma política educacional orientada para a formação de nível superior buscando suprir uma demanda do próprio Estado no que concernia à carreiras liberais e militares. Registros de Educação Musical neste período podem ser encontrados nas Escolas Normais, onde a música sempre foi considerada parte importante na formação de novos docentes.

Considerado o maior movimento de Educação Musical de massas já ocorrido no Brasil, Canto Orfeônico ligava-se ao ideário escola novista e tem sua imagem profundamente ligada ao governo de Getúlio Vargas. Foi durante o Estado Novo que o Canto Orfeônico se constituiu enquanto movimento, tendo à

frente, o maestro Heitor Villa-Lobos.

O Canto Orfeônico esteve presente nas escolas brasileiras até o final da década de 1960, momento em que desaparece paulatinamente da educação. Isto aconteceu, entre outros motivos, depois da promulgação da Lei 5.692/1971, a qual tornou obrigatório o ensino de artes instituindo a chamada polivalência na disciplina Educação Artística.

A polivalência no ensino de artes refere-se a ideia de que um mesmo profissional poderia dar conta de ensinar Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. Alie-se a isto a formação superior precária deste profissional nos chamados cursos de "Licenciatura Curta", muito comuns na década de 1970, e o quadro estará completo. Como resultado desta política e do caráter tecnicista da educação no período da Ditadura Militar, vamos perceber a predominância do ensino das Artes Visuais e o desaparecimento gradual das artes coletivas, como o Teatro, a Dança e a Música, do currículo.

Porém, é importante ressaltar que na esteira da Lei 5.692/1971, diversos cursos superiores foram criados para a formação de professores de artes. Com o passar dos anos, as universidades brasileiras foram aperfeiçoando estes cursos. A partir da década de 1980, os profissionais da área de artes começaram a questionar a polivalência e um outro quadro foi se configurando. A ideia de especialização em uma determinada área artística foi ganhando terreno.

A partir da Lei 9.394/1996, foi possível perceber um gradual retorno das artes coletivas ao currículo das escolas brasileiras. Uma interpretação possível desta Lei apontava justamente para a presença diferenciada das diversas manifestações artísticas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN -, publicados nesta época e ainda em vigor, citam quatro modalidades no Ensino de Artes: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Estas modalidades deveriam estar presentes no currículo. Alguns Sistemas Escolares perceberam um aceno legal para a especialização destas áreas e algumas universidades começaram a oferecer cursos de Licenciatura específicos. Na área de música, vemos surgir os cursos de Licenciatura Plena em Música, suplantando os antigos cursos de Licenciatura Plena em Educação Artística.

A Lei 11.769, publicada no D.O.U. de 19 de agosto de 2008 altera a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituindo a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras. Com esta Lei, música passa a ser um componente curricular obrigatório.

A proposta curricular de cada instituição é o terceiro nível de concretização, contextualizada na discussão de seu projeto educativo. Essa proposta deve levar em consideração a identidade da escola num processo contínuo de reflexão, contando com toda a equipe pedagógica, sobre as características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. (BRASIL, 1997, p. 37)

Os documentos acima citados não são leis, são parâmetros e propostas, como os próprios nomes já indicam. Como base legal para a educação o país temos a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional – LDBEN – que regulamenta os níveis e modalidades de educação e ensino. A primeira aprovação dessa lei aconteceu no ano de 1961, e foi denominada Lei n. 4.024 que vigorou por dez anos, quando foi aprovada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Essa última determinou a inclusão da arte na escola como atividade artística e segundo a PCRMC (CRICIÚMA, 2008, p. 118), “esta proposição, incluída na educação brasileira a partir da lei 5.692/71, não trouxe contribuições à área de Artes; é produto de uma formação aligeirada que pretende preparar o/a professor/a de Artes para ministrar conteúdos de Música, Teatro, Artes Visuais e Dança”.

Já a atual LDB n. 9.394/96, determina que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Artigo 26, parágrafo § 2º). Essa determinação confirma nosso pensamento de que a arte deve ser considerada como parte da formação do

sujeito. Novas alterações na LDB, realizadas em 2003, 2008 e 2010, reforçam essa questão (BRASIL, 2008, p. 162).

A Lei n. 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9394/1996) e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira no ensino fundamental e médio. A Lei n. 11.769, de 18 de Agosto de 2008 muda novamente a lei tornando música como conteúdo curricular obrigatório nas aulas de artes e em 13 de Julho de 2010 a Lei nº

12.287 altera o parágrafo 2º do art. 26 da LDB que já estabelecia o ensino da arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica destacando a presença das expressões regionais: "§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (LDB n. 9.394/96, art. 26)

Na escola nova, a música, dentro da tendência que tem como princípio a valorização do sujeito como ser livre ativo e social, foi trabalhada de acordo com pensamento de que "o ensino centra-se no aluno, sendo a arte utilizada para a liberação emocional, o desenvolvimento da criatividade e do espírito experimental na livre solução de problemas". (BRASIL, 2008, p. 171)

Na Pedagogia crítico-social dos conteúdos "buscou-se dar ênfase aos conteúdos histórico-sociais, valorizando os conhecimentos e os processos de aprendizagem pautada na cultura local (popular) e o repertório de saberes do estudante". (BRASIL, 2008, p.173).

A Lei 11.769, publicada no D.O.U. de 19 de agosto de 2008 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituindo a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras. Com esta Lei, música passa a ser um componente curricular obrigatório. E o ano de 2011 é data limite para que toda escola pública e privada do Brasil inclua o ensino de música em sua grade curricular em todo o ensino básico.

Após a alteração desta lei a que se pensar em novas alternativas para suplantarmos a verdadeira educação musical na escola regular e não somente como uma parte do ensino de Artes.

Por ser tratada como componente curricular obrigatório deve ser tratada como uma disciplina regular com carga horária, conteúdo e planejamento pedagógico específicos.

MÚSICA NA ESCOLA

A escola é um ambiente perfeito para inserir a educação musical desde a primeira infância.

No espaço escolar, a música pode ser implantada de diversas formas, desde a observação e percepção dos sons ao redor, até por brincadeiras e contações de histórias.

O fazer musical – principalmente quando se refere à educação infantil – ocorre em sua forma de experienciar, desenvolver e construir conhecimentos no campo musical num processo que se enriquece e assume maior significado gradativamente.

O reconhecimento da importância da educação musical escolar no Brasil já é inclusive respaldada por Lei, que exige a educação musical no ensino básico em todas as escolas públicas e privadas do Brasil, sem, no entanto, a necessidade de uma disciplina exclusiva para tal.

Se existe a possibilidade de um profissional especialista em arte musical, melhor ainda! As aulas de musicalização e todos os momentos de vivência musical e contato com esta linguagem artística são espaços de estreitamento da relação com o sonoro.

Um projeto escolar de educação musical deve considerar a música como sistema dinâmico de interações e relações entre sons e silêncios, entre repetições, atenção, escuta, replicações, produção e movimento, entendendo que o processo de musicalização caracteriza-se pela construção de vínculos e aproximações com essa linguagem.

Para tanto, é preciso permitir que a experiência musical no plano da educação seja território para o jogo do perceber, do intuir,

do sentir, do refletir, do criar, do transformar etc.

As atividades de criação (adaptadas a cada faixa etária) – que incluem jogos de improvisação, composições, arranjos, construção de instrumentos, formas de registro e grafia – integram o cotidiano musical dos alunos, em cada fase, com base na tradição e também na pesquisa de novas possibilidades.

O mundo que nos rodeia vive numa profusão de ritmos evidenciados sob diversos aspectos: no relógio, no andar das pessoas, no voo dos pássaros, nos pingos da chuva, na batida do coração, numa banda, num motor, no piscar de olhos em muitas brincadeiras, por isso há necessidade de desenvolver nas crianças o senso do ritmo.

O conhecimento é construído a partir da interação dos educandos com o meio ambiente, e o ritmo é parte primordial do mundo que os cerca.

Cabe ao educador fazer com que a criança descubra análise e compreenda os ritmos do mundo por meio da observação e do contato com os instrumentos musicais, com o teatro, a dança, o folclore.

A educação musical adequada e planejada auxilia na compreensão dos aspectos da nossa língua, de nossos costumes, de nossa história e de nossa realidade nacional, facilitando assim a formação do sentimento de cidadania, o enriquecimento de nossa cultura popular e, principalmente a importância de seu papel na sociedade.

A educação musical exige um trabalho complexo quando envolve formação de grupos e isto é muito comum em quase todas as atividades musicais: corais, banda, teatro, rodas e brinquedos cantados.

Deve-se sempre preservar a expressividade de cada elemento envolvido no trabalho e muitas vezes se torna difícil conciliar posturas diferentes. O educador deve estar atento a todas as formas de expressão escolhidas pelas crianças valorizando – as.

As atividades musicais contribuem para que o educando aprenda a viver na sociedade, abrangendo aspectos comportamentais como: disciplina, respeito, gentilezas e polidez.

As festas com presença da música devem levar em consideração a proposta para não torna – se em recreação, passa tempo ou demonstração superficial de um trabalho realizado em classe. Toda atividade que envolve canções deve ter objetivos claros, ricos, abrangente e expressivo:

Sons e Ritmos - exercícios de sensibilidade auditiva e rítmica

Instrumentos - Bandinhas rítmicas

Corpo – Expressão corporal - jogos – dramatização fantoche-danças

Canção - Canções diversas – datas comemorativas

Cultura Popular - Manifestações do folclore: canções, danças, rodas

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula.

Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. ¨Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar nos momentos importantes em que a música se inscreve no tempo. (P.C.N. – Arte p.77)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão, propomos que se considere seriamente a formação dos docentes de música. Não se poderá alterar quase nada no segmento musical se não agirmos na área de ensino. A educação é uma prioridade no Brasil atual, embora cada cidadão pareça ter uma visão particular sobre o assun-

to.

Sabemos que sob o rótulo de apoio à educação, podemos ter as posturas mais reacionárias, as mais conservadoras, as mais libertadoras ou as mais inconsequentes. Nem sempre é fácil perceber o alcance final de nossas propostas. Para que não se pense ingenuamente, é necessário observar como a sociedade vê a música, e o que dela espera. O professor terá que compreender o seu papel, e optar em apenas atender ao seu cliente, ou acreditar na possibilidade de transformação através do seu trabalho. No primeiro caso, deve procurar seu nicho profissional e tentar desenvolvê-lo da melhor forma possível. Para atuar na segunda opção, será necessário ter solidificado uma convicção sobre o que considera significativo no mundo da música, independente das correntes do mercado

É fundamental que o educador esteja consciente da importância de formar cidadãos, pessoas autônomas, que consigam resolver problemas, que se mobilizem para ajudar o próximo, que compreendam o significado das palavras gentileza, harmonia, cidadania, respeito à natureza, ao patrimônio público. Os jovens estão sem direcionamento, encontram-se perdidos, frente ao grande avanço tecnológico, mas mudanças bruscas e rápidas pelas quais o mundo está passando; com isso estão se tornando, talvez involuntariamente um pouco insensíveis, distantes do relacionamento interpessoal, se comunicam apenas via cabos e banda larga. Diante deste distanciamento das pessoas, principalmente as crianças e os jovens, percebemos que a música é um forte veículo de sensibilização, é um modo de alertá-los para os sentimentos e emoções. Sendo assim, podemos utilizar a música para aproximar nossos jovens da educação, da cidadania, do direito ao voto consciente, do direito de construir possibilidades de melhores condições de vida, de conquista dos seus sonhos e liberdade de expressão.

Por último, não devemos esperar uma universalização nessas propostas. Provavelmente, uma das características mais duradouras desses tempos contemporâneos é o fato de que temos que conviver com diferenças. O melhor caminho para aqueles que acreditam nessas ideias é aplicá-las onde for possível: na escola, na sala de aula, em debates e congressos. Não nos esqueçamos que a educação possui a característica de agir numa escala veloz. Um docente formado numa nova visão, em poucos anos forma nova docentes, que, por sua vez, formam outros, sucessivamente. E, assim num período de poucas décadas, as transformações podem ser realmente percebida.

REFERÊNCIAS

TÂNIA BARBOSA FERREIRA. Dialogo entre a Pedagogia e a Música. Disponível em: http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/DI%C3%81LOGO%20ENTRE%20A%20PEDAGOGIA% 20E%20A%20M%C3%9ASICA%20-%20Tania%20Barbosa.pdf – acesso em 14 de Abril 2011 às 17h15.

JOSÉ NUNES FERNANDES. Pesquisa em Educação Musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação. Disponível em: http://www.anppom.com.br/opus/opus6/fernande.htm - Acesso em 20 de Abril 2011 às 18h34.

CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO.Da produção da pesquisa em educação musical à sua apropriação. Disponível em: http://www.anppom.com.br/opus/opus9/opus9-4.pdf - Acesso em 29 de Abril de 2011 às 18h20.

Lima, Sonia Albano de. Educadores Musicais de São Paulo: Encontro e Reflexões. São Paulo: Editora Nacional, 1998. 113 p.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental - MEC. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília, 1998. 116 p.

ALICIA MARIA ALMEIDA LOUREIRO - O Ensino da música na escola fundamental 2010 Ed. Papirus

ALCIDEO MIGUEL - Revista Folha Sinfônica - 2011

MESTRES DA MÚSICA - Ed. Moderna MEC Escola de Cara Nova 2001

NEREIDA SCHILARO SANTA ROSA – Educação Musical Para a Pré – Escola - 1990 Ed. Ática

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Introdução – p.57

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Arte – p.77

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL - Conhecimento de Mundo – p. 72 volume 3 – 1998

REVISTA NOVA ESCOLA - O ensino da Música em Sete Notas – 09/2018

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS A SEREM SUPERADOS.

JEFERSON DOS SANTOS

RESUMO

A educação inclusiva constitui um dos principais instrumentos para a efetivação dos direitos humanos, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre educação inclusiva e direitos humanos, identificando os principais desafios enfrentados pelas instituições educacionais para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em legislações nacionais e internacionais, documentos oficiais e obras de autores que discutem a inclusão escolar. Os resultados evidenciam que, apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas, ainda persistem obstáculos relacionados à formação docente, à acessibilidade, à escassez de recursos e às barreiras atitudinais. Conclui-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige ações integradas entre Estado, escola, família e sociedade, fortalecendo políticas públicas que garantam a efetivação dos direitos humanos e o reconhecimento da diversidade como valor fundamental para a educação contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Direitos Humanos; Diversidade; Inclusão Escolar; Cidadania.

ABSTRACT

Inclusive education is one of the main instruments for the realization of human rights, promoting equal opportunities and respect for diversity. This article aims to analyze the relationship between inclusive education and human rights, identifying the main challenges faced by educational institutions in ensuring access, permanence, and learning for all students. This is a bibliographic study based on national and international legislation, official documents, and works by authors who discuss school inclusion. The results show that despite significant progress achieved in recent decades, obstacles related to teacher training, accessibility, lack of resources, and attitudinal barriers still remain. It is concluded that building a truly inclusive school requires integrated actions among the State, schools, families, and society.

KEYWORDS: Inclusive Education; Human Rights; Diversity; School Inclusion; Citizenship.

INTRODUÇÃO

A educação é reconhecida como um dos direitos humanos fundamentais e constitui um elemento indispensável para o desenvolvimento social, cultural, econômico e político das sociedades. Por meio dela, os indivíduos têm acesso ao conhecimento, desenvolvem suas potencialidades e ampliam sua participação na vida social, tornando-se capazes de exercer plenamente a cidadania. Nesse contexto, a educação inclusiva emerge como um princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas, fundamentado na garantia do direito à aprendizagem para todos, sem qualquer forma de discriminação ou exclusão.

Ao longo da história, diversos grupos sociais foram marginalizados dos processos educacionais em razão de suas características físicas, intelectuais, sociais, culturais ou econômicas. Pessoas com deficiência, estudantes em situação de vulnerabilidade social e outros grupos historicamente excluídos enfrentaram inúmeras barreiras que limitaram seu acesso e permanência na escola. Diante dessa realidade, movimentos sociais e organismos internacionais passaram a defender a construção de sistemas educacionais mais democráticos e inclusivos, capazes de assegurar igualdade de oportunidades e respeito à diversidade humana.

Nesse cenário, documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), bem como a legislação brasileira, contribuíram significativamente para o fortalecimento da educação inclusiva como direito fundamental. Entre-

tanto, apesar dos avanços legais e das políticas públicas implementadas nas últimas décadas, ainda persistem desafios relacionados à formação docente, à acessibilidade, às barreiras atitudinais e à disponibilidade de recursos necessários para a efetivação da inclusão escolar.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo discutir a relação entre educação inclusiva e direitos humanos, analisando os principais marcos legais que sustentam essa perspectiva educacional e refletindo sobre os desafios que ainda precisam ser superados para garantir uma educação de qualidade para todos. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica e documental, buscando compreender como a inclusão pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com o respeito às diferenças.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A educação inclusiva constitui uma das mais importantes transformações ocorridas no campo educacional nas últimas décadas. Seu principal objetivo é garantir que todos os estudantes tenham acesso à educação de qualidade, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, culturais, econômicas, étnicas ou religiosas. Trata-se de uma concepção educacional fundamentada nos princípios da igualdade, da justiça social e do respeito à diversidade humana, buscando assegurar que todas as pessoas possam participar plenamente dos processos de ensino e aprendizagem.

Historicamente, os sistemas educacionais foram organizados com base em modelos homogêneos de ensino, nos quais os estudantes que não se adequavam aos padrões estabelecidos frequentemente eram excluídos ou encaminhados para instituições segregadas. Durante muitos anos, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e outras necessidades educacionais específicas foram privadas do convívio escolar regular, sendo consideradas incapazes de acompanhar os processos educacionais desenvolvidos nas escolas comuns. Essa realidade contribuiu para a perpetuação da exclusão social e da desigualdade de oportunidades.

A partir da segunda metade do século XX, impulsionados pelos movimentos em defesa dos direitos humanos e pela luta dos grupos historicamente marginalizados, diversos países passaram a repensar suas políticas educacionais. Nesse contexto, surgiu o paradigma da inclusão, que propõe uma mudança significativa na forma de compreender a educação e a diversidade. Diferentemente dos modelos anteriores, que buscavam adaptar o estudante às exigências da escola, a educação inclusiva propõe a adaptação da escola às necessidades dos estudantes, reconhecendo que cada indivíduo possui características, potencialidades e formas de aprendizagem próprias.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar fundamenta-se no reconhecimento da diversidade humana como característica inerente à sociedade. Para a autora, as diferenças não devem ser vistas como obstáculos ao processo educativo, mas como elementos enriquecedores das experiências de aprendizagem. Dessa forma, a escola inclusiva rompe com a lógica da padronização e passa a valorizar a singularidade de cada estudante, promovendo práticas pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem.

A perspectiva inclusiva está diretamente relacionada aos princípios dos direitos humanos, especialmente aqueles que defendem a dignidade da pessoa humana, a igualdade de oportunidades e a não discriminação. Nesse sentido, a inclusão educacional não se limita à presença física do estudante na escola, mas envolve a garantia de sua participação efetiva em todas as atividades escolares, bem como o acesso ao conhecimento, à cultura e às relações sociais estabelecidas no ambiente educacional.

Conforme destaca Sassaki (2010), a inclusão representa um processo de transformação social que busca eliminar barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que impedem a plena participação das pessoas na sociedade. No contexto educacional,

isso significa criar condições para que todos os estudantes possam aprender e desenvolver suas potencialidades em ambientes acolhedores, acessíveis e democráticos.

Outro aspecto fundamental da educação inclusiva refere-se à valorização da diversidade como elemento constitutivo da experiência humana. Em vez de considerar as diferenças como problemas a serem corrigidos, a inclusão reconhece que a convivência com a diversidade contribui para o desenvolvimento de valores como respeito, solidariedade, cooperação e empatia. Dessa forma, todos os estudantes se beneficiam de uma educação que promove a convivência democrática e o reconhecimento do outro como sujeito de direitos.

A construção de uma escola inclusiva exige mudanças significativas nas práticas pedagógicas, na organização curricular e na gestão educacional. Os currículos precisam ser flexíveis e capazes de atender às diferentes necessidades dos estudantes, possibilitando múltiplas formas de participação e aprendizagem. Além disso, os professores devem desenvolver competências relacionadas à mediação pedagógica, à utilização de recursos diversificados e à implementação de estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos.

Nesse processo, a formação docente assume papel fundamental. A inclusão escolar requer profissionais preparados para atuar em contextos marcados pela diversidade, capazes de compreender as especificidades de cada estudante e de desenvolver práticas pedagógicas que promovam a participação e o sucesso escolar. Para isso, torna-se necessário investir tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos educadores.

Outro elemento relevante é a acessibilidade, entendida como condição essencial para a efetivação da inclusão. A acessibilidade envolve não apenas adaptações arquitetônicas, mas também recursos pedagógicos, tecnológicos e comunicacionais que possibilitem a participação de todos os estudantes. Nesse sentido, a utilização de tecnologias assistivas, materiais adaptados e recursos de comunicação alternativa pode contribuir significativamente para a eliminação de barreiras e para a promoção da aprendizagem.

A educação inclusiva também pressupõe a participação ativa das famílias e da comunidade escolar. A construção de ambientes educacionais inclusivos depende da articulação entre diferentes atores sociais, incluindo gestores, professores, estudantes, familiares e profissionais especializados. Essa atuação colaborativa favorece a identificação de necessidades, o planejamento de ações e a implementação de estratégias que contribuam para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Sendo assim, a educação inclusiva representa muito mais do que uma política educacional voltada para grupos específicos. Trata-se de uma concepção de educação comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Ao reconhecer e valorizar a diversidade humana, a inclusão contribui para a promoção dos direitos humanos e para a formação de cidadãos capazes de conviver com as diferenças e atuar de forma ética e solidária na sociedade. Nesse sentido, a escola inclusiva torna-se um espaço privilegiado para a construção da cidadania, do respeito mútuo e da transformação social.

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL

A educação é reconhecida mundialmente como um dos direitos humanos mais importantes para o desenvolvimento das pessoas e para a construção de sociedades democráticas. Sua relevância transcende a mera transmissão de conhecimentos, constituindo-se como instrumento essencial para a promoção da cidadania, da igualdade social, da participação política e do desenvolvimento humano. Nesse sentido, garantir o acesso à educação significa assegurar condições para que os indivíduos possam exercer plenamente seus direitos e participar ativamente da vida em sociedade.

O reconhecimento da educação como direito humano fundamental consolidou-se a partir da promulgação da Declaração Uni-

versal dos Direitos Humanos, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948. Em seu artigo 26, o documento estabelece que toda pessoa tem direito à educação, devendo esta ser gratuita nos níveis elementares e fundamentais e orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito aos direitos e às liberdades fundamentais. A partir desse marco histórico, a educação passou a ser compreendida não apenas como um serviço público, mas como um direito universal que deve ser garantido a todos os indivíduos sem qualquer forma de discriminação.

Posteriormente, diversos tratados e convenções internacionais reforçaram esse entendimento. Entre eles destaca-se a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada em 1989, que reafirma a obrigação dos Estados de assegurar o acesso à educação em condições de igualdade. Da mesma forma, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, ampliou o debate sobre a necessidade de universalizar o acesso à educação básica e garantir oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Outro documento de grande relevância para a consolidação da educação como direito humano foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006. O documento reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, determinando que os Estados promovam sistemas educacionais capazes de atender às necessidades de todos os estudantes. Essa convenção representou um avanço significativo ao estabelecer que a deficiência não pode ser utilizada como justificativa para exclusão ou segregação educacional.

No contexto brasileiro, a educação é assegurada pela Constituição Federal de 1988 como um direito social fundamental. O artigo 205 estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. O texto constitucional destaca ainda que a finalidade da educação consiste no pleno desenvolvimento da pessoa, no preparo para o exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho. Dessa forma, a educação passa a ser compreendida como elemento indispensável para a concretização da dignidade humana e para a redução das desigualdades sociais.

A partir da Constituição Federal, diversas legislações foram criadas com o objetivo de regulamentar e fortalecer esse direito. Entre elas destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que organiza o sistema educacional brasileiro e reafirma a educação como instrumento fundamental para o desenvolvimento humano e para o exercício da cidadania. A legislação também estabelece princípios relacionados à igualdade de condições para acesso e permanência na escola, à valorização da diversidade e ao respeito às diferenças.

No entanto, garantir o direito à educação vai muito além da oferta de vagas escolares. A efetivação desse direito exige condições adequadas para que os estudantes possam permanecer na escola e alcançar aprendizagem significativa. Isso implica assegurar infraestrutura adequada, profissionais qualificados, recursos pedagógicos acessíveis e políticas públicas capazes de atender às necessidades dos diferentes grupos sociais.

Nesse contexto, a educação inclusiva emerge como uma estratégia essencial para a concretização dos direitos humanos. Historicamente, diversos grupos foram excluídos dos processos educacionais, entre eles pessoas com deficiência, populações indígenas, comunidades quilombolas, migrantes, pessoas em situação de vulnerabilidade social e outros segmentos marginalizados. A inclusão busca justamente eliminar as barreiras que impedem a participação desses grupos, promovendo condições equitativas de acesso, permanência e sucesso escolar.

Segundo Freire (2021), a educação deve ser compreendida como prática de liberdade e instrumento de transformação social. Para o autor, educar significa criar possibilidades para a construção do conhecimento, favorecendo a autonomia dos sujeitos e sua parti-

cipação crítica na sociedade. Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios dos direitos humanos, uma vez que reconhece a educação como meio de emancipação individual e coletiva.

Além disso, a educação desempenha papel fundamental na promoção da igualdade social. Por meio dela, os indivíduos ampliam suas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, fortalecendo sua capacidade de enfrentar situações de exclusão e vulnerabilidade. Nesse sentido, a educação constitui importante mecanismo de combate às desigualdades e de promoção da justiça social.

Entretanto, apesar dos avanços legais e das políticas públicas implementadas nas últimas décadas, ainda existem inúmeros desafios para a efetivação plena desse direito. As desigualdades regionais, a exclusão social, a evasão escolar, a falta de acessibilidade e a insuficiência de recursos continuam comprometendo o acesso de muitos estudantes à educação de qualidade. Essas dificuldades tornam-se ainda mais evidentes quando se trata da inclusão de grupos historicamente marginalizados.

Dessa forma, a garantia da educação como direito humano fundamental exige esforços permanentes do Estado, das instituições educacionais e da sociedade. É necessário fortalecer políticas públicas que promovam a equidade, ampliar investimentos na educação e desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. Somente por meio dessas ações será possível construir sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos e capazes de assegurar o direito à educação para todos os cidadãos.

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A consolidação da educação inclusiva como direito fundamental é resultado de um longo processo histórico marcado pela atuação de movimentos sociais, organizações da sociedade civil, pesquisadores e organismos internacionais comprometidos com a defesa dos direitos humanos. Ao longo das últimas décadas, a luta pela igualdade de oportunidades e pelo reconhecimento da diversidade impulsionou a criação de importantes instrumentos legais que passaram a garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes nos sistemas educacionais.

Historicamente, pessoas com deficiência e outros grupos considerados diferentes dos padrões estabelecidos pela sociedade foram submetidos a processos de segregação e exclusão educacional. Durante muitos anos, predominou a compreensão de que esses indivíduos deveriam frequentar instituições especializadas ou permanecer afastados dos ambientes escolares regulares. A partir da segunda metade do século XX, contudo, essa concepção começou a ser questionada por movimentos em defesa dos direitos civis e pela crescente valorização dos princípios da igualdade e da dignidade humana.

Nesse contexto, diversos documentos nacionais e internacionais passaram a reconhecer a educação inclusiva como elemento essencial para a efetivação dos direitos humanos. Esses marcos legais contribuíram para transformar a organização dos sistemas educacionais e fortalecer políticas públicas voltadas à inclusão.

Entre os principais instrumentos jurídicos que fundamentam a educação inclusiva destaca-se a Constituição Federal de 1988. Considerada um marco na democratização do país, a Constituição estabelece, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade. O texto constitucional determina ainda que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Além disso, o artigo 206 assegura a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, princípio fundamental para a construção de sistemas educacionais inclusivos.

Outro importante marco legal é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069 de 1990. O documento reafirma o direito à educação como condição

indispensável para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. O Estatuto estabelece que o poder público deve garantir acesso à escola pública e gratuita próxima à residência, além de promover ações que assegurem o respeito à dignidade, à liberdade e à convivência comunitária. Ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, o ECA fortalece a perspectiva inclusiva e contribui para a proteção dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

No âmbito internacional, um dos documentos mais relevantes para a consolidação da educação inclusiva foi a Declaração de Salamanca, elaborada pela UNESCO em 1994. Considerada referência mundial nas políticas de inclusão, a declaração defende que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que apresentem. O documento estabelece que as escolas inclusivas constituem os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, construir comunidades acolhedoras e promover uma sociedade inclusiva. A partir desse marco, diversos países passaram a reformular suas políticas educacionais com base nos princípios da inclusão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) também representa um avanço significativo no processo de construção da educação inclusiva no Brasil. A legislação reafirma a educação como direito de todos e prevê a oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino. A LDB reconhece a necessidade de garantir recursos e serviços especializados aos estudantes que deles necessitem, promovendo condições adequadas para sua participação nos processos educativos.

Outro avanço importante ocorreu com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. Esse documento representou uma mudança significativa na organização da educação especial brasileira, ao estabelecer que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação devem estar matriculados nas classes comuns do ensino regular. A política também definiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar e suplementar ao ensino regular, fortalecendo a concepção de que a inclusão deve ocorrer em ambientes educacionais compartilhados.

No cenário internacional, merece destaque a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 2006 e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional em 2008. A convenção reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis de ensino e estabelece que os Estados devem eliminar barreiras que impeçam a participação plena desses indivíduos na sociedade. O documento reforça a compreensão de que a deficiência não está apenas nas limitações individuais, mas também nas barreiras impostas pelo ambiente social.

Complementando esse conjunto normativo, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A legislação consolidou importantes avanços relacionados à acessibilidade, à participação social e ao direito à educação. Entre suas determinações, destaca-se a proibição da cobrança de taxas adicionais para matrícula de estudantes com deficiência e a obrigatoriedade de adoção de medidas que assegurem sua plena participação nas atividades escolares. A lei reforça ainda a responsabilidade do poder público e das instituições de ensino na promoção de ambientes educacionais acessíveis e inclusivos.

Além desses instrumentos legais, outras normativas contribuíram para fortalecer a educação inclusiva no Brasil, como o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial e diversas resoluções do Conselho Nacional de Educação. Em conjunto, esses documentos constituem uma sólida base jurídica que orienta a implementação de políticas educacionais voltadas para a garantia do direito à educação de todos os estudantes.

Entretanto, embora o arcabouço legal brasileiro seja considerado um dos mais avançados do mundo no que se refere à inclusão educacional, a efetivação desses direitos ainda enfrenta desafios significativos. A distância entre a legislação e a realidade escolar evidencia a necessidade de ampliar investimentos em formação docente, acessibilidade, recursos pedagógicos e infraestrutura. Além disso, torna-se fundamental combater práticas discriminatórias e promover mudanças culturais capazes de consolidar os princípios da inclusão no cotidiano das instituições de ensino.

A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E A CONSOLIDAÇÃO DA INCLUSÃO

A Declaração de Salamanca, elaborada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em Salamanca, na Espanha, em 1994, constituem um dos mais importantes marcos internacionais para a consolidação da educação inclusiva. O documento foi resultado da participação de representantes de diversos países e organizações internacionais comprometidos com a promoção do direito à educação para todos, especialmente para aqueles grupos historicamente excluídos dos sistemas educacionais.

A conferência ocorreu em um contexto marcado pela ampliação dos debates sobre direitos humanos, igualdade de oportunidades e democratização do acesso à educação. Naquele momento, crescia a compreensão de que os sistemas educacionais precisavam ser reformulados para atender à diversidade existente nas sociedades contemporâneas. A exclusão de estudantes com deficiência e de outros grupos vulneráveis passou a ser vista como uma violação dos direitos fundamentais, exigindo a adoção de novas políticas e práticas educacionais.

A Declaração de Salamanca representa uma mudança significativa na forma de compreender a educação especial e a inclusão escolar. Antes de sua publicação, predominavam modelos educacionais baseados na segregação ou na integração parcial dos estudantes com deficiência. Nesses modelos, os alunos eram frequentemente encaminhados para instituições especializadas ou inseridos nas escolas regulares sem que houvesse adaptações adequadas para atender às suas necessidades educacionais.

O documento rompe com essa lógica ao defender que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de suas características individuais, dificuldades ou diferenças. Segundo a Declaração de Salamanca, as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, construir comunidades acolhedoras, promover uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos.

A principal contribuição da declaração foi consolidar o entendimento de que a responsabilidade pela inclusão não deve recair exclusivamente sobre o estudante, mas sobre o próprio sistema educacional. Em vez de exigir que o aluno se adapte às estruturas existentes, a proposta inclusiva defende que a escola deve reorganizar seus currículos, metodologias, recursos e práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os estudantes. Essa perspectiva representa uma mudança paradigmática, uma vez que desloca o foco das limitações individuais para as barreiras existentes no ambiente educacional.

Outro aspecto inovador da Declaração de Salamanca refere-se à ampliação do conceito de inclusão. A partir desse documento, a inclusão passou a ser compreendida não apenas como uma questão relacionada às pessoas com deficiência, mas como um princípio educacional voltado para todos os estudantes que enfrentam obstáculos à aprendizagem e à participação escolar. Dessa forma, passaram a ser considerados também alunos em situação de vulnerabilidade social, pertencentes a minorias étnicas, culturais e linguísticas, bem como aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem decorrentes de diferentes fatores.

A declaração enfatiza que a diversidade deve ser reconhecida como um valor positi-

vo e enriquecedor para os processos educativos. Em vez de representar um problema para a escola, as diferenças entre os estudantes devem ser vistas como oportunidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais flexíveis, democráticas e humanizadas. Essa concepção fortalece a construção de ambientes educacionais capazes de promover o respeito às diferenças e a valorização das potencialidades individuais.

Além disso, o documento destaca a importância da formação dos profissionais da educação para a implementação de práticas inclusivas. A Declaração de Salamanca reconhece que os professores desempenham papel fundamental na construção de escolas inclusivas e, por isso, devem receber formação adequada para lidar com a diversidade presente em sala de aula. A capacitação docente passa a ser entendida como condição essencial para o desenvolvimento de metodologias capazes de favorecer a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Outro princípio relevante apresentado pela declaração refere-se à participação das famílias e da comunidade no processo educacional. O documento ressalta que a inclusão escolar depende da colaboração entre diferentes atores sociais, incluindo gestores, professores, familiares, estudantes e profissionais especializados. Essa atuação conjunta contribui para a identificação das necessidades dos alunos e para a construção de estratégias que favoreçam seu desenvolvimento integral.

A influência da Declaração de Salamanca pode ser observada em diversas políticas educacionais implementadas ao redor do mundo. No Brasil, seus princípios exerceram papel decisivo na formulação de políticas públicas voltadas à inclusão, especialmente na elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008. Os fundamentos presentes na declaração também influenciaram a criação de legislações que garantem o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas escolas regulares.

Do ponto de vista dos direitos humanos, a Declaração de Salamanca reforça os princípios da igualdade, da dignidade humana e da não discriminação. Ao defender que todos os estudantes têm direito à educação em ambientes inclusivos, o documento contribui para a construção de sociedades mais democráticas, participativas e comprometidas com a justiça social. A inclusão escolar passa, portanto, a ser compreendida como uma estratégia fundamental para a promoção da cidadania e para a redução das desigualdades sociais.

Apesar dos avanços proporcionados pela declaração, sua implementação ainda enfrenta desafios significativos em diferentes contextos educacionais. Muitas escolas continuam enfrentando dificuldades relacionadas à infraestrutura, à acessibilidade, à formação docente e à disponibilidade de recursos pedagógicos adequados. Além disso, persistem barreiras atitudinais decorrentes de preconceitos e concepções equivocadas sobre a inclusão. Esses fatores demonstram que a efetivação dos princípios defendidos em Salamanca exige esforços contínuos por parte dos governos, das instituições educacionais e da sociedade.

Passadas mais de três décadas desde sua publicação, a Declaração de Salamanca permanece como referência fundamental para os debates sobre educação inclusiva em âmbito mundial. Seus princípios continuam orientando políticas públicas, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas comprometidas com a garantia do direito à educação para todos. Mais do que um documento normativo, Salamanca representa um compromisso ético com a construção de sistemas educacionais capazes de acolher a diversidade humana e promover oportunidades equitativas de aprendizagem.

PRINCIPAIS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Apesar dos avanços alcançados nas últimas décadas por meio da ampliação das políticas públicas e da criação de marcos legais voltados à inclusão, a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos. A garantia do acesso à escola representa apenas o primeiro passo para a concreti-

zação desse direito. É necessário assegurar também a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles que historicamente foram excluídos dos sistemas educacionais.

Entre os principais desafios da educação inclusiva destacam-se a formação dos professores, a acessibilidade, as barreiras atitudinais e a insuficiência de recursos e infraestrutura. Esses fatores influenciam diretamente a qualidade da educação oferecida e podem comprometer o desenvolvimento pleno dos estudantes.

FORMAÇÃO DOCENTE

A formação dos profissionais da educação é considerada um dos maiores desafios para a implementação de práticas inclusivas. Muitos professores relatam dificuldades para atender à diversidade presente nas salas de aula, especialmente quando se trata de estudantes com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas.

Segundo Mantoan (2015), a construção de uma escola inclusiva exige que os educadores compreendam as diferenças como parte natural do processo educativo. Nesse sentido, torna-se fundamental investir tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos docentes, possibilitando o desenvolvimento de competências relacionadas às metodologias inclusivas, adaptações curriculares e estratégias de ensino diversificadas.

Além da capacitação técnica, a formação docente deve promover reflexões sobre direitos humanos, respeito à diversidade e práticas pedagógicas capazes de favorecer a participação de todos os estudantes no ambiente escolar.

ACESSIBILIDADE

Outro desafio importante refere-se à acessibilidade. Muitas vezes associada apenas às adaptações físicas dos espaços escolares, a acessibilidade envolve também aspectos comunicacionais, pedagógicos e tecnológicos.

A efetivação da educação inclusiva exige que as escolas ofereçam condições adequadas para a participação de todos os estudantes. Isso inclui rampas de acesso, materiais adaptados, tecnologias assistivas, recursos de comunicação alternativa e estratégias pedagógicas que atendam às diferentes formas de aprendizagem.

Embora tenham ocorrido avanços nos últimos anos, muitas instituições ainda enfrentam dificuldades para disponibilizar recursos acessíveis. A falta de investimentos e de infraestrutura adequada continua sendo um obstáculo para a inclusão plena dos estudantes.

BARREIRAS ATITUDINAIS

As barreiras atitudinais constituem um dos desafios mais complexos da inclusão escolar. Elas estão relacionadas a preconceitos, estereótipos e atitudes discriminatórias que dificultam a participação dos estudantes nos processos educativos.

Essas barreiras podem manifestar-se por meio de expectativas reduzidas em relação ao potencial dos alunos, resistência às práticas inclusivas e exclusão de atividades escolares. Muitas vezes, tais comportamentos ocorrem de forma inconsciente, mas produzem impactos significativos sobre a autoestima e o desenvolvimento dos estudantes.

Conforme Sassaki (2010), a construção de uma sociedade inclusiva depende da valorização da diversidade e da eliminação de práticas discriminatórias. Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental na promoção de valores como respeito, solidariedade e convivência democrática.

RECURSOS E INFRAESTRUTURA

A insuficiência de recursos financeiros, humanos e materiais também compromete a efetivação da educação inclusiva. Muitas escolas não dispõem de profissionais especializados, salas de recursos multifuncionais ou materiais pedagógicos adequados para atender às necessidades dos estudantes.

Além disso, a implementação de políticas inclusivas exige investimentos contínuos em infraestrutura, formação profissional e aquisição de tecnologias assistivas. A ausência desses recursos dificulta a construção de ambientes educacionais capazes de garantir a participação e a aprendizagem de todos.

Portanto, embora a legislação brasileira apresente importantes avanços na garantia dos direitos educacionais, ainda existem desafios que precisam ser superados. A formação docente, a acessibilidade, o enfrentamento das barreiras atitudinais e a ampliação dos recursos disponíveis constituem elementos essenciais para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Somente por meio do compromisso conjunto entre Estado, escola, família e sociedade será possível assegurar uma educação pautada nos princípios dos direitos humanos, da igualdade e da valorização da diversidade.

O PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

A escola ocupa posição estratégica na promoção dos direitos humanos e na construção de uma cultura pautada pelo respeito à diversidade, à igualdade e à justiça social. Mais do que um espaço destinado à transmissão de conhecimentos, a instituição escolar é responsável pela formação integral dos indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento de valores éticos, democráticos e cidadãos.

No contexto da educação inclusiva, a escola assume a responsabilidade de garantir que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sociais, culturais ou econômicas. Para isso, torna-se necessário desenvolver práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e promovam a participação efetiva de todos os alunos nas atividades escolares.

A promoção dos direitos humanos no ambiente educacional ocorre por meio da construção de relações baseadas no respeito mútuo, na cooperação e na valorização da diversidade. Nesse sentido, o currículo escolar deve contemplar temas relacionados à cidadania, aos direitos fundamentais e ao combate às diversas formas de discriminação. Além disso, a gestão democrática e a participação da comunidade escolar fortalecem a construção de ambientes mais acolhedores e inclusivos.

A escola inclusiva contribui para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de conviver com as diferenças e atuar de forma responsável na transformação da sociedade. Dessa forma, o ambiente escolar torna-se um espaço privilegiado para a promoção dos direitos humanos e para o fortalecimento da democracia.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE

A efetivação da educação inclusiva não depende exclusivamente da atuação da escola. A participação da família e da comunidade constitui elemento fundamental para o desenvolvimento dos estudantes e para o fortalecimento das práticas inclusivas.

A família desempenha papel essencial no acompanhamento do processo educativo, oferecendo apoio emocional, estímulo à aprendizagem e informações importantes sobre as necessidades e potencialidades dos estudantes. A parceria entre escola e família favorece a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes e contribui para o desenvolvimento integral dos alunos.

Além disso, a participação familiar fortalece o sentimento de pertencimento e amplia as possibilidades de inclusão social. Quando existe diálogo entre educadores e familiares, torna-se mais fácil identificar dificuldades, compartilhar responsabilidades e promover ações voltadas ao sucesso escolar.

A comunidade também exerce influência significativa nesse processo. Organizações sociais, instituições públicas e demais segmentos da sociedade podem colaborar com projetos, ações de conscientização e iniciativas voltadas à promoção da inclusão. Dessa forma, a construção de uma cultura inclusiva ultrapassa os limites da escola e passa a envolver toda a sociedade.

TECNOLOGIAS E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os avanços tecnológicos têm ampliado significativamente as possibilidades de inclusão educacional. As tecnologias digitais oferecem recursos capazes de reduzir barreiras e favorecer a participação de estudantes com

diferentes necessidades educacionais.

Ferramentas como leitores de tela, sintetizadores de voz, softwares de comunicação alternativa, legendagem automática, materiais digitais acessíveis e aplicativos educacionais possibilitam novas formas de interação e aprendizagem. Esses recursos contribuem para ampliar a autonomia dos estudantes e garantir maior acesso aos conteúdos escolares.

Além das tecnologias assistivas, as metodologias inovadoras também desempenham papel importante na promoção da inclusão. Estratégias como ensino híbrido, aprendizagem baseada em projetos e metodologias ativas permitem maior flexibilização dos processos de ensino, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Entretanto, para que os benefícios das tecnologias sejam efetivamente aproveitados, é necessário investir na formação dos profissionais da educação e na disponibilização de recursos adequados às instituições escolares. A inovação pedagógica deve estar associada ao compromisso com a equidade e com a garantia de oportunidades de aprendizagem para todos.

PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS INCLUSIVA

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige esforços contínuos e ações articuladas entre diferentes setores da sociedade. Embora os avanços legislativos e as políticas públicas tenham ampliado o acesso à educação, ainda existem desafios relacionados à formação docente, à acessibilidade, à infraestrutura e à superação de preconceitos.

Assim, torna-se fundamental fortalecer investimentos em educação, ampliar programas de capacitação profissional e desenvolver políticas que garantam condições adequadas de participação e aprendizagem para todos os estudantes. A inclusão deve ser compreendida como compromisso permanente com a promoção dos direitos humanos e com a valorização da diversidade.

Também é necessário promover mudanças culturais que reconheçam as diferenças como parte constitutiva da sociedade. A construção de ambientes educacionais inclusivos depende não apenas de recursos materiais, mas também de atitudes pautadas pelo respeito, pela solidariedade e pela justiça social.

Portanto, as perspectivas para uma educação mais inclusiva estão diretamente relacionadas ao fortalecimento de políticas públicas, ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e à participação ativa da escola, da família e da comunidade. Somente por meio desse compromisso coletivo será possível garantir uma educação de qualidade para todos e consolidar os princípios da inclusão como fundamento de uma sociedade democrática e igualitária.

CONCLUSÃO

A educação inclusiva representa uma das mais importantes conquistas no campo dos direitos humanos, ao reconhecer que todas as pessoas têm direito de participar plenamente dos processos educacionais, independentemente de suas características ou condições individuais. Fundamentada nos princípios da igualdade, da dignidade humana e da não discriminação, a inclusão escolar constitui um instrumento essencial para a promoção da cidadania, da justiça social e da valorização da diversidade.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a consolidação da educação inclusiva resulta de um processo histórico marcado pela mobilização social e pela construção de importantes marcos legais nacionais e internacionais. Documentos como a Declaração de Salamanca, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão contribuíram significativamente para o fortalecimento das políticas educacionais voltadas à garantia do direito à educação para todos.

Entretanto, a efetivação desses direitos ainda enfrenta desafios expressivos. A formação insuficiente dos profissionais da educação, as limitações relacionadas à acessibilidade, a persistência de barreiras atitudinais

e a carência de recursos materiais e humanos demonstram que a inclusão escolar não depende apenas da existência de legislação específica, mas também da implementação de ações concretas capazes de transformar a realidade das instituições educacionais.

Nesse contexto, destaca-se a importância da atuação conjunta da escola, da família, da comunidade e do poder público na construção de ambientes educacionais mais inclusivos. Além disso, os avanços tecnológicos e as inovações pedagógicas apresentam novas possibilidades para ampliar a participação e a aprendizagem dos estudantes, contribuindo para a superação de barreiras historicamente presentes nos sistemas educacionais.

Conclui-se, portanto, que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige compromisso coletivo, investimentos contínuos e mudanças culturais que reconheçam a diversidade como valor fundamental da sociedade. Somente por meio da articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas inclusivas e respeito aos direitos humanos será possível garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, capaz de promover seu desenvolvimento integral e sua plena participação na vida social.

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.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Summus, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIANA BERTOLO PASCHOTE FABRÍCIO

RESUMO

O brincar constitui uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, favorecendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais, físicos e culturais. Ao longo da história da educação, diversos estudiosos destacaram a relevância das brincadeiras para a aprendizagem e para a construção do conhecimento. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância do brincar na Educação Infantil, enfatizando sua contribuição para o desenvolvimento infantil e para a prática pedagógica. A metodologia utilizada consiste em uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Kishimoto e Freire, além de documentos oficiais da educação brasileira. Os resultados evidenciam que as atividades lúdicas promovem experiências significativas de aprendizagem, estimulam a criatividade, a imaginação e a interação social, contribuindo para a formação integral da criança. Conclui-se que o brincar deve ser compreendido como elemento essencial do currículo da Educação Infantil, sendo necessário que os educadores planejem práticas pedagógicas que valorizem o lúdico como instrumento de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Brincar; Ludicidade; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem.

ABSTRACT

Playing is a fundamental activity for the integral development of children in Early Childhood Education, favoring cognitive, social, emotional, physical and cultural aspects. Throughout the history of education, several scholars have highlighted the importance of play for learning and knowledge construction. In this context, this article aims to analyze the importance of play in Early Childhood Education, emphasizing its contribution to child development and pedagogical practice. The methodology used consists of a bibliographic research based on authors such as Piaget, Vygotsky, Wallon, Kishimoto and Freire, in addition to official Brazilian educational documents. The results show that playful activities promote meaningful learning experiences, stimulate creativity, imagination and social interaction, contributing to the integral formation of the child. It is concluded that play should be understood as an essential element of the Early Childhood Education curriculum, requiring educators to plan pedagogical practices that value playfulness as a teaching and learning tool.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Play; Playfulness; Child Development; Learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e possui papel fundamental na formação integral das crianças. Nesse período, os educandos desenvolvem habilidades cognitivas, afetivas, sociais e motoras que servirão de base para as demais etapas do processo educativo. Entre os diversos elementos que compõem a prática pedagógica nessa fase, o brincar destaca-se como uma atividade indispensável para o desenvolvimento infantil.

A brincadeira está presente na vida das crianças desde os primeiros anos de vida e constitui uma das principais formas de interação com o mundo. Por meio dela, as crianças exploram o ambiente, constroem conhecimentos, desenvolvem a imaginação e aprendem a conviver socialmente. Dessa forma, o brincar ultrapassa a ideia de simples entretenimento, assumindo função educativa e formativa.

Diversos estudiosos da educação e da psicologia do desenvolvimento apontam a importância do brincar para a aprendizagem infantil. Piaget enfatiza que a criança constrói conhecimento por meio da ação sobre o meio. Vygotsky destaca o papel das interações sociais nas brincadeiras, enquanto Wallon evidencia a importância da afetividade para o desenvolvimento humano. Além desses autores, Kishimoto apresenta importantes contribuições relacionadas ao jogo e à ludicidade na educação.

Diante dessa perspectiva, este artigo tem como objetivo compreender a importância do brincar na Educação Infantil, analisando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de práticas pedagógicas significativas.

Além disso, o brincar também se configura como uma linguagem própria da infância, por meio da qual a criança expressa pensamentos, sentimentos e experiências de forma espontânea. Nesse processo, ela atribui significados ao mundo que a cerca, desenvolvendo a criatividade e a capacidade de resolver problemas, o que reforça a importância do lúdico como prática pedagógica essencial na Educação Infantil.

Nesse sentido, torna-se fundamental que o ambiente escolar valorize e incentive as atividades lúdicas, garantindo espaços, tempos e materiais adequados para o desenvolvimento das brincadeiras. Ao considerar o brincar como parte integrante do processo educativo, a escola contribui para uma aprendizagem mais significativa, respeitando as especificidades da infância e promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A Educação Infantil é reconhecida como uma etapa essencial para a formação humana. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), sua finalidade consiste em promover o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Durante a infância, a criança encontra-se em constante processo de descobertas e aprendizagens. Nesse período, ela desenvolve habilidades relacionadas à linguagem, ao pensamento, à coordenação motora e à convivência social. As experiências vivenciadas nessa fase influenciam diretamente sua trajetória escolar e seu desenvolvimento futuro.

Segundo Wallon,

A atividade lúdica ocupa lugar privilegiado no desenvolvimento infantil, uma vez que integra aspectos motores, afetivos e cognitivos. A criança manifesta suas emoções, constrói relações sociais e amplia sua compreensão do mundo através das experiências proporcionadas pelas brincadeiras. (WALLON, 2007, p. 122).

A escola, portanto, deve oferecer um ambiente acolhedor e estimulante, capaz de proporcionar experiências significativas que favoreçam a construção do conhecimento. Nesse contexto, o brincar surge como uma prática pedagógica capaz de atender às necessidades infantis e promover aprendizagens de forma prazerosa.

O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO INFANTIL

A instituição escolar desempenha papel fundamental na promoção do desenvolvimento integral da criança. Além da transmissão de conhecimentos, a escola contribui para a formação de valores, atitudes e competências necessárias à vida em sociedade.

Na Educação Infantil, as práticas pedagógicas devem respeitar as características próprias da infância, valorizando a curiosidade, a criatividade e a espontaneidade das crianças. Assim, o brincar deve ocupar lugar central no planejamento educacional, favorecendo a participação ativa dos alunos em seu processo de aprendizagem.

O BRINCAR COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

O brincar é uma atividade natural da infância e constitui importante mecanismo de aprendizagem. Por meio das brincadeiras, as crianças desenvolvem capacidades cognitivas, emocionais e sociais, construindo conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo.

Segundo Piaget (1978), o jogo permite à criança assimilar a realidade às suas estruturas mentais, favorecendo a construção do conhecimento. Ao brincar, ela interpreta situações, experimenta possibilidades e desenvolve formas de compreender o ambiente que a cerca.

A aprendizagem torna-se mais significativa

quando ocorre em contextos lúdicos, pois as crianças participam das atividades de forma espontânea e motivada. Dessa maneira, o brincar possibilita que o conhecimento seja construído de maneira ativa e prazerosa.

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO POR MEIO DO BRINCAR

As brincadeiras estimulam diversas funções cognitivas, como atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico e resolução de problemas. Jogos de construção, quebra-cabeças e brincadeiras simbólicas favorecem o desenvolvimento do pensamento e da criatividade.

Piaget afirma que a criança aprende através da interação com o meio, reorganizando constantemente seus esquemas mentais. Nesse sentido, o brincar oferece oportunidades para que ela experimente, observe e descubra novas formas de compreender a realidade.

Além disso, as atividades lúdicas favorecem a autonomia e a capacidade de tomar decisões, contribuindo para a formação de sujeitos ativos e participativos.

O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL

O brincar também desempenha papel essencial no desenvolvimento social e emocional. Durante as brincadeiras, as crianças aprendem a compartilhar, cooperar, respeitar regras e resolver conflitos.

Wallon (2007) destaca que a afetividade exerce influência significativa no desenvolvimento humano. As interações estabelecidas durante as atividades lúdicas favorecem a construção de vínculos afetivos e fortalecem a autoestima infantil.

Por meio das brincadeiras de faz de conta, as crianças expressam sentimentos, medos, desejos e emoções, desenvolvendo competências importantes para a convivência social e para o equilíbrio emocional.

A IMPORTANCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte:https://hotmart.com/pt-br/marketplace/produtos/a-importancia-do-brincar-na-educacao-infantil-1oduw/W83865105G Acesso: 20 juL. 2026.

AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA A COMPREENSÃO DO BRINCAR

Lev Vygotsky é um dos principais teóricos que investigaram a relação entre brincadeira e aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural.

Segundo Vygotsky (1998, p. 137),

a brincadeira cria condições para o desenvolvimento infantil, pois nela a criança atua "além do comportamento habitual de sua idade".

Segundo Vygotsky (1998), a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança realize ações que ainda não consegue executar sozinha em situações reais. Durante o brincar, ela assume papéis, estabelece regras e desenvolve habilidades cognitivas superiores.

A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. Na brincadeira, a criança comporta-se além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; na brincadeira, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, a brincadeira contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada. (VYGOTSKY, 1998, p. 134).

A brincadeira simbólica, especialmente o faz de conta, possibilita que a criança amplie sua compreensão do mundo social. Ao representar situações cotidianas, ela internaliza conhecimentos e constrói significados

que contribuem para seu desenvolvimento intelectual.

Nesse contexto, o educador assume papel mediador, organizando situações de aprendizagem que favoreçam a participação ativa das crianças e estimulem novas descobertas.

PIAGET E O JOGO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

Jean Piaget dedicou grande parte de seus estudos à compreensão do desenvolvimento cognitivo infantil. Para ele, o jogo está diretamente relacionado aos processos de assimilação e acomodação que caracterizam a construção do conhecimento.

Para Piaget (1978, p. 160),

"o jogo é uma forma de assimilação da realidade", permitindo que a criança construa conhecimentos por meio da ação.

O autor classifica os jogos em três categorias principais: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras. Cada modalidade corresponde a diferentes etapas do desenvolvimento infantil e contribui para a formação de estruturas cognitivas cada vez mais complexas.

O jogo representa uma forma de atividade particularmente importante para a criança, pois permite a assimilação da realidade ao eu. Por intermédio do brincar, a criança reorganiza suas experiências, exercita suas capacidades cognitivas e desenvolve estruturas mentais fundamentais para sua adaptação ao meio social e cultural. (PIAGET, 1978, p. 177).

Os jogos de exercício predominam nos primeiros anos de vida e envolvem a repetição de movimentos e ações. Os jogos simbólicos aparecem posteriormente e permitem que a criança represente situações imaginárias. Já os jogos de regras favorecem a compreensão de normas sociais e o desenvolvimento do pensamento lógico.

As contribuições de Piaget evidenciam que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma experiência fundamental para a construção do conhecimento.

KISHIMOTO E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tizuko Morchida Kishimoto destaca-se como uma das principais pesquisadoras brasileiras sobre ludicidade e Educação Infantil. Seus estudos enfatizam a importância do jogo como recurso pedagógico capaz de promover aprendizagens significativas.

De acordo com Kishimoto (2017, p. 32),

"a brincadeira é a atividade principal da infância", sendo essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Segundo Kishimoto (2017), a brincadeira constitui uma linguagem própria da infância, permitindo que a criança expresse pensamentos, sentimentos e experiências. O lúdico favorece a criatividade, a imaginação e a participação ativa dos alunos no processo educativo.

A brincadeira desempenha papel fundamental no desenvolvimento infantil porque possibilita à criança experimentar situações, criar hipóteses, estabelecer relações e construir conhecimentos. Além disso, favorece a socialização, a criatividade e a autonomia, constituindo-se como uma importante ferramenta pedagógica na Educação Infantil. (KISHIMOTO, 2017, p. 39).

A autora ressalta que o professor deve planejar atividades lúdicas de forma intencional, articulando os objetivos pedagógicos às necessidades e interesses das crianças. Dessa maneira, o brincar torna-se instrumento de ensino capaz de enriquecer as experiências educativas.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Embora Paulo Freire não tenha desenvolvido uma teoria específica sobre o brincar, suas concepções pedagógicas contribuem significativamente para a compreensão da Educação Infantil.

Freire (1996) defende uma educação baseada no diálogo, na participação e no respeito aos saberes dos educandos. Nessa perspectiva, as brincadeiras podem ser compreendidas como espaços de expressão, interação e

construção coletiva do conhecimento.

Ao valorizar as experiências infantis, o educador promove aprendizagens mais significativas e contribui para a formação de sujeitos críticos e autônomos. O brincar, portanto, aproxima-se da proposta freireana de uma educação humanizadora e transformadora.

O BRINCAR NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os documentos oficiais da educação brasileira reconhecem a importância do brincar como eixo estruturante da Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destacam a brincadeira como direito fundamental das crianças.

A BNCC estabelece que as práticas pedagógicas devem ser organizadas com base em dois eixos principais: interações e brincadeiras. Esses elementos constituem experiências essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018),

As interações e a brincadeira são consideradas eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil. A partir delas, as crianças podem explorar o ambiente, expressar sentimentos, construir conhecimentos, desenvolver a imaginação e participar ativamente dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p. 37).

Ao incorporar o brincar ao currículo escolar, a instituição educativa garante oportunidades para que as crianças explorem diferentes linguagens, expressem emoções e construam conhecimentos de forma significativa.

OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

A BNCC apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Entre esses direitos, o brincar ocupa posição central, pois contribui para a efetivação dos demais.

Por meio das brincadeiras, as crianças ampliam suas experiências, fortalecem vínculos sociais e desenvolvem competências fundamentais para sua formação integral.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DO BRINCAR

O professor desempenha papel fundamental na valorização do brincar no contexto escolar. Sua atuação deve envolver planejamento, observação e mediação das atividades lúdicas, garantindo que elas contribuam para o desenvolvimento das crianças.

Ao organizar espaços, materiais e experiências diversificadas, o educador cria condições favoráveis para a aprendizagem. Além disso, a observação das brincadeiras permite compreender as necessidades, interesses e potencialidades dos alunos.

O trabalho pedagógico baseado no lúdico exige formação profissional e sensibilidade para reconhecer o brincar como prática educativa legítima. Dessa forma, o professor contribui para a construção de um ambiente escolar acolhedor, estimulante e significativo.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A VALORIZAÇÃO DO BRINCAR

Apesar dos avanços nas políticas educacionais, ainda existem desafios relacionados à valorização do brincar na Educação Infantil. Em algumas instituições, as brincadeiras são consideradas atividades secundárias, sendo substituídas por práticas excessivamente conteudistas.

Essa visão reduz as oportunidades de desenvolvimento infantil e compromete a qualidade das experiências educativas. Torna-se necessário ampliar a compreensão sobre a importância do brincar, promovendo formações continuadas para professores e gestores escolares.

Além disso, é fundamental garantir espaços adequados, materiais diversificados e propostas pedagógicas que respeitem os direitos das crianças e valorizem a ludicidade como elemento essencial da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste artigo permitiu compreender que o brincar desempenha papel fundamental na Educação Infantil, constituindo uma atividade indispensável para o desenvolvimento integral das crianças. Por meio das brincadeiras, os educandos constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras, além de ampliarem suas possibilidades de interação com o mundo.

As contribuições de Piaget, Vygotsky, Wallon, Kishimoto e Paulo Freire evidenciam que a ludicidade favorece processos significativos de aprendizagem e contribui para a formação de sujeitos autônomos, criativos e participativos. Esses autores demonstram que o brincar não deve ser compreendido apenas como momento de recreação, mas como importante instrumento pedagógico.

Os documentos oficiais da educação brasileira também reforçam a importância das brincadeiras como eixo estruturante da Educação Infantil, garantindo às crianças o direito de aprender por meio de experiências lúdicas e interativas.

Diante disso, conclui-se que a valorização do brincar deve constituir compromisso permanente das instituições educativas e dos profissionais da educação. Investir em práticas pedagógicas lúdicas significa promover uma educação mais humanizada, inclusiva e significativa, capaz de respeitar as especificidades da infância e contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças.

Além disso, é importante destacar que o brincar contribui para o fortalecimento dos vínculos afetivos entre as crianças e entre estas e os educadores, favorecendo a construção de um ambiente escolar acolhedor e propício à aprendizagem. As experiências lúdicas possibilitam a expressão de sentimentos, a resolução de conflitos e o desenvolvimento da empatia, aspectos fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e participativos na sociedade.

Por fim, torna-se necessário que as instituições de ensino continuem investindo na formação dos profissionais da Educação Infantil, de modo que compreendam a relevância pedagógica do brincar e sejam capazes de planejar atividades que integrem ludicidade e aprendizagem. Dessa forma, será possível garantir uma educação de qualidade, que respeite os direitos das crianças e promova seu desenvolvimento integral em todas as dimensões humanas.

REFERÊNCIAS

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

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

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. São Paulo: Cortez, 2017.

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

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

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

ANÁLISE COMBINATÓRIA UM OLHAR SOBRE O PRINCÍPIO FUNDAMENTAL DA CONTAGEM NO ENSINO MÉDIO

JULIANA VALENÇA CHRISTE ANTONINI

RESUMO: O artigo apresenta uma proposta qualitativa para a introdução da Análise Combinatória no ensino médio, utilizando o Princípio Fundamental da Contagem como ponto de partida para desenvolver o raciocínio lógico, crítico e a capacidade de resolução de problemas dos estudantes. O estudo parte da dificuldade que muitos alunos apresentam ao aprender esse conteúdo quando ele é trabalhado de forma tradicional, baseada principalmente na memorização de fórmulas e na aplicação mecânica de regras, sem que haja uma compreensão efetiva dos conceitos. Para superar essa dificuldade, os autores utilizam a Engenharia Didática como metodologia de pesquisa e a Teoria das Situações Didáticas como fundamentação teórica, desenvolvendo uma sequência didática composta por atividades contextualizadas, exploratórias e desafiadoras. A proposta busca colocar os alunos como participantes ativos do processo de aprendizagem, permitindo que desenvolvam suas próprias estratégias e construam conhecimentos a partir da resolução de situações-problema. A pesquisa envolveu etapas de análise preliminar, elaboração, aplicação e avaliação da sequência didática, além da observação das interações, dificuldades, avanços e formas de argumentação dos estudantes durante as aulas. Os resultados apontam que a metodologia utilizada favorece uma compreensão mais significativa da Análise Combinatória, estimula o interesse e a participação dos alunos e contribui para o desenvolvimento da autonomia, do raciocínio lógico e de habilidades importantes para a formação matemática. Dessa forma, o estudo demonstra que estratégias de ensino mais dinâmicas e contextualizadas podem tornar a aprendizagem da Análise Combinatória mais significativa e superar as limitações de práticas centradas exclusivamente na memorização de fórmulas.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Combinatória, Princípio Fundamental da Contagem, Engenharia Didática, Teoria das Situações Didáticas, Sequência didática.

1. INTRODUÇÃO

A Análise Combinatória está presente na grade curricular do Ensino Médio e Superior, sendo considerada muitas vezes pelos alunos e professores como um tema difícil e confuso de ser trabalhado, inclusive pelas autoras do presente artigo e licenciandas do curso de matemática nas duas fases acadêmicas nas quais vivenciaram. Atribuímos parte

desta dificuldade, na forma que ocorreu a apresentação do tema no Ensino Médio, onde nos eram apresentadas a definição, exemplos de aplicação e exercícios de arranjo e combinação, separadamente.

Esteves (2001) analisou a apresentação de cinco livros didáticos sobre o tema e verificou que, em três deles a definição de arranjo e combinação já está pronta para aplicação, e é tratada separadamente. Nos outros dois, o conceito é dado simultaneamente e somente em um deles, existe um reforço de qual conceito deverá ser utilizado, se a ordem dos elementos será importante ou não para resolução do exercício.

Para o PCN+ (BRASIL, 2002, p. 126) é de extrema importância a construção do pensamento matemático, dando ao aluno a independência de escolher qual caminho ou conceito deverá ser seguido ou aplicado, enxergamos que com o Princípio Fundamental da Contagem esse pensamento é evidenciado positivamente.

“A Contagem, ao mesmo tempo que possibilita uma abordagem mais completa da probabilidade por si só, permite também o desenvolvimento de uma nova forma de pensar em Matemática denominada raciocínio combinatório. Ou seja, decidir sobre a forma mais adequada de organizar números ou informações para poder contar os casos possíveis não deve ser aprendido como uma lista de fórmulas, mas como um processo que exige a construção de um modelo simplifica-

do explicativo da situação."

Segundo Esteves (2001) os problemas propostos da sequência didática devem conduzir os alunos ao pensamento matemático, a princípio sem a utilização de fórmulas, com todos os passos da construção do conceito.

Não pretendemos abordar todo o conteúdo de análise combinatória com os alunos mediante a sequência didática, mas apresentar uma introdução do tema, utilizando o Princípio Fundamental da Contagem, verificando as possíveis resoluções do grupo, facilitando assim uma abordagem futura ou a revisão dos conceitos.

Considerando as análises e pressupostos acima, pretendemos analisar os seguintes problemas de pesquisa.

"É possível, a partir de uma sequência didática desenvolver uma introdução ao raciocínio combinatório em alunos da 2ª série do Ensino Médio, utilizando somente a noção intuitiva do Princípio Fundamental da Contagem?". O outro problema seria "Com o auxílio de problemas desafiadores composto de materiais concretos, podemos obter um maior sucesso na compreensão, desenvolvimento e interação dos alunos?"

A utilização de fórmulas é de extrema importância para otimização de tempo na resolução de exercícios com quantidade de dados muito extensa, mas pretendemos que os

alunos participantes da sequência didática proposta, consigam compreender a construção das fórmulas, e aplicá-la de forma consciente e não mecânica.

Para responder tais questionamentos, delineamos alguns objetivos nos quais serão necessários alcançar para concluir estes pensamentos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho foi fortemente embasado na Teoria das Situações Didática de Guy Brousseau, usaremos os princípios desta teoria para a elaboração e execução de nossa sequência didática. Tal teoria é um referencial para o ensino e aprendizagem em educação matemática, onde estão relacionados, o professor, o aluno e o saber matemático, discorreremos a seguir um pouco mais sobre os conceitos desta teoria.

2. 1 TEORIA DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS

Os estudos que deram origem a Teoria das Situações Didáticas, se iniciaram no Instituto de Pesquisas no Ensino de Matemática (IREM) na França, no final da década de 60, dentro do Movimento da Matemática Moderna.

De acordo com Machado (apud 2002, p. 67),

"Uma situação didática é um conjunto de relações estabelecidas explicitamente ou implicitamente entre um aluno ou um grupo de alunos, num certo meio, compreendendo eventualmente instrumento e objetos, e um sistema educativo (o professor) com a finalidade de possibilitar a estes alunos ue saber constituído ou em vias de constituição (...) o trabalho do aluno deveria, pelo menos em parte reproduzir características do trabalho científico propriamente dito, como garantia de uma construção efetiva de conhecimentos pertinentes." (apud MACHADO, 2002, p.67)

O objeto primordial de estudo desta teoria não é o sujeito cognitivo, mas a situação didática, onde é verificado entre o professor, o aluno e o saber. Situações didáticas que são fracassadas, também contam, pois, o erro é fonte de informação. Nesta teoria o professor deve providenciar situações favoráveis à aprendizagem do aluno e o aluno por sua vez deve "devolver" ao professor o aceite do desafio proposto, propondo-se a agir em busca de seu conhecimento. Segundo Brousseau, as intenções do aluno e do professor frente à situação didática são reguladas pelo contrato didático.

No processo de aprendizagem das situações didáticas, existem algumas variáveis que o professor não consegue ter controle e outras variáveis em que o professor consegue razoavelmente controlá-las. Diante das variáveis em que o professor não consegue

diretamente controlar, surge o conceito de situações didáticas.

Segundo Machado (2002) "(...) uma situação a-didática se caracteriza essencialmente pelo fato de representar determinados momentos do processo de aprendizagem nos quais o aluno trabalha de forma independente, não sofrendo nenhum tipo de controle direto por parte do professor.", ou seja, o professor participará ativamente da construção de uma atividade a ser aplicada, pensando que a sequência deverá fazer com que o aluno construa seu raciocínio matemático a cada atividade sozinho ou com seus colegas (caso seja em grupo a aplicação) e no momento da aplicação da atividade, o professor agirá como um mediador nas discussões dos alunos, mas sem a sua interferência direta na resolução.

2. 2 Tipologia das Situações Didáticas:

Brousseau, analisa as principais atividades específicas da aprendizagem.

Situação de ação: nesta situação o aluno que está envolvido com a resolução do problema, reflete e simula tentativas para resolvê-lo.

Situação de formulação: segundo Machado (2002), nesta situação o aluno utiliza na resolução do problema alguns modelos ou esquemas teóricos, além de mostrar um trabalho com informações teóricas, utilizando uma linguagem mais apropriada.

Situação de validação: nesta situação o aluno utiliza uma linguagem matemática mais apropriada, ou seja, utiliza mecanismos de prova (demonstração).

Situação de institucionalização: "As situações de institucionalização visam estabelecer o caráter da objetividade e universalidade do conhecimento." (MACHADO, 2002, p.82).

3. METODOLOGIA

3.1 **ENGENHARIA DIDÁTICA**

A Metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho é a Engenharia Didática, essa nos permite ter uma pesquisa com caráter qualitativo na qual é possível analisar situações ocorridas na sala de aula por meio de uma sequência didática. A Engenharia Didática foi criada na década de 80 na França, a partir de discussões iniciadas no IREM sobre a Didática da Matemática. A francesa Michèle Artigue que diz que nessa metodologia de pesquisa, o trabalho didático do professor é comparável ao trabalho de um engenheiro, pois este utiliza-se dos conhecimentos científicos prévios que já tem, para lidar com problemas práticos que vão além do conhecimento científico, onde ele tem que construir soluções.

Segundo Artigue a Engenharia Didática pode ser subdividida em quatro fases: Análise preliminar: levantamento bibliográfico onde é considerado o quadro teórico didático geral e os conhecimentos didáticos já adquiridos sobre o estudo em questão.

As análises preliminares mais frequentes são:

• epistemológica dos conteúdos pretendidos pelo ensino;

• ensino atual e seus efeitos;

• concepção dos alunos, das dificuldades e dos obstáculos que contemplam sua evolução;

• campo de restrições em que ocorrerá a realização didática efetiva

Concepção e análise a priori: a partir da análise preliminar o pesquisador define variáveis de comando nas quais o ensino pode atuar, essas variáveis são subdivididas em variáveis microdidáticas e variáveis macrodidáticas, podendo ser específicas ou gerais dependentes do conteúdo a ser estudado. A análise a priori tem como objetivo determinar no que as escolhas feitas permitem controlar os comportamentos dos alunos e com o auxílio das variáveis é possível fazer um controle de sentido. A análise é dividida em três partes:

• epistemológica: características do saber decorrentes de cada escolha;

• cognitiva: características cognitivas do público ao qual se dirige o ensino;

• didática: características do funcionamento do sistema de ensino, onde é possível prever

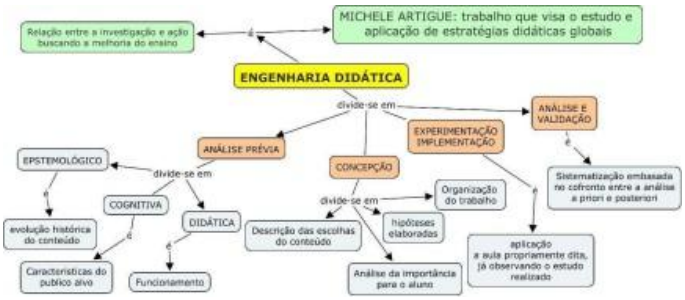
os comportamentos.

A análise a priori ainda objetiva a consideração do aluno sob dois aspectos: o descritivo e o previsível.

• Experimentação: é a fase em que é colocado em prática a sequência didática construída. É importante explicar os objetivos da atividade aos alunos, estabelecer um contrato didático com eles e durante a atividade observar e registrar o desenvolvimento deles.

• Análise a posteriori e validação: nesta fase são analisados os dados obtidos durante a experimentação com o registro das observações das sequências didáticas e dados complementares como questionários e entrevistas. Para a validação das hipóteses levantadas é necessário a confrontação das análises, a priori e a posteriori.

Na imagem abaixo é possível ver o conceito de Engenharia Didática e suas subdivisões.



Disponível em: <http://miragem2010.pbworks.com/w/page/24254529/FrontPage> Acesso em: 16 out.

2017.

3. 2 ANÁLISES PRELIMINARES

Segundo Gonçalves (2014) acredita-se que a análise combinatória teve origem na antiguidade, e que através de Arquimedes[3] houve o conhecimento sobre os problemas de contagem, entretanto a teoria combinatória só surgiu no final do século XVI com a necessidade de cálculos de possibilidades dentro dos jogos de azar, e somente a partir do século XVII é que foi desenvolvido formalmente a análise combinatória.

O tema análise combinatória é muito relevante no mundo de hoje, verificamos suas aplicações e necessidades dentro do mercado de trabalho, como análise de dados, solucionando problemas sociais e econômicos utilizando a estatística como forte aliado, portanto o seu ensino é incentivado pelos documentos oficiais. Segundo as Orientações curriculares para o ensino médio.

De acordo com BRASIL (2026, P. 79),

"[...] os alunos precisam adquirir conhecimentos sobre o levantamento de possibilidades e a medida da chance de cada uma delas. A combinatória não tem apenas a função de auxiliar o cálculo das probabilidades, mas tem interrelação estreita entre as idéias de experimento composto a partir de um espaço amostral discreto e as operações combinatórias."

A partir da análise desses documentos, é possível verificar que o ensino de análise combinatória deverá preferencialmente ocorrer no ensino médio, em especial na 2ª série. O PCN+ sugere ainda que os problemas de contagem sejam inseridos juntamente com o Princípio Multiplicativo, no qual os alunos deverão: decidir a forma mais adequada de

organizar os números e as informações, no objetivo de simplificar os cálculos quando é encontrada uma grande quantidade de eventos ou dados; identificar as regularidades e estabelecer regras de resolução; e identificar dados e relações envolvidas na situação-problema, que sejam possíveis de aplicar o raciocínio combinatório, pelos processos de contagem.

Esteves (2001) atesta que se o aluno interagir com o conceito de análise combinatória através de situações significativas utilizando-se de representações (diagramas, desenhos, tabelas, enumerações ou a árvore de possibilidades), ou, ainda, de construção do conceito por meio de materiais concretos, onde aja a possibilidade de discutir ideias, ele terá maior oportunidade de aprender o objeto matemático. Esteves ainda realizou uma pesquisa com cinco livros didáticos e constatou que a inserção do tema de Análise Combinatória é distinta nos mesmos, somente um tratou o conceito de permutação e arranjo pelo Princípio Fundamental da Contagem, ou seja, os outros não fizeram a

construção juntos aos seus alunos, apresentaram fórmulas de arranjos, combinações e permutações.

Em Sabo (2010), foi realizado entrevistas com professores que lecionam ou lecionaram nas redes públicas e privadas de educação o tema análise combinatória, onde fez-se uma análise decorrente a formação inicial do professor e a influência que esta formação ocasionou na vivência destes em sala de aula. Foi visto também que a maioria dos professores que foram entrevistados valorizam a memorização e o emprego de fórmulas sem haver a preocupação de justificá-las.

A partir das conjecturas levantadas anteriormente e por nossas próprias experiências, como alunas que tiveram um ensino totalmente voltado a memorização e utilização de fórmulas de forma automática, sem a necessidade prévia de ponderar sobre o que se quer aprender, acreditamos que o ensino de análise combinatória deverá ser iniciado por meio da construção do pensamento combinatório de forma intuitiva e sem a utilização inicialmente de fórmulas prontas, onde estas possam ser um produto do que já foi trabalhado e sabido e não o ponto de partida para a aprendizagem da análise combinatória.

3.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática tem como objetivo introduzir o pensamento combinatório por meio da resolução de problemas de contagem, utilizando temas mais próximos da realidade do aluno e que possibilitem um aprendizado eficaz por meio de situações didáticas e situações a-didáticas nas quais não são inseridas inicialmente fórmulas e teorizações excessivas para construir a ideia do Princípio Fundamental da Contagem, de

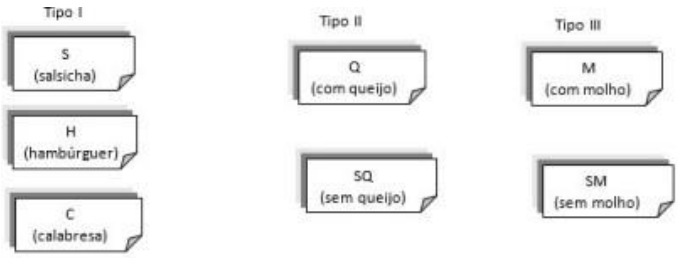
acordo com PCN+ (2002, p; 126-127),

"[...] As fórmulas devem ser consequência do raciocínio combinatório desenvolvido frente a resolução de problemas diversos e devem ter a função de simplificar cálculos quando a quantidade de dados é muito grande. Esses conteúdos devem ter maior espaço e empenho de trabalho no ensino médio, mantendo de perto a perspectiva da resolução de problemas aplicados para se evitar a teorização excessiva e estéril."

ATIVIDADE 01: montando um lanche.

Querendo escolher um lanche na cantina, um aluno observa as opções. São oferecidos 3 tipos de recheio: salsicha, hambúrguer e calabresa. Os sanduíches podem ser servidos com ou sem queijo e a pessoa pode ainda escolher com ou sem molho.

Usando cartões para representar cada item a ser colocado no lanche, como exemplificamos abaixo, monte todos os lanches possíveis com estes ingredientes (cada opção deve ser formada por 3 cartões, um de cada tipo), seguindo a ordem dos tipos relacionados:



Fonte: "Introdução ao Pensamento Combinatório" de Cileda de Queiroz e Silva Coutinho e Maria Inez Rodrigues Miguel.

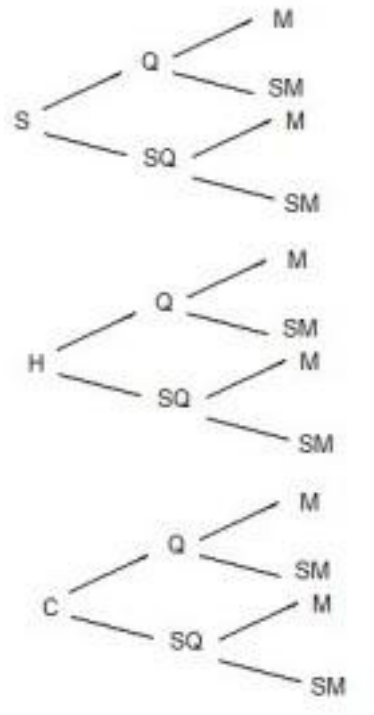
a) Quais e quantos são os possíveis tipos de sanduíche que o aluno pode pedir?

S = {S, Q, M}; {S, Q, SM}; {S, SQ, M}; {S, SQ, SM}; {H, Q, M}; {H, Q, SM}; {H, SQ, M};

{H, SQ, SM}; {C, Q, M}; {C, Q, SM}, {C, SQ, M}; {C, SQ, SM}.

O aluno poderá escolher entre os 12 tipos de sanduíches.

b) Como você pode representar estas opções usando uma árvore de possibilidades?



Fonte: Elaborada pela autora

ATIVIDADE 02: mapa do Brasil

O mapa abaixo representa a divisão do Brasil em suas regiões. Ele deve ser colorido de maneira que regiões com uma fronteira em comum sejam coloridas com cores distintas. Determine o número (n) de maneiras de se colorir o mapa, usando 5 cores (verde, vermelho, amarelo, azul e laranja) no máximo.



Disponível em:<http://www.mapasparacolorir.com.br/mapa-brasil.php> Acesso em: 23 abr. 2018.

Norte (NO) (qualquer cor)	Nordeste (NE) (todas menos NO)	Centro Oeste (CO) (todas menos NO e NE)	Sudeste (SE) (todas menos NE e CO)	Sul (todas menos CO e SE)
5 .	4 .	3 .	3 .	3 = 540

Fonte: Elaborada pela autora

3.4 EXPERIMENTAÇÃO

A experimentação ocorreu em uma Escola Estadual de Itapecerica da Serra, com alunos da 2ª série e tivemos a oportunidade de aplicar com a 3ª série do Ensino Médio, durante as aulas de matemática, com o acompanhamento da professora de matemática efetiva desta escola, durante o primeiro semestre letivo do ano de 2018. Em ambas as turmas foram divididos grupos de 3 e 4 alunos cada.

A experimentação em ambas as turmas durou no total para cada uma, cerca de duas horas aula o que equivale a 01h40min, onde 10 minutos foram utilizados para apresentação das autoras e da proposta de atividade, e, ainda, para distribuição do material necessário para a realização dos problemas propostos; 1 hora destinou-se a realização e discussão da atividade entre os integrantes de cada grupo; 20 minutos destinou-se a resolução e explicação dos problemas no quadro negro e os 10 minutos finais destinou-se a dúvidas e comentários sobre o que os alunos acharam da atividade.

A sequência didática elaborada foi baseada nos conceitos da Teoria das Situações Didáticas de Guy Brousseau, sendo assim os alunos não foram informados inicialmente sobre o objeto de estudo ao qual se tratava a atividade. Entretanto foi estabelecido um contrato didático entre as autoras deste trabalho e os alunos aos quais participaram da atividade, onde estes foram informados que nós (as autoras) éramos estudantes do curso de licenciatura em matemática da FMU, e estávamos na escola para aplicar uma atividade com turmas do ensino médio referente ao nosso trabalho de conclusão de curso, em que a Teoria que nos baseamos para a elaboração da atividade, não nos permitia interferir ou explicar como se resolvia os problemas propostos, mas que ao final da atividade iriamos resolver junto com eles no quadro negro estes problemas. O contrato didático foi respeitado por ambas as partes.

Os alunos das duas turmas se mostraram interessados e se propuseram a fazer as atividades.

4. CONCLUSÃO

As evidências produzidas no âmbito deste estudo indicam que a introdução do pensamento combinatório, mediada por uma abordagem intuitiva e não formalista do

Princípio Fundamental da Contagem (PFC), quando estruturada segundo os pressupostos da Engenharia Didática, configura-se como uma alternativa epistemologicamente consistente e didaticamente viável para o ensino de Análise Combinatória no Ensino Médio. Tal abordagem possibilita a mobilização de esquemas operatórios prévios e favorece a construção progressiva de significados, em detrimento da mera aplicação mecânica de fórmulas.

A incorporação da Teoria das Situações Didáticas (TSD) mostrou-se particularmente profícua na organização do milieu didático, na medida em que orientou a elaboração de situações adidáticas potencialmente ricas em conflitos cognitivos, promovendo a descentração do papel do professor e a consequente valorização da autonomia intelectual dos estudantes. Nesse contexto, observou-se que os processos de validação, institucionalização e devolução foram fundamentais para a regulação das aprendizagens, permitindo que os alunos transitassem entre diferentes registros de representação e estratégias heurísticas. Ressalta-se, ainda, que o erro, longe de ser concebido como falha, assumiu estatuto epistemológico relevante, constituindo-se como indício dos processos de construção conceitual em curso.

No que se refere aos recursos didáticos, os dados apontam que a utilização de materiais concretos atuou como mediador semiótico essencial, contribuindo para a redução do nível de abstração inicial e favorecendo a internalização progressiva dos conceitos. Tais recursos potencializaram a exploração de regularidades, a formulação de conjecturas e a explicitação de invariantes operatórios. Em contraste, a ausência desses mediadores esteve associada a uma menor densidade de interações e a uma limitação na diversidade de estratégias mobilizadas, evidenciando sua relevância no processo de transposição didática interna.

Ademais, apesar das distinções nos perfis comportamentais das turmas analisadas, verificou-se uma convergência no que tange ao engajamento e à responsividade às situações propostas, o que sugere a robustez da abordagem frente a diferentes contextos de sala de aula. A etapa de institucionalização, conduzida por meio da mediação docente, mostrou-se indispensável para a formalização dos saberes produzidos, assegurando a articulação entre o conhecimento construído no plano empírico e sua legitimação no âmbito do saber escolar.

Diante disso, infere-se que a abordagem adotada favorece não apenas a apropriação dos conceitos de Análise Combinatória, mas também o desenvolvimento de competências cognitivas superiores, tais como o raciocínio lógico-dedutivo, a capacidade de argumentação e a autonomia na resolução de problemas. Trata-se, portanto, de uma proposta que se alinha a perspectivas contemporâneas de ensino, centradas na aprendizagem significativa e na participação ativa do estudante.

Por fim, destaca-se a necessidade de ampliação de investigações que explorem a aplicabilidade dessa abordagem em diferentes níveis de ensino e conteúdos matemáticos, bem como estudos que aprofundem a análise dos processos cognitivos e didáticos envolvidos. Tais desdobramentos poderão contribuir para o refinamento

teórico-metodológico da proposta e para sua consolidação no campo da Educação Matemática.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL, Orientações Curriculares para o ensino médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, 2006. – pg 78 à 80. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias. Brasilia: MEC, 2006. - pg 126 à 132. Disponível em: <http://portal.mec.g

ov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2018

EMP – Educação Matemática Pesquisa. Reconhecendo o princípio fundamental da contagem como estratégia na resolução de problemas combinatórios. Disponível em: < https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/22410/pdf>. Acesso em: 01 mai. 2018.

ESTEVES, I. Investigando os fatores que influenciam o raciocínio combinatório em adolescentes de 14 anos – 8ª série do ensino fundamental. 2001. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. [Orientador: Profª Dra. Sandra M. P. Margina]. Disponível em: < https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/18495>. Acesso em: 08 abr. 2018.

FERREIRA, M. V. V.; SILVA, N. A. e TOZETTI, K. D. Um estudo sobre a situação didática de Guy Brousseau. Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18159_8051.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2018.

GONÇALVES, R. R. S. Uma abordagem alternativa para o ensino de análise combinatória no ensino médio. 2014. 111 p. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada, Rio de Janeiro, 2014. [Orientador: Profº Dr. Roberto Imbuzeiro Oliveira]. Disponível em: <file:///D:/TCC%20%20Análise

%20combinatória/TCC/Artigos%20utilizados/rafaela_goncalves.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2018.

GUIMARÃES, R. S. Noções de contagem – princípio multiplicativo. Disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=12340>. Acesso em: 01 mai. 2018.

MACHADO, Silvia Dias Alcântara et al. Educação Matemática: uma introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2002. 212 p.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo Ferreira de. Projeto de Pesquisa – o que é?

Como fazer?: um guia para sua elaboração. 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2013. 108 p. Revistas PUC-SP. O que os dados do SAEB nos dizem sobre o desempenho dos estudantes em Matemática?. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/viewFile/22442/pdf>. Acesso em: 01 mai.

2018.

SABO, R. D. D. Saberes Docentes: a análise combinatória no ensino médio. 2010. 210 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. [Orientador: Profª Dra. Cileda de Queiroz e Silva Coutinho]. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11440?mode=full>. Acesso em: 03 abr. 2018.

SANTOS, I. N. dos; MARIA, M. R. Análise Combinatória sem fórmulas: a importância do princípio multiplicativo. 2015. 89 p. Monografia (Graduação em licenciatura em matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2015. [Orientador: Profª Me. Ana Paula Rangel de Andrade]. Disponível em:

<http://licenciaturas.centro.iff.edu.br/cursos licenciatura>

SIQUEIRA, C. F. R. Didática da Matemática: uma análise exploratória, teoria e prática em um curso de licenciatura. 2013. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. [Orientador: Dr. João Feliz Duarte de Moraes]. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/93375/000915491.pdf?sequence

=1>. Acesso em: 16 out. 2017.

SOUZA, Lourdes. O Teorema das Quatro Cores. Disponível em:

<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium24/12.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2018.

TEIXEIRA, P. J. e PASSOS, C. C. M. Um pouco da teoria das situações didáticas (tsd) de Guy Brousseau. Periódico SBU Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/inde

x.php/zetetike/article/download/8646602/13504>.

Acesso em: 01 mai. 2018.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULYANA GOUVEIA PRATES QUEDAS

RESUMO

A arte é um importante meio de transmissão de informações, expressão e comunicação, permitindo ao ser humano estabelecer relações com o meio em que está inserido. Durante a infância, a arte pode ser compreendida como uma ferramenta de aprendizagem, integração, socialização e troca de experiências, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral da criança. Por meio das diferentes manifestações artísticas, a criança tem a oportunidade de expressar sentimentos, pensamentos, emoções e percepções sobre o mundo, desenvolvendo sua criatividade, imaginação e autonomia. As experiências com a arte também favorecem o desenvolvimento das capacidades cognitivas e motoras, possibilitando que a criança explore diferentes materiais, movimentos, sons, cores, formas e linguagens. O desenho, por exemplo, permite o desenvolvimento da coordenação motora fina e constitui uma importante forma de expressão infantil. A dança contribui para a consciência corporal, o equilíbrio, a coordenação dos movimentos e a expressão de sentimentos. A música estimula a percepção auditiva, a memória, a atenção, o ritmo e a linguagem, além de favorecer a interação e a socialização. A literatura, por sua vez, amplia o vocabulário, estimula a imaginação, desenvolve a criatividade e possibilita o contato da criança com diferentes histórias, culturas e realidades. Nesse sentido, o contato com a arte desde os primeiros anos de vida proporciona experiências significativas que contribuem para a construção da identidade e para a compreensão do mundo. As atividades artísticas permitem que a criança seja protagonista de suas aprendizagens, experimentando, criando, descobrindo e atribuindo significados às suas experiências. Além disso, a arte pode favorecer o desenvolvimento emocional e social, auxiliando a criança na expressão de suas emoções e na construção de relações de respeito e cooperação. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo analisar a importância do desenho, da dança, da música e da literatura durante o desenvolvimento infantil, destacando suas contribuições para os aspectos cognitivos, motores, afetivos, sociais e culturais. Busca-se compreender como as diferentes linguagens artísticas podem ser utilizadas no contexto educacional como recursos fundamentais para uma aprendizagem significativa, prazerosa e capaz de valorizar as múltiplas formas de expressão e desenvolvimento da criança.

PALAVRAS CHAVES: criança, desenvolvimento infantil, comunicação, arte.

INTRODUÇÃO

A comunicação permite que os seres humanos troquem diferentes informações, sendo importante para o convívio social. Sendo assim, pode ser vista como uma ferramenta de instrução, integração e trocas durante o desenvolvimento ao longo da vida.

Podemos citar algumas formas de comunicação, como por exemplo, linguagem falada, escrita, imagens, desenhos, entre outras.

Segundo Robbins citado Mendes (2019) afirma que a comunicação pode controlar o comportamento de alguns grupos, sendo eles vindos de uma educação autoritária. Outra função da comunicação seria a motivação, permitindo a troca de feedback entre emissor e receptor.

A comunicação pode ser considerada uma fonte de interação social e a comunicação entres esses grupos permitem que seus membros possam expressar sentimentos e necessidades sociais. Por meio da comunicação, as informações são trocadas entre os indivíduos permitindo avaliar alternativas para tomada de decisão.

A Equipe Editorial da Revista Arte e Ref (2019) define a arte como meio de transmissão de todo tipo de “informação” e pode ser considerada o resultado da relação entre o ser humano e seu meio. As artes estão relacionadas a expressão física da criatividade encontrada nas sociedades e culturas humanas. Assim, temos:

Artes Visuais: pintura, desenho, gravura, escultura, cerâmica, fotografia, vídeo, cinema, 'design' gráfico, de moda, de interiores; decoração, artesanato e arquitetura.

Artes Literárias: o que possui caracteres escritos. Porém, a expressão oral também é literatura e abrange outras características como a fala, a lenda, os mitos.

Artes Performáticas: dança, música, teatro, ópera, mímica etc. Os principais praticantes deste tipo de arte são: atores, mágicos, comediantes, dançarinos, músicos e cantores.

O Museu da Imaginação afirma que a arte é um fator importante para o desenvolvimento infantil. Assim, conforme as crianças crescem, começam a manifestas suas vontades, emoções e necessidades. Isso pode ser explorado de forma lúdica, permitindo que a criança desenvolva a sensibilidade, expressem suas emoções e revelem habilidades.

Atividades como desenhar, pintar, cantar, dançar permitem estimular a percepção das crianças afim de promover uma interação para com o meio externo.

Santos e Costa (2016) perceberam que as crianças entram em contato com o mundo sensível, agindo sobre ele com afeto, cognição, motricidade; e constroem para si um repertório perceptivo de formas, cores, texturas, sabores, gestos e sons, atribuindo a este mundo, sentidos e organizações diferentes.

O desenvolvimento da forma de se expressar acontece com o desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta do exercício de conhecimento de mundo. Portanto, se faz necessário construir experiencias sensoriais e motoras, para que suas experiências possam facilitar a interação com o outro.

A partir disso o professor deve orientar as crianças a observar, ver, tocar, perceber coisas, a natura e objetos á sua volta.

DESENVOLVIMENTO

A arte tem o poder de amadurecer as experiencias cognitivas e motoras, permitindo com que a criança aumente sua percepção em relação ao mundo.

BENEFÍCIOS DA ARTE

A arte pode promover diversos benefícios como melhorar a comunicação; autoconhecimento; melhora das relações interpessoais, auxilia na memorização e aprendizagem, diminui a ansiedade, promove segurança e felicidade (TELAVITA,2017).

DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DESENHO

A criança, através do desenho pode representar o objeto como ele realmente é, enquanto o adulto representa o objeto por um único ponto de vista, baseado em suas experiências vividas (ZOPELARI,2007).

O desenho é uma forma da criança expressar no papel o que ela sente dentro do seu interior.

Merleau-Ponty (1990) citado por Zopelari (2007) definiu o desenho infantil em alguns estágios:

a) Realismo fortuito- representação do objeto em sua totalidade.

b) Incapacidade sintética – a criança desenha cada objeto de forma diferente.

c) Realismo intelectual – a criança desenha não só o que pode ver no objeto, mas todas as suas fases.

d) Realismo Visual – representação dos aspectos visíveis do objeto

Assim, podemos perceber que para a criança, o desenho deve ser o mais parecido possível do objeto, com todos os elementos reais, mesmo que esses elementos sejam invisíveis para outros indivíduos. Já para o adulto, o desenho precisa necessariamente ser idêntico ao objeto.

Zopelari (2007) também cita Lowenfeld e sua perspectiva em relação ao desenho. Lowenfeld acredita que se uma criança é confiante, maiores são as chances dela se arriscar durante suas criações e com isso pode haver uma melhora da concentração e desenvolvimento dessa criança.

A partir do conceito de Lowenfeld a criança se torna segura para expressar o que sente, conseguindo assim se organizar no espaço/temporal. Com isso, Lowenfeld divi-

diu o desenho em 3 fases:

1) Primeira fase – a criança não olha para o que faz, porém explora o material e rabisca tudo o que vê pela frente. Não tem coordenação para segurar o lápis e faz movimentos descoordenados. Depois dessa fase, a criança começa a prestar atenção no desenho que faz, controla as formas e a localização do desenho no papel. E por fim, a criança distribui melhor os traços no papel, representa o objeto de forma concreta, anuncia o que vai desenhar e seus desenhos começam dar forma á figura humana.

2) Segunda fase - as formas começam ficar reconhecíveis, as linhas que antes eram indefinidas passam a ser definidas. A criança passa a ter uma organização mental que permite que seus desenhos tenham mais características.

3) Terceira fase – a criança passa a fazer uma analogia entre a forma desenhada e o objeto representado. A representação das figuras humanas ganha complexidade e organização.

Segundo Hanauer (2013), as manifestações artísticas na Educação infantil representam a expressão, a criação e a imaginação das crianças.

O desenho permite que as a criança expresse sentimentos e sensações em ralação ao mundo que as rodeia.

Moreira (1984) citado por Hanauer (2013) identificou que o desenho é a primeira forma de expressão da criança na primeira infância, visto que ela começa ter o domínio do desenho antes mesmo de aprender a ler e escrever.

Sendo assim, destaca-se a Educação Infantil, primeira etapa da Educação em que a criança aprende diferentes linguagens e manifestações expressivas, dentre estas, o desenho, riscos e rabiscos dotados de significações. Ao desenhar, a criança brinca e verbaliza seus pensamentos e sentimentos, deixando marcas no papel. Aos poucos ela percebe o lápis em sua mão como um objeto mágico e atua sobre o espaço do papel, imprimindo traços. Quando pega pela primeira vez esse objeto mágico, a criança o experimenta como um brinquedo.

Podemos levar em consideração também, que o desenho além de expressar sentimentos e emoções, também são instrumentos de brincadeira e diversão.

Ferreira et al (2011) destaca a importância do desenho infantil para o desenvolvimento da criança. O comportamento infantil pode ser avaliado por desenhos que pode destacar indicadores para verificar a forma de pensar, agir e sentir. Sendo assim, o desenho pode ser objeto de estudo de diversas áreas como a psicologia, pedagogia, educadores e artistas.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A DANÇA

A dança é uma forma de arte que consegue trabalhar o corpo e a mente. É recomendada para adultos e crianças, trazendo diversos benefícios como melhora da concentração, diminuição do sedentarismo e comorbidades relacionadas.

Santo et al nos mostra que quando a escola adiciona a dança ao programa de Educação física, permite um bom desenvolvimento motor da criança, aumentando a interação social, intelectual e cultural, permitindo com que a criança aprenda novas habilidades.

Gallahue (1996) citado por Santos et al afirma que o desenvolvimento motor é um processo de mudanças no comportamento motor e envolve tanto a maturação do sistema nervoso central, quanto á interação com o ambiente e os estímulos dados durante o desenvolvimento. A partir daí foi observado um melhor desempenho global, abrangendo principalmente um melhor desenvolvimento da motricidade fina, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial, temporal e lateralidade.

Achcar (1998) citado por Santos et al ressalta que além do desenvolvimento motor, a dança envolve estímulos táteis (quando a criança sente o movimento), visuais (quando a criança vê o movimento e o reproduz), afetivos (sentimos e emoções através de coreografias), cognitivo (respostas rápidas, raciocínio, ritmo, coordenação) e motores (equilí-

brio, flexibilidade, coordenação, noção do corpo no espaço).

Marisa e Alberto (2014) afirmam que a dança deve ser tratada com especial atenção no currículo escolar de modo que não seja vista apenas como um passatempo para os momentos de lazer, pois, inúmeros e conceituados estudos experimentais e observações tem demonstrado que a dança não só repercute de maneira significativa no equilíbrio pessoal, como tem poderosas influências no desenvolvimento integral da criança.

Menon et al identificou em seu estudo a resistência de professores de educação física em aplicar a dança durante as aulas na educação básica. Muitos alegam ter falta de afinidade com a dança, preconceito, falta de material e conhecimento. Outro fator que nos chamou a atenção é o fato das escolas não exigirem esse conteúdo, excluindo a dança das atividades curriculares.

Botelho (ver em qual ano foi feito os anais) relata que a dança proporciona uma formação necessária para o aperfeiçoamento dos processos cognitivos, motor e sócio-afetivo e contribui para o despertar do interesse por parte dos alunos no processo educacional. Segundo o autor as aulas devem evoluir em ricas variações de estímulos tanto da parte corporal como musical. No lado corporal, deve haver exploração do conhecimento do corpo e suas capacidades e do lado musical diferentes ritmos e estilos musicais (dança de roda, clássicos, folclóricos, etc.)

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A MÚSICA

A música é a combinação harmoniosa e expressiva de sons. É a arte de se expressar por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a cultura, época, civilização, etc.

Durante a infância, a criança dá início ao desenvolvimento cortical e se faz necessário apresentar ferramentas úteis a este desenvolvimento.

Segundo Nogueira (2003) citado por Ramos (2020) destaca que a música já era muito importante durante a Antiguidade, pois a partir dela se formava grandes representantes do poder público. Sendo assim, ela permite que o lado lúdico seja trabalhado, estimulando a imaginação, atenção, raciocínio, memorização e a imitação. As propriedades da música podem auxiliar o desenvolvimento do conhecimento e da inteligência.

Angotti (2003) citado por Ramos (2020) concluiu que ao incluir a música no dia a dia da criança, aos poucos a atenção é estimulada, permitindo com que a capacidade, a cultura e o conhecimento sejam estimulados, aumentando o repertório deste indivíduo.

Bréscia (2011) citado por Ramos (2020) afirmou que a percepção auditiva da criança é percebida desde o ventre da mãe. Com isso, é percebido que o bebê reage a pequenos sons exteriores, iniciando o desenvolvimento motor antes mesmo de nascer.

É possível concluir, de acordo com Pinto (2009) que a introdução da música na Educação Infantil possibilita o aprimoramento de habilidade motoras e de linguagem, colabora nos aspectos culturais e sociais, no desenvolvimento e aperfeiçoamento da socialização, no processo de alfabetização, favorece o aspecto cognitivo, a capacidade inventiva, a expressividade, a coordenação motora e o tato fino, assim como a percepção sonora, a percepção espacial, o raciocínio lógico e matemático, a estética e muito mais.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A LITERATURA

A literatura é uma arte produzida com palavras. De acordo com esse conceito, a literatura proporciona a criança uma visão mais ampla do ambiente em que vive, tornando-a crítica e reflexiva, desenvolvendo um pensamento organizado (NASCIMENTO,2006).

Segundo Cunha (2012) os primeiros livros infantis foram criados em meados do século XVIII, com o objetivo de ensinar certos valores sociais e auxiliar no enfretamento da realidade vivenciada.

Nascimento (2006) explica que, ouvir histórias tem uma importância que vai muito além do prazer proporcionado, ela serve para a efetiva iniciação das crianças na construção da linguagem, ideias, valores e sentimentos, contribuindo para ampliar, trans-

formar ou enriquecer os conhecimentos que possuem e auxiliando na formação como pessoas.

Sabemos que poucas crianças tem o hábito de ler no nosso país tendo em vista que a predileção dos pequenos passa a ser maior por recursos tecnológicos. No entanto, é possível constatar que, crianças que entram em contato com obras literárias desde de muito cedo terá uma compreensão maior de sim e do outro. Terá a oportunidade de desenvolver seu potencial criativo e suas habilidades (NASCIMENTO,2006).

Carvalho (2009) afirma que a literatura infantil oferece oportunidades para que a criança vivencie o imaginário. Para a criança, ler deve ser fonte de prazer, de brincar e até relaxar. É um estímulo à sua criatividade, enriquecimento de experiências, motivação de aprendizagem, é aprender o novo.

Portanto, a literatura infantil promove o desenvolvimento intelectual da criança, permitindo a construção de ideias e sentimentos, tornando a criança mais independente e segura de si.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um artigo de revisão bibliográfica no qual foram revisados artigos, revistas, anais e monografias encontrados na base de dados Scielo, compreendendo o período de 1990 a 2020.

DISCUSSÃO

Tendo em vista o desenvolvimento infantil, Zopellari, Lowenfeld, Hanauer e Moreira destacam a importância do desenho como uma forma de expressão e comunicação da criança. Por meio do desenho, a criança consegue representar sentimentos, pensamentos, desejos, experiências e percepções que, muitas vezes, ainda não consegue expressar por meio da linguagem oral. Ambos acreditam que uma criança que se expressa tende a se sentir mais segura e confiante perante suas ações e relações com o meio em que vive. Lowenfeld afirma que, quando a criança possui liberdade para se expressar artisticamente, ocorre uma melhor organização em relação ao tempo e ao espaço, além do desenvolvimento de sua capacidade criadora e de sua autonomia. O desenho, nesse sentido, não deve ser compreendido apenas como uma atividade recreativa ou como um produto final a ser avaliado pelo adulto, mas como um importante processo de desenvolvimento e aprendizagem. Já Moreira enfatiza que o desenho é uma das primeiras linguagens aprendidas pela criança durante a Educação Infantil e que, além de ser uma ferramenta de expressão, passa a exercer também uma função de diversão, descoberta e exploração. Ao desenhar, a criança experimenta diferentes traços, formas, cores e movimentos, desenvolvendo progressivamente sua coordenação motora fina, sua percepção visual e sua capacidade de organizar ideias. Dessa maneira, oferecer diferentes materiais, como lápis, tintas, giz, papéis, argila e outros recursos, possibilita que a criança amplie suas experiências e encontre diferentes maneiras de comunicar aquilo que sente e pensa. No entanto, Ferreira et al. destacam a importância do desenho como possibilidade de avaliação comportamental da criança, sendo objeto de estudo de diversos profissionais, como pedagogos, psicólogos, entre outros. A observação dos desenhos pode contribuir para que o professor conheça melhor a criança, seus interesses, suas formas de representação e suas experiências, embora seja importante considerar que o desenho, isoladamente, não deve ser utilizado como diagnóstico ou interpretação definitiva sobre aspectos emocionais ou comportamentais. Nesse contexto, cabe ao professor observar o processo de criação, os materiais escolhidos, as falas da criança durante a atividade e a maneira como ela interage com os colegas e com o ambiente.

Santo et al., Gallahue, Achcar, Marisa, Alberto e Botelho afirmam que a dança é de extrema importância para o desenvolvimento motor infantil. Para os autores, a dança permite que a criança seja exposta a diversos estímulos visuais, cognitivos e corporais importantes para seu desenvolvimento ao longo da vida. A dança possibilita que a criança conheça e explore o próprio corpo, desenvolvendo consciência corporal, equilíbrio, la-

teralidade, coordenação motora, orientação espacial e ritmo. Além dos aspectos motores, a dança também contribui para a expressão de sentimentos e emoções, permitindo que a criança utilize os movimentos corporais como forma de comunicação. A partir desse conceito, podemos concluir que, durante a fase pré-escolar, crianças que têm acesso à dança podem apresentar melhorias na concentração, no equilíbrio, na percepção corporal, na coordenação dos movimentos e em aspectos relacionados à cognição, entrando em contato com seu próprio eu e podendo expressar sentimentos e sensações. As atividades de dança também favorecem a socialização, pois muitas propostas são realizadas coletivamente, exigindo que as crianças observem, respeitem e acompanhem os movimentos dos colegas. Dessa forma, a dança pode contribuir para a construção da confiança, da autonomia e do respeito ao outro. Além disso, quando inserida no cotidiano escolar de maneira lúdica, a dança pode tornar o processo de aprendizagem mais prazeroso, possibilitando que diferentes conteúdos sejam trabalhados por meio do movimento corporal.

Apesar de a dança apresentar tantos benefícios para o desenvolvimento infantil, Menon et al. destacam a dificuldade que alguns professores têm de implantá-la durante o ano letivo. Muitos pedagogos não têm afinidade ou possuem pouco conhecimento sobre o assunto e acabam não aderindo a essa forma de arte durante as aulas. Essa dificuldade demonstra a necessidade de ampliar a formação dos profissionais da educação para que compreendam a dança não apenas como uma atividade de apresentação ou entretenimento, mas como uma linguagem artística capaz de contribuir para o desenvolvimento integral da criança. O professor não precisa necessariamente possuir formação específica em dança para proporcionar experiências significativas, podendo utilizar músicas, brincadeiras corporais, movimentos livres, imitação, rodas, coreografias simples e exploração dos espaços como possibilidades pedagógicas. O mais importante é permitir que a criança tenha liberdade para experimentar o movimento, respeitando seus limites e suas características individuais.

Nogueira, Angotti, Bréscia e Pinto identificaram que, assim como a dança, ao acrescentarmos a música, temos a ativação de áreas corticais que possibilitam o desenvolvimento cognitivo e da visão, aumentando, assim, o repertório linguístico da criança. A música está presente em diferentes momentos da infância e pode ser utilizada como importante recurso pedagógico para estimular a memória, a atenção, a percepção auditiva, o ritmo, a linguagem e a capacidade de interação. Por meio de cantigas, parlendas, brincadeiras musicais, exploração de instrumentos e produção de sons, a criança amplia suas possibilidades de aprendizagem e desenvolve diferentes habilidades. O contato com a música também pode favorecer a aquisição da linguagem, uma vez que as crianças entram em contato com novas palavras, diferentes estruturas sonoras, rimas e repetições. Além disso, cantar e produzir sons coletivamente fortalece os vínculos entre as crianças e favorece a participação, a cooperação e o sentimento de pertencimento ao grupo. A música também possibilita trabalhar conceitos relacionados à intensidade, duração, velocidade, silêncio e ritmo, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo. Assim, sua utilização no ambiente escolar não precisa estar restrita a momentos específicos, podendo estar presente na rotina diária da Educação Infantil.

Nascimento e Carvalho concordam que a literatura tem o poder de influenciar a criatividade e a linguagem e deve também ser fonte de prazer e diversão. A literatura infantil proporciona à criança o contato com diferentes personagens, histórias, situações, culturas e formas de compreender o mundo. Nascimento acredita que a literatura possui grande importância na formação e construção de um indivíduo, enquanto Carvalho destaca a importância de vivenciar o imaginário, tornando a leitura uma fonte de diversão. Ao ouvir histórias, a criança desenvolve a capacidade de imaginar situações, criar hipóteses, antecipar acontecimentos e estabelecer relações entre a narrativa e suas pró-

prias experiências. A literatura também contribui para a ampliação do vocabulário e para o desenvolvimento da oralidade, especialmente quando o professor promove momentos de conversa após a leitura, permitindo que as crianças expressem suas opiniões, sentimentos e interpretações. Além disso, os livros possibilitam o contato com diferentes realidades sociais e culturais, contribuindo para a construção de valores, atitudes de respeito e compreensão das diferenças. O momento da leitura também pode fortalecer os vínculos afetivos entre adultos e crianças, especialmente quando realizado de maneira acolhedora e prazerosa.

Dessa forma, o desenho, a dança, a música e a literatura apresentam características próprias, mas possuem uma importante relação no processo de desenvolvimento infantil. Todas essas linguagens possibilitam que a criança se expresse, crie, imagine, explore e atribua significado às suas experiências. O desenho permite representar visualmente aquilo que a criança pensa e sente; a dança possibilita a expressão por meio do corpo e do movimento; a música estimula a percepção sonora, o ritmo, a memória e a linguagem; e a literatura amplia o imaginário, o vocabulário e o conhecimento sobre diferentes experiências e realidades. Quando essas linguagens são valorizadas no ambiente escolar, a criança deixa de ser apenas receptora de informações e passa a participar ativamente de seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental, pois cabe a ele criar espaços acolhedores, oferecer diferentes materiais e experiências e respeitar as diferentes formas de expressão infantil. É importante compreender que cada criança possui seu próprio ritmo de desenvolvimento e suas particularidades, sendo necessário garantir oportunidades para que todas possam experimentar as diferentes linguagens artísticas. Portanto, a presença da arte na Educação Infantil não deve ser vista como um complemento das atividades pedagógicas, mas como parte essencial de uma educação que reconhece a criança como sujeito ativo, criativo, sensível e capaz de produzir conhecimentos e significados por meio de suas experiências.

CONCLUSÃO

Podemos concluir que o sistema nervoso central da criança apresenta grande potencial para ser estimulado, visto que sua maturação ocorre de maneira progressiva a partir da interação do indivíduo com o ambiente e dos estímulos recebidos ao longo do desenvolvimento. Nesse contexto, as experiências vivenciadas durante a infância exercem papel fundamental na formação de habilidades e competências que acompanharão a criança em diferentes etapas de sua vida. A oferta de estímulos adequados e diversificados contribui para o desenvolvimento integral, favorecendo não apenas os aspectos cognitivos e motores, mas também as dimensões emocionais, sociais e afetivas.

A partir das reflexões apresentadas, identificamos que crianças expostas desde a pequena infância a diferentes manifestações artísticas, como dança, música, literatura e desenho, podem desenvolver habilidades motoras e cognitivas de maneira mais significativa. A dança possibilita o aprimoramento da coordenação motora, do equilíbrio, da consciência corporal e da percepção espacial. A música contribui para o desenvolvimento da memória, atenção, concentração, percepção auditiva e linguagem. A literatura amplia o vocabulário, estimula a imaginação, a criatividade e a capacidade de compreender diferentes situações e perspectivas. Já o desenho favorece a coordenação motora fina, a criatividade e a expressão de sentimentos e ideias.

Além desses benefícios, o contato com diferentes linguagens artísticas proporciona oportunidades de interação e socialização, auxiliando a criança na construção de sua autonomia, autoestima e capacidade de se comunicar com outras pessoas. Essas experiências também podem contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da percepção, da resolução de problemas e da capacidade de estabelecer relações entre diferentes conhecimentos.

Portanto, a arte deve ser reconhecida como um importante recurso no processo de desenvolvimento infantil e não apenas como uma atividade recreativa. A presença do de-

senho, da dança, da música e da literatura no cotidiano da criança possibilita experiências diversificadas, significativas e enriquecedoras. Dessa maneira, cabe à família e, especialmente, às instituições educativas proporcionar ambientes estimulantes e acolhedores, nos quais a criança possa explorar, criar, experimentar e expressar-se livremente, respeitando seu ritmo e suas particularidades. Assim, a utilização das diferentes linguagens artísticas contribui para uma formação mais ampla e integral, favorecendo o desenvolvimento das potencialidades da criança e sua relação consigo mesma, com o outro e com o mundo.

REFERÊNCIAS

A importância da arte para o desenvolvimento infantil. Museu da Imaginação, 2021. Disponível em: https://www.museudaimaginacao.com.br/blog/a-importancia-da-arte-para-o-desenvolvimento-infantil. Acesso em 21/05/2021.

A importância do envolvimento das crianças com a arte. Telavita, 2017. Disponível em: < https://www.telavita.com.br/blog/crianca-e-a-arte/ >. Acesso em 04/04/2021.

BOTELHO, Iguaraciara da Silva Z. A dança e a música como elementos construtores no processo ensino–aprendizagem. Disponível em: < http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/comunicacoes/iguaraciaradasilvazeferinobotelho.pdf>

CARVALHO, Léa Rafaela A. A função da literatura infantil: a sua contribuição no desenvolvimento infantil. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, p.1-54. 2009.

CUNHA, Ana da. Literatura Infantil: imaginação e educação infantil. Florianópolis, 2012. No prelo.

Equipe Editorial, Conheça os tipo de arte e aprenda diferenciá-los. Arte ref, 11 de Junho de 2019. Disponível em: https://arteref.com/arte-no-mundo/tipos-de-artes/. Acesso em 06/04/2021.

FERREIRA et al. A importância do desenho infantil no desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos. Londrina, 2011. No prelo.

HANAUER.F. Riscos e rabiscos – O desenho na educação infantil. Perspectiva, Erechim, v.37, n.140, p. 73-82, Dez, 2013.

MENDES, Tatyane. Funções da comunicação: quais são e como usá-las de forma eficaz. Na prática.org, 28 de outubro de 2019. Disponível em: https://www.napratica.org.br/funcoes-da-comunicacao-como-usar-de-forma-eficaz/>. Acesso em: 04/04/2021.

MENON et al. Benefícios da dança nas aulas de educação física escolar para o desenvolvimento infantil. Iguaçu. 2004. No prelo.

MUNHÃO, Marisa; MUZEL, Andrei Alberto. A dança na educação infantil. Fait. Itapeva. Abr, 2014.

NASCIMENTO, Zilda Elena V. A importância da literatura no desenvolvimento infantil. Americana, 2006. No prelo.

PINTO, Rogério da Silva. A música no processo de desenvolvimento infantil. Monografia (Licenciatura em música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p.1-38. 2009.

RAMOS, Solange Cabral P. C. A importância da música no desenvolvimento Infantil. Exatto Educacional, São Paulo, v.3, n.3, p. 20-24, Mar, 2020.

SANTO et al. As contribuições da dança no desempenho motor de crianças da educação infantil. Arquivos em movimento, Rio de Janeiro, v.11, n.2, p. 29-46, Jul/Dez,2015.

SANTOS, Maria Alice Amaral dos; COSTA, Zuleika. A arte na educação infantil: sua contribuição para o desenvolvimento. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, XV, 2016, Novo Hamburgo.

ZOPELARI, Lauri de Freitas P. Desenho: Uma forma e desenvolvimento infantil. Jaboticabal,2007. No prelo.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KARIN MOLINA SANTOS

RESUMO

Nos tempos atuais, é de fácil percepção o quanto a tecnologia está presente em nossas vidas. No ano de 2020, ficou evidente como a tecnologia ajuda nas práticas educativas, uma vez que, com a Pandemia decorrente ao Covid 19, as aulas passaram a ser online e o professor se reinventou para continuar ensinando mesmo a distância. O acesso a quaisquer informações é obtido de maneira rápida e eficaz. No passado, não tão distante, até a forma de se comunicar era diferente e o acesso a informação era muito mais complexo. A tecnologia, quando utilizada de forma correta, possibilita ao professor um arsenal de recursos para aprimorar e incrementar os processos escolares e sua prática pedagógica, tornando as aulas mais atrativas e interativas. A tecnologia não pode ser considerada como uma matéria a ser aprendida ou algo isolado, e sim, um portal de possibilidades para criar momentos marcantes de aprendizado para as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia; Inclusão Digital; Alunos.

SUMMARY

Nowadays, it's easy to see how much technology is present in our lives. In 2020, it became clear how technology helps in educational practices, since, with the COVID19 pandemic, classes went online and teachers had to reinvent themselves to keep teaching even from a distance. Access to any information is obtained quickly and efficiently. In the past, not that long ago, even the way of communicating was different, and access to information was much more complicated. Technology, when used correctly, gives teachers a wide range of resources to improve and enhance school processes and their teaching practice, making classes more engaging and interactive. Technology should not be considered as a subject to be learned or something isolated, but rather as a gateway to create memorable learning moments for children. Keywords: Technology; Digital Inclusion; Students

INTRODUÇÃO

Nesse contexto, a construção das aulas e o próprio projeto pedagógico, devem acompanhar e se preparar para essa nova geração tecnológica. Hábitos educacionais tradicionais, para essa geração, leva ao desinteresse e a dificuldade de concentração dos alunos durante as explicações em sala de aula. Por isso, é de grande importância o debate sobre a inclusão digital nas escolas, para que professores e alunos possam utilizar a tecnologia em favor dos estudos.

Quando aliamos as propostas curriculares da educação infantil com a tecnologia, tornamos o processo de aprendizagem mais atraente e interessante. Estimulando os alunos, de maneira lúdica e interativa, a explorarem novos conhecimentos, aprendendo a elaborar ideias, expressar opiniões, questionar e a pesquisar, utilizando todas as ferramentas educacionais disponíveis. Vale ressaltar, que a implementação desta tecnologia no âmbito escolar, irá aprimorar o que vivenciamos no nosso cotidiano, seja em casa, com os amigos ou em qualquer lugar, pois é notório que a internet está vinculada em todos os lugares com muito mais ênfase do que antigamente.

Cabe ao educador utilizar da tecnologia como ferramenta educativa, conscientizando, estimulando e incentivando os alunos a realizarem suas próprias descobertas em busca de conhecimento.

INCLUSÃO DIGITAL E SUA IMPORTÂNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

De acordo com Frigotto (1998), a tecnologia e a comunicação vêm sendo disseminada de forma inevitável nas salas de aula, com isso a escola está cada vez mais em transformação no mundo digital. O intuito é levar essa tecnologia as escolas públicas de maneira que a informática seja aplicada de forma educativa e mais democrática, no qual todos tenham acesso.

Neste sentido, nota-se que a dimensão acer-

ca da apropriação dos recursos tecnológicos, seja no âmbito escolar ou mesmo no cotidiano do aluno. É necessário saber que incluir digitalmente é disponibilizar a tecnologia e fazer dela um instrumento de ensino e até mesmo de possibilidade de inclusão social.

Para Junior (2011), com essas possibilidades tecnológicas que surgem juntamente com as tecnologias de rede, é preciso entender que incluir digitalmente não deixa de ser um processo de colaboração, onde a rede se torna um ambiente de troca de informações e conhecimentos, fazendo sentido em valer a cidadania, exercendo-a de uma forma democrática e consciente.

O acesso à informação pode ocorrer a qualquer momento, porém com muito mais ênfase utilizando dos recursos tecnológicos, no mundo atual as crianças possuem mais facilidade de utilização destes recursos, mas essas habilidades barram muitas vezes coisas simples do dia a dia. Nota-se que são ágeis nesse universo, mas na grande parte não conseguem se relacionar no âmbito social e afetivo, ou seja, em ambientes não virtuais.

Para Brandão (2007), a escola por sua vez enfrenta muitos desafios, em relação ao bom uso deste mecanismo, no qual é de suma importância quantidade de informações frente aos veículos de comunicação para crianças, adolescentes, para que não percam sua essência, que usem de forma construtiva, educativa, não utilizando de conteúdos inadequados ou restritos.

Cabe a escola estudar criteriosamente, desenvolver competências nas atualidades para que possa orientar de forma adequada esse público que cresce significativamente na nossa sociedade.

Quando ocorre a inclusão digital com o cidadão, sem exclusão, o uso das tecnologias de informação ocorre, tendo assim livre acesso a informação.

Nesse contexto, não podemos deixar de citar as sábias palavras de Teixeira sobre inclusão digital:

Assim, propõe-se o alargamento do conceito de inclusão digital para uma dimensão reticular, caracterizando-o como um processo horizontal que deve acontecer a partir do interior dos grupos com vista ao desenvolvimento de cultura de rede, numa perspectiva que considere processos de interação, de construção de identidade, de ampliação da cultura e de valorização da diversidade, para a partir de uma postura de criação de conteúdos próprios e de exercício da cidadania, possibilitar a quebra do ciclo de produção, consumo e dependência tecnocultural. (BORGES, 1999, p. 39).

A TIC (Tecnologias de informação e comunicação) vem desenvolvendo uma nova sociedade, modificando o cotidiano das pessoas, o modo de pensar, trabalhar, de viver e principalmente de se comunicar com outras pessoas.

Assim, Kenski (2012) conceitua a tecnologia como algo que envolve qualquer coisa que o cérebro humano conseguiu criar, desenvolver e modificar o seu uso e sua aplicação e que a tecnologia não consiste somente em maquinas e equipamentos. A tecnologia está presente em todos os lugares, em todos os momentos inerentes a nossa vida. Pensando nesse desenvolvimento e aperfeiçoamento das tecnologias, tratamos, então, das tecnologias digitais, que são caracterizadas por um conjunto de tecnologias que trabalham com sistemas binários, ou seja, uma sequência finita de 0 e 1. Elas surgiram a partir do século XX revolucionando a indústria, a economia e a sociedade.

Para Morin (2000), a tecnologia deve ser inserida no âmbito escolar como forma de desenvolver a capacidade de comunicação do aluno, mas que este recurso seja aproveitado de forma correta, proporcionando assim a mudança na educação, tanto na forma de aprender, quanto na mediação do professor.

Vale ressaltar que de nada vale este recurso se os professores não estiverem atualizados e familiarizados para que possam inserir em suas aulas de forma significativa, envolvendo as crianças neste contexto para que assim a aprendizagem seja interessante, lúdica e possibilitem a ter mais contato com ima-

gens, sons e movimentos muito mais próximos aos reais.

PRÁTICAS DOCENTES QUE ESTIMULAM A CRITICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Freire (2014) Quando a educação é manipulada para servir a propósitos alheios que não seja o indivíduo em desenvolvimento, há consequência dessas práticas acríticas se tornam crescentes no desenvolvimento dos indivíduos, que não tem consciência da sua voz, não permitindo que o mesmo não desenvolva a criticidade, Freire trata a curiosidade do educando como fator importantíssimo para o desenvolvimento da criatividade e da criticidade, por tanto o educador deve visar um processo de aprendizagem que se torne mais e mais criador. Tem relação com o quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que se chamando 'curiosidade epistemológica', é o ponto onde se deve chegar para elevar a uma prática ao patamar de desenvolver um indivíduo, é o ponto de partida para o desenvolvimento de conceitos novos. Na educação infantil a criança será capaz de através da curiosidade viver e compreende a descoberta, isso deve ser estimulado para ganhos maiores no seu desenvolvimento. Essa prática deve ser vivenciada, sendo forma de verdadeira eficácia. Podemos entender, ENTÃO, como funciona a construção desse olhar crítico para com as crianças, na forma de aproveitar a experiência que têm os alunos. O senso crítico é desenvolvido plenamente na criança quando dispõe atenção e ferramenta decisiva para a concretização desse processo. A estimulação da curiosidade da criança, respeito os fatores já citados acima, fazendo ligações ao conhecimento explorado pela criança, possibilitando assim, o desenvolvimento da criticidade. E uma dessas estimulações é o brincar, mais especificamente a brincadeiras, que se torna uma ferramenta pedagógica para maximizar a aprendizagem das crianças pequenas que segundo Borba (2006) A brincadeira abre para as crianças pequenas um “leque” de conhecimentos que resultam a ação sobre a realidade. Isso permite a criança se deslocar da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, sabendo inventar e participar com ações com ajuda de adultos ou outras crianças de faixas etária diferentes, através de expressões, palavras, e, ainda, saber que é autora de suas histórias. Ao brincar a criança não apenas expressa, mas comunica as suas experiências se auto reconhecendo pertencente ao contexto proposto no caso (o ambiente escolar) e assim aprendendo sobre si mesma e também sobre os significados culturais do ambiente em que está inserida. Portanto, as brincadeiras são experiências de culturas, que podem ser trabalhados através de valores, habilidades e conhecimentos com a mediação do docente.

Em um artigo da revista Nova Escola é sugerido como conceito de cultura, um pensamento do filósofo Nietzsche, que fala que a cultura é a busca harmoniosa do físico, psíquico e intelectual no conjunto da vida. Um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. E, além disso, segundo Borba (2006) o brincar é um dos pilares da constituição das culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específica que estruturam as relações entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem pelo mundo. E isso nos indica que o brincar é ao mesmo tempo um produto e também uma prática cultural. Brincando com os outros através de atividades lúdicas propostas pelo docente é que as crianças pequenas constroem um repertório de brincadeiras que compõe uma aprendizagem significativa. E assim, as crianças vão também se construindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações. Apesar de não ser uma prática restrita ao mundo infantil uma vez que o brincar assume uma proposta de centralidade com o modo de agir sobre a realidade e de se relacionar com os outros sujeitos, e acreditamos então que muitos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas ocorrem e são provocadas nas atividades de brincadeiras.

Para Vygotsky (1984), o brincar é fonte de

desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Então, para este autor o brincar é compreendido como uma atividade construída pela criança nas interações que estabelece com outros sujeitos e com significados culturais do seu meio. E desde pequenas as crianças desenvolvem situações de interação com os mais velhos, que constituem formas essenciais da aprendizagem do brincar. Ocorre no brincar um processo de reinterpretação ativa dessas referências, possibilitado por complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação que implicam novas possibilidades de compreensão, expressão e ação. A compreensão da riqueza do processo de brincar para a formação das crianças, implica em concebê-las nas práticas pedagógicas cotidianas dos espaços de Educação Infantil como uma dimensão fundamental das interações que ali são estabelecidas entre adultos e crianças. Uma importante ação pedagógica dessa compreensão do brincar é a necessidade de a escola favorecer a ampliação das experiências das crianças, pois quanto mais a criança veja, ouça, experimente, mais ela vai assimilar os conhecimentos. Uma outra esfera de ação importante nas escolas é organizar seus espaços, de forma a disponibilizar brinquedos e materiais ao acesso das crianças e que lhes ofereçam diferentes possibilidades de construir com liberdade suas brincadeiras. Lembrando, ainda, que esses espaços devem ser alegres, aconchegantes, acolhedores, desafiadores e flexíveis. A observação das crianças é uma ferramenta fundamental do docente para conhecer e compreender melhor as crianças nas suas formas de pensar, de se comunicar, de interpretar e de agir sobre o mundo. A criação parte da experiência pessoal, do contexto histórico-cultural e é ampliada pela imaginação concretizando- se em uma obra que ultrapassa o próprio autor. A imaginação está relacionada diretamente com a riqueza de experiências vividas pelo indivíduo.

Para Vygotsky (1984) o processo imaginativo infantil está relacionado ao desenvolvimento e se manifesta de maneira bem diferente da do adulto. Seus interesses são mais simples e elementares, sua relação com o meio é menos complexa e menos flexível do que a do adulto, que tem maiores possibilidades de combinações do material imaginativo. Para alcançar um trabalho pedagógico competente, consideramos importante favorecer a adultos e as crianças das Instituições de Educação Infantil uma vivência artística e cultural ampla e diversa, capaz de resgatar a capacidade criadora de cada um de aprimorar a sensibilidade, além de aprofundar seus conhecimentos. A garantia de um aprendizado para todos, e não apenas para as crianças que apresentam uma sensibilidade ou habilidade especial, exige que o docente mediador: sensibilidade, intenção, conhecimento, planejamento adequado, que possam produzir experiências significativas para todas as crianças. Uma das funções da escola é a democratização do conhecimento. Desde as primeiras turmas, é preciso socializar o que foi vivido e aprendido na escola, porque não se aprende para simples acúmulo de conhecimentos. Aprende- se a todo o momento, para todo o momento cada um pode contribuir para a melhoria de suas vidas e das vidas dos outros. Por isso, as produções das crianças pequenas devem ser valorizadas, em exposições, murais e o docente precisa estar ciente da importância de sua função política e social.

TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil implica o desenvolvimento integral e valorização da criança de maneira a experimentar esse mundo tecnológico no ambiente escolar. A escola vem de forma incansável buscando alternativas, estimulando a participação e contribuindo para o pleno desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Para tornar o processo de aprendizagem mais interessante e lúdico, o uso destas tecnologias aliadas as propostas curriculares na Educação infantil, vem mudando o pen-

sar, a maneira de se expressar e questionar de cada criança, permitindo assim a exploração de novos conhecimentos de forma interativa e divertida.

Para Borges (1999), estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, à produção e à interpretação das tecnologias.

Por tecnologia entendemos um "conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos [...] criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos". (VERASZTO, SILVA, MIRANDA e SIMON, 2008, p.78).

Neste sentido, é notório que a utilização de artefatos busca a melhoria de performances nas coisas mais simples, ou até mesmo mais complexas, partindo do conhecimento cientifico chamado tecnologia.

Entende-se que a função da escola, além do conhecimento passado é proporcionar a oportunidade de aprendizagem para as crianças, de modo que adquiram compreensão no seu mundo e em seu tempo.

Por mais que as escolas utilizem tablets, computadores e outros recursos em sala a educação por si não mudou, visto que os recursos são utilizados em hora determinada, ou seja, a tecnologia não é utilizada de maneira correta, como deveria ser.

Normalmente, elas não são correlacionadas aos conteúdos dados em sala de aula, ministradas por professor específico, hora e local pré-determinados para utilização dos recursos. Para que essa concepção mude as tecnologias digitais devem ser inseridas no material pedagógico da escola, associadas ao conteúdo dado em sala de aula, assim como um livro, um jogo pedagógico, permitindo assim o desenvolvimento do aluno no âmbito pedagógico.

Vale ressaltar, para que haja a inserção das tecnologias digitais na educação infantil, se faz necessário o conhecimento ser aprimorado dos professores, uma vez que estes possuem referencias de uma década passada e a tendência é que repitam a forma como foram educados, de maneira tradicional.

O PROFESSOR E AS TECNOLOGIAS

O papel do professor é muito importante ao utilizar as tecnologias digitais, uma vez que é de responsabilidade dele motivar e manter a atenção do aluno no conteúdo discutido e pesquisado.

Desde muito cedo nas vidas das crianças a tecnologia está presente, seja com o uso do celular ou tablets, com muita facilidade, porém não é a mesma situação do professor. Dessa forma é preciso ter consciência do seu uso, para auxiliar o aluno com dificuldade, para que assim aprenda a utilizar esta ferramenta a seu favor, de forma didática.

Prender a atenção dos alunos para aprendizagem se tornou uma tarefa difícil para o professor. A forma como se porta diante dos alunos e das tecnologias deve ser respeitada, com limites, cabe aos alunos se concentrar no conteúdo aplicado e aprender a realizar suas tarefas de forma correta, agregando conhecimento e buscando ampliar suas habilidades quanto ao uso da tecnologia.

O grande desafio dos professores é seguir o princípio que privilegia o aprendizado interdisciplinar e integrador para construção de conhecimentos.

A escola precisa intensificar a aprendizagem, deixando de ser apenas transmissora de informação, pois o objetivo não é somente transmitir conteúdos e sim ensinar a forma de buscar informações, através de pesquisas, desenvolvimento de projetos e conteúdo específicos.

A educação sofre com a falta de recursos tecnológicos atualizados, a escola conta com parcerias entre professores, pais e empresas cujo objetivo é equipar as escolas tecnologicamente adquirindo equipamentos.

Vale lembrar que o professor tem o dever de ensinar de forma a motivar seus alunos, inspirar contribuindo assim para a aprendizagem de forma significativa.

O professor explorará diversos meios tecnológicos através do computador, aprimorando assim seu conhecimento para facilitar o processo de aprendizagem do aluno e desenvolvimento intelectual.

Através do computador o professor tem em sua disposição uma série de ferramentas que podem ser utilizadas para enriquecer sua ação pedagógica. Desse modo se faz necessário a escola se reinventar para sobreviver como instituição educacional, para que assim a prática de fato ocorra, que o uso das tecnologias digitais da informação possam ser inseridas e sistematizadas na prática pedagógica.

A aplicação e mediação que o docente faz, em sua prática pedagógica, do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, dependem, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças. (SOUZA, et. al., 2011, p.20).

Para ser mais preciso, utiliza-se também o termo multimídia interativa. Sabe-se que a utilização das tecnologias associadas a construção de conhecimentos com novas formas de comunicação e linguagem, ampliam e significam o espaço escolar, tornando-o mais agradável, motivacional, buscando interesse e eficiência pelos alunos e professores.

IGUALDADE DE OPORTUNIDADE: AS ESCOLAS NO BRASIL E NO MUNDO

É inviável comparar a desigualdade em relação às escolas brasileira e as do mundo todo, mas podemos citar alguns exemplos de países desenvolvidos, como França, Estados Unidos e o Canadá, cujas escolas de ensino fundamental são de ótima qualidade e gratuitas. Trata-se de uma questão de escolha e não de necessidade a busca de bases particulares, visto que são poucas, pois geralmente são buscadas por pais que optam por um método de ensino especifico.

Contudo, o mais importante é que todos possam ter acesso a mesma educação, sendo ela pública ou não, sendo rico ou pobre, sem distinção. Esse seria o primeiro passo para a redução da desigualdade, no que tange dar oportunidade igual para todos.

A desigualdade no Brasil é muito notória, pois existem muito poucas escolas públicas de qualidade. Muitos atrelam isso aos baixos salários que os professores recebem, pois muitos precisam ter vários empregos para conseguir ter uma renda satisfatória.

Nota-se que o problema é da falta de infraestrutura, visto que, os prédios são precários e sem muitos vislumbres de investimentos em tecnologia.

Outro problema também é sobre a uniformização dos currículos que não dão margem para adicionar matérias diferentes, que podem ser do interesse dos estudantes de uma determinada região. A escola não é capaz de trazer a realidade do aluno para a sala de aula e as atividades práticas, que envolvem a tecnologia, são poucas.

O ensino se tornou desinteressante visto que, dificulta o aprendizado e contribui ainda mais para a desigualdade, além de todo o cansaço e o desestimulo do professor frente a tantas dificuldades, constitui assim um cenário desolador.

Mesmo este cenário sendo tão desigual, não pode desanimar, ainda há solução. O que falta é vontade política e principalmente investimento no ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já nos referimos, o uso das tecnologias se faz necessário, pois contribui de forma significativa na educação dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, além de ampliar o leque de conhecimento, tornando assim uma sala de aula mais divertida e interessante.

A sociedade e a educação encontram-se em constante processo evolutivo e de adaptação com os avanços tecnológicos. Os meios de comunicação passaram a utilizar a informação de maneira virtual e, a partir disso, impuseram, de certa maneira, que os indivíduos também se adequassem para utilizar as novas ferramentas e recursos disponíveis.

A escola pública, no Brasil, enfrenta dificuldades em relação a inclusão digital, por falta de incentivo dos governantes, muitas escolas possuem estrutura precárias, diferentemente do cenário privado.

A falta de estrutura e suporte técnico deixa muito a desejar. Em uma escola sem estrutura alguma, fica difícil construir planos de aulas que possam levar as novas tecnologias e a novas formas de educação até os alunos. Ainda falta investir muito na educação e qualificar não somente o espaço físico, mas também o professor. Um professor qualificado consegue incorporar suas aulas novos conceitos e novas técnicas.

O fato que se estabelece é que este cenário, assusta os profissionais da educação e toda a comunidade escolar, pois favorece as relações de disputa e foca apenas no indivíduo.

Por outro lado, a tecnologia vem ganhando espaço no mundo inteiro e sendo disponibilizado de forma aleatória para todo território.

Fica evidente que a é muito importante fazer uso das tecnologias digitais da informação e comunicação para o processo de ensino e aprendizagem e que o professor deve buscar dominar as tecnologias, usufruir de forma lúdica para o aprendizado. É extremamente importante rever o papel do professor em relação ao saber deste conhecimento, visto que, as escolas disponibilizam o uso desse recurso e oferece oportunidades tanto para alunos quanto para professores e que, a utilização bem planejada desses recursos pode ocasionar vantagens para os envolvidos. Dessa maneira os alunos irão se interessar mais pelos conteúdos, facilitando assim o entendimento sobre os assuntos das disciplinas e o processo de aprendizagem será mais dinâmico e eficaz.

Portanto, quando aliamos as propostas curriculares da educação infantil com a tecnologia, tornamos o processo de aprendizagem mais atraente e interessante.

Estimulando os alunos, de maneira lúdica e interativa, a explorarem novos conhecimentos, aprendendo a elaborar ideias, expressar opiniões, questionar e a pesquisar, utilizando todas as ferramentas educacionais disponíveis.

REFERÊNCIAS

ALBA; HERNANDEZ. Tecnologias para transformar a educação. Artmed, 2006.

ALMEIDA; PRADO. Um retrato da informática em educação no Brasil. Proinfo, 1999.

BETTS. Novos paradigmas para a educação. Revista do Cogeime, v.13, 1998.

BORGES NETO, H E DE. Informática e formação de professores. Brasília: ministério da educação,1999.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo, Brasiliense, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio . Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século, 1998.

KENSKI. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Papirus, 2012.

MACHADO; Sá FILHO. O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem. Abed, 2004.

MONTESSORI (1965), Maria. A criança – (tradução de LuizHorácio da Mata). São Paulo: Nórdica, s.d.

_____. Mente Absorvente – (tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho). Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1949.

_____. Pedagogia científica: a descoberta da nova criança – (tradução de Aury Azélio Brunetti). São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORIN, Edgar. -Os sete saberes necessários à educação do futuro / Edgar Morin; tradução deCatarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis-Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NETO, Antonio- JÚNIOR, Arlindo Philippi. Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação. 1ª Edição – Digital. 2011.

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. A concepção de egressos de um curso de Pedago-

gia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso. 2003.

Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2003.

PRENSKY. Digital natives digital immigrants. NCB University Press, v.9, n.5, october, 2001.

PESTALOZZI, J. (1988) – Cartas sobre Educación Infantil (1969) – (Traducción de José M. Q. Cabanas) – Madrid: Editorial Tecnos.

ROSSEAU, Jean Jacques, Discurso sobre educação – Ridendo Castigat Mores. 2001.

REGO. Apresentando um pouco do que sejam ambiências e suas relações com a geografia e a educação. UFRGS, 2000.

REGO. Geração de ambiências: três conceitos articuladores. UFRGS, 2006.

SOUSA; MOITA; CARVALHO. Tecnologias digitais na educação. EDUEPB, 2011.

LITERATURA EM QUADRINHOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: POSSIBILIDADES DE LEITURA, ESCRITA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

LETICIA RODRIGUES CEZAR

RESUMO

A alfabetização constitui uma etapa fundamental da escolarização, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, período em que as crianças avançam na apropriação do sistema de escrita alfabética e ampliam sua participação em diferentes práticas de leitura, escrita e oralidade. Nesse contexto, a utilização de gêneros textuais diversificados pode contribuir para aproximar o ensino da língua das experiências culturais dos estudantes e ampliar suas possibilidades de interação com a linguagem. Este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades pedagógicas das histórias em quadrinhos no processo de alfabetização, considerando a articulação entre linguagem verbal e não verbal e suas contribuições para a leitura, a oralidade, a interpretação e a produção escrita. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter reflexivo, fundamentada em estudos sobre alfabetização, letramento, leitura, gêneros discursivos e multiletramentos, bem como em documentos orientadores da educação brasileira e no Currículo da Cidade de São Paulo. A análise evidencia que as histórias em quadrinhos podem favorecer a construção de sentidos por meio da integração entre imagens, palavras, personagens, balões, expressões, sequências narrativas e outros recursos gráficos. Também podem possibilitar situações de antecipação, inferência, reconto, reflexão sobre a língua e produção textual. Conclui-se que, quando utilizadas de maneira intencional e articuladas aos objetivos de aprendizagem, as histórias em quadrinhos constituem um recurso pedagógico relevante para o processo de alfabetização e para a formação de leitores e produtores de textos.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Histórias em quadrinhos. Leitura. Produção textual.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui uma das etapas centrais da escolarização e envolve um processo complexo de apropriação da linguagem escrita. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as crianças avançam na compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética ao mesmo tempo em que participam de diferentes situações sociais de leitura, escrita e oralidade. Dessa forma, o ensino da língua não deve restringir-se ao domínio das correspondências entre letras e sons, mas precisa possibilitar que os estudantes

compreendam as funções sociais da escrita e participem de práticas significativas de linguagem.

Soares (2020) ressalta que alfabetização e letramento são processos distintos, mas indissociáveis. Enquanto a alfabetização está relacionada à apropriação do sistema de escrita, o letramento envolve a inserção dos sujeitos nas práticas sociais de leitura e escrita. Essa perspectiva implica compreender que o ensino da língua deve articular o conhecimento do sistema alfabético às situações concretas em que a linguagem é utilizada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a articulação entre diferentes práticas de linguagem, envolvendo leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Particularmente nos dois primeiros anos, a alfabetização ocupa lugar de destaque, sem que isso signifique desvinculá-la das práticas sociais de leitura e escrita (BRASIL, 2018).

Em consonância com essa perspectiva, o Currículo da Cidade de São Paulo compreende a linguagem como prática social e orienta o trabalho pedagógico para o contato dos estudantes com diferentes gêneros e situações de uso da língua. O documento curricular valoriza práticas de leitura, escuta, produção textual e análise dos diferentes recursos utilizados na construção dos sentidos (SÃO PAULO, 2019).

Nesse cenário, torna-se relevante pensar em gêneros textuais que possibilitem às crianças interagir com diferentes formas de linguagem. As histórias em quadrinhos constituem uma dessas possibilidades, pois articulam elementos verbais e visuais para construir narrativas e podem aproximar as práticas escolares das experiências culturais dos estudantes.

As histórias em quadrinhos apresentam características próprias, como a organização em quadros, a presença de personagens, balões, legendas, onomatopeias, expressões faciais e corporais, diferentes recursos tipográficos e outros elementos gráficos. A compreensão da narrativa, portanto, exige que o leitor estabeleça relações entre diferentes modos de significação.

Vergueiro (2018) destaca as possibilidades educacionais das histórias em quadrinhos e sua utilização em diferentes situações de aprendizagem. A presença simultânea de texto e imagem possibilita que o gênero seja explorado tanto como objeto de leitura quanto como suporte para atividades de reflexão sobre a linguagem e produção textual.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições das histórias em quadrinhos para o processo de alfabetização, especialmente no desenvolvimento da leitura, da escrita e da construção de sentidos. Busca-se, ainda, discutir possibilidades de intervenção

pedagógica que valorizem a participação ativa dos estudantes e a articulação entre diferentes linguagens.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter reflexivo. A pesquisa bibliográfica permite reunir e analisar contribuições teóricas relacionadas ao tema investigado, possibilitando estabelecer relações entre diferentes perspectivas sobre alfabetização, letramento, leitura, gêneros discursivos e histórias em quadrinhos.

Para a discussão apresentada, foram consideradas contribuições de autores que abordam alfabetização e letramento, leitura e formação do leitor, gêneros discursivos e multiletramentos, além de documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Entre os referenciais utilizados estão Soares (2020), para a discussão sobre alfabetização e letramento; Solé (1998), para a compreensão da leitura como processo de construção de sentidos; Bakhtin (2011), para a abordagem dos gêneros discursivos; Rojo e Moura (2012), para a discussão dos multiletramentos; e Vergueiro (2018), para a reflexão sobre o uso das histórias em quadrinhos no contexto educacional.

Também foram analisadas a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e as orientações do Currículo da Cidade de São Paulo para o componente Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2019), buscando relacionar as possibilidades pedagógicas dos quadrinhos às orientações curriculares para os anos iniciais.

A análise foi realizada de maneira interpretativa, relacionando os pressupostos teóricos selecionados às possibilidades de utilização das histórias em quadrinhos em situações de leitura, oralidade, reflexão linguística e produção textual.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 Alfabetização e letramento: processos que se articulam

A alfabetização envolve a apropriação do sistema de escrita alfabética e a compreensão das relações que se estabelecem entre a linguagem oral e sua representação escrita. Entretanto, esse processo não ocorre de maneira isolada das práticas sociais de leitura e escrita.

Soares (2020) destaca que alfabetização e letramento constituem processos diferentes, porém indissociáveis. A alfabetização está relacionada ao domínio do sistema

convencional de escrita, enquanto o letramento diz respeito à participação dos sujeitos em práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita.

Essa concepção amplia a responsabilidade da escola, que deve proporcionar situações nas quais os estudantes possam compreender as diferentes funções da linguagem escrita e reconhecer que os textos são produzidos em determinados contextos, para diferentes interlocutores e com objetivos específicos.

O trabalho de alfabetização, portanto, pode ser enriquecido quando as crianças têm contato com diferentes gêneros textuais. A diversidade textual possibilita que percebam que a escrita não possui uma única finalidade e que diferentes textos apresentam características relacionadas às situações comunicativas em que circulam.

Nesse sentido, as histórias em quadrinhos podem contribuir para aproximar as crianças de práticas de linguagem diversificadas. Ao entrar em contato com esse gênero, o estudante pode observar como palavras, imagens, expressões e recursos gráficos se articulam para produzir uma narrativa.

3.2 A leitura como construção de sentidos

A leitura não pode ser compreendida apenas como decodificação de palavras. Embora a decodificação seja um componente importante da aprendizagem da leitura, compreender um texto envolve também estabelecer relações, formular hipóteses, realizar antecipações e mobilizar conhecimentos prévios.

Solé (1998) compreende a leitura como um processo no qual o leitor estabelece objetivos e utiliza estratégias para construir a compreensão. Essa perspectiva permite reconhecer o estudante como sujeito ativo diante do texto.

Nas histórias em quadrinhos, a construção de sentidos ocorre a partir da articulação de diferentes elementos. O leitor precisa observar a sequência dos quadros, identificar personagens, interpretar expressões faciais e corporais, considerar os cenários e relacionar esses elementos às palavras presentes nos balões, legendas e demais recursos escritos.

Essa característica torna os quadrinhos particularmente interessantes para situações de alfabetização. Crianças que ainda estão consolidando a leitura convencional podem participar da construção da narrativa por meio da observação das imagens, da oralidade e da formulação de hipóteses.

O professor pode, por exemplo, solicitar que os estudantes observem uma sequência de quadrinhos antes da leitura dos textos e expliquem o que imaginam estar acontecendo.

Posteriormente, a turma pode confrontar as hipóteses iniciais com as informações presentes nos textos.

Esse tipo de atividade possibilita trabalhar antecipação, inferência, compreensão, oralidade e produção de sentidos, sem retirar da criança a possibilidade de participar da leitura enquanto ainda desenvolve sua autonomia no domínio do sistema de escrita.

3.3 As histórias em quadrinhos como gênero discursivo

As histórias em quadrinhos constituem um gênero que utiliza diferentes recursos para organizar uma narrativa. Sua estrutura envolve uma relação particular entre elementos verbais e visuais, exigindo do leitor a articulação dessas informações.

A perspectiva de Bakhtin (2011) contribui para compreender os gêneros discursivos como formas relativamente estáveis de enunciados produzidas em diferentes situações de interação. Dessa maneira, trabalhar com histórias em quadrinhos na escola significa também possibilitar que os estudantes conheçam uma forma específica de organização discursiva e compreendam suas características e finalidades.

Vergueiro (2018) destaca as possibilidades de utilização das histórias em quadrinhos no espaço escolar. O gênero pode ser explorado tanto para leitura e interpretação quanto para atividades de produção, permitindo que os estudantes observem os recursos utilizados pelos autores e posteriormente empreguem esses recursos em suas próprias produções.

Entre os elementos que podem ser explora-

dos pedagogicamente estão:

• organização dos quadros;

• sequência temporal;

• personagens;

• cenários;

• balões de fala e pensamento;

• legendas;

• onomatopeias;

• expressões faciais e corporais;

• diferentes tipos de letras;

• sinais de pontuação;

• relações entre imagem e texto;

• construção de diálogos;

• produção de narrativas.

A exploração desses elementos permite integrar diferentes dimensões do ensino da língua e superar uma utilização dos quadrinhos exclusivamente recreativa.

3.4 Histórias em quadrinhos e alfabetização nos anos iniciais

Durante o processo de alfabetização, o professor pode utilizar histórias em quadrinhos em diferentes níveis de complexidade, considerando os conhecimentos e as necessidades dos estudantes.

Uma possibilidade é realizar a leitura compartilhada de uma história, explorando inicialmente título, personagens, imagens e elementos gráficos. Durante a leitura, podem ser propostas perguntas que estimulem antecipações e inferências. Ao final, os estudantes podem reconstruir oralmente a sequência dos acontecimentos e registrar informações sobre a narrativa.

Outra possibilidade consiste em utilizar quadrinhos cujos balões estejam sem texto. Nesse caso, as crianças podem observar as imagens e produzir hipóteses sobre o diálogo entre os personagens. A atividade pode ser realizada coletivamente ou em pequenos grupos, seguida de discussão sobre as diferentes possibilidades de escrita.

Também é possível apresentar uma sequência de quadrinhos com uma parte retirada e solicitar que os estudantes identifiquem o acontecimento que está faltando. A atividade permite trabalhar sequência temporal, relações de causa e consequência e coerência narrativa.

A produção de histórias em quadrinhos pelos próprios estudantes constitui outra possibilidade significativa. Inicialmente, a turma pode elaborar uma narrativa de maneira coletiva, definindo personagens, cenário e acontecimentos. Posteriormente, cada estudante ou grupo pode produzir sua própria história.

Essas propostas permitem que a criança compreenda a escrita como instrumento de comunicação e expressão. Ao produzir um diálogo ou uma legenda, o estudante não está apenas registrando palavras, mas utilizando a linguagem para comunicar uma ideia a determinado interlocutor.

3.5 A relação entre linguagem verbal e não verbal

Um dos principais potenciais pedagógicos das histórias em quadrinhos está na articulação entre diferentes linguagens.

As imagens não exercem apenas uma função decorativa. Elas participam da construção da narrativa e podem fornecer informações que não aparecem explicitamente no texto escrito. Expressões faciais, gestos, cenários, objetos e movimentos representados graficamente podem modificar ou complementar a interpretação de determinada cena.

Essa característica permite desenvolver práticas de leitura que ultrapassem a identificação das palavras escritas.

O professor pode questionar os estudantes, por exemplo:

• Como sabemos o que o personagem está sentindo?

• Que elementos da imagem ajudam a compreender a situação?

• O que conseguimos descobrir observando

apenas os desenhos?

• Qual informação aparece no texto e qual aparece somente na imagem?

• O que poderia acontecer no próximo quadrinho?

• Como a expressão do personagem modifica o sentido de sua fala?

Perguntas dessa natureza favorecem a observação, a argumentação e a elaboração de hipóteses.

A perspectiva dos multiletramentos também contribui para essa discussão. Rojo e Moura (2012) destacam a necessidade de considerar a multiplicidade de linguagens e formas de significação presentes nas práticas comunicativas contemporâneas. Nesse sentido, a leitura de histórias em quadrinhos pode contribuir para que os estudantes desenvolvam estratégias de compreensão diante de textos que combinam diferentes modos de representação.

3.6 Possibilidades de intervenção pedagógica

A utilização das histórias em quadrinhos pode ser organizada por meio de sequências didáticas que articulem leitura, oralidade, análise linguística e produção textual.

Uma proposta pode ser desenvolvida em cinco momentos.

Primeiro momento – Leitura e exploração

O professor apresenta uma história em quadrinhos e promove uma exploração inicial do material. São observados título, personagens, cenários, sequência dos quadros, balões e imagens.

Segundo momento – Compreensão

Os estudantes são convidados a reconstruir oralmente a narrativa e responder a questões relacionadas às informações explícitas e implícitas presentes nos quadrinhos.

Terceiro momento – Reflexão sobre a linguagem

A turma analisa palavras, expressões, pontuação, tipos de balões, onomatopeias e outras características linguísticas presentes na história.

Quarto momento – Produção

Os estudantes criam uma pequena história em quadrinhos. A produção pode começar pela elaboração oral da narrativa e posteriormente ser registrada por escrito, de maneira individual, em duplas ou coletivamente.

Quinto momento – Socialização

As produções são compartilhadas com a turma. Os estudantes apresentam suas histórias, explicam suas escolhas e observam as produções dos colegas.

A organização dessas etapas permite integrar diferentes práticas de linguagem em uma mesma proposta. Além disso, possibilita adaptar as atividades aos diferentes níveis de aprendizagem existentes em uma turma.

Estudantes que ainda apresentam dificuldades para registrar suas ideias por escrito podem participar por meio da produção oral, da escolha de palavras, da organização de imagens e da escrita compartilhada. Aqueles que apresentam maior autonomia podem desenvolver narrativas mais extensas e utilizar recursos linguísticos com maior complexidade.

Essa flexibilização favorece uma prática pedagógica que considera os diferentes percursos de aprendizagem e amplia as possibilidades de participação dos estudantes.

3.7 O papel do professor como mediador

A utilização de histórias em quadrinhos não garante, por si só, a aprendizagem. A mediação pedagógica é fundamental para transformar o contato com o gênero em uma experiência efetivamente educativa.

Cabe ao professor selecionar textos adequados aos objetivos de aprendizagem, organizar situações de leitura, formular perguntas, estimular a participação dos estudantes e criar condições para que eles expliquem e justifiquem suas interpretações.

Nesse processo, o professor atua como me-

diador entre estudante, texto e conhecimento. A mediação envolve não apenas a transmissão de informações sobre o

gênero, mas a criação de situações em que os estudantes possam experimentar diferentes formas de leitura e produção.

O trabalho com quadrinhos também permite valorizar conhecimentos prévios. Muitas crianças possuem contato com personagens, revistas, tirinhas, desenhos e narrativas visuais fora do espaço escolar. Esses conhecimentos podem constituir um ponto de partida para ampliar o repertório cultural e linguístico dos estudantes.

A escola pode, portanto, apresentar diferentes autores, estilos e possibilidades de produção de histórias em quadrinhos, promovendo não apenas aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita, mas também experiências culturais e estéticas.

DISCUSSÃO

A análise dos referenciais utilizados permite compreender que o trabalho com histórias em quadrinhos apresenta potencial para integrar diferentes dimensões do processo de alfabetização.

Em primeiro lugar, o gênero possibilita aproximar alfabetização e letramento. Ao mesmo tempo em que os estudantes podem refletir sobre palavras, letras, relações entre sons e grafias, também participam de uma situação comunicativa concreta, na qual a escrita possui finalidade e interlocutores.

Em segundo lugar, os quadrinhos favorecem uma concepção de leitura como construção de sentidos. A compreensão da narrativa exige que o leitor articule informações presentes nas palavras e nas imagens, realize antecipações e estabeleça relações entre diferentes elementos.

Em terceiro lugar, o gênero oferece possibilidades para a produção textual. A criação de personagens, diálogos, legendas e sequências narrativas permite que a criança utilize a escrita para comunicar ideias e produzir significados.

Por fim, a natureza multimodal das histórias em quadrinhos amplia as possibilidades de trabalho com diferentes linguagens. Essa característica dialoga com as demandas contemporâneas de leitura e com as orientações curriculares que reconhecem a importância de diferentes práticas de linguagem no Ensino Fundamental.

Entretanto, é importante destacar que a presença do gênero em sala de aula não constitui, isoladamente, uma estratégia de alfabetização. Os resultados pedagógicos dependem da intencionalidade do professor, da qualidade das propostas e da articulação entre o gênero e os objetivos de aprendizagem.

Assim, utilizar quadrinhos apenas como atividade de entretenimento ou como recurso para preencher o tempo escolar reduz significativamente suas possibilidades educativas. Seu potencial está justamente na possibilidade de transformar a leitura e a produção em situações de investigação, diálogo, reflexão e construção de sentidos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas neste artigo permitem compreender que as histórias em quadrinhos podem constituir um recurso pedagógico relevante para o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A articulação entre linguagem verbal e não verbal amplia as possibilidades de interação das crianças com os textos. Ao observar imagens, interpretar expressões, acompanhar sequências narrativas, formular hipóteses e relacionar diferentes elementos, o estudante participa ativamente da construção de sentidos.

No campo da leitura, os quadrinhos possibilitam desenvolver estratégias de antecipação, inferência, localização de informações, interpretação e reconto. No campo da escrita, permitem trabalhar diálogos, legendas, personagens, sequências narrativas, pontuação e produção de textos.

Outro aspecto relevante é a possibilidade de adequação das propostas aos diferentes momentos de aprendizagem presentes em

uma turma. As atividades podem envolver desde a leitura compartilhada e a produção oral até a elaboração autônoma de narrativas mais complexas.

Essa característica torna o gênero especialmente interessante para práticas pedagógicas que busquem garantir diferentes formas de participação dos estudantes.

Entretanto, o potencial educativo das histórias em quadrinhos não está simplesmente em sua característica visual ou no interesse que podem despertar nas crianças. Para que o gênero contribua efetivamente para a aprendizagem, é necessário que seu uso esteja vinculado a objetivos pedagógicos claros e a situações planejadas de leitura, oralidade, reflexão linguística e produção textual.

Nesse sentido, o trabalho com quadrinhos apresenta aproximações importantes com as orientações da BNCC e do Currículo da Cidade de São Paulo, especialmente no que diz respeito à ampliação das práticas de linguagem, à formação do leitor e à utilização de diferentes linguagens na construção de sentidos.

Conclui-se, portanto, que as histórias em quadrinhos podem ultrapassar a função de recurso complementar ou recreativo e assumir um papel efetivamente pedagógico. Quando

inseridas em propostas intencionais, podem contribuir para uma alfabetização que articule a apropriação do sistema de escrita às práticas sociais de leitura e produção textual, favorecendo a formação de leitores e produtores de textos mais participativos, autônomos e críticos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020. SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Orientações didáticas do Currículo da Cidade: Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019. v. 1.

VERGUEIRO, Waldomiro. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

A EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LÍDIA IRENIA BATISTA ROCHA QUEIROZ

RESUMO

A educação emocional na Educação Infantil é uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral das crianças, pois contribui para a construção de habilidades relacionadas ao reconhecimento, à compreensão e à expressão das emoções. Nos primeiros anos de vida, as crianças vivenciam diversas experiências emocionais que influenciam diretamente seu comportamento, sua aprendizagem e suas relações sociais. Nesse contexto, torna-se fundamental que a escola e a família ofereçam oportunidades para que elas aprendam a identificar sentimentos como alegria, tristeza, medo, raiva e frustração, desenvolvendo estratégias saudáveis para lidar com essas emoções. O trabalho com a educação emocional pode ser realizado por meio de atividades lúdicas, como histórias infantis, brincadeiras, rodas de conversa, músicas, desenhos e dinâmicas em grupo, favorecendo o autoconhecimento, a autoestima, a empatia e o seu autocontrole. Além disso, o desenvolvimento das competências socioemocionais contribui para a melhoria da convivência escolar, para a resolução de conflitos e para a formação de crianças mais seguras e confiantes. Dessa forma, a educação emocional na Educação Infantil desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos capazes de compreender seus sentimentos, respeitar as emoções dos outros e estabelecer relações saudáveis ao longo da vida. Assim, investir no desenvolvimento emocional desde a infância é promover uma educação mais humanizada, inclusiva e voltada para a formação integral da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação emocional. Educação Infantil. Emoções. Desenvolvimento infantil. Competências socioemocionais.

SUMMARY

Emotional education in Early Childhood Education is an essential teaching practice for the overall development of children, as it helps build skills related to recognizing, understanding, and expressing emotions. In the first years of life, children go through various emotional experiences that directly influence their behavior, learning, and social relationships. In this context, it becomes crucial for both schools and families to provide opportunities for them to learn to identify feelings like happiness, sadness, fear, anger, and frustration, while developing healthy strategies to deal with these emotions. Working with emotional education can be done through playful activities, such as children's stories, games, circle time discussions, music, drawings, and group dynamics, promoting self-awareness, self-esteem, empathy, and self-control. Additionally, the development of socio-emotional skills contributes to for improving school coexistence, resolving conflicts, and raising children who are more secure and confident. In this way, emotional education in Early Childhood Education plays a key role in shaping individuals who are able to understand their feelings, respect others' emotions, and build healthy relationships throughout life. Thus, investing in emotional development from childhood is promoting a more humanized, inclusive education focused on the child's overall development.

KEYWORDS: Emotional education. Early Childhood Education. Emotions. Child development. Socio-emotional skills.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa uma das etapas mais importantes da formação humana, pois é nesse período que as crianças desenvolvem habilidades fundamentais para sua vida pessoal, social e acadêmica. Além da aprendizagem de conhecimentos relacionados à linguagem, à matemática e às demais áreas do conhecimento, é durante a infância que ocorre a construção das competências emocionais, essenciais para o desenvolvimento integral do indivíduo. Nesse contexto, a educação emocional surge como uma importante ferramenta para auxiliar as crianças a reconhecer, compreender, expressar e lidar adequadamente com suas emoções.

As emoções fazem parte da vida humana desde os primeiros anos de existência e influenciam diretamente a maneira como as crianças percebem o mundo, interagem com as pessoas e enfrentam diferentes situações do cotidiano. Sentimentos como alegria, tristeza, medo, raiva, frustração e ansiedade são vivenciados constantemente pelas crianças, porém muitas delas ainda não possuem maturidade suficiente para compreender o que estão sentindo ou para expressar suas emoções de forma adequada. Por esse motivo, torna-se fundamental que a escola e a família atuem conjuntamente no desenvolvimento emocional infantil, oferecendo suporte, acolhimento e orientação.

A educação emocional tem como objetivo promover o autoconhecimento, a empatia, a autoestima e o autocontrole, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades socioemocionais importantes para a convivência em sociedade. Quando aprendem a identificar seus sentimentos e a lidar com eles de maneira saudável, as crianças tornam-se mais seguras, confiantes e capazes de estabelecer relações interpessoais positivas. Além disso, estudos apontam que o desenvolvimento emocional está diretamente relacionado ao desempenho escolar, à capacidade de aprendizagem e ao bem-estar psicológico.

Nesse sentido, trabalhar as emoções com crianças pequenas exige estratégias adequadas à faixa etária, utilizando recursos lúdicos e significativos, como histórias infantis, brincadeiras, músicas, desenhos, rodas de conversa e atividades de cooperação. Essas práticas favorecem a expressão dos sentimentos e ajudam as crianças a compreender que todas as emoções são naturais e fazem parte do processo de crescimento e desenvolvimento.

Diante da relevância do tema, este trabalho tem como objetivo discutir a importância da educação emocional na infância, destacando os benefícios do desenvolvimento das competências socioemocionais e apresentando estratégias que podem ser utilizadas por educadores e familiares para trabalhar as emoções com crianças pequenas. Busca-se, assim, compreender como a educação emocional pode contribuir para a formação de indivíduos mais equilibrados, empáticos, autônomos e preparados para os desafios da vida em sociedade.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL

A educação emocional consiste no processo de ensinar as crianças a identificar, compreender e administrar suas emoções. Esse aprendizado não acontece de forma espontânea, sendo necessária a participação ativa da família e da escola.

Uma das principais estratégias para trabalhar as emoções com crianças pequenas é o diálogo. Conversar sobre sentimentos ajuda a criança a nomear o que está sentindo e compreender que todas as emoções são naturais e fazem parte da vida. Histórias infantis, músicas, desenhos e brincadeiras também podem ser utilizados como recursos para abordar o tema de maneira lúdica.

Outra prática importante é o desenvolvimento da empatia. Por meio de atividades em grupo e situações do cotidiano, as crianças podem aprender a respeitar os sentimentos dos colegas e compreender diferentes pontos de vista. Essa habilidade favorece a convivência harmoniosa e fortalece os vínculos sociais.

Além disso, é fundamental que os adultos atuem como exemplos. As crianças aprendem observando o comportamento das pessoas ao seu redor. Quando pais e professores demonstram equilíbrio emocional, respeito e diálogo, contribuem significativamente para a formação emocional dos pequenos. A educação emocional também auxilia na prevenção de problemas comportamentais, uma vez que crianças que aprendem a lidar com suas emoções tendem a apresentar maior autocontrole, capacidade de enfrentar desafios e habilidades para solucionar conflitos de forma pacífica.

POR QUE AS EMOÇÕES SÃO IMPORTANTES PARA AS CRIANÇAS?

As emoções são fundamentais para o desenvolvimento infantil, pois influenciam a forma como as crianças pensam, aprendem, se re-

lacionam e enfrentam desafios. Desde os primeiros anos de vida, elas experimentam sentimentos como alegria, tristeza, medo, raiva e ansiedade, que fazem parte do processo natural de crescimento e adaptação ao mundo.

Quando as crianças aprendem a reconhecer e compreender suas emoções, desenvolvem maior autoconhecimento e conseguem expressar seus sentimentos de maneira adequada. Esse aprendizado contribui para a construção da autoestima, da autoconfiança e da segurança emocional.

Além disso, as emoções desempenham um papel importante nas relações sociais. Crianças que compreendem seus próprios sentimentos tendem a desenvolver mais empatia, respeito e capacidade de convivência com outras pessoas. Isso favorece a formação de amizades saudáveis e a resolução pacífica de conflitos.

As emoções também estão diretamente relacionadas ao processo de aprendizagem. Quando a criança se sente acolhida, segura e valorizada, ela apresenta maior interesse, participação e facilidade para adquirir novos conhecimentos. Por outro lado, emoções negativas intensas podem dificultar a concentração e o desempenho escolar. Existem também alguns principais benefícios da educação emocional e neles estão o desenvolvimento da autonomia, autoestima, empatia, autocontrole e confiança, isso porque a criança também aprende a respeitar os sentimentos dos outros, ouvir, dialogar e resolver conflitos de maneira mais tranquila. Na escola, esse trabalho pode contribuir para melhorar a convivência entre as crianças, diminuir comportamentos agressivos e favorecer um ambiente mais acolhedor e seguro para a aprendizagem.

Além disso, a educação emocional ajuda a criança a compreender que todas as emoções são importantes e que sentir raiva, tristeza ou medo não é errado. O mais importante é aprender a expressar esses sentimentos de forma saudável. Por meio de histórias, músicas, brincadeiras, desenhos, rodas de conversa e situações do cotidiano, professores e familiares podem ajudar as crianças a desenvolver essas habilidades. Dessa maneira, trabalhar as emoções desde a infância contribui para a formação de crianças mais seguras, sensíveis, respeitosas e preparadas para enfrentar os desafios das relações sociais e da vida cotidiana. Portanto, trabalhar as emoções na infância é essencial para promover o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para seu bem-estar emocional, social e acadêmico, além de prepará-la para lidar de forma equilibrada com os desafios da vida. O Papel da Escola e da Família

A educação emocional é uma responsabilidade compartilhada entre família e escola. Ambas as instituições exercem influência significativa na formação emocional da criança e devem atuar de maneira complementar.

Na escola, o professor pode criar espaços de diálogo, incentivar a expressão dos sentimentos e utilizar atividades lúdicas para abordar as emoções. Histórias, rodas de conversa, desenhos, músicas e brincadeiras são recursos eficazes para estimular o autoconhecimento emocional. A escola possui um papel fundamental no desenvolvimento emocional das crianças, pois é um dos principais espaços de convivência, aprendizagem e construção de relações sociais, porque além de ensinar conteúdos acadêmicos, a escola deve proporcionar um ambiente acolhedor e seguro, no qual as crianças possam aprender a reconhecer, compreender e expressar suas emoções de maneira saudável. Nesse processo, professores e demais profissionais da educação atuam como mediadores, ajudando as crianças a identificar sentimentos como alegria, tristeza, medo, raiva e frustração, além de orientá-las sobre maneiras adequadas de lidar com essas emoções.

A educação emocional pode ser trabalhada no cotidiano escolar por meio de histórias, brincadeiras, músicas, desenhos, rodas de conversa, jogos e atividades coletivas. Essas práticas permitem que as crianças desenvolvam habilidades como empatia, autoestima, autonomia, respeito, diálogo e autocontrole.

Também é importante que a escola ensine as crianças a resolver conflitos por meio da conversa, da escuta e da negociação, evitando atitudes de agressividade ou desrespeito.

Outro aspecto importante é que os professores sejam exemplos de comportamentos positivos, demonstrando respeito, paciência, escuta e compreensão diante das diferentes situações vivenciadas pelas crianças. Quando a criança percebe que seus sentimentos são valorizados e respeitados, sente-se mais segura para expressá-los e buscar ajuda quando necessário. Assim, o papel da escola não é impedir que as crianças vivenciem emoções negativas, mas ensiná-las a compreender e administrar aquilo que sentem. Dessa forma, a educação emocional contribui para uma convivência escolar mais harmoniosa, fortalece os vínculos entre crianças e adultos e favorece o desenvolvimento integral da criança, preparando-a não apenas para a aprendizagem escolar, mas também para a vida em sociedade. Anão podemos esquecer da formação dos educadores para lidar com o desenvolvimento emocional na educação infantil que é um ponto importante, no qual Esswein et al. (2021) enfatiza que a sensibilidade dos educadores ao reconhecerem as necessidades emocionais das crianças pode fazer toda a diferença na criação de um ambiente escolar que favoreça o bem-estar emocional dos pequenos e para isso é necessário que os educadores sejam capacitados para atuar como mediadores nas interações sociais e emocionais que ocorrem no ambiente escolar, criando oportunidades para que as crianças aprendam a gerenciar suas emoções de maneira saudável.

Já a família exerce papel fundamental ao oferecer acolhimento, escuta ativa e exemplos positivos de comportamento. Quando os responsáveis validam os sentimentos da criança e demonstram formas saudáveis de lidar com as emoções, contribuem para seu desenvolvimento emocional. Cada família pode contribuir para esse desenvolvimento ensinando a criança a identificar e nomear suas emoções, como alegria, tristeza, medo, raiva, ansiedade e frustração. Quando uma criança está triste ou irritada, por exemplo, é importante que os adultos escutem o que aconteceu e ajudem-na a compreender esse sentimento, em vez de simplesmente dizer que ela não deve sentir daquela maneira. Dessa forma, a criança aprende que todas as emoções fazem parte da vida e que existem maneiras adequadas de expressá-las.

Outro aspecto importante é o exemplo dos adultos. As crianças aprendem muito observando como os pais e familiares lidam com conflitos, frustrações e dificuldades. Quando os adultos demonstram respeito, paciência, diálogo e capacidade de pedir desculpas, tornam-se modelos para que as crianças desenvolvam comportamentos semelhantes. A família também pode trabalhar a educação emocional por meio de conversas, histórias, brincadeiras e situações do cotidiano, incentivando a empatia, o respeito, a autonomia e a capacidade de resolver conflitos. A parceria entre família e escola é igualmente importante, pois permite que ambas compartilhem informações e estratégias para apoiar o desenvolvimento emocional da criança.

Portanto, a família tem um papel essencial na formação emocional das crianças. Ao oferecer amor, segurança, escuta, limites e diálogo, contribui para que elas cresçam mais confiantes, empáticas e capazes de compreender e lidar com suas emoções de maneira saudável.

ESTRATÉGIAS PARA TRABALHAR AS EMOÇÕES COM CRIANÇAS PEQUENAS

Existem diversas estratégias que podem ser utilizadas para promover a educação emocional na infância. Entre elas destacam-se:

Conversar sobre sentimentos e emoções no cotidiano, pois é, é uma das principais ferramentas para o desenvolvimento da educação emocional. Conversar com as crianças sobre seus sentimentos permite que elas identifiquem e compreendam melhor suas emoções. Situações do dia a dia, como conflitos entre colegas, momentos de alegria ou frustração, podem ser aproveitadas para ensinar a criança a reconhecer o que está sentindo e a expressar seus sentimentos de forma adequada. Essa prática fortalece a comu-

nicação, a autoestima e o autoconhecimento.

Utilizar histórias infantis que abordem questões emocionais, afinal as histórias infantis são recursos pedagógicos que ajudam as crianças a compreender emoções e comportamentos. Por meio dos personagens e das situações apresentadas, elas conseguem identificar sentimentos como medo, tristeza, alegria, raiva e ansiedade. Após a leitura, o educador ou familiar pode promover conversas sobre a história, incentivando a criança a relacionar os acontecimentos do livro com suas próprias experiências.

Incentivar a expressão dos sentimentos por meio de desenhos e brincadeiras, porque nem sempre as crianças conseguem expressar verbalmente o que sentem. Por isso, atividades como desenho, pintura, modelagem e brincadeiras simbólicas são importantes ferramentas para a manifestação emocional. Essas atividades permitem que a criança demonstre seus sentimentos de maneira espontânea, favorecendo a compreensão de suas emoções e auxiliando os adultos na identificação de possíveis dificuldades emocionais.

Desenvolver atividades de cooperação e trabalho em grupo, sendo assim as atividades realizadas em grupo contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Ao compartilhar tarefas, brincar coletivamente e participar de projetos em equipe, as crianças aprendem a respeitar regras, ouvir opiniões diferentes, colaborar com os colegas e resolver conflitos. Essas experiências fortalecem valores como solidariedade, respeito e responsabilidade.

Estimular a empatia e o respeito às diferenças; A empatia é a capacidade de compreender e respeitar os sentimentos do outro. Trabalhar essa habilidade desde a infância contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e tolerantes. Os educadores podem utilizar situações cotidianas, histórias, jogos e dinâmicas para incentivar as crianças a se colocarem no lugar do outro, compreendendo diferentes perspectivas e valorizando as diferenças culturais, sociais e individuais.

Ensinar técnicas simples de respiração e relaxamento para momentos de ansiedade ou irritação, ou seja, técnicas de respiração e relaxamento ajudam as crianças a desenvolver o autocontrole emocional. Exercícios simples, como inspirar profundamente pelo nariz e expirar lentamente pela boca, auxiliam na redução da ansiedade, da agitação e da irritação. Quando praticadas regularmente, essas técnicas contribuem para que a criança aprenda a lidar melhor com situações de estresse e a controlar suas emoções de maneira saudável.

Essas são algumas das práticas que auxiliam as crianças a desenvolverem maior consciência emocional e habilidades para lidar com situações desafiadoras de maneira mais equilibrada.

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Quando a educação emocional é trabalhada de maneira contínua, seus benefícios podem aparecer em diferentes áreas do desenvolvimento infantil. A criança pode apresentar maior capacidade de comunicação, autonomia, empatia, autoestima, cooperação e resolução de conflitos. Também pode desenvolver uma relação mais positiva consigo mesma e com as outras pessoas. Outro aspecto importante é o desenvolvimento das habilidades sociais. Por meio das interações com professores, familiares e outras crianças, a criança aprende a compartilhar, esperar sua vez, ouvir, dialogar, respeitar diferenças e perceber os sentimentos das outras pessoas e é desta maneira, que a educação emocional favorece a construção da empatia e de relações mais saudáveis, contribuindo para uma convivência baseada no respeito e na cooperação.

Sendo assim, falar sobre educação emocional na Educação Infantil é falar sobre a criança em sua totalidade: seus sentimentos, pensamentos, relações, comportamentos e aprendizagens. Professor, família e escola possuem papéis diferentes, mas complementares. Ao oferecer acolhimento, diálogo, limites, respeito e oportunidades para que a criança compreenda suas emoções, estamos

contribuindo para a formação de indivíduos mais seguros, conscientes, empáticos e preparados para viver em sociedade. Consequentemente trabalhar a educação emocional na Educação Infantil é contribuir para que a criança se desenvolva como um ser completo, capaz de pensar, sentir, relacionar-se, comunicar-se e agir de maneira cada vez mais autônoma. Ao valorizar as emoções no processo educativo, a escola promove uma educação mais humanizada e significativa, preparando a criança não apenas para os desafios da vida escolar, mas também para construir relações positivas, enfrentar situações difíceis e participar de forma consciente e respeitosa da sociedade.

CONCLUSÃO

A educação emocional é uma prática indispensável para o desenvolvimento saudável das crianças. Ao ensinar os pequenos a reconhecer, compreender e expressar seus sentimentos, a família e a escola contribuem para a formação de indivíduos mais conscientes, empáticos e preparados para enfrentar as situações da vida. Por isso investir na educação emocional desde os primeiros anos é promover não apenas o sucesso acadêmico, mas também o bem-estar pessoal e social das crianças e dessa forma, é possível construir ambientes mais acolhedores e favorecer o desenvolvimento integral dos futuros cidadãos.

Trabalhar com sentimentos e emoções na infância deve acontecer de forma contínua, mas sempre respeitando a idade e as necessidades de cada criança, pois o objetivo é ajudá-las a reconhecer, compreender e expressar suas emoções de maneira saudável, favorecendo seu desenvolvimento emocional e social. Uma das principais estratégias é promover conversas sobre os sentimentos vivenciados no cotidiano, ou seja, quando a criança está feliz, triste, com medo ou irritada, o adulto pode ajudá-la a identificar e nomear essa emoção, mostrando que todos os sentimentos são naturais e importantes.

A utilização de histórias infantis também é uma ferramenta eficaz, afinal os personagens enfrentam diferentes situações emocionais, permitindo que as crianças reflitam sobre sentimentos, comportamentos e formas de resolver conflitos. Após a leitura, é importante conversar sobre a história e incentivar a participação das crianças. As brincadeiras, os desenhos, as pinturas e as dramatizações são recursos que permitem a expressão dos sentimentos de forma lúdica, onde muitas vezes, as crianças conseguem demonstrar emoções por meio dessas atividades com mais facilidade do que pela fala.

Outra estratégia importante é estimular a empatia, incentivando as crianças a se colocarem no lugar do outro e compreenderem diferentes sentimentos e perspectivas. Isso pode ser feito por meio de atividades em grupo, rodas de conversa e situações do cotidiano. Além disso, técnicas simples de respiração, relaxamento e momentos de acolhimento ajudam as crianças a lidar com emoções intensas, como ansiedade, medo ou raiva. O adulto deve sempre oferecer apoio, escuta e compreensão, criando um ambiente seguro para que a criança se sinta à vontade para expressar o que sente. Portanto, investir na educação emocional desde a Educação Infantil significa investir na formação de uma criança em sua totalidade. Uma educação que considera as emoções contribui não somente para uma melhor convivência escolar, mas também para o desenvolvimento da autoestima, da autonomia, da empatia, da comunicação e das relações interpessoais. Quando a criança aprende a compreender o que sente e a respeitar os sentimentos das outras pessoas, desenvolve ferramentas importantes para enfrentar conflitos, tomar decisões e construir relações mais saudáveis e dessa forma, trabalhar sentimentos e emoções na infância contribui para a formação de crianças mais seguras, equilibradas, empáticas e preparadas para enfrentar os desafios da vida.

REFERÊNCIAS

(PDF) Inteligência emocional by Daniel Goleman acesso em 12/06/2026

Wallon - A evolução psicológica da criança.pdf - Google Drive acesso em 12/06/2026

CARTILHA DESENVOLVIMENTO INFANTIL

acesso em 13/06/2026

VYGOTSKY, L. S. 7 aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

NERY, Maria da Penha. Vínculo e Afetividade: caminho das relações humanas. 3. ed.rev. São Paulo: Ágora 2014.

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

O juízo moral na criança | BAIXAR EBOOK de Jean Piaget acesso em 15/06/2026

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

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

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

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

PIAGET, Jean. O julgamento moral na criança. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ESSWEIN, Georgius Cardoso; TEIXEIRA, Lívia Padilha de; LOPES, Rita de Cássia Sobreira; PICCININI, César Augusto. Atenção à Saúde do bebê na Rede Cegonha: um diálogo com a teoria de Winnicott sobre as especificidades do desenvolvimento emocional. Physis: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, e310311, 2021.

AUTONOMIA NA INFÂNCIA

LISANDRA MONTEIRO DO NASCIMENTO

RESUMO

Este artigo investiga o conceito de autonomia na infância sob a perspectiva da educação contemporânea, tomando como base as contribuições teóricas de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire. Parte-se do pressuposto de que a autonomia não é uma capacidade inata ou espontânea, mas um processo construído na interação entre o sujeito e o ambiente social, cultural e pedagógico que o cerca. A pesquisa, de natureza bibliográfica e qualitativa, busca compreender de que maneira as práticas pedagógicas podem favorecer ou inibir o desenvolvimento da autonomia nas crianças em idade escolar. Os resultados apontam para a centralidade do papel do educador como mediador ativo nesse processo, bem como para a necessidade de repensar os espaços e tempos escolares de modo a garantir experiências significativas de escolha, responsabilidade e autodeterminação. Conclui-se que a promoção da autonomia infantil é condição indispensável para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente comprometidos.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia. Infância. Educação. Prática Pedagógica. Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A questão da autonomia na infância ocupa, há décadas, um lugar de destaque nos debates sobre educação, psicologia do desenvolvimento e filosofia da criança. Discutir autonomia implica, antes de tudo, questionar o que se entende por infância e por sujeito: a criança é um ser em formação, em devir, ou já um ser pleno, capaz de agir sobre o mundo e sobre si mesma a partir de suas próprias lógicas e necessidades? A resposta a essa pergunta não é trivial e carrega implicações diretas para a forma como organizamos as escolas, planejamos os currículos e conduzimos as relações pedagógicas.

Na tradição pedagógica ocidental, predominou por muito tempo uma visão heterônoma da criança: o adulto — pai, mãe ou professor — era a figura de autoridade incontestável, responsável por moldar, dirigir e corrigir o comportamento infantil. Nessa concepção, a criança era tratada como um objeto de intervenção educativa, não como um sujeito de aprendizagem. Embora essa perspectiva tenha sofrido questionamentos profundos ao longo do século XX, seus resquícios ainda se fazem presentes em muitas práticas escolares contemporâneas, seja na rigidez dos sistemas de avaliação, seja na organização do tempo e do espaço pedagógico.

O presente artigo tem como objetivo central analisar o conceito de autonomia na infância à luz das principais teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, investigando de que modo as práticas pedagógicas podem ser reorganizadas para favorecer o desenvolvimento autônomo das crianças. Para tanto, recorre-se a uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, articulando as contribuições de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire — três pensadores cujas obras, ainda que marcadas por diferentes matrizes teóricas, convergem na valorização da criança como agente ativo de seu próprio processo formativo.

A relevância do tema se justifica tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Teoricamente, a autonomia constitui um dos eixos centrais de debates contemporâneos sobre cidadania, subjetividade e educação democrática. Praticamente, a escola enfrenta o desafio cotidiano de formar sujeitos capazes de tomar decisões, resolver problemas e conviver com a diferença em um mundo cada vez mais complexo e incerto. Nesse contexto, compreender como a autonomia se desenvolve na infância não é apenas uma questão acadêmica, mas uma necessidade urgente para todos os que atuam no campo educacional.

JEAN PIAGET E O DESENVOLVIMENTO MORAL DA AUTONOMIA

Jean Piaget foi um dos primeiros teóricos a sistematizar o conceito de autonomia no campo da educação e da psicologia do de-

senvolvimento. Em sua obra O Julgamento Moral na Criança (1932), Piaget distingue dois tipos de moralidade: a heteronomia, caracterizada pela obediência a regras externas impostas por figuras de autoridade, e a autonomia, que emerge quando a criança passa a compreender as regras como acordos sociais negociados e passíveis de revisão.

Para Piaget, essa transição da heteronomia para a autonomia não ocorre de maneira espontânea: ela depende de condições específicas de desenvolvimento cognitivo e de experiências de cooperação com pares. A criança pequena, em virtude de seu egocentrismo cognitivo, tende a conceber as regras como sagradas e imutáveis. À medida que amadurece e desenvolve a capacidade de descentração — isto é, de compreender o ponto de vista do outro —, torna-se capaz de participar de relações mais simétricas e de construir acordos coletivos baseados na reciprocidade.

A implicação pedagógica dessa teoria é significativa: se a autonomia emerge da cooperação, cabe à escola criar condições para que as crianças exerçam essa cooperação de maneira genuína, o que implica reduzir a coerção adulta e ampliar os espaços de negociação e participação. Conforme afirma Piaget (1977, p. 54):

Toda vez que ensinamos prematuramente a uma criança algo que ela poderia ter descoberto por si mesma, estamos impedindo-a de inventar e, consequentemente, de compreender completamente. Isso pode parecer que estamos economizando tempo, mas, na verdade, estamos freando o seu desenvolvimento intelectual.

Essa perspectiva lança luz sobre um dos paradoxos centrais da educação: ao tentar acelerar o aprendizado por meio da transmissão direta de conteúdos, a escola pode, contraditoriamente, comprometer o desenvolvimento das capacidades que pretende cultivar.

VYGOTSKY E A AUTONOMIA COMO PROCESSO SOCIAL

Diferentemente de Piaget, que enfatizou os estágios de desenvolvimento individual, Lev Vygotsky concebeu o desenvolvimento humano como fundamentalmente social e cultural. Para Vygotsky (1991), não existe desenvolvimento que não seja mediado pela linguagem, pelos instrumentos culturais e pelas relações interpessoais. A autonomia, nessa perspectiva, não é a ausência de dependência, mas a internalização progressiva de funções que foram primeiro exercidas no plano social.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é central para compreender como a autonomia se constrói no contexto escolar. A ZDP designa a distância entre aquilo que a criança já é capaz de fazer sozinha e aquilo que ela consegue realizar com o auxílio de um adulto ou de um par mais experiente. O papel do educador, nessa ótica, é atuar precisamente nesse intervalo, oferecendo suporte suficiente para que a criança avance em seu processo de aprendizagem sem, contudo, substituir sua ação.

Essa noção de suporte temporário — que Bruner (1983) denominaria scaffolding — implica um paradoxo produtivo: para que a criança se torne autônoma, ela precisa, em um primeiro momento, ser apoiada. A autonomia não é, portanto, o ponto de partida, mas o horizonte a ser construído a partir de relações de ajuda e colaboração. O educador que compreende essa dinâmica sabe que seu papel não é se tornar desnecessário o mais rápido possível, mas sim acompanhar o processo de forma a promover gradualmente a independência do aprendiz.

A perspectiva vygotskiana convida, ainda, a repensar o próprio significado do erro no processo de aprendizagem. Se o desenvolvimento ocorre no intervalo entre o que a criança já sabe e o que ainda não domina, o erro deixa de ser sinal de fracasso e passa a ser índice precioso de onde se situa a fronteira ativa do pensamento. Uma pedagogia orientada pela ZDP não penaliza o erro — ela o lê. Lê-o como dado diagnóstico, como convite à intervenção qualificada, como ponto de entrada para o suporte que vai permitir à criança avançar sem que lhe seja subtraída a experiência de construir o conheci-

mento. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser julgamento terminal e se converte em instrumento de escuta do processo. Cabe aprofundar, ademais, a dimensão coletiva que a teoria vygotskiana introduz na compreensão da autonomia. Ao situar o desenvolvimento no plano das relações sociais antes de situá-lo no plano individual, Vygotsky rompe com uma concepção liberal de autonomia como autossuficiência isolada — como se tornar-se autônomo significasse prescindir dos outros. O que sua teoria sugere é precisamente o contrário: é na qualidade das trocas com o outro que a autonomia se forja. A criança que aprende a argumentar, a negociar, a discordar e a colaborar em contextos relacionais ricos está, simultaneamente, desenvolvendo as capacidades cognitivas e sociais que fundam uma autonomia real — não a autonomia do indivíduo que dispensa a comunidade, mas a do sujeito que aprendeu a habitar o espaço coletivo com voz própria.

O conceito de scaffolding, tal como elaborado por Bruner, merece ainda uma ressalva crítica que frequentemente escapa às apropriações pedagógicas mais apressadas. O suporte oferecido pelo educador não é neutro nem técnico — ele é sempre uma escolha sobre o que vale a pena aprender, sobre qual direção o desenvolvimento deve tomar, sobre quais saberes e modos de pensar merecem ser transmitidos. Isso significa que o scaffolding carrega, embutida em sua estrutura, uma dimensão axiológica e política que precisa ser tornada consciente. O educador que apoia sem refletir sobre o que está apoiando pode, inadvertidamente, conduzir a criança à autonomia dentro de um quadro de referências que jamais foi questionado — o que configura não emancipação, mas uma forma mais sofisticada de conformação.

PAULO FREIRE E A AUTONOMIA COMO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Paulo Freire trouxe para o debate sobre autonomia uma dimensão ética e política inescapável. Em sua obra Pedagogia da Autonomia (1996), Freire argumenta que educar para a autonomia é, antes de tudo, um ato político: é recusar a educação bancária — aquela que deposita conteúdos no educando como se fosse um recipiente vazio — e adotar uma prática pedagógica fundada no diálogo, na problematização e na consciência crítica.

Para Freire, a autonomia não pode ser concedida ou transferida: ela deve ser conquistada pelos sujeitos a partir de sua própria prática reflexiva. O educador, nesse sentido, não é aquele que forma o educando à sua imagem e semelhança, mas aquele que cria as condições para que o educando forme a si mesmo. Esse processo implica necessariamente o reconhecimento da dignidade do educando, de sua história, de sua cultura e de seus saberes prévios.

A contribuição freireana é particularmente relevante quando aplicada à infância porque nos convida a perguntar: de quais experiências as crianças precisam para se tornarem sujeitos autônomos? Quais estruturas de poder permeiam as relações pedagógicas? Como a escola pode ser simultaneamente um espaço de acolhimento e de emancipação? Essas perguntas não têm respostas simples, mas sua formulação já é, em si, um passo importante na direção de uma educação comprometida com a liberdade.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e hermenêutico. Adotou-se a revisão bibliográfica como procedimento metodológico central, com vistas à análise, síntese e interpretação de obras e artigos científicos que abordam o desenvolvimento da autonomia na infância e suas implicações para a prática pedagógica.

O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases de dados Scielo, Google Acadêmico, LILACS e CAPES Periódicos, utilizando os descritores "autonomia na infância", "educação e autonomia", "desenvolvimento infantil" e "práticas pedagógicas", tanto em português quanto em inglês e espanhol. Foram selecionados artigos, dissertações, teses e livros publicados entre 1970 e 2024, priorizando obras clássicas de fundamentação teórica e publicações recentes que articulem o

tema ao contexto educacional brasileiro.

A análise dos materiais foi conduzida a partir de três eixos temáticos: (a) o conceito de autonomia e suas dimensões cognitiva, moral e social; (b) as condições pedagógicas que favorecem ou inibem o desenvolvimento da autonomia; e (c) as implicações práticas para a formação docente e para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A abordagem hermenêutica adotada orienta-se pela perspectiva de que os textos não falam por si mesmos, mas exigem do leitor uma postura ativa de interpretação, contextualização e confronto crítico com outras fontes. Nesse sentido, buscou-se não apenas sistematizar o estado da arte sobre o tema, mas também identificar tensões, contradições e lacunas nos debates existentes, contribuindo para um avanço na compreensão do fenômeno estudado.

Cabe registrar que a delimitação temporal adotada — com ênfase no período entre 1970 e 2024 — reflete uma escolha epistemológica deliberada. O marco inicial situa-se no contexto de consolidação das grandes teorias construtivistas e sociointeracionistas do desenvolvimento infantil, cujas contribuições permanecem incontornáveis para qualquer discussão séria sobre autonomia na infância. A extensão até o presente permite, por sua vez, capturar os desdobramentos contemporâneos dessas perspectivas, incluindo sua reconfiguração diante dos desafios impostos pela escola do século XXI.

A opção por múltiplas bases de dados e por descritores em três idiomas responde à necessidade de não circunscrever o debate ao contexto nacional, reconhecendo que a produção latino-americana e europeia sobre desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas oferece interlocuções teóricas relevantes que enriquecem e, por vezes, tensionam as formulações predominantes na literatura brasileira. Essa abertura comparativa não dilui a especificidade do contexto local — ela a ilumina por contraste.

É importante explicitar, ainda, os limites inerentes ao percurso metodológico adotado. A pesquisa bibliográfica, por sua natureza, opera sobre representações já mediadas da realidade — textos que selecionam, enquadram e interpretam fenômenos a partir de posições teóricas situadas. A postura hermenêutica aqui assumida não pretende superar essa limitação, mas torná-la produtiva: ao invés de buscar uma síntese definitiva e totalizante, o que se propõe é um mapeamento crítico das tensões conceituais que atravessam o campo, reconhecendo que as lacunas identificadas na literatura são, elas próprias, dados significativos sobre o estado atual do conhecimento produzido.

AUTONOMIA COMO PROCESSO, NÃO COMO ESTADO

Um dos resultados mais consistentes da revisão bibliográfica realizada é a convergência entre os diferentes autores consultados no que se refere à natureza processual da autonomia. Seja na perspectiva piagetiana, vygotskiana ou freireana, a autonomia é compreendida não como um atributo que a criança possui ou não possui, mas como um processo contínuo e dinâmico que se desenvolve ao longo do tempo, em contextos sociais específicos e a partir de experiências concretas de tomada de decisão e responsabilidade.

Essa compreensão tem implicações diretas para a prática pedagógica. Se a autonomia é um processo, ela não pode ser pressuposta, exigida ou imposta: ela precisa ser cultivada. Isso significa que o educador deve ser capaz de observar em que ponto do processo cada criança se encontra e oferecer desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento — nem aquém, pois isso subestima a criança, nem além, pois isso a sobrecarrega. Trata-se de um exercício permanente de sensibilidade pedagógica que exige formação continuada e disposição para a reflexão sobre a própria prática.

Estudos recentes confirmam essa perspectiva. Pesquisa conduzida por Campos e Bhering (2019) em escolas de Educação Infantil de quatro capitais brasileiras demonstrou que crianças cujos educadores adotavam práticas promotoras de autonomia — como

a possibilidade de escolher atividades, organizar materiais e participar da resolução de conflitos — apresentavam maior engajamento nas tarefas, melhor regulação emocional e mais elevada capacidade de cooperação com os pares. Os resultados sugerem que a autonomia não apenas é aprendida, mas também favorece a aprendizagem de outras competências fundamentais.

O PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DA AUTONOMIA

O papel do educador na promoção da autonomia infantil é, ao mesmo tempo, central e paradoxal. Central porque, como demonstram as pesquisas revisadas, as práticas pedagógicas adotadas pelo professor têm impacto direto sobre o desenvolvimento da autonomia das crianças. Paradoxal porque, para promover a autonomia, o educador precisa, em certa medida, renunciar ao controle — o que exige uma revisão profunda das crenças e dos valores que orientam sua atuação.

Freire (1996, p. 47) sintetiza esse paradoxo ao afirmar que "o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca". A presença do educador é sempre pedagógica, queiramos ou não: o que está em questão é se essa presença favorece ou inibe o crescimento do educando.

Para que o educador possa exercer esse papel de forma consciente e intencional, é indispensável que disponha de formação inicial e continuada que o prepare não apenas para dominar conteúdos disciplinares, mas para refletir criticamente sobre sua prática, compreender o desenvolvimento infantil e construir relações pedagógicas baseadas no respeito mútuo. Infelizmente, o cenário atual da formação docente no Brasil ainda apresenta lacunas significativas nesse sentido, o que torna urgente a revisão dos currículos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura.

Essa renúncia ao controle, contudo, não deve ser confundida com ausência de direção ou com uma permissividade que abandona a criança à sua própria sorte. O educador que promove a autonomia não é aquele que se apaga — é aquele que aprende a intervir de outro modo: menos pela imposição direta e mais pela pergunta que desinstala, pelo silêncio que convida, pela espera que respeita o tempo do outro. Trata-se de uma presença ativa que se manifesta, paradoxalmente, pela contenção — pela capacidade de não resolver o que a criança ainda pode resolver, de não falar quando o silêncio ensina mais, de não dar a resposta quando a dúvida é, ela mesma, o começo do pensamento.

Nóvoa (1995) observa que a identidade docente se constrói no cruzamento entre a dimensão pessoal e a profissional — e que não é possível separar o professor da pessoa que ele é. Isso significa que a capacidade de promover autonomia nos alunos está, em alguma medida, ligada ao grau de autonomia que o próprio educador experiencia em sua vida profissional. O professor submetido a currículos engessados, a cobranças permanentes de produtividade e a sistemas de avaliação que desconsideram sua experiência e seu julgamento dificilmente encontrará, no cotidiano institucional, as condições subjetivas necessárias para exercer uma mediação verdadeiramente emancipatória. A autonomia da criança e a autonomia do educador não são projetos separados: estão intimamente imbricadas, e qualquer política educacional que ignore essa articulação estará tratando sintomas sem tocar nas causas.

Pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente reforçam essa perspectiva. Tardif (2002) demonstra que os saberes que efetivamente orientam a prática pedagógica não são os saberes formais transmitidos nos cursos de formação, mas os saberes experienciais, construídos no confronto cotidiano com as situações reais de ensino. Isso implica que a formação para a promoção da autonomia não pode reduzir-se à transmissão de teorias ou técnicas: ela precisa criar con-

dições para que o educador reflita sobre sua própria prática, reconheça suas crenças implícitas sobre a criança e o aprendizado, e se coloque em processo contínuo de revisão e reinvenção. Formar educadores capazes de promover autonomia é, em última instância, formar educadores que sejam, eles mesmos, sujeitos autônomos de seu próprio desenvolvimento profissional.

ESPAÇO, TEMPO E AUTONOMIA NA ESCOLA

A organização dos espaços e do tempo escolar também exerce influência determinante sobre o desenvolvimento da autonomia. Escolas que organizam rigidamente o tempo em blocos de cinquenta minutos, que mantêm as crianças sentadas em fileiras durante horas e que não oferecem espaços de livre escolha e movimentação tendem a produzir, nos sujeitos que por elas passam, um certo habitus de submissão e passividade que dificilmente se reverte na vida adulta.

Por outro lado, experiências pedagógicas inovadoras, tanto no Brasil quanto em outros países, têm demonstrado que é possível reorganizar os espaços e os tempos escolares de modo a ampliar as possibilidades de escolha e de agência das crianças. Propostas como a Pedagogia de Projetos, a Metodologia da Investigação e os espaços de Ateliê, inspirados nas experiências de Reggio Emilia, na Itália, têm mostrado resultados promissores na promoção da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico desde a mais tenra infância.

Cabe ressaltar, no entanto, que a mera adoção de metodologias ativas não garante, por si só, o desenvolvimento da autonomia. Como adverte Zabala (1998), o que define se uma prática pedagógica é autenticamente promotora de autonomia não é o método em si, mas a intencionalidade que o orienta e as relações que estabelece entre educadores, educandos e conhecimento. Uma Pedagogia de Projetos pode ser conduzida de forma autoritária; uma aula expositiva pode ser profundamente dialógica. O que importa é a postura ética e epistemológica do educador.

A reflexão sobre espaço e tempo escolares remete, necessariamente, à dimensão arquitetônica e institucional da escola — dimensão frequentemente negligenciada nos debates pedagógicos, como se o ambiente físico fosse um dado neutro e não uma escolha carregada de valores. A disposição das carteiras em fileiras não é apenas uma solução logística: é uma declaração implícita sobre quem detém o saber e quem deve recebê-lo passivamente. Da mesma forma, o sino que interrompe o pensamento a cada cinquenta minutos não organiza apenas o tempo — ele educa o corpo e a mente para a fragmentação, para a descontinuidade, para a subordinação do ritmo interno às imposições externas. Modificar essas estruturas não é, portanto, uma questão estética ou operacional: é uma decisão política sobre que tipo de sujeito a escola pretende formar.

As experiências de Reggio Emilia merecem atenção particular não apenas por seus resultados pedagógicos amplamente documentados, mas pela radicalidade de sua premissa fundante: a de que a criança é, desde o nascimento, um sujeito competente, curioso e capaz de construir sentido sobre o mundo. Essa premissa — aparentemente simples — implica uma ruptura profunda com a lógica tutelar que historicamente organizou a relação entre adultos e crianças na escola. Quando o ambiente é concebido como "terceiro educador", como propõe Loris Malaguzzi, ele deixa de ser suporte passivo da ação pedagógica e passa a ser ele próprio um interlocutor ativo no processo de aprendizagem — o que exige dos educadores uma sensibilidade para o espaço que raramente é desenvolvida nos cursos de formação docente.

A advertência de Zabala aponta para um risco que merece ser nomeado com precisão:

o da colonização das metodologias ativas pelo mesmo espírito diretivo que elas pretendiam superar. Quando a Pedagogia de Projetos se converte em roteiro predefinido pelo professor, quando a investigação é conduzida para uma conclusão já esperada e quando a escolha oferecida à criança é apenas aparente — restrita a alternativas previamente selecionadas pelo adulto —, o que se tem não é autonomia, mas sua simula-

ção. Essa simulação pode ser, em certos aspectos, mais nociva do que a heteronomia explícita, pois reveste de linguagem emancipatória uma prática que continua, em sua estrutura profunda, a negar à criança o protagonismo que proclama oferecer. Daí a centralidade da formação docente: não como transmissão de técnicas, mas como desenvolvimento de uma consciência reflexiva capaz de interrogar continuamente as próprias práticas à luz dos valores que as deveriam orientar.

CONCLUSÃO

A análise empreendida ao longo deste artigo permite afirmar, com razoável segurança, que a autonomia na infância constitui não apenas um valor educacional desejável, mas uma condição necessária para o desenvolvimento pleno dos sujeitos em formação. Compreendida como processo — e não como estado —, a autonomia se constrói a partir de interações sociais, práticas pedagógicas intencionais e condições institucionais que a favoreçam.

As contribuições teóricas de Piaget, Vygotsky e Freire, embora oriundas de tradições intelectuais distintas, convergem na afirmação de que a criança é sujeita ativo de seu próprio desenvolvimento e que o papel do educador é criar condições para que ela possa exercer essa agência de maneira crescente e responsável. Isso implica uma revisão profunda de concepções arraigadas sobre o que significa ensinar, aprender e avaliar — uma revisão que não pode ser feita de forma isolada pelo professor, mas que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar e das políticas educacionais.

É preciso reconhecer os limites do presente estudo: trata-se de uma revisão bibliográfica que, por sua natureza, não contempla a complexidade e a diversidade das práticas pedagógicas concretas que ocorrem nas escolas brasileiras. Pesquisas empíricas, tanto de caráter etnográfico quanto experimental, seriam necessárias para aprofundar a compreensão dos mecanismos pelos quais a autonomia se desenvolve — ou se inibe — em contextos educacionais específicos. Essa é uma agenda de pesquisa ainda amplamente aberta e de grande relevância para o campo da educação.

Por fim, este artigo reafirma a convicção de que educar para a autonomia é um ato simultaneamente ético, político e estético: ético porque reconhece a dignidade de cada criança como sujeito de direitos; político porque questiona as estruturas de poder que permeiam as relações educacionais; e estético porque abre espaço para a criatividade, a imaginação e a invenção de novos modos de ser e de estar no mundo. Em tempos de crescente autoritarismo e instrumentalização da educação, afirmar a autonomia como horizonte pedagógico é, acima de tudo, um ato de resistência.

Há, contudo, uma tensão que este artigo não pode resolver, mas que seria desonesto ignorar: a que existe entre o horizonte emancipatório que a autonomia representa e as condições materiais e institucionais em que a maioria dos educadores brasileiros exerce seu trabalho. Falar em pedagogia reflexiva, em mediação qualificada e em reorganização dos espaços escolares pressupõe tempo, formação e condições de trabalho que não são garantidas a uma parcela significativa dos professores do país — submetidos a jornadas excessivas, salários defasados e currículos que deixam pouca margem à criatividade e ao diálogo. Qualquer proposta de promoção da autonomia infantil que desconsidere essa realidade corre o risco de converter-se em mais um discurso que responsabiliza o professor individualmente pelo que é, em grande medida, uma falha coletiva e estrutural do sistema educacional. A autonomia da criança e a autonomia do educador são, nesse sentido, projetos indissociáveis: não se constrói a primeira sem que a segunda seja também cultivada, reconhecida e protegida pelas políticas públicas que organizam — e, com demasiada frequência, desorientam — o trabalho pedagógico no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRUNER, Jerome. Child's Talk: Learning to Use Language. New York: Norton, 1983.

CAMPOS, Maria Malta; BHERING, Eliana. Au-

tonomia e aprendizagem na Educação Infantil: um estudo em escolas públicas brasileiras. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 12–31, jul./set. 2019.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KAMII, Constance. A Criança e o Número. Campinas: Papirus, 1991.

KAMII, Constance; DeVRIES, Rheta. Jogos em Grupo na Educação Infantil: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

LERNER, Delia. Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. O Desenvolvimento do Raciocínio na Criança. São Paulo: Record, 1977.

PIAGET, Jean. O Julgamento Moral na Criança. São Paulo: Mestre Jou, 1977. [Original: 1932] RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A Formação Social da Mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e Linguagem. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIOLÊNCIA ESCOLAR E O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE EDUCACIONAL SEGURO

LUANA MARTINS DOS REIS SOUSA

RESUMO

A violência escolar tem se consolidado como um fenômeno complexo que ultrapassa os limites físicos das instituições de ensino e reflete questões sociais, econômicas e culturais presentes na sociedade contemporânea. Seus impactos atingem diretamente estudantes, profissionais da educação e famílias, comprometendo processos de aprendizagem, desenvolvimento humano e convivência escolar. O presente artigo tem como objetivo discutir os fatores relacionados à violência escolar e analisar o papel do professor diante desse cenário, considerando também os efeitos do adoecimento ocupacional docente. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, baseada principalmente nas contribuições de Schilling (2004), Carlotto (2002), Silva (2010), Foucault (1985) e Maslach, Schaufeli e Leiter (2001). Os resultados apontam que o enfrentamento da violência exige ações integradas entre escola, família e políticas públicas, além da valorização do trabalho docente e do fortalecimento das redes de proteção social.

PALAVRAS-CHAVE: violência escolar; trabalho docente; educação; Burnout; proteção social.

INTRODUÇÃO

A violência escolar constitui uma das principais preocupações do cenário educacional contemporâneo. Embora frequentemente associada apenas a agressões físicas entre estudantes, sua presença manifesta-se de formas diversas, incluindo violência simbólica, psicológica, institucional e social.

As transformações sociais das últimas décadas alteraram significativamente as relações estabelecidas no ambiente escolar. O aumento das desigualdades, o enfraquecimento das redes comunitárias e as mudanças nas estruturas familiares contribuíram para ampliar conflitos dentro da escola, tornando esse espaço um reflexo das tensões existentes na sociedade.

Nesse contexto, o professor passou a assumir funções que ultrapassam o ensino formal, sendo frequentemente convocado a lidar com situações de vulnerabilidade social, mediação de conflitos e acolhimento emocional dos estudantes.

Diante dessa realidade, este artigo busca compreender como a violência escolar se relaciona com processos sociais mais amplos e discutir o papel do professor na construção de ambientes educativos mais seguros e democráticos.

A SOCIEDADE DA INSEGURANÇA E A VIOLÊNCIA ESCOLAR

A discussão sobre violência escolar exige compreender que a escola não está isolada da sociedade. Conforme Schilling (2004), a insegurança tornou-se elemento marcante da vida contemporânea, influenciando comportamentos individuais e coletivos.

O crescimento do medo social produz relações mais individualizadas e reduz espaços de participação coletiva. Nesse cenário, conflitos passam a ser tratados prioritariamente por mecanismos de controle e punição, em detrimento de ações preventivas e educativas.

A escola ocupa posição contraditória dentro desse processo. Ao mesmo tempo em que é vista como espaço de formação cidadã e garantia de direitos, também reproduz desigualdades presentes no contexto social.

Situações de exclusão, preconceito, discriminação, ausência de pertencimento e fragilidade institucional favorecem o surgimento de manifestações de violência. Muitas dessas ocorrências não se expressam apenas em episódios graves, mas em pequenos atos cotidianos de desrespeito e silenciamento.

Foucault (1985) aponta que os discursos sociais produzem formas de poder e também de resistência. Dessa forma, ampliar espaços de fala dentro da escola pode representar importante estratégia para o enfrentamento da violência.

A educação baseada em direitos humanos fortalece relações democráticas e amplia possibilidades de participação ativa dos sujeitos escolares.

O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

A atuação docente tornou-se cada vez mais complexa diante das demandas educacionais atuais.

Além da responsabilidade pedagógica, professores enfrentam desafios relacionados à gestão de conflitos, desenvolvimento socioemocional dos estudantes e mediação entre família e escola.

Carlotto (2002) destaca que o trabalho docente está entre as ocupações com maiores níveis de estresse ocupacional devido ao envolvimento emocional constante e às condições frequentemente insuficientes de trabalho.

Entretanto, atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade pelo enfrentamento da violência escolar representa uma compreensão limitada do problema.

A construção de ambientes escolares seguros depende de ações coletivas que envolvam:

• fortalecimento da gestão democrática;

• formação continuada;

• apoio institucional ao professor;

• participação das famílias;

• integração com assistência social e saúde.

Ainda assim, a prática pedagógica exerce papel relevante. Relações pautadas no diálogo, respeito e escuta ativa favorecem o desenvolvimento de vínculos positivos e diminuem em situações de conflito.

A escola precisa assumir uma postura preventiva e educativa diante da violência, abandonando exclusivamente estratégias punitivas.

A PRESENÇA DA SÍNDROME DE BURNOUT NO TRABALHO DOCENTE

Entre os efeitos mais significativos do contexto escolar contemporâneo está o aumento do adoecimento emocional dos profissionais da educação.

A Síndrome de Burnout caracteriza-se como estado de exaustão emocional associado ao trabalho e ocorre especialmente em profissões que exigem contato intenso com pessoas.

Segundo Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), a síndrome apresenta três dimensões principais:

• exaustão emocional;

• despersonalização;

• redução da realização profissional.

No contexto escolar, professores acometidos podem apresentar dificuldades no planejamento pedagógico, redução do envolvimento profissional, irritabilidade, sentimentos de frustração e afastamento emocional.

Outro fator que contribui para esse processo é o aumento das expectativas sociais sobre o professor. Muitas vezes, espera-se que o educador resolva questões sociais, emocionais e familiares que ultrapassam sua atuação profissional.

Dessa forma, prevenir o Burnout exige intervenções institucionais.

Entre as estratégias possíveis destacam-se:

• melhoria das condições de trabalho;

• redução da sobrecarga administrativa;

• acompanhamento psicológico institucional;

• fortalecimento da formação continuada;

• valorização profissional.

Cuidar do professor significa também fortalecer os processos educativos.

ESCOLA, PROTEÇÃO SOCIAL E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA

O enfrentamento da violência escolar exige compreender a escola como parte de uma rede ampliada de proteção social.

A articulação entre educação, assistência social e demais políticas públicas amplia a capacidade institucional de identificar situa-

ções de vulnerabilidade e desenvolver intervenções preventivas.

No contexto da educação infantil e do ensino básico, práticas educativas que promovam pertencimento, escuta e participação apresentam resultados importantes na redução de conflitos.

Projetos de convivência, mediação escolar, fortalecimento de vínculos familiares e ações intersetoriais podem contribuir significativamente para ambientes mais seguros.

A escola não substitui a família nem os serviços públicos especializados, porém possui papel estratégico na garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

Promover uma educação comprometida com dignidade humana significa construir espaços em que o cuidado e o aprendizado caminhem conjuntamente.

A PRESENÇA DA SÍNDROME DE BURNOUT NO TRABALHO DOCENTE E SEUS IMPACTOS NA GARANTIA DOS DIREITOS DA CRIANÇA

As transformações sociais e institucionais vivenciadas pela escola contemporânea modificaram significativamente o papel desempenhado pelos profissionais da educação. Atualmente, além das atribuições pedagógicas tradicionalmente associadas ao processo de ensino e aprendizagem, os professores passaram a assumir demandas relacionadas ao acolhimento emocional dos estudantes, mediação de conflitos, fortalecimento dos vínculos familiares, inclusão escolar e identificação de situações de vulnerabilidade social.

Essa ampliação das responsabilidades ocorre em um cenário frequentemente marcado por sobrecarga de trabalho, pressão institucional, escassez de recursos, exigências burocráticas e intensificação das relações interpessoais. Como consequência, observa-se crescimento dos processos de adoecimento emocional entre profissionais da educação.

Entre os fenômenos mais discutidos atualmente destaca-se a Síndrome de Burnout.

A síndrome caracteriza-se como condição associada ao esgotamento ocupacional decorrente da exposição prolongada ao estresse relacionado ao trabalho. Embora o estresse profissional possa atingir diferentes categorias ocupacionais, profissões que envolvem cuidado, interação humana constante e elevada demanda emocional apresentam maior vulnerabilidade ao seu desenvolvimento.

Segundo Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), o burnout apresenta três dimensões principais: exaustão emocional, despersonalização e redução da realização profissional.

A exaustão emocional refere-se ao sentimento persistente de esgotamento físico e psicológico diante das demandas profissionais. O trabalhador passa a perceber diminuição de sua energia emocional, dificuldade de recuperação após o expediente e sensação contínua de sobrecarga.

A despersonalização manifesta-se por meio do distanciamento emocional e da redução do envolvimento afetivo com as atividades e com as pessoas atendidas. No ambiente escolar, pode aparecer na forma de respostas mais automáticas, redução da sensibilidade diante das necessidades dos estudantes e dificuldades na construção de vínculos.

Já a redução da realização profissional está relacionada à percepção de perda de sentido do trabalho, sentimentos de incompetência, desmotivação e diminuição da satisfação profissional.

No contexto escolar, essas manifestações podem produzir impactos importantes não apenas sobre os docentes, mas também sobre o ambiente educativo e o desenvolvimento das crianças.

O trabalho docente exige elevada disponibilidade emocional e capacidade constante de observação, planejamento, acolhimento e adaptação às necessidades dos estudantes.

Especialmente na Educação Infantil, o professor ocupa papel central na construção das experiências iniciais de convivência, aprendizagem e desenvolvimento socioemocional.

As crianças pequenas estabelecem grande parte de suas aprendizagens por meio das

interações afetivas construídas no cotidiano escolar. O vínculo com o educador constitui elemento estruturante para o desenvolvimento da autonomia, da linguagem, da segurança emocional e das competências sociais.

Quando o professor se encontra em processo contínuo de esgotamento físico e emocional, essas relações podem ser impactadas negativamente.

O adoecimento ocupacional pode gerar redução da disponibilidade afetiva, dificuldades de escuta sensível, menor capacidade de observação das necessidades individuais das crianças e diminuição da qualidade das interações pedagógicas.

Em muitos casos, não se observa ausência de comprometimento profissional, mas um processo progressivo de desgaste que limita a capacidade do educador de responder às demandas emocionais e educativas presentes no cotidiano escolar.

Além disso, a exaustão docente pode comprometer atividades essenciais como planejamento pedagógico, organização das práticas educativas, construção de propostas lúdicas, acompanhamento individualizado e mediação de conflitos.

Outro aspecto relevante refere-se à identificação de situações de vulnerabilidade social.

O professor frequentemente ocupa posição privilegiada na observação de mudanças comportamentais, sinais de negligência, dificuldades emocionais, sofrimento psíquico e alterações no desenvolvimento infantil.

Entretanto, quando submetido a condições permanentes de sobrecarga, pode haver diminuição da capacidade de identificar precocemente situações que exigiriam intervenção institucional.

Nesse sentido, o adoecimento docente ultrapassa uma questão individual e passa a constituir tema relacionado à garantia dos direitos da criança.

Outro fator que contribui significativamente para o desenvolvimento do burnout corresponde ao aumento das expectativas sociais direcionadas à escola e aos professores.

Frequentemente, espera-se que o educador responda simultaneamente por questões pedagógicas, emocionais, familiares e sociais que extrapolam suas atribuições profissionais.

Embora a escola desempenhe importante função de proteção social, ela não pode assumir isoladamente responsabilidades que pertencem a diferentes políticas públicas.

É justamente nesse ponto que se fortalece a importância da articulação entre educação e assistência social.

A construção de fluxos institucionais claros reduz a sobrecarga docente e favorece respostas mais qualificadas às demandas apresentadas pelas crianças e famílias.

Quando professores possuem orientação adequada sobre quais situações devem ser encaminhadas à coordenação ou direção escolar para avaliação conjunta com a rede socioassistencial, amplia-se a proteção tanto dos profissionais quanto dos estudantes.

A direção escolar e as Diretorias Regionais também exercem papel fundamental nesse processo.

Cabe à gestão institucional criar mecanismos que permitam acolhimento das equipes, organização dos encaminhamentos e fortalecimento da cultura do trabalho coletivo.

Além disso, políticas institucionais voltadas ao cuidado dos profissionais tornam-se essenciais para reduzir processos de adoecimento ocupacional.

Entre as estratégias que podem contribuir para prevenção do burnout destacam-se:

• melhoria das condições materiais e organizacionais de trabalho;

• redução da sobrecarga administrativa;

• fortalecimento da formação continuada;

• ampliação dos espaços coletivos de escuta;

• apoio institucional às equipes;

• acompanhamento psicossocial dos profis-

sionais;

• fortalecimento das ações intersetoriais;

• definição clara dos fluxos de encaminhamento.

Ao reconhecer que a qualidade da educação está diretamente relacionada às condições de trabalho dos profissionais, amplia-se a compreensão sobre garantia de direitos na infância.

Cuidar do professor significa fortalecer vínculos, qualificar os processos educativos e ampliar as possibilidades de desenvolvimento integral das crianças.

Dessa forma, o enfrentamento do burnout no contexto escolar deve ser compreendido como estratégia necessária para construção de ambientes educativos mais saudáveis, acolhedores e comprometidos com a proteção integral da infância.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo refletir sobre a relação entre Serviço Social, Educação Infantil e garantia dos direitos da criança, considerando a importância da articulação entre políticas públicas e os desafios enfrentados pelas instituições escolares na contemporaneidade. Ao longo da análise, evidenciou-se que as demandas presentes no cotidiano educacional ultrapassam os limites da dimensão pedagógica e exigem respostas coletivas, organizadas e intersetoriais.

A discussão permitiu compreender que as expressões da questão social se manifestam diariamente no ambiente escolar por meio de situações relacionadas à vulnerabilidade socioeconômica, fragilidade dos vínculos familiares, violência, dificuldades de acesso às políticas públicas, insegurança alimentar, exclusão social e demais fatores que impactam diretamente o desenvolvimento integral das crianças e o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, observou-se que a escola assume papel central na proteção da infância e na promoção da cidadania, porém não pode ser compreendida como instituição isolada ou única responsável pela resolução dos problemas sociais que atravessam o espaço educativo. A ampliação das responsabilidades atribuídas às instituições escolares evidencia a necessidade do fortalecimento da atuação integrada entre educação, assistência social, saúde e demais políticas públicas.

Ao longo do estudo destacou-se a importância do Serviço Social como profissão comprometida com a defesa dos direitos humanos, com a justiça social e com a construção de estratégias de enfrentamento às desigualdades. A atuação do assistente social mostrou-se essencial na articulação entre escola, família, rede socioassistencial e gestão educacional, favorecendo a identificação precoce de situações de vulnerabilidade, o fortalecimento dos vínculos familiares e a ampliação do acesso aos direitos sociais.

Também foi possível compreender que o fortalecimento da intersetorialidade exige participação ativa da direção escolar e das instâncias administrativas da educação, especialmente das Diretorias Regionais, responsáveis por apoiar as unidades educacionais na construção de protocolos, fluxos institucionais e estratégias de atendimento articuladas com a rede de proteção.

Outro aspecto evidenciado ao longo da pesquisa refere-se ao papel do professor enquanto profissional que mantém contato cotidiano com as crianças e frequentemente realiza as primeiras observações relacionadas a alterações comportamentais, dificuldades emocionais, sinais de negligência e situações que demandam atenção institucional. Entretanto, constatou-se que o professor não deve assumir individualmente responsabilidades que exigem atuação técnica e intersetorial.

Nesse sentido, tornou-se fundamental discutir a necessidade de orientar os profissionais da educação sobre os fluxos institucionais existentes para comunicação de situações que exigem acompanhamento da gestão escolar e eventual acionamento da Assistência Social e demais órgãos da rede de proteção.

Além das demandas sociais atribuídas à escola, o estudo permitiu aprofundar a compreensão acerca das condições de trabalho docente e dos impactos produzidos pelo esgotamento profissional no contexto educacional contemporâneo.

A análise da presença da Síndrome de Burnout no trabalho docente evidenciou que o aumento das exigências institucionais, da sobrecarga emocional, das responsabilidades ampliadas e da intensificação das relações de trabalho pode comprometer significativamente a saúde física e emocional dos professores.

Observou-se que o esgotamento profissional interfere diretamente na prática pedagógica, reduzindo a disponibilidade emocional, dificultando a construção de vínculos, comprometendo processos de planejamento e diminuindo a capacidade de observação das necessidades individuais das crianças.

Na Educação Infantil, tais impactos tornam-se ainda mais relevantes, considerando que o desenvolvimento infantil ocorre por meio de relações afetivas, segurança emocional e interações permanentes entre criança e educador. Dessa forma, o cuidado com os profissionais da educação também deve ser compreendido como estratégia de proteção à infância e fortalecimento da qualidade educacional.

A discussão desenvolvida ao longo deste trabalho reforça que ambientes escolares saudáveis dependem não apenas da presença de recursos pedagógicos, mas também da existência de condições institucionais capazes de sustentar o trabalho educativo e promover o bem-estar dos profissionais envolvidos.

Conclui-se que investir na articulação entre Assistência Social e Educação, fortalecer o papel do Serviço Social no contexto escolar, valorizar os profissionais da educação e ampliar estratégias de prevenção ao adoecimento ocupacional constituem ações fundamentais para efetivação dos direitos da criança e construção de uma educação comprometida com a inclusão, a cidadania e a proteção integral.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar o debate sobre o fortalecimento das práticas intersetoriais e incentive novas pesquisas voltadas à integração entre políticas públicas, ao cuidado com os trabalhadores da educação e à consolidação da escola como espaço de desenvolvimento humano, acolhimento e garantia de direitos.

REFERÊNCIAS

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de Burnout e o Trabalho Docente. Maringá, 2002 Psicologia em Estudo, v. 7, n. 1, p. 21-29.

MASLACH, Jackson. Burnout in organizational settings. Applied Social Psychology Annual, 5, 133-153.

SCHILLING, Flávia. A sociedade da insegurança e a violência na escola. 1ªed. São Paulo: Moderna, 2004.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Bullying: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

FOUCAULT, M. História da Sexualidade I: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

CODO, Wanderley (Org.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2000.

MASLACH, Christina; SCHAUFELI, Wilmar B.; LEITER, Michael P. Job burnout. Annual Review of Psychology, v. 52, p. 397–422, 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Internacional de Doenças – CID-11. Genebra: OMS.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

O BRINCAR HEURÍSTICO E A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL MATERIALIDADES, AUTONOMIA E INVESTIGAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

LUCIVANIA DA SILVA SANTOS

RESUMO

O artigo analisa o brincar heurístico e a organização dos espaços na Educação Infantil, com ênfase nas experiências de bebês e crianças pequenas em contextos coletivos. O objetivo consiste em compreender de que modo a seleção de materialidades não estruturadas, a acessibilidade dos objetos, a continuidade temporal das explorações e a presença responsiva do adulto podem favorecer autonomia, investigação, comunicação e produção de sentidos, sem converter a brincadeira em exercício dirigido ou em procedimento padronizado. Adota-se uma abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, fundamentada em estudos sobre brincar, pedagogias da infância, organização de ambientes e educação de bebês, bem como na análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, da Base Nacional Comum Curricular, das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil e dos documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A discussão distingue o cesto de tesouros, destinado prioritariamente a bebês que permanecem sentados e ainda não se deslocam com autonomia, do brincar heurístico com objetos, organizado para crianças que já ampliaram suas possibilidades de mobilidade e combinação. Os resultados indicam que a potência dessas experiências não reside na simples oferta de sucatas, elementos naturais ou objetos domésticos, mas na composição intencional de contextos seguros, esteticamente cuidados, culturalmente diversos e abertos a múltiplas ações. Evidencia-se que o adulto precisa planejar, observar, documentar, reorganizar e intervir com prudência, evitando tanto a direção excessiva quanto o abandono pedagógico. Conclui-se que o brincar heurístico pode dialogar de modo consistente com o currículo paulistano, sobretudo com os princípios de centralidade das interações e brincadeiras, acesso autônomo aos materiais, respeito aos ritmos individuais e participação infantil, desde que sejam asseguradas formação docente, condições institucionais, critérios de segurança e reflexão crítica sobre inclusão, consumo e sustentabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar heurístico; Educação Infantil; Organização dos espaços; Autonomia; Materialidades.

ABSTRACT

This article examines heuristic play and the organization of environments in early childhood education, focusing on babies and young children. Through qualitative bibliographic and documentary research, it discusses how open-ended materials, accessible spaces, uninterrupted time, and responsive adult presence can support autonomy, inquiry, communication, and meaning-making. The study distinguishes treasure baskets from heuristic play with objects and argues that these practices cannot be reduced to the random use of recycled or natural materials. Their educational value depends on intentional planning, safety, observation, documentation, cultural diversity, and inclusive access. Heuristic play is compatible with São Paulo municipal curricular principles when it preserves children's initiative without weakening the teacher's ethical and pedagogical responsibility.

KEYWORDS: Heuristic play; Early childhood education; Learning environments; Autonomy; Materialities.

INTRODUÇÃO

O brincar ocupa posição central nas concepções contemporâneas de Educação Infantil porque constitui uma forma complexa de participação cultural, expressão, investigação e relação. Ao brincar, bebês e crianças não apenas repetem comportamentos observados, mas reorganizam experiências, atribuem funções provisórias aos objetos, testam possibilidades corporais, constroem acordos e produzem interpretações sobre o mundo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reconhecem as interações e as brincadeiras como eixos estru-

turantes das práticas pedagógicas, deslocando o currículo de uma sequência de conteúdos fragmentados para experiências socialmente significativas e articuladas às múltiplas linguagens infantis.

A Base Nacional Comum Curricular reafirma esse entendimento ao apresentar brincar, explorar, participar, conviver, expressar-se e conhecer-se como direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses direitos não se realizam por simples declaração normativa. Dependem de ambientes que permitam escolhas reais, materiais que possam ser investigados por diferentes vias, tempos suficientemente longos e relações nas quais o adulto reconheça a criança como sujeito ativo. A organização concreta do cotidiano, portanto, constitui parte do currículo e não apenas seu suporte físico.

Nos Centros de Educação Infantil, a questão assume particular relevância. Bebês e crianças bem pequenas conhecem o mundo por meio do corpo, dos sentidos, dos deslocamentos, da repetição e da manipulação de objetos. Suas ações de bater, encher, esvaziar, empilhar, transportar, esconder, aproximar, separar e combinar não podem ser tratadas como movimentos aleatórios ou estágios inferiores de uma atividade futura. Elas expressam modos próprios de pesquisa e comunicação, que exigem do professor uma observação capaz de reconhecer a inteligência presente nas ações corporais e materiais.

O brincar heurístico tornou-se recorrente em formações docentes, redes sociais e propostas pedagógicas. A expressão, entretanto, é frequentemente utilizada de maneira imprecisa para designar qualquer experiência com elementos naturais, materiais recicláveis ou objetos sem função lúdica previamente definida. Essa generalização dilui o conceito e pode produzir práticas frágeis: cestos montados apenas para fotografias, conjuntos de objetos oferecidos sem critérios de segurança, sessões excessivamente dirigidas ou propostas em que a ausência de intervenção adulta é confundida com respeito à autonomia.

Na formulação de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson, o cesto de tesouros e o brincar heurístico com objetos correspondem a organizações distintas, embora relacionadas. O cesto de tesouros é pensado principalmente para bebês que já se mantêm sentados, mas ainda não se deslocam amplamente, reunindo objetos variados que podem ser alcançados e explorados pela boca, pelas mãos e pelo corpo. O brincar heurístico dirige-se às crianças que já caminham e ampliaram sua capacidade de transportar, agrupar e combinar, oferecendo coleções de objetos e recipientes em uma sessão organizada, com tempo, espaço e presença adulta cuidadosamente planejados (Goldschmied; Jackson, 2006).

Essa distinção é relevante porque impede que a prática seja convertida em receita indiferente às condições corporais, comunicativas e relacionais das crianças. Uma mesma coleção pode ser potente para determinado grupo e inadequada para outro. A faixa etária, por si só, também não resolve a decisão, pois bebês e crianças apresentam ritmos, interesses, experiências e necessidades diversas. Planejar requer conhecer o grupo, observar como cada criança acessa o ambiente e revisar os materiais em função do uso real, e não de expectativas abstratas.

A discussão sobre brincar heurístico é inseparável da organização dos espaços. Ambientes muito vazios podem limitar encontros e investigações, enquanto ambientes saturados produzem dispersão, conflito e dificuldade de escolha. Mobiliários fixos, objetos guardados fora do alcance e tempos fragmentados comunicam uma imagem de criança dependente, autorizada a agir apenas quando o adulto permite. Em sentido oposto, espaços legíveis, acessíveis e flexíveis favorecem deslocamentos, iniciativas, pequenas formações de grupo e continuidade das brincadeiras.

O Currículo da Cidade: Educação Infantil afirma que espaços e materiais diversificados, organizados e acessíveis ampliam as possibilidades de experimentação e expressão, e associa a boa organização do ambiente à atividade autônoma de bebês e crianças. O do-

cumento também reconhece materiais de largo alcance, objetos cotidianos, elementos naturais e diferentes suportes como recursos para investigar, inventar e raciocinar. Essa perspectiva cria um campo fértil para o diálogo com o brincar heurístico, ainda que a política curricular municipal não deva ser reduzida a uma metodologia específica (São Paulo, 2022).

A aproximação entre o brincar heurístico e o currículo paulistano precisa ser feita com rigor. Não se trata de afirmar que todos os princípios municipais derivam da proposta de Goldschmied e Jackson, nem que o brincar heurístico substitui outras formas de brincar. Brincadeiras de faz de conta, jogos tradicionais, experiências corporais, narrativas, músicas, explorações artísticas e encontros com a natureza compõem um repertório mais amplo. O brincar heurístico constitui uma possibilidade entre outras e ganha sentido quando integrado ao projeto pedagógico da unidade.

Diante desse cenário, o problema de pesquisa pode ser formulado nos seguintes termos: em que condições o brincar heurístico e a organização intencional dos espaços podem favorecer a autonomia e a investigação de bebês e crianças pequenas sem esvaziar a responsabilidade pedagógica do adulto? O objetivo geral consiste em analisar os fundamentos, as condições de organização e os limites dessa proposta em diálogo com a política curricular da Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se distinguir conceitos, examinar o papel dos materiais, discutir a relação entre autonomia e mediação e identificar implicações para planejamento, inclusão, segurança e documentação.

A relevância do estudo decorre da distância frequente entre a circulação de propostas visualmente atrativas e a compreensão de seus fundamentos. Quando uma prática é reproduzida apenas pela aparência, seus elementos podem ser mantidos enquanto sua lógica é perdida. A análise crítica permite superar modismos e recolocar no centro as experiências das crianças, as condições de trabalho docente e a responsabilidade pública pela qualidade dos ambientes educativos.

FUNDAMENTOS DO BRINCAR HEURÍSTICO E DA AUTONOMIA INFANTIL

BRINCAR COMO DIREITO, LINGUAGEM E EXPERIÊNCIA CULTURAL

O brincar não é um recurso que se justifica apenas porque facilita aprendizagens consideradas mais sérias. Quando subordinado exclusivamente à aquisição de cores, números, letras ou comportamentos, perde sua abertura e passa a funcionar como exercício disfarçado. A Educação Infantil precisa reconhecer a brincadeira como direito e como forma própria de agir, imaginar e participar. Isso não elimina a intencionalidade pedagógica; altera seu objeto. Em vez de determinar antecipadamente uma resposta única, o professor cria condições para que diferentes ações, interpretações e relações se tornem possíveis.

A brincadeira também é cultural. Objetos, gestos, narrativas e modos de ocupar o espaço são atravessados pelas experiências familiares, territoriais, étnico-raciais, linguísticas e geracionais das crianças. Por isso, a oferta de materiais não pode ser concebida como conjunto neutro. Colheres de madeira, tecidos, cestos, recipientes, sementes, argolas e peças metálicas carregam histórias de uso, técnicas e valores. Quando entram na brincadeira, podem ser ressignificados, mas continuam vinculados às culturas materiais das comunidades.

Na primeira infância, brincar e explorar frequentemente se entrelaçam. Um bebê pode repetir a queda de uma argola para observar som, trajetória e reação do adulto; uma criança pode transportar tampas de um recipiente para outro, interromper a ação, reorganizar tamanhos e recomeçar. Seria inadequado separar rigidamente pesquisa sensorial, jogo e aprendizagem. A experiência se constitui no encontro entre curiosidade, corpo, objeto, espaço e relação, e sua inteligibilidade emerge pela observação longitudinal.

As Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil reforçam que ambientes, infraestrutu-

ra e processos pedagógicos são dimensões inseparáveis da qualidade. O direito de brincar não se realiza em espaços inseguros, inacessíveis, pobres em possibilidades ou submetidos a rotinas que interrompem constantemente as iniciativas infantis. A qualidade exige condições objetivas e não pode ser transferida apenas à criatividade individual das professoras (Brasil, 2024).

CESTO DE TESOUROS E BRINCAR HEURÍSTICO: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS

O cesto de tesouros reúne objetos selecionados por variedade de peso, textura, temperatura, forma, som, brilho, elasticidade e possibilidade de preensão. Em sua formulação clássica, utiliza um cesto estável, baixo e sem alças salientes, disposto próximo a bebês sentados. Os objetos não são apresentados um a um pelo adulto nem associados a uma tarefa. O bebê escolhe, alterna, combina e abandona conforme seus interesses, enquanto a pessoa de referência permanece disponível e atenta.

A potência do cesto não deriva de uma lista fixa de itens. Ela depende da diversidade sensorial e funcional, da conservação dos objetos e da possibilidade de escolha. Um conjunto composto apenas por plástico oferece pouca variação térmica, sonora e tátil. Em contrapartida, madeira, metal, tecido, couro, fibras vegetais e objetos do cotidiano podem ampliar contrastes. Isso não significa que materiais naturais sejam automaticamente superiores ou seguros; cada peça precisa ser examinada quanto a tamanho, desprendimento de partes, pontas, toxicidade, higiene e adequação ao grupo.

O brincar heurístico com objetos amplia a lógica exploratória para crianças que se deslocam. Em geral, são oferecidas coleções de objetos semelhantes ou relacionados, acompanhadas de recipientes que possibilitam ações de colocar, retirar, transportar, empilhar, alinhar e combinar. Argolas, correntes grossas, tubos, tampas grandes, potes, rolos, bolas de diferentes materiais, tecidos e peças de madeira podem compor o contexto, desde que selecionados e revisados. O interesse está nas relações que as crianças constroem, não em uma finalidade inscrita no objeto (Goldschmied; Jackson, 2006).

A sessão de brincar heurístico pressupõe certa delimitação temporal e espacial, mas não deve ser rígida. As crianças precisam de tempo para iniciar, repetir, modificar e encerrar ações. Uma sessão breve, organizada para cumprir um registro fotográfico, tende a capturar apenas o primeiro contato. A continuidade permite que o espanto inicial dê lugar a investigações mais complexas e que as crianças observem os pares, incorporem possibilidades e inventem novas combinações.

A organização clássica prevê também um momento de recolhimento, no qual as crianças podem participar da separação e guarda dos objetos. Esse momento não deve ser transformado em prova de classificação nem em exigência disciplinar. Guardar pode integrar a experiência quando ocorre de modo compartilhado, respeita ritmos e ajuda a compreender a organização do acervo. Se o adulto interrompe abruptamente a brincadeira para cobrar que cada objeto retorne ao saco correto, a lógica exploratória é substituída pelo controle.

É preciso ainda evitar a equiparação automática entre brincar heurístico e sucata. Materiais reutilizados podem ser ricos, mas a origem reciclável não assegura qualidade. Embalagens frágeis, objetos quebrados, resíduos contaminados e peças com publicidade intensa podem introduzir riscos ou empobrecer a composição. A seleção deve considerar durabilidade, beleza, diversidade, possibilidade de higienização e significado cultural, além de critérios ambientais. Sustentabilidade não significa oferecer às crianças aquilo que os adultos descartariam sem cuidado.

Outra confusão recorrente identifica o brincar heurístico com uma atividade de estimulação sensorial. A experiência envolve sentidos, mas não se limita a produzir sensações isoladas. As crianças estabelecem relações causais, espaciais, temporais e sociais; elaboram estratégias; comunicam descobertas; observam efeitos; negociam objetos. Reduzir a proposta a tocar texturas ou cumprir

estações sensoriais reconduz a criança a um roteiro adulto e fragmenta a complexidade da ação.

AUTONOMIA, DEPENDÊNCIA E PRESENÇA ADULTA

A autonomia infantil não corresponde à independência absoluta. Bebês e crianças dependem de relações estáveis, cuidados, proteção e organização adulta para agir com segurança. A autonomia emerge quando podem tomar decisões possíveis dentro de um contexto sustentado: escolher um objeto, mudar de lugar, recusar uma aproximação, insistir em uma ação, solicitar ajuda ou observar antes de participar. Quanto mais previsível e acolhedor o ambiente, maior a possibilidade de iniciativa.

Nesse sentido, o papel adulto não desaparece. Antes da experiência, o professor seleciona, higieniza, distribui e testa materiais, observa barreiras de acesso e organiza o espaço. Durante a brincadeira, acompanha expressões, aproxima-se quando necessário, protege sem antecipar todos os desafios e evita nomear constantemente as ações. Depois, revisita registros, avalia os objetos e reorganiza o contexto. A aparente simplicidade da sessão resulta de trabalho pedagógico complexo.

A direção excessiva constitui um risco. Perguntas contínuas como 'o que é isso?', 'qual é a cor?' ou 'onde encaixa?' deslocam a atenção da relação entre criança e objeto para a aprovação do adulto. Demonstrações repetidas também podem fixar um uso correto. Ao mostrar que a argola deve entrar no tubo, o professor pode impedir que a criança descubra que ela gira, rola, produz som ou serve a uma composição simbólica. A intervenção precisa preservar a pluralidade de ações.

No extremo oposto, a não intervenção pode ser mal compreendida como afastamento. Um adulto distraído, dedicado ao celular, à organização de outras tarefas ou a conversas paralelas não oferece a segurança relacional necessária. A presença silenciosa não é ausência; envolve disponibilidade corporal, contato visual, leitura de sinais, atenção aos conflitos e capacidade de agir diante de risco. A pedagogia da autonomia exige adultos responsivos, não indiferentes (Goldschmied; Jackson, 2006).

A mediação pode ocorrer por pequenas mudanças no ambiente. Aproximar um recipiente, retirar um objeto danificado, oferecer mais unidades de um material disputado, criar distância entre dois núcleos de exploração ou convidar uma criança a observar outro ponto são intervenções menos invasivas do que conduzir diretamente a ação. O professor trabalha com a composição do contexto e não apenas com comandos verbais.

Também é necessário reconhecer que conflitos fazem parte das experiências compartilhadas. A disputa por um objeto não demonstra automaticamente falta de preparo para o brincar heurístico. Pode indicar que há poucas unidades, que determinado item possui forte atratividade ou que as crianças estão construindo formas de negociação. A resposta pedagógica deve combinar proteção, nomeação das situações e revisão do planejamento, evitando tanto a punição quanto a expectativa irreal de harmonia permanente.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, bibliográfica e documental. A abordagem qualitativa foi escolhida porque o problema exige interpretar concepções de criança, brincar, autonomia, espaço e mediação presentes em textos acadêmicos e normativos. Não se pretende medir efeitos universais do brincar heurístico, mas examinar fundamentos e condições que orientam sua realização em instituições de Educação Infantil.

A pesquisa bibliográfica reuniu obras sobre educação de bebês, brincar, ambientes e pedagogias participativas, com destaque para Goldschmied e Jackson, Fochi, Horn, Kishimoto, Barbosa e Horn e Tiriba. A seleção considerou a contribuição dos textos para distinguir conceitos, compreender a organização material do cotidiano e problematizar o papel adulto. Estudos de caráter prescritivo e materiais sem identificação autoral foram evitados, pois a circulação digital do tema contém simplificações que não ofere-

cem base acadêmica suficiente.

A análise documental abrangeu a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, a Base Nacional Comum Curricular, a Resolução CNE/CEB nº 1/2024, o manual Brinquedos e brincadeiras nas creches, o Currículo Integrador da Infância Paulistana, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, os Padrões Básicos de Qualidade e o Currículo da Cidade: Educação Infantil. Documentos foram compreendidos como produções históricas e políticas, e não como textos neutros.

A leitura foi organizada em cinco categorias: a) concepção de brincar e criança; b) diferenças entre cesto de tesouros, brincar heurístico e outras explorações; c) organização dos espaços, tempos e materiais; d) relação entre autonomia e presença adulta; e) condições institucionais de segurança, inclusão, planejamento e documentação. As categorias permitiram confrontar proposições teóricas com orientações de política pública.

O estudo possui limites. Por não incluir observação de campo, não analisa como unidades específicas realizam as propostas nem permite atribuir resultados causais ao brincar heurístico. A literatura foi utilizada para construir argumentos pedagógicos, mas não autoriza promessas de desenvolvimento automático. As conclusões, portanto, apresentam critérios de reflexão e não um protocolo universal de aplicação.

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIALIDADES

O AMBIENTE COMO DIMENSÃO CURRICULAR

O espaço educativo não é um recipiente indiferente no qual as atividades acontecem. Sua forma, seus limites e seus objetos comunicam expectativas sobre quem pode agir, por quanto tempo e de que maneira. Estantes altas, materiais fechados e mesas ocupando toda a sala reforçam a centralidade adulta. Ambientes com zonas diferenciadas, superfícies livres, objetos acessíveis e possibilidades de recolhimento favorecem escolhas, encontros e movimentos. A organização espacial expressa uma concepção pedagógica.

Para o brincar heurístico, a legibilidade do ambiente é decisiva. As crianças precisam perceber onde estão os materiais, encontrar espaço para deslocá-los e reconhecer limites que não dependam de ordens constantes. Tapetes, cestos, caixas, prateleiras baixas e mudanças discretas de piso podem delimitar áreas sem aprisionar. A circulação adulta também deve ser considerada, pois um arranjo que parece adequado em fotografia pode dificultar acompanhamento, cuidado ou evacuação.

A quantidade de materiais precisa equilibrar diversidade e possibilidade de concentração. Poucos objetos podem produzir disputas contínuas; excesso pode impedir escolhas e tornar a exploração superficial. O professor deve observar quais coleções sustentam ações prolongadas, quais permanecem ignoradas e quais geram conflitos pela escassez. O acervo não é permanente: precisa ser alternado, enriquecido e reduzido conforme as respostas do grupo.

A estética também importa, mas não pode ser confundida com decoração adulta. Materiais bem conservados, recipientes coerentes e disposição cuidadosa demonstram respeito pelas crianças. Entretanto, paletas padronizadas, ambientes excessivamente neutros e composições produzidas para redes sociais podem apagar cores, referências e marcas culturais das comunidades. Uma estética democrática articula beleza, uso, diversidade e autoria infantil (São Paulo, 2016).

Os espaços externos ampliam o repertório de materialidades e relações. Terra, água, sombra, folhas, gravetos, sementes, pedras e variações climáticas permitem experiências que não se reproduzem integralmente em salas fechadas. O desemparedamento, contudo, não consiste apenas em transferir atividades prontas para o parque. Exige reconhecer a natureza como presença, permitir percursos menos controlados e revisar rotinas que reservam o exterior a intervalos breves.

A organização deve considerar escalas corporais. Objetos pesados demais, recipientes

altos ou áreas estreitas podem excluir crianças pequenas ou com mobilidade reduzida. Da mesma forma, materiais muito leves podem oferecer pouca resistência para determinadas explorações. O planejamento inclusivo disponibiliza diferentes tamanhos, pesos, formas de preensão e posições de acesso, sem criar um conjunto separado e estigmatizante para algumas crianças.

SELEÇÃO, SEGURANÇA E SUSTENTABILIDADE DOS MATERIAIS

A abertura de uso não elimina a necessidade de critérios rigorosos. Antes de integrar o acervo, cada objeto deve ser examinado quanto a partes soltas, bordas, ferrugem, lascas, cordões, toxicidade, possibilidade de aprisionamento, tamanho e resistência. O fato de um item ser doméstico ou natural não garante segurança. Sementes podem ser pequenas demais; conchas podem quebrar; correntes podem prender dedos; recipientes podem conter resíduos. A avaliação precisa ser contínua, porque o uso altera os materiais.

A higienização deve ser compatível com a natureza de cada peça e com a intensidade de uso. Objetos levados à boca requerem protocolos específicos, especialmente em grupos de bebês. Materiais porosos, impossíveis de limpar adequadamente, podem precisar de uso individual ou descarte mais frequente. Ao mesmo tempo, a busca por assepsia absoluta não deve eliminar experiências com terra, água e elementos naturais. É necessário distinguir sujeira própria da exploração de contaminação evitável.

A segurança é relacional. Um objeto não é seguro ou perigoso de forma isolada; sua avaliação envolve idade, modo de uso, quantidade de crianças, espaço, supervisão e história do grupo. Isso não justifica relativizar riscos graves. Significa que a análise precisa observar contextos reais. Um tubo grande pode ser apropriado em área ampla e tornar-se obstáculo em espaço congestionado. A professora deve conhecer os materiais e antecipar situações sem suprimir toda incerteza.

A sustentabilidade exige superar uma visão meramente econômica. Reutilizar materiais pode reduzir consumo, mas também pode transferir resíduos inadequados para a escola. Uma política responsável prioriza durabilidade, reparo, compartilhamento, procedência e descarte correto. As famílias podem colaborar com o acervo, desde que recebam orientações claras e que a unidade mantenha a responsabilidade pela triagem. Doação não substitui investimento público em materiais de qualidade.

A diversidade cultural deve orientar a seleção. Objetos ligados a práticas culinárias, artesanais e musicais de diferentes grupos podem ampliar referências, desde que não sejam retirados de seus contextos de modo folclorizado. Famílias e comunidades podem contar histórias de uso, ensinar técnicas e indicar materiais significativos. A participação comunitária transforma o acervo em memória viva, mas precisa respeitar pertencimentos, autoria e cuidados com objetos sagrados ou de uso restrito (São Paulo, 2022).

TEMPO, CONTINUIDADE E OBSERVAÇÃO PEDAGÓGICA

Brincar requer duração. As crianças precisam reconhecer o ambiente, escolher parceiros, repetir ações e tolerar pausas. Rotinas fragmentadas por comandos coletivos produzem explorações interrompidas e reforçam dependência. O horário institucional deve ser analisado a partir da experiência infantil: quanto tempo se perde na espera? Quantas vezes todas as crianças são obrigadas a mudar simultaneamente? Quais propostas podem permanecer disponíveis por mais de um dia?

A continuidade não significa manter os mesmos materiais indefinidamente. Significa permitir que perguntas e ações retornem. Uma coleção pode reaparecer com pequenas mudanças, possibilitando comparação e memória. O professor pode conservar uma organização criada pelas crianças, fotografá-la ou reservar parte do material para retomada. Quando tudo é desmontado imediatamente para devolver a sala a uma neutralidade adulta, apagam-se marcas do processo.

A observação orienta as decisões. Em vez de registrar apenas se a criança participou, a professora pode descrever trajetos, escolhas, combinações, gestos, vocalizações, persistências e relações. Também deve observar o contexto: posição dos objetos, número de unidades, proximidade entre crianças, intervenções adultas e ruídos. Sem essas informações, o registro tende a atribuir à criança comportamentos produzidos pelo ambiente.

Fotografias e vídeos podem apoiar a análise, mas não substituem presença e escrita. Uma sequência curta pode revelar mudanças de estratégia; um vídeo pode mostrar gestos não percebidos no momento. Contudo, registrar tudo produz arquivos difíceis de analisar e pode transformar o professor em operador de câmera. A seleção precisa nascer de perguntas pedagógicas e respeitar regras institucionais de imagem e privacidade (São Paulo, 2022).

O planejamento posterior deve responder aos registros. Se crianças insistem em transportar objetos, pode ser necessário ampliar recipientes e percursos. Se determinada coleção gera apenas disputas, a equipe pode aumentar unidades ou rever sua disposição. Se uma criança observa sem tocar, o professor não deve concluir imediatamente que ela não se interessa; pode aproximar o contexto, reduzir estímulos ou oferecer tempo. Documentar serve para transformar a prática, não apenas comprová-la.

INCLUSÃO, COMUNICAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DE TODAS AS CRIANÇAS

Uma proposta aberta não é automaticamente inclusiva. Crianças com deficiência, diferenças sensoriais, condições de saúde ou formas singulares de comunicação podem encontrar barreiras materiais e relacionais. Objetos inacessíveis, excesso de ruído, superfícies instáveis e agrupamentos muito numerosos podem restringir participação. A inclusão exige análise das barreiras e oferta de apoios que preservem escolha e pertencimento.

Para crianças com baixa visão, contrastes, texturas e organização espacial previsível podem ampliar acesso. Para crianças surdas, a posição do adulto e dos pares, a iluminação e a visibilidade das ações são relevantes. Crianças com mobilidade reduzida podem precisar de planos em diferentes alturas, recipientes estáveis e percursos livres. Essas adaptações beneficiam o conjunto do grupo quando são integradas ao ambiente e não apresentadas como exceções.

Diferenças sensoriais demandam possibilidade de afastamento e aproximação gradual. Nem toda criança deseja tocar materiais ásperos, produzir sons metálicos ou permanecer em um grupo intenso. Respeitar a recusa é parte da participação. O professor pode oferecer alternativas, reduzir quantidade, criar uma área mais tranquila ou permitir observação à distância. Forçar contato em nome da estimulação viola a autonomia que a proposta pretende defender (Brasil, 2018).

A comunicação infantil ocorre por olhares, gestos, movimentos, vocalizações, palavras, sinais e ações com objetos. Durante o brincar heurístico, o adulto precisa observar essas linguagens sem exigir explicações verbais. Sistemas de comunicação aumentativa e alternativa, sinais, objetos de referência e fotografias podem ajudar algumas crianças a antecipar a sessão, escolher materiais e comunicar interrupção. Apoios comunicativos não empobrecem o brincar; ampliam agência.

O BRINCAR HEURÍSTICO EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA

CONVERGÊNCIAS COM O CURRÍCULO DA CIDADE E OS INDICADORES DE QUALIDADE

O Currículo da Cidade atribui centralidade ao brincar e às interações e pergunta explicitamente em quais espaços e durante quanto tempo bebês e crianças brincam. O documento defende materiais acessíveis em áreas internas e externas, experiências com elementos da natureza e tempo para pensar, estabelecer parcerias, reorganizar acordos e guardar objetos. Esses princípios convergem com as condições fundamentais do brincar heurístico: acesso, duração, diversidade e participação.

A política municipal também reconhece que espaços bem organizados promovem atividade autônoma porque diminuem a necessidade de esperar orientações adultas. Essa afirmação não elimina o professor, mas reposiciona sua ação. A docente deixa de ser distribuidora permanente de materiais e passa a construir um ambiente no qual as crianças identificam possibilidades e fazem escolhas. A autonomia torna-se efeito de uma organização pedagógica e não atributo individual que algumas crianças possuem e outras não (São Paulo, 2022).

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana apresentam uma dimensão específica sobre ambientes educativos, tempos, espaços e materiais. As questões de autoavaliação examinam acessibilidade, diversidade, representação cultural, presença das marcas infantis e adequação dos espaços. O brincar heurístico pode integrar esse processo avaliativo, mas não deve ser apresentado como evidência isolada de qualidade. Uma sessão bem montada não compensa rotinas autoritárias, ausência de áreas externas ou pouca escuta cotidiana.

Os Padrões Básicos de Qualidade reforçam a necessidade de ambientes seguros, acolhedores e organizados em consonância com as especificidades da primeira infância. A qualidade envolve infraestrutura, relações, planejamento, gestão e formação. Portanto, a adoção de materialidades abertas precisa ser acompanhada por análise institucional: existem locais de armazenamento? Há tempo para higienização? A equipe conhece os critérios de seleção? Os espaços permitem pequenos grupos?

O Currículo da Cidade apresenta o cesto de tesouros como uma forma potente de brincar do bebê. Essa presença legitima a discussão no contexto municipal, mas não autoriza reprodução mecânica. O próprio currículo insiste na observação, na escuta e na construção de contextos relacionados aos grupos reais. A fidelidade à política curricular não está em repetir uma imagem do documento, e sim em compreender os princípios que sustentam a experiência.

PLANEJAMENTO, DOCUMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS

Planejar o brincar heurístico implica formular perguntas e hipóteses, não resultados obrigatórios. A professora pode investigar como o grupo transporta materiais, que propriedades despertam maior exploração, de que modo as crianças constroem parcerias ou quais barreiras aparecem no espaço. Essas perguntas orientam a seleção e o registro, mas permanecem abertas ao inesperado. Um planejamento excessivamente detalhado tende a dirigir a ação para confirmar expectativas adultas.

A documentação pode reunir notas breves, sequências fotográficas, mapas de deslocamento, transcrições de vocalizações e desenhos do arranjo espacial. O objetivo é compreender processos e tornar visíveis decisões. Registros devem incluir a ação adulta e as condições do ambiente. Ao documentar apenas a criança, a instituição corre o risco de atribuir a ela dificuldades que decorrem de falta de tempo, materiais insuficientes ou intervenção invasiva.

A avaliação na Educação Infantil não classifica nem mede desempenho em tarefas. No brincar heurístico, seria inadequado criar listas para verificar se a criança empilha, encaixa, separa ou nomeia. Essas ações podem ser observadas, mas não devem funcionar como sequência normativa. A avaliação acompanha modos singulares de participação e orienta mudanças no contexto, respeitando trajetórias e evitando comparações (Brasil, 2009).

A devolutiva às famílias precisa explicar a lógica da proposta. Sem comunicação, objetos cotidianos podem ser interpretados como falta de brinquedos ou improvisação. Relatos que mostram ações, escolhas e perguntas ajudam a compreender a densidade da experiência. As famílias também podem compartilhar conhecimentos sobre materiais e brincadeiras, desde que a unidade preserve critérios de seleção e não transfira a elas custos que são responsabilidade pública.

A documentação com as crianças permite

revisitar experiências. Fotografias podem ser colocadas em altura acessível; objetos podem reaparecer acompanhados de marcas e narrativas; pequenas sequências podem provocar reconhecimento e novas ações. A devolução não precisa transformar a brincadeira em aula expositiva. Seu valor está em oferecer memória e continuidade, permitindo que as crianças encontrem seus próprios percursos.

RISCOS DE SIMPLIFICAÇÃO E CONDIÇÕES DE EFETIVAÇÃO

O primeiro risco é a estetização. Fotografias de cestos alinhados e materiais neutros circulam com facilidade, mas mostram pouco sobre duração, relações e escolhas. A qualidade não pode ser inferida pela aparência do arranjo. Uma composição visualmente elegante pode ser rígida, inacessível ou organizada apenas para o adulto. O critério central deve ser a experiência efetiva das crianças.

O segundo risco é o abandono pedagógico. A defesa da livre exploração pode ser usada para justificar ausência de planejamento e observação. Espalhar objetos no chão e aguardar não constitui, por si só, brincar heurístico. É necessário conhecer o grupo, estabelecer critérios, acompanhar usos, revisar materiais e documentar. A liberdade infantil depende de uma presença adulta competente e eticamente comprometida (Goldschmied; Jackson, 2006).

O quinto risco é a desigualdade. Unidades com equipes estáveis, espaços amplos e recursos podem manter acervos qualificados, enquanto outras dependem do esforço individual das professoras. A política pública precisa assegurar materiais, formação, manutenção e tempo de trabalho. Sem essas condições, a inovação pedagógica torna-se privilégio e pode ampliar diferenças entre instituições.

A efetivação exige formação em contexto. A equipe precisa estudar conceitos, observar sessões, discutir registros e construir critérios próprios. A coordenação pedagógica pode organizar análises sobre quantidade, acessibilidade, intervenção adulta e participação de cada criança. A formação não deve oferecer receitas, mas desenvolver capacidade de leitura do cotidiano e decisão fundamentada.

Por fim, o brincar heurístico deve permanecer conectado a outras experiências. As combinações com objetos podem alimentar faz de conta, investigações artísticas, construções, narrativas e explorações externas. Quando isolado em uma sessão semanal, perde parte de sua potência. A unidade pode reconhecer princípios heurísticos em diferentes momentos, mantendo a abertura material sem converter todo o currículo em uma única abordagem.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida permite afirmar que o brincar heurístico constitui uma possibilidade pedagogicamente consistente para a Educação Infantil quando compreendido em seus fundamentos e inserido em um projeto institucional mais amplo. Sua potência não está na aparência dos cestos nem na origem natural ou reciclada dos objetos, mas na criação de contextos em que bebês e crianças possam escolher, repetir, combinar, transportar, recusar, observar e produzir relações próprias com as materialidades.

O estudo mostrou que cesto de tesouros e brincar heurístico não são expressões intercambiáveis. O primeiro organiza uma exploração acessível a bebês que permanecem sentados e ainda possuem deslocamento restrito; o segundo amplia coleções, recipientes e possibilidades de mobilidade para crianças que caminham e combinam objetos. A distinção impede propostas genéricas e reforça a necessidade de conhecer os sujeitos concretos, seus ritmos e suas formas de participação.

A autonomia foi compreendida como capacidade relacional, construída em ambientes sustentados por adultos atentos. Ela não exige ausência de mediação nem independência precoce. O professor possui responsabilidade decisiva antes, durante e depois das experiências: seleciona e testa materiais, organiza o espaço, protege, observa, documenta, intervém com prudência e repla-

neja. Direção excessiva e abandono são desvios igualmente problemáticos.

A organização dos espaços revelou-se dimensão curricular. Acessibilidade, legibilidade, beleza, diversidade, circulação, possibilidade de recolhimento e contato com áreas externas condicionam as ações infantis. Da mesma forma, o tempo precisa admitir início lento, repetição, pausa e retomada. Uma rotina que interrompe constantemente as brincadeiras contradiz o direito de explorar, mesmo quando oferece materiais considerados inovadores.

O diálogo com a Educação Infantil paulistana mostrou convergências importantes: centralidade do brincar e das interações, acesso autônomo aos materiais, respeito aos ritmos, participação na organização dos ambientes e valorização de materialidades de largo alcance. Essa aproximação, entretanto, não transforma o brincar heurístico em metodologia oficial ou obrigatória. Trata-se de uma possibilidade a ser avaliada criticamente por cada unidade em função de seu projeto pedagógico.

A realização qualificada depende de critérios de segurança, inclusão, sustentabilidade e diversidade cultural. Objetos precisam ser examinados, higienizados e substituídos; barreiras devem ser removidas; recusas sensoriais precisam ser respeitadas; famílias e comunidades podem contribuir sem que a responsabilidade pública seja transferida. Materiais reutilizados não podem ser tratados como restos destinados às crianças.

Conclui-se, portanto, que o brincar heurístico pode fortalecer a autoria infantil e a investigação cotidiana, desde que permaneça aberto à observação e à revisão. Sua defesa mais consistente não reside em prometer resultados automáticos, mas em afirmar uma ética pedagógica que reconhece bebês e crianças como sujeitos capazes, garante condições materiais dignas e atribui ao adulto uma presença responsável, sensível e intelectualmente ativa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 out. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2024. Acesso em: 22 jun. 2026.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

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.

FOCHI, Paulo Sergio. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...].

Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

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

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Padrões básicos de qualidade na Educação Infantil Paulistana: Orientação Normativa nº 1/2015. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/padroes-basicos-de-qualidade-na-educacao-infantil-paulistana-orientacao-normativa-no-01-2015/. Acesso em: 22 jun. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2016. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Indicadores-de-Qualidade.pdf. Acesso em: 22 jun. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Curriculo-da-Cidade-Ed.-Infantil-2ed.pdf. Acesso em: 22 jun. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana: o desemparedamento de bebês, crianças e adultos e o brincar na e com a natureza. São Paulo: SME/COPED/DIEI, 2025. v. 9. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2025/02/IndicQualidadeEducacaoInfantil-v9.pdf. Acesso em: 22 jun. 2026.

TIRIBA, Léa. Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

RESUMO

Este artigo discute a importância da documentação pedagógica como instrumento de intencionalidade educativa e de fortalecimento da prática pedagógica nas instituições de ensino. Fundamenta-se na compreensão de que uma educação de qualidade requer uma escola organizada de forma intencional, com planejamento coletivo e ações voltadas ao desenvolvimento integral e à aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, a documentação pedagógica possibilita registrar, acompanhar, interpretar e refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, tornando visíveis as experiências vivenciadas no cotidiano escolar. O estudo destaca a estreita relação entre a documentação pedagógica e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), compreendendo-os como instrumentos complementares que orientam a organização do trabalho pedagógico, fortalecem a identidade institucional, preservam a memória da unidade educacional e favorecem a avaliação contínua das práticas educativas. Conclui-se que ambos constituem importantes mecanismos de gestão, planejamento e reflexão coletiva, contribuindo para a construção de uma escola democrática, participativa e comprometida com a melhoria permanente da qualidade da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Documentação Pedagógica; Intencionalidade Educativa; Projeto Político-Pedagógico; Planejamento Pedagógico; Prática Pedagógica; Gestão Democrática.

ABSTRACT

This study discusses the importance of pedagogical documentation as an instrument of educational intentionality and as a means of strengthening pedagogical practices in educational institutions. It is based on the understanding that quality education requires an intentionally organized school, collective planning, and actions focused on the integral development and learning of students. In this context, pedagogical documentation enables the recording, monitoring, interpretation, and reflection on teaching and learning processes, making the experiences lived in the school context visible. The study also highlights the close relationship between pedagogical documentation and the Political-Pedagogical Project (PPP), understanding both as complementary instruments that guide the organization of pedagogical work, strengthen institutional identity, preserve the educational institution's memory, and support the continuous evaluation of educational practices. Through a qualitative and bibliographic approach, the study analyzes theoretical contributions and official educational documents related to pedagogical documentation, planning, assessment, and educational intentionality. It is concluded that pedagogical documentation and the PPP are important instruments for management, planning, and collective reflection, contributing to the construction of a democratic, participatory school committed to the continuous improvement of the quality of education.

KEYWORDS: pedagogical documentation; educational intentionality; Political-Pedagogical Project; pedagogical planning; pedagogical practice; democratic management.

INTRODUÇÃO

A educação de qualidade depende de uma escola que desenvolva suas ações de forma intencional, planejada e comprometida com a aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, a documentação pedagógica assume um papel fundamental, pois registra, orienta e dá significado às práticas educativas, tornando visíveis os processos de ensino e aprendizagem e favorecendo a reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

Para consolidar-se como um instrumento de acompanhamento, reflexão e avaliação, a documentação pedagógica caminha lado a lado com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), uma vez que ambos compartilham o compromisso de orientar as ações da unidade educacional e promover a melhoria contínua da prática pedagógica. Mais do que do-

cumentos administrativos, constituem instrumentos que organizam o trabalho coletivo, fortalecem a identidade da escola, preservam sua história e garantem a continuidade das ações pedagógicas, permitindo que as experiências, os desafios e os avanços da comunidade escolar sejam registrados e continuamente revisitados.

Com as transformações ocorridas na educação contemporânea, os registros pedagógicos passaram por um processo de ressignificação, ampliando sua função para além da simples descrição das atividades realizadas em sala de aula. Nesse contexto, consolidou-se o conceito de documentação pedagógica, compreendida como um instrumento de observação, registro, interpretação e reflexão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Na Educação Infantil, a documentação pedagógica permite aos professores historicizar as experiências vivenciadas no cotidiano, tornando visíveis os percursos de aprendizagem, as interações, as descobertas e as múltiplas formas de expressão das crianças. Dessa maneira, deixa de ser apenas um registro das práticas educativas para constituir-se em um recurso que subsidia o planejamento, a avaliação e a reorganização das ações pedagógicas, fortalecendo a intencionalidade educativa e contribuindo para a construção de uma prática docente reflexiva e comprometida com a aprendizagem.

Por meio desses registros, torna-se possível acompanhar os percursos de aprendizagem, refletir sobre as práticas pedagógicas e atribuir visibilidade às experiências, descobertas e interações que constituem o desenvolvimento infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecem que a avaliação das crianças deve ocorrer por meio do acompanhamento e do registro de seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, sem finalidade classificatória ou de promoção. Assim, a documentação pedagógica assume um papel essencial ao permitir que professores acompanhem continuamente as experiências das crianças, valorizando seus avanços e respeitando seus tempos e singularidades.

Nessa perspectiva, a documentação pedagógica está diretamente relacionada à intencionalidade educativa. A prática docente exige planejamento, observação, escuta sensível e reflexão constante, de modo que os registros produzidos não sejam apenas um arquivo de acontecimentos, mas instrumentos que orientem novas intervenções pedagógicas. Documentar significa atribuir sentido às experiências educativas, compreender os processos de aprendizagem e tomar decisões fundamentadas para qualificar o trabalho pedagógico. Essa concepção dialoga com a abordagem de Loris Malaguzzi, idealizador da experiência de Reggio Emilia, para quem a documentação pedagógica torna visível o pensamento das crianças, permitindo que educadores, famílias e a própria comunidade escolar compreendam como o conhecimento é construído. Para Malaguzzi, documentar não significa apenas registrar fatos, mas interpretar os processos de aprendizagem e utilizá-los como base para a reflexão e a construção coletiva do conhecimento.

Da mesma forma, as contribuições de Paulo Freire reforçam a importância de uma prática pedagógica reflexiva e crítica. O autor defende que o professor é um sujeito que observa, analisa, registra e ressignifica sua prática, construindo conhecimentos a partir da realidade vivida. Sob essa perspectiva, a documentação pedagógica favorece uma educação dialógica, investigativa e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

A documentação pedagógica também se articula ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento que expressa a identidade da instituição de ensino e orienta suas ações educativas. Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), cada instituição deve elaborar sua proposta pedagógica de forma coletiva, considerando sua realidade e seus objetivos educacionais. Assim, o PPP constitui um documento dinâmico, permanentemente revisitado, registrando a trajetória da escola, seus avanços, desafios e perspectivas de melhoria. Nesse contexto, documentação

pedagógica e Projeto Político-Pedagógico são instrumentos complementares. Enquanto a documentação registra e interpreta o cotidiano das aprendizagens, o PPP organiza, fundamenta e orienta as práticas institucionais. Ambos fortalecem a gestão democrática, favorecem a participação da comunidade escolar e promovem processos contínuos de planejamento, avaliação e reflexão, contribuindo para a construção de uma escola intencional, participativa e comprometida com a qualidade social da educação.

DESENVOLVIMENTO

A escola necessária é aquela impregnada de intencionalidade educativa. Isso significa que cada espaço, atividade e interação é planejado para favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes. O ambiente escolar deve ser cuidadosamente organizado por meio de um esforço coletivo, envolvendo equipe gestora, professores, funcionários, estudantes e famílias. Dessa forma, criam-se condições, situações e processos que promovem aprendizagens significativas e respeitam as diferentes necessidades dos alunos. Nesta perspectiva, a documentação pedagógica exerce uma função primordial, possibilita registrar experiências, acompanhar o desenvolvimento das crianças e refletir sobre as práticas pedagógicas, carrega o contexto histórico vivido e aprendido. Ao documentar o cotidiano escolar, o professor torna visíveis os processos de aprendizagem, identifica avanços, desafios e necessidades de intervenção, além de subsidiar o planejamento de novas ações educativas.

O Projeto Político-Pedagógico representa a identidade da unidade educacional e orienta todas as suas ações. Precisa ser entendido como um documento dinâmico, flexível, constantemente revisitado e atualizado de acordo com as transformações da comunidade escolar, das políticas educacionais e das necessidades dos estudantes, tornando-se um instrumento de historicidade da instituição. Ele preserva a memória da escola, evidencia sua trajetória e fortalece a construção de uma gestão democrática e participativa, permitindo que as decisões sejam fundamentadas na reflexão coletiva.

Além disso, a articulação entre a documentação pedagógica e o PPP favorece a avaliação contínua das práticas educativas. Os registros produzidos no cotidiano fornecem informações importantes para revisar objetivos, reorganizar estratégias de ensino e aperfeiçoar o trabalho pedagógico, garantindo maior coerência entre o planejamento e a realidade vivenciada pela comunidade escolar.

ACOMPANHAMENTO E OBSERVAÇÃO

A avaliação na Educação Infantil está fundamentada em concepções de infância, desenvolvimento e aprendizagem, refletindo os princípios que orientam a prática pedagógica. Toda ação avaliativa envolve uma apreciação de valor e, portanto, expressa uma determinada concepção de educação. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) orientam que a avaliação deve ocorrer por meio do acompanhamento contínuo do trabalho pedagógico e do desenvolvimento das crianças, considerando seus percursos individuais de aprendizagem, sem finalidade classificatória, de promoção ou retenção.

Nessa perspectiva, a avaliação constitui um elo entre as experiências vivenciadas pelas crianças no cotidiano e o planejamento desenvolvido pelo professor. Seu propósito é compreender os processos de aprendizagem, identificar potencialidades, interesses, conquistas e desafios, subsidiando a organização de práticas pedagógicas cada vez mais significativas. Assim, avaliar implica observar, escutar, registrar, interpretar e refletir sobre as múltiplas formas pelas quais as crianças constroem conhecimentos e se relacionam com o mundo.

A documentação pedagógica fortalece esse processo ao tornar visíveis as experiências e os percursos de aprendizagem das crianças. Os registros produzidos no cotidiano possibilitam ao educador acompanhar o desenvolvimento infantil de forma contextualizada, valorizando as hipóteses, descobertas, interações, brincadeiras e diferentes linguagens expressivas. Dessa forma, a avaliação

deixa de se restringir à verificação de comportamentos esperados e passa a constituir um processo contínuo de reflexão sobre a prática educativa, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, protagonista de seu desenvolvimento e participante ativa na construção do conhecimento.

A avaliação na Educação Infantil deve considerar cada criança em seu próprio percurso de desenvolvimento, respeitando suas singularidades e evitando comparações com outras crianças (BRASIL, 2012). Compreendida como um processo contínuo, ela tem a finalidade de acompanhar e registrar as experiências, descobertas, interesses, potencialidades e necessidades das crianças, subsidiando o planejamento pedagógico. Essa perspectiva concretiza-se por meio da sistematização de registros significativos do cotidiano, que documentam as interações, as aprendizagens e as diferentes formas de expressão das crianças. Esses registros podem assumir diversas formas, como relatórios descritivos, portfólios, fotografias, filmagens e produções infantis, constituindo a documentação pedagógica.

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), a documentação pedagógica vai além da simples observação da criança, pois busca compreender e interpretar os processos de aprendizagem, as relações estabelecidas e as práticas desenvolvidas no contexto educativo. Dessa forma, não se limita à verificação de comportamentos previamente esperados, mas valoriza as experiências vividas e o protagonismo das crianças, tornando visíveis seus percursos de aprendizagem e contribuindo para a reflexão e o aprimoramento da prática pedagógica.

A documentação pedagógica está relacionada ao contexto histórico, às concepções de infância e educação que orientam o trabalho pedagógico e às formas como a aprendizagem é compreendida. Mais do que um registro das atividades realizadas, constitui-se como um processo de interpretação e reflexão sobre as experiências vividas pelas crianças e pelos educadores. Nesse sentido, a documentação pedagógica também pode fortalecer a gestão democrática, ao possibilitar que as diferentes vozes da comunidade educativa — crianças, professores e famílias — sejam reconhecidas e valorizadas no cotidiano institucional.

De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003), a documentação pedagógica não deve ser compreendida como uma simples observação ou descrição do desenvolvimento infantil, mas como uma prática reflexiva que possibilita compreender como as crianças constroem conhecimentos, como estabelecem relações e como os ambientes educativos favorecem suas experiências, explorações e formas de expressão. Assim, a documentação torna visíveis os processos de aprendizagem e contribui para a reflexão permanente sobre a prática pedagógica. A relação entre documentação e planejamento é fundamental para compreender a intencionalidade educativa. O planejamento não deve ser entendido como uma ação rígida, previamente determinada e desvinculada das experiências reais das crianças. Ao contrário, o planejamento precisa ser constantemente revisitado a partir das observações realizadas pelo professor. Nesse sentido, a documentação permite identificar quais experiências despertaram maior interesse, quais aprendizagens foram evidenciadas, quais dificuldades surgiram e quais novas possibilidades podem ser exploradas. Estabelece-se, assim, um movimento contínuo entre planejamento e documentação: planejar → desenvolver experiências → observar → registrar → interpretar → avaliar → replanejar. Esse movimento fortalece a prática pedagógica e possibilita que as ações sejam mais coerentes com as necessidades e interesses das crianças.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O Projeto Político-Pedagógico constitui um importante instrumento de organização da instituição educativa. Ele expressa sua identidade, concepções, princípios, objetivos e compromissos com a comunidade escolar. A Lei nº 9.394/1996 estabelece a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino pela elaboração e execução de sua proposta pedagógica. Dessa forma, o PPP deve ser com-

preendido como documento construído coletivamente e permanentemente atualizado. A documentação pedagógica contribui para esse processo ao registrar experiências e práticas que fazem parte da trajetória da instituição. Enquanto o PPP apresenta as intenções e os princípios que orientam o trabalho escolar, a documentação pedagógica possibilita observar como essas intenções se materializam no cotidiano. Essa relação permite compreender a escola como uma instituição que aprende e se transforma a partir da reflexão sobre suas próprias práticas. Os registros podem contribuir para reuniões pedagógicas, avaliações institucionais, formação continuada dos professores e revisão das ações previstas no PPP.

A documentação pedagógica constitui uma importante ferramenta para tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças, permitindo ao professor observar, interpretar e refletir sobre suas experiências, hipóteses, descobertas e diferentes formas de expressão. Nessa perspectiva, documentar não significa apenas registrar aquilo que acontece no cotidiano escolar, mas construir interpretações sobre os processos educativos e sobre as concepções de criança e aprendizagem que orientam a prática pedagógica. Assim, a documentação possibilita reconhecer as crianças como sujeitos ativos e competentes na construção do conhecimento (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

PAULO FREIRE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA

As contribuições de Paulo Freire são importantes para compreender a documentação pedagógica como instrumento de reflexão sobre a prática docente. O autor destaca a importância de uma educação fundamentada no diálogo, na reflexão crítica e na compreensão da realidade vivenciada pelos sujeitos. Para Freire (1996), a reflexão sobre a prática é indispensável ao fazer docente, uma vez que ensinar exige uma postura crítica diante das experiências educativas e das decisões tomadas no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, registrar e analisar as experiências pedagógicas pode favorecer um processo permanente de reflexão sobre a prática, permitindo ao professor retomar situações vivenciadas, questionar suas escolhas e buscar novas possibilidades de atuação. A documentação pedagógica, portanto, pode contribuir para uma prática docente investigativa, crítica e transformadora, na medida em que possibilita ao educador observar, interpretar e reorganizar suas ações pedagógicas.

A documentação pedagógica constitui-se, assim, como instrumento de intencionalidade educativa, pois possibilita estabelecer relações entre aquilo que o professor observa e aquilo que pretende promover pedagogicamente. Uma prática intencional exige conhecimento das crianças, planejamento e capacidade de reflexão. Não basta desenvolver atividades; é necessário compreender as razões que orientam determinada experiência, quais aprendizagens podem ser favorecidas e como as crianças respondem às situações propostas. Nesse sentido, a reflexão crítica sobre a prática torna-se elemento fundamental para a construção de uma ação pedagógica consciente e comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (FREIRE, 1996).

Nesse processo, a documentação funciona como uma ponte entre a experiência e a reflexão. Ao registrar uma situação vivenciada, o professor preserva elementos que poderão ser posteriormente analisados. Uma fala, uma pergunta, uma brincadeira ou uma produção infantil pode revelar conhecimentos e hipóteses importantes. A análise desses registros pode levar o professor a modificar sua prática, ampliar determinado projeto, reorganizar os espaços ou oferecer novos materiais e desafios. Assim, a documentação não representa apenas o passado. Ela também contribui para pensar o futuro da prática pedagógica.

Outro aspecto importante refere-se ao trabalho coletivo. Quando os registros são compartilhados entre professores, coordenação pedagógica e gestão, ampliam-se as possibilidades de interpretação das experiências. Diferentes olhares podem contribuir para compreender melhor os processos educativos. A documentação também pode

fortalecer a relação com as famílias. Ao compartilhar os percursos de aprendizagem, a instituição possibilita que os responsáveis conheçam mais profundamente o trabalho realizado e compreendam o significado pedagógico das experiências vivenciadas pelas crianças. Entretanto, esse processo deve ser realizado de maneira ética, respeitando a privacidade, a dignidade e os direitos das crianças. A documentação precisa valorizar os sujeitos envolvidos sem transformar a criança em objeto de exposição. A documentação pedagógica também contribui para ressignificar a avaliação na Educação Infantil. Ao invés de concentrar-se em resultados ou classificações, a avaliação passa a considerar os processos e os percursos individuais. Os registros permitem identificar transformações que ocorrem ao longo do tempo e compreender que cada criança possui seu próprio ritmo e maneira de aprender. Nesse sentido, avaliar significa acompanhar, interpretar e tomar decisões pedagógicas.

A documentação também possui caráter formativo para o professor. Ao analisar seus registros, o educador pode refletir sobre suas escolhas e compreender aspectos de sua prática que necessitam ser modificados ou aprofundados. Esse processo favorece a construção de uma postura profissional investigativa, na qual o professor não apenas aplica atividades, mas pesquisa sua própria prática. A formação docente, portanto, não acontece somente em cursos ou espaços externos à escola. Ela também ocorre no cotidiano, por meio da reflexão coletiva sobre as experiências vivenciadas.

A documentação pode constituir um importante recurso para reuniões pedagógicas, estudos coletivos e planejamento institucional, contribuindo para uma cultura escolar baseada na reflexão e na aprendizagem profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise bibliográfica realizada, observa-se que a documentação pedagógica apresenta potencial significativo para fortalecer a intencionalidade educativa e qualificar as práticas pedagógicas. Os estudos analisados indicam que documentar permite tornar visíveis os processos de aprendizagem, possibilitando ao professor compreender melhor as crianças e tomar decisões fundamentadas. Também foi possível identificar que a documentação estabelece uma relação direta com o planejamento. Os registros oferecem informações que podem orientar a continuidade dos projetos, a reorganização das experiências e a criação de novas situações de aprendizagem. Outro aspecto identificado refere-se à avaliação. A documentação favorece uma avaliação processual, baseada no acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens, evitando práticas classificatórias e comparativas. A análise também evidencia a importância da relação entre documentação pedagógica e Projeto Político-Pedagógico. A documentação permite que a instituição conheça melhor sua própria prática e utilize essas informações para avaliar e reorganizar suas ações.

Nesse sentido, a documentação pode contribuir para uma gestão democrática, pois favorece o diálogo e a participação dos diferentes sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. Entretanto, para que a documentação cumpra efetivamente sua função pedagógica, é necessário superar uma perspectiva meramente burocrática. Registros produzidos apenas para cumprir exigências administrativas tendem a perder seu potencial reflexivo. É fundamental que as instituições garantam tempo e espaços para que os profissionais possam analisar, discutir e interpretar os registros produzidos. Dessa forma, a documentação pedagógica deve ser incorporada à cultura institucional como uma prática permanente de observação, reflexão, planejamento e avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar a documentação pedagógica como instrumento de intencionalidade educativa, destacando sua contribuição para o planejamento, o acompanhamento, a avaliação e a reflexão sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil. A partir da pesquisa realizada, foi possível compreender que a documentação pedagógica ultrapassa a função

de registrar atividades desenvolvidas. Ela constitui uma prática de observação, interpretação e reflexão que permite tornar visíveis os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A documentação possibilita ao professor conhecer melhor os sujeitos com os quais trabalha, identificar seus interesses, hipóteses, potencialidades e desafios e, a partir dessas informações, planejar experiências mais significativas. Também foi possível compreender que documentação, planejamento e avaliação constituem processos articulados. O registro fornece elementos para a análise das experiências e para a tomada de decisões pedagógicas, estabelecendo um movimento contínuo de planejamento, observação, documentação, avaliação e replanejamento. A relação entre documentação pedagógica e Projeto Político-Pedagógico também se mostrou fundamental. O PPP expressa as intenções, princípios e objetivos da instituição, enquanto a documentação possibilita acompanhar como essas intenções se concretizam no cotidiano. Dessa forma, ambos podem contribuir para a construção de uma escola democrática, participativa e comprometida com a melhoria da qualidade da educação. Outro aspecto importante refere-se à formação docente. Ao registrar e analisar sua prática, o professor desenvolve uma postura reflexiva e investigativa, tornando-se capaz de questionar suas escolhas e buscar novas possibilidades para o trabalho pedagógico.

Conclui-se, portanto, que a documentação pedagógica constitui um importante instrumento de intencionalidade educativa porque articula observação, registro, interpretação, planejamento, avaliação e reflexão. Quando utilizada de maneira consciente e coletiva, contribui para uma prática pedagógica mais significativa, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças. Assim, documentar não significa apenas guardar aquilo que aconteceu. Significa produzir memória, compreender processos, reconhecer aprendizagens e construir novas possibilidades. A documentação pedagógica permite que a escola olhe para sua própria prática, reconheça seus avanços, identifique seus desafios e planeje caminhos para sua transformação.

Nesse sentido, investir na documentação pedagógica significa também investir na qualidade do trabalho docente e na construção de uma instituição educativa que reconhece as crianças como sujeitos de direitos, valoriza suas diferentes formas de expressão e compreende a educação como um processo permanente de construção coletiva.

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.

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/CNE, 2009.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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. p. 59-104.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A SEMIÓTICA DA IMAGEM NA ERA DIGITAL: ENTRE O SIGNO, A TECNOLOGIA E A CULTURA VISUAL CONTEMPORÂNEA

MARIA DE FÁTIMA LIMA

RESUMO

Este artigo investiga a semiótica da imagem na era digital, analisando como os signos visuais se transformam em meio às tecnologias digitais e às práticas culturais contemporâneas. A pesquisa discute a relação entre signo, tecnologia e cultura visual, destacando fenômenos como memes, viralização, inteligência artificial e arte digital. Fundamentado em autores como Santaella (2003), Nöth (1995) e Lima (2012), o texto reflete sobre os paradigmas da imagem (pré-fotográfico, fotográfico e pós-fotográfico), relacionando-os às transformações tecnológicas que ampliaram os modos de produção e recepção visual. Além disso, aborda fenômenos contemporâneos como selfies, memes, webmuseus e plataformas de streaming, destacando como eles se tornaram objetos legítimos de estudo no campo das Artes Visuais.

Palavras-chave: Semiótica da Imagem. Paradigmas da imagem. Tecnologia digital e cultura visual. Comunicação visual contemporânea. Artes Visuais.

1. INTRODUÇÃO

Desde a Pré-História, a imagem constitui uma das formas mais antigas de registro da experiência humana. Antes mesmo da consolidação da escrita, pinturas rupestres já materializavam práticas cotidianas, crenças e modos de organização coletiva. Ao longo do tempo, as imagens acompanharam transformações sociais e técnicas, passando da produção artesanal para a fotografia, o cinema e, posteriormente, para os sistemas digitais. Assim, sua história não pode ser dissociada das mudanças nos suportes, nos meios de circulação e nas formas de percepção de cada sociedade (ALVES, 2007).

Com o desenvolvimento das tecnologias digitais, a produção e a recepção de imagens sofreram alterações profundas. Fotografar, editar e compartilhar deixaram de ser atividades restritas a profissionais ou instituições especializadas e passaram a integrar práticas cotidianas realizadas por meio de celulares, aplicativos e plataformas conectadas.

Essa expansão quantitativa também representa uma mudança qualitativa: a imagem contemporânea é manipulável, replicável, interativa e submetida a sistemas de recomendação que interferem em sua visibilidade.

Nesse contexto, a semiótica da imagem oferece instrumentos para investigar os signos visuais e sua articulação com linguagens verbais, sonoras e gestuais. A semiótica, compreendida como campo de estudo dos processos de significação, permite ultrapassar uma leitura puramente descritiva. Em vez de perguntar apenas o que uma imagem mostra, torna-se possível examinar como ela constrói sentidos, a quais convenções recorre, que afetos mobiliza e quais posições sociais ou ideológicas favorece (PEIRCE, 2000; BARTHES, 1990).

Da pintura rupestre à fotografia digital, a imagem sempre ocupou lugar privilegiado na comunicação. Na cultura conectada, porém, sua centralidade se intensificou. Imagens circulam em redes sociais, moldam narrativas políticas, orientam padrões de consumo e participam da construção de identidades individuais e coletivas. Em muitos casos, o conteúdo visual não apenas acompanha uma informação verbal, mas organiza a própria experiência comunicativa, definindo ritmos de atenção, modos de interação e critérios de reconhecimento.

A abundância visual não garante, por si só, uma compreensão crítica. A velocidade de circulação pode reduzir o tempo disponível para contextualizar uma fotografia, verificar sua origem ou reconhecer procedimentos de edição. Além disso, conteúdos distintos disputam atenção em ambientes estruturados por métricas de engajamento. Por isso, estudar a semiótica da imagem também significa refletir sobre as condições tecnológicas e econômicas que favorecem determina-

das representações e tornam outras menos visíveis.

Este trabalho tem como objetivo geral compreender como a semiótica da imagem se reconfigura diante das novas tecnologias e das práticas culturais emergentes. Como objetivos específicos, busca-se: apresentar fundamentos de Peirce e Barthes aplicáveis à leitura visual; discutir os paradigmas pré-fotográfico, fotográfico e pós-fotográfico; analisar selfies, memes, campanhas publicitárias digitais, webmuseus, streaming, NFTs e imagens geradas por inteligência artificial; e refletir sobre autoria, autenticidade, circulação e poder no ambiente digital.

A investigação é orientada pela seguinte questão: de que modo os conceitos clássicos da semiótica contribuem para interpretar imagens cuja produção, edição e circulação são mediadas por plataformas e algoritmos? Parte-se do pressuposto de que essas teorias permanecem relevantes, desde que articuladas às condições materiais da cultura digital e às práticas de participação, remixagem e automação que caracterizam o presente.

A relevância do estudo está na necessidade de desenvolver uma leitura visual crítica. Em uma sociedade intensamente mediada por imagens, compreender os mecanismos de significação é uma competência importante para as Artes Visuais, a comunicação e a educação. Essa compreensão possibilita reconhecer estratégias persuasivas, problematizar estereótipos, avaliar a relação entre representação e realidade e participar de modo mais consciente das práticas culturais contemporâneas.

2. SEMIÓTICA DA IMAGEM E CULTURA DIGITAL: DOS FUNDAMENTOS CLÁSSICOS AOS MEMES

A semiótica da imagem encontra em Charles Sanders Peirce (2000) e Roland Barthes (1990) fundamentos teóricos essenciais para a análise dos signos visuais. Para Peirce, "um signo é aquilo que representa algo para alguém" (PEIRCE, 2000), estabelecendo uma relação triádica entre representamen ou signo, objeto e interpretante. Essa concepção permite compreender a imagem como um processo dinâmico de significação, no qual o sentido é produzido na interação entre sujeito e contexto.

Barthes (1990), por sua vez, demonstra que a imagem opera em diferentes níveis de significação. Segundo o autor, "toda imagem é polissêmica" (BARTHES, 1990, p. 32), sendo estruturada por um nível denotativo e outro conotativo. Enquanto o primeiro se refere ao conteúdo mais imediato e aparente da imagem, o segundo mobiliza valores culturais, sociais e ideológicos. Nesse sentido, Barthes (1990, p. 45) ressalta que "a imagem não é inocente; ela é portadora de significados, tanto denotativos quanto conotativos", destacando que toda representação visual está relacionada a processos de construção de sentidos e não deve ser compreendida como uma reprodução neutra da realidade.

No contexto contemporâneo, autores como Lúcia Santaella (2003), Winfried Nöth (1995) e Lima (2012) ampliam essa abordagem ao situar a imagem na cultura digital. Santaella afirma que "vivemos em uma ecologia das mídias marcada pela onipresença das imagens" (SANTAELLA, 2003), indicando sua centralidade na vida cotidiana. Nöth (1995) ressalta que os signos visuais devem ser analisados em articulação com outros sistemas semióticos, enquanto Lima (2012) enfatiza o papel das imagens na construção de identidades e na disputa simbólica.

A evolução dos paradigmas da imagem contribui para compreender essas transformações. No paradigma pré-fotográfico, a imagem era artesanal e vinculada à subjetividade do artista. No paradigma fotográfico, consolidou-se a ideia de objetividade e registro do real. Já no paradigma pós-fotográfico, característico da era digital, as imagens tornam-se manipuláveis, interativas e, muitas vezes, independentes de um referente real. Conforme Vilém Flusser (1985), "as imagens técnicas são produzidas por aparelhos

programados", enquanto Lev Manovich (2001) destaca que a cultura digital é estruturada por bancos de dados e processos computacionais.

Nesse cenário, os memes constituem um estudo de caso relevante para a análise semiótica. Como formas de comunicação visual amplamente difundidas em redes sociais, os memes operam por condensação simbólica, intertextualidade e replicação. Eles articulam elementos visuais e textuais, confirmando a perspectiva de Nöth sobre a multimodalidade dos signos. Além disso, os memes exemplificam a dimensão conotativa apontada por Barthes, ao mobilizar referências culturais compartilhadas para produzir humor, crítica ou posicionamento político.

Ao mesmo tempo, os memes evidenciam a dinâmica interpretativa proposta por Peirce, uma vez que seus significados dependem do repertório cultural dos usuários e de sua circulação em diferentes contextos. Sua rápida disseminação demonstra como os signos visuais, na era digital, não apenas representam, mas produzem sentidos e participam ativamente das interações sociais.

Dessa forma, a semiótica da imagem, articulada aos paradigmas históricos e às contribuições teóricas clássicas e contemporâneas, oferece instrumentos analíticos consistentes para compreender a cultura visual digital. Fenômenos como memes e conteúdos em redes sociais evidenciam que a imagem contemporânea é simultaneamente estética, comunicacional e política, desempenhando papel central na produção de sentidos e na organização da experiência social.

2.1 FUNDAMENTOS SEMIÓTICOS DA IMAGEM

Charles Sanders Peirce concebe o signo por meio de uma relação triádica entre representamen, objeto e interpretante. O representamen corresponde àquilo que funciona como signo; o objeto é aquilo a que o signo se refere; e o interpretante é o efeito de sentido produzido nessa relação. Desse modo, o significado não se apresenta como conteúdo fixo depositado na imagem, mas como resultado de um processo interpretativo contínuo, chamado semiose (PEIRCE, 2000).

Essa perspectiva é produtiva para a leitura das imagens digitais porque permite compreender a variação dos sentidos conforme o contexto. A mesma fotografia pode funcionar como lembrança pessoal em um arquivo privado, como notícia em um portal jornalístico ou como matéria-prima de um meme. Embora seus elementos visuais permaneçam semelhantes, os enquadramentos discursivos, os públicos e os modos de circulação modificam seus interpretantes.

A classificação peirceana em ícone, índice e símbolo também auxilia a análise. O ícone mantém relação de semelhança com seu objeto; o índice apresenta uma conexão física ou causal; e o símbolo depende de convenções compartilhadas. Na prática, esses

modos podem coexistir. Uma fotografia apresenta semelhança icônica, tradicionalmente carrega uma dimensão indicial por resultar da incidência da luz e pode adquirir valor simbólico quando associada a uma identidade nacional, a uma causa política ou a um padrão de beleza.

No ambiente digital, a dimensão indicial torna-se mais complexa. Imagens sintetizadas por programas podem parecer fotografias sem derivar de um acontecimento registrado por câmera. A aparência de realismo já não constitui prova suficiente da existência do referente. Consequentemente, a análise precisa considerar metadados, procedência, contexto de publicação e processos técnicos de geração, além daquilo que é visível na superfície.

Roland Barthes, por sua vez, contribui para a compreensão dos níveis denotativo e conotativo da imagem. A denotação está relacionada ao reconhecimento imediato dos elementos representados, enquanto a conotação envolve valores culturais, históricos e ideológicos associados a esses elementos. A imagem é polissêmica porque admite diferentes percursos interpretativos, embora textos, legendas e convenções possam orientar ou limitar essa multiplicidade (BARTHES, 1990).

Em uma campanha publicitária, por exemplo, a denotação pode indicar uma pessoa utilizando determinado produto. No plano conotativo, enquadramento, iluminação, cenário, postura e cores podem associar o ob-

jeto a juventude, sucesso, segurança ou pertencimento. A mensagem verbal tende a ancorar a leitura e reduzir ambiguidades, conduzindo o observador a uma interpretação compatível com os objetivos da marca.

As contribuições de Peirce e Barthes são complementares. Peirce enfatiza a estrutura relacional do signo e a continuidade da interpretação; Barthes evidencia a presença de códigos culturais e de operações ideológicas. Em conjunto, os autores ajudam a compreender que a leitura visual depende simultaneamente das propriedades perceptíveis da imagem, de sua relação com um referente e dos repertórios socioculturais mobilizados pelo público.

Santaella (2003) e Nöth (1995) ampliam essa discussão ao considerar a coexistência de sistemas sígnicos e a crescente hibridização das mídias. Nas interfaces digitais, imagem, texto, som, movimento e interação aparecem de forma integrada. Um vídeo curto em rede social, por exemplo, combina composição visual, fala, música, legenda automática, comentários, ícones e gestos de navegação. O sentido emerge dessa organização multimodal e não de um componente isolado.

Lima (2012) chama atenção para a dimensão cultural e crítica da imagem. As representações participam da construção de identidades e de disputas simbólicas, pois tornam determinados grupos, corpos e experiências reconhecíveis segundo códigos socialmente construídos. Uma análise semiótica comprometida com a contemporaneidade

deve, portanto, observar quem produz a imagem, quem é representado, quais vozes são legitimadas e quais condições orientam sua circulação.

2.2 PARADIGMAS DA IMAGEM E TRANSFORMAÇÕES TECNOLÓGICAS

A distinção entre os paradigmas pré-fotográfico, fotográfico e pós-fotográfico permite compreender as mudanças históricas nos processos de produção visual. Entretanto, esses paradigmas não devem ser entendidos como etapas que se anulam completamente. Ao contrário, técnicas artesanais, fotografias e imagens computacionais coexistem, dialogam e se transformam mutuamente. Nesse sentido, a classificação funciona, sobretudo, como recurso analítico para identificar lógicas predominantes.

Inicialmente, no paradigma pré-fotográfico, a imagem é produzida pela ação direta de um sujeito sobre um suporte. Desenho, pintura, gravura e escultura dependem de procedimentos manuais, materiais específicos e conhecimentos técnicos. Assim, a representação resulta de escolhas realizadas ao longo do processo, e as marcas do gesto podem permanecer visíveis. Isso, porém, não significa ausência de regras, pois perspectiva, composição e iconografia também constituem sistemas convencionais historicamente aprendidos.

Por sua vez, o paradigma fotográfico introduz uma relação mediada por aparelhos ópticos e químicos. A fotografia foi frequentemente associada à objetividade por registrar a luz refletida por algo situado diante da câmera. Contudo, toda fotografia envolve decisões, como a seleção do momento, o enquadramento, a distância, o foco, a iluminação, a revelação e a edição. Desse modo, embora o registro possua vínculo com o acontecimento, ele não é neutro nem esgota a realidade que apresenta.

Já no paradigma pós-fotográfico, a imagem passa a ser constituída por dados numéricos processáveis. Consequentemente, ela pode ser copiada sem perda aparente, alterada por camadas, combinada com outros arquivos, programada para reagir ao usuário e distribuída instantaneamente. Flusser (1985) destaca que as imagens técnicas são produzidas por aparelhos e programas. Com isso, desloca-se a atenção do gesto isolado do autor para as possibilidades e limitações inscritas nos dispositivos.

Além disso, Manovich (2001) observa que as novas mídias se caracterizam por representação numérica, modularidade, automação, variabilidade e transcodificação cultural. Esses princípios, por sua vez, ajudam a explicar por que uma imagem digital pode assumir diferentes tamanhos, formatos e funções sem perder sua identidade informacio-

nal. Da mesma maneira, explicam a formação de bancos de dados visuais que alimentam mecanismos de busca, filtros, sistemas de reconhecimento e modelos generativos.

Nesse contexto, a passagem ao pós-fotográfico também altera as noções de original e cópia. Em um arquivo digital, cópias podem ser tecnicamente idênticas. Por essa razão, a singularidade precisa ser construída por outros meios, como assinatura, certificação, controle de acesso ou registro em blockchain. Nesse cenário, o crescimento dos NFTs tornou evidente essa tentativa de produzir escassez e propriedade em um ambiente caracterizado pela reprodutibilidade. Ainda assim, a posse do token não corresponde necessariamente aos direitos autorais sobre a obra.

Mais recentemente, a inteligência artificial generativa aprofunda esse deslocamento. Sistemas treinados com grandes conjuntos de dados produzem imagens a partir de comandos verbais ou referências visuais. Nesse caso, autoria e intenção são distribuídas entre usuários, desenvolvedores, bases de treinamento e parâmetros técnicos. Portanto, a análise semiótica deve considerar não apenas a aparência final, mas também a cadeia sociotécnica responsável por sua produção.

Ao mesmo tempo, a facilidade de manipulação desafia a confiança tradicional na imagem fotográfica. Montagens não são novidade; todavia, as ferramentas atuais tornam alterações convincentes mais acessíveis e escaláveis. Como consequência, deepfakes e imagens sintéticas podem criar cenas inexistentes com elevado grau de verossimilhança. Por isso, a alfabetização visual contemporânea envolve reconhecer que plausibilidade estética, autenticidade documental e veracidade factual são categorias diferentes.

Por outro lado, as tecnologias digitais também ampliam as possibilidades expressivas. Artistas podem trabalhar com programação, realidade aumentada, ambientes imersivos e obras responsivas. Dessa forma, o público deixa de ocupar apenas a posição de observador e pode interferir no percurso ou no resultado da obra. Consequentemente, a interatividade torna-se parte da estrutura sígnica, uma vez que as ações do usuário também participam da produção de significados.

2.3 MATERIAL(IS) E MÉTODOS

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em revisão bibliográfica e análise interpretativa de casos. Essa abordagem mostra-se adequada, uma vez que o objetivo não consiste em mensurar a frequência dos fenômenos, mas em compreender como diferentes elementos visuais, verbais e tecnológicos participam da construção de sentidos.

Para fundamentar essa perspectiva, a revisão bibliográfica mobilizou autores clássicos e contemporâneos. Peirce (2000) fornece conceitos relacionados à semiose e às categorias de ícone, índice e símbolo. Por sua vez, Barthes (1990) contribui com a distinção entre denotação e conotação, bem como com a discussão da polissemia. Além desses autores, Santaella (2003), Nöth (1995), Flusser (1985), Manovich (2001), Lima (2012) e Shifman (2014) possibilitam aproximar esses fundamentos das mídias, da cultura digital e das formas de circulação contemporâneas.

Com base nesse referencial, foram definidos como corpus analítico exemplos típicos de três campos: memes políticos e culturais; campanhas publicitárias digitais; e produções de arte digital, incluindo NFTs e imagens geradas por inteligência artificial. Além disso, para ampliar a discussão, também foram considerados selfies, webmuseus e interfaces de streaming. Nesse sentido, os exemplos são tratados como categorias de práticas visuais, e não como uma amostra estatisticamente representativa.

Para a seleção do corpus, foram estabelecidos quatro critérios: presença relevante de elementos visuais; articulação entre mais de uma linguagem; circulação ou fruição por meios digitais; e capacidade de evidenciar questões de identidade, persuasão, autoria, autenticidade ou participação. Em contrapartida, foram excluídos materiais cuja ori-

gem ou contexto não pudessem ser minimamente identificados, uma vez que a análise semiótica depende das condições de circulação.

A partir desses critérios, o procedimento analítico foi organizado em cinco etapas. Primeiramente, realizou-se a descrição denotativa, registrando personagens, objetos, textos, composição, enquadramento e suporte. Em seguida, foram identificadas as relações icônicas, indiciais e simbólicas. Posteriormente, examinaram-se as conotações, as referências culturais e as estratégias retóricas. Na quarta etapa, foram observados os aspectos multimodais e interativos. Por fim, a imagem foi relacionada às condições de produção, circulação e recepção, incluindo o papel desempenhado pelas plataformas digitais.

No que se refere especificamente aos memes, foram observadas a relação entre matriz e variações, a presença de intertextualidade, a dependência de repertório compartilhado e as mudanças de sentido decorrentes da recirculação. Já nas campanhas publicitárias, consideraram-se a ancoragem verbal, os apelos emocionais, a associação entre produto e valores, bem como os recursos de segmentação e interação.

No campo da arte digital, por sua vez, a análise privilegiou a relação entre procedimento técnico e experiência estética. Nesse âmbito, foram consideradas a natureza do arquivo, a possibilidade de reprodução, a participação do público, a atribuição de autoria e as formas de legitimação da obra. Nos casos que envolvem inteligência artificial, acrescentaram-se questões referentes aos dados de treinamento, à mediação do comando verbal e à transparência sobre o processo de geração.

Por fim, reconhece-se, como limitação da pesquisa, que as práticas digitais se transformam rapidamente e que os exemplos analisados não abrangem a totalidade da cultura visual. Além disso, os sentidos podem variar entre comunidades, períodos e plataformas. Dessa maneira, em vez de pretender uma generalização universal, o estudo busca construir um quadro interpretativo aplicável a diferentes objetos e, ao mesmo tempo, capaz de orientar pesquisas futuras com corpus mais delimitados.

2.4 RESULTADOS

A análise indicou que os signos visuais digitais apresentam quatro características recorrentes: variabilidade, multimodalidade, participação e dependência contextual. Em primeiro lugar, a variabilidade decorre da facilidade de editar e adaptar arquivos; além disso, a multimodalidade resulta da integração entre imagem, texto, som e interface. Por sua vez, a participação manifesta-se na produção e na recirculação pelos usuários, enquanto a dependência contextual evidencia que o sentido se modifica conforme a comunidade, a plataforma e o momento histórico.

Nesse contexto, no paradigma pós-fotográfico, a imagem deixa de ser compreendida exclusivamente como representação de um referente real e passa a operar também como construção calculável. Filtros, recomposição automática, imagens geradas por algoritmos e sistemas de recomendação interferem naquilo que é produzido e visto. Desse modo, o caráter computacional não elimina a dimensão cultural; ao contrário, códigos técnicos e códigos sociais atuam conjuntamente (FLUSSER, 1985; MANOVICH, 2001).

No caso das selfies, a análise mostrou que elas funcionam como signos de identidade e autoexpressão. Por meio delas, comunicam-se aparência, pertencimento, emoções e estilos de vida; entretanto, essas imagens são produzidas segundo modelos reconhecíveis, como ângulos, poses, filtros e cenários. Assim, a aparente espontaneidade convive com práticas de seleção e edição. Além disso, curtidas, comentários e compartilhamentos funcionam como interpretantes públicos que validam, contestam ou reformulam a imagem apresentada pelo sujeito.

Em relação aos memes, verificou-se a centralidade da intertextualidade. Isso ocorre porque seu entendimento depende de relações com acontecimentos, personagens, obras e formatos anteriores. Ao mesmo

tempo, a combinação entre imagem e texto reduz ou redireciona a polissemia, enquanto a repetição com variações permite que diferentes grupos disputem o significado de uma mesma matriz. Nesse sentido, conforme Shifman (2014), memes digitais devem ser entendidos como conjuntos de conteúdos relacionados que circulam, são imitados e transformados pelos usuários.

Entre esses conteúdos, os memes políticos revelaram particular capacidade de síntese. Por um lado, simplificam debates complexos, produzem identificação emocional e favorecem respostas rápidas. Por outro, essa eficiência comunicativa pode ampliar a participação, mas também apagar nuances, reforçar polarizações e disseminar informações descontextualizadas. Portanto, o humor não elimina o caráter ideológico; frequentemente, ele contribui para tornar uma posição mais compartilhável e socialmente reconhecível.

No que diz respeito às campanhas publicitárias digitais, observou-se que a persuasão ultrapassa a composição da peça. Botões, links, vídeos, comentários e

mecanismos de compra integram o percurso semiótico. Além disso, a mensagem é ajustada a públicos específicos e avaliada por dados de desempenho. Consequentemente, a publicidade não apenas representa estilos de vida, mas também organiza ações, conduzindo o usuário da percepção ao clique e, posteriormente, do clique ao consumo.

De maneira semelhante, os webmuseus ampliam o acesso geográfico e temporal a acervos, oferecendo visitas virtuais, imagens em alta resolução e recursos educativos. Entretanto, a experiência estética é reconfigurada pela tela, uma vez que escala, textura, disposição espacial e presença corporal são traduzidas pela interface. Nesse processo, a seleção de destaques, a ordem de navegação e a qualidade do registro influenciam o contato com a obra e, consequentemente, constituem formas de curadoria.

Nas plataformas de streaming, por sua vez, capas, miniaturas, trailers e listas personalizadas orientam o consumo audiovisual. Nesse sentido, esses elementos funcionam como paratextos que antecipam gêneros, atmosferas e públicos. Ao mesmo tempo, a recomendação algorítmica cria percursos individualizados, mas também pode limitar a descoberta ao priorizar conteúdos considerados compatíveis com hábitos anteriores. Assim, a experiência visual envolve não apenas as obras, mas também a arquitetura de escolha estabelecida pela plataforma.

No caso dos NFTs, o resultado mais relevante foi a separação entre a visibilidade da imagem e a certificação de propriedade. O arquivo pode continuar circulando, enquanto o token registra uma transação específica. Dessa forma, semioticamente, a obra adquire camadas adicionais de sentido relacionadas à escassez, à comunidade, ao investimento e ao status. Consequentemente, essas camadas podem se sobrepor à experiência estética e modificar a percepção de valor.

Por sua vez, as imagens geradas por inteligência artificial evidenciaram a fragilidade de critérios baseados apenas na aparência. Uma produção sintética pode mobilizar códigos fotográficos e, desse modo, parecer o registro de um evento inexistente. Além disso, pode combinar estilos historicamente reconhecíveis sem indicar de modo transparente suas fontes. Diante disso, tornam-se necessárias novas convenções de identificação, procedência e responsabilidade.

Em síntese, os resultados confirmam que a imagem digital não apenas reflete realidades, mas também participa de sua organização simbólica. Nesse processo, mobiliza afetos, orienta comportamentos, estabelece pertencimentos e disputa visibilidade. Portanto, seu significado é produzido na articulação entre forma, repertório, tecnologia e circulação.

2.5 DISCUSSÃO

Os resultados demonstram que os conceitos clássicos da semiótica permanecem pertinentes, embora precisem ser aplicados a objetos que não são estáticos. Nesse

contexto, a semiose descrita por Peirce torna-se particularmente evidente nas redes, onde uma imagem recebe comentários, le-

gendas, montagens e novos contextos. Assim, cada recirculação pode produzir outro interpretante e transformar o signo em matéria-prima de processos posteriores.

Do mesmo modo, a distinção de Barthes entre denotação e conotação ajuda a identificar valores culturais naturalizados. Contudo, no ambiente digital, também é necessário observar como as interfaces ancoram a leitura. Títulos, hashtags, perfis, métricas e comentários enquadram a imagem antes mesmo de uma observação detalhada. Desse modo, a plataforma não é um recipiente neutro; ao contrário, participa ativamente da produção do sentido.

Quando se comparam os paradigmas, observa-se que a digitalização não encerrou práticas anteriores. Pelo contrário, filtros simulam materiais fotográficos, pinturas são fotografadas e compartilhadas, e imagens computacionais reproduzem estilos artesanais. Portanto, o pós-fotográfico caracteriza-se menos pela substituição absoluta e mais pela capacidade de converter linguagens em dados, recombiná-las e distribuí-las em diferentes escalas.

Nesse cenário, a indexicalidade fotográfica merece atenção especial. Durante muito tempo, o vínculo físico entre cena e registro sustentou a função documental da fotografia. Entretanto, com o surgimento de imagens sintéticas, tal vínculo pode não existir. Ainda assim, o público pode atribuir credibilidade com base em sinais estéticos de realismo. Por essa razão, a leitura crítica deve deslocar-se da pergunta “parece verdadeiro?” para questões relacionadas à origem, ao contexto, às evidências e à finalidade.

No caso das selfies, os resultados revelam que a identidade não é simplesmente expressa, mas também performada. O sujeito seleciona aspectos de si e os organiza segundo convenções de visibilidade. Além disso, esse processo não é inteiramente individual, pois depende das respostas do público e das possibilidades oferecidas pela plataforma. Consequentemente, a identidade visual resulta de uma negociação entre autonomia, expectativa social e mecanismos técnicos.

Por sua vez, os memes confirmam o caráter coletivo da cultura digital. Embora uma versão possa ter autor identificável, sua relevância costuma depender da apropriação e da transformação. Nesse sentido, eles funcionam como uma linguagem vernacular das redes, permitindo comentários rápidos sobre acontecimentos. Ao mesmo tempo, a redução de temas a fórmulas reconhecíveis pode consolidar estereótipos e, em determinadas situações, substituir a argumentação por reação afetiva.

No campo da publicidade digital, evidencia-se a convergência entre significação e ação. Em mídias tradicionais, a peça buscava persuadir um público que realizaria outra atividade posteriormente. Nas plataformas digitais, entretanto, o anúncio pode incluir

imediatamente o caminho para compra, inscrição ou compartilhamento. Dessa forma, a interface incorpora comandos ao discurso visual e transforma a interação mensurável em parte da estratégia persuasiva.

De maneira semelhante, webmuseus e plataformas de streaming mostram que o acesso ampliado não é sinônimo de neutralidade. Isso ocorre porque toda interface seleciona, ordena e destaca. Nos museus virtuais, a digitalização democratiza acervos; porém, também traduz a materialidade da obra. No streaming, por outro lado, a abundância de opções convive com sistemas que hierarquizam conteúdos. Em ambos os casos, portanto, a mediação tecnológica define condições específicas de encontro com a cultura.

No âmbito da arte digital e dos NFTs, recoloca-se a questão da autoria. Quando a obra depende de código, banco de dados, plataforma ou participação do público, o modelo do autor individual torna-se insuficiente para descrever todo o processo. Além disso, a certificação técnica pode identificar propriedade ou transação, mas não resolve automaticamente questões relacionadas à criação, ao direito autoral e à legitimidade estética.

A inteligência artificial, por sua vez, amplia

essa complexidade, uma vez que distribui a agência entre diversos participantes. O usuário formula comandos e seleciona resultados; o sistema opera com modelos desenvolvidos por equipes; ao mesmo tempo, o treinamento depende de grandes conjuntos de imagens. Diante disso, uma análise responsável deve evitar tanto a ideia de que a máquina cria de forma autônoma quanto a redução do processo à intenção exclusiva de quem escreveu o comando.

Além dessas questões, essas práticas também participam de regimes de visibilidade e poder. As plataformas decidem, segundo critérios comerciais e técnicos, quais imagens recebem maior alcance. Do mesmo modo, sistemas automatizados podem reproduzir desigualdades presentes nos dados. Como consequência, representações reiteradas influenciam expectativas sobre corpo, gênero, raça, consumo e sucesso. Assim, a dimensão política não é externa à semiótica; ao contrário, integra os códigos e as condições de circulação.

Diante desse cenário, a educação para a leitura de imagens torna-se, portanto, uma necessidade. Não basta dominar ferramentas de edição ou reconhecer recursos estéticos. É igualmente necessário compreender as relações entre signo, contexto, suporte e interesse; verificar fontes; distinguir registro e simulação; identificar conotações; e refletir sobre os efeitos do compartilhamento. Desse modo, essa alfabetização contribui para uma participação mais consciente na cultura digital.

No campo das Artes Visuais, a semiótica oferece, consequentemente, um vocabulário capaz de conectar análise formal, mediação tecnológica e crítica cultural. A partir dessa perspectiva, permite observar composição e materialidade sem ignorar

circulação, recepção e poder. Além disso, favorece abordagens interdisciplinares com comunicação, educação, filosofia e estudos de mídia.

Dessa forma, a semiótica da imagem na era digital não se limita a classificar signos. Seu potencial, sobretudo, está em explicar relações: entre aparência e referente, obra e interface, autor e sistema, indivíduo e comunidade, visibilidade e poder. Em síntese, a imagem contemporânea é simultaneamente estética, comunicacional, tecnológica, econômica e ideológica.

2.6 DESAFIOS ÉTICOS E EDUCAÇÃO DO OLHAR

A expansão das imagens digitais também exige, consequentemente, considerar responsabilidades éticas. O compartilhamento de uma fotografia pode expor pessoas sem consentimento, retirar acontecimentos de contexto ou perpetuar representações discriminatórias. Além disso, como a circulação ocorre em alta velocidade, o usuário frequentemente atua, simultaneamente, como receptor, intérprete e redistribuidor. Desse modo, a leitura crítica deve ser acompanhada pela reflexão sobre os possíveis efeitos sociais de publicar, editar e compartilhar conteúdos visuais.

Nesse contexto, a questão da privacidade torna-se especialmente importante diante das tecnologias de reconhecimento facial e dos bancos de dados. Uma imagem publicada para determinada finalidade pode ser coletada, classificada e utilizada em outros contextos. Assim, o rosto deixa de funcionar apenas como signo de identidade e passa também a operar como dado mensurável. Essa transformação, por sua vez, demonstra que a dimensão semiótica está diretamente ligada à dimensão política, pois a capacidade de nomear, localizar e categorizar sujeitos envolve relações de poder.

Outro aspecto relevante diz respeito à representação. Imagens reiteradas podem naturalizar padrões estéticos e posições sociais, fazendo com que construções históricas pareçam evidentes ou universais. Nesse sentido, a análise das conotações permite identificar ausências, hierarquias e estereótipos que não aparecem de maneira explícita. Por conseguinte, perguntar quem está no centro, quem permanece invisível e quais características são associadas a prestígio ou inferioridade amplia a compreensão do discurso visual.

Diante desse cenário, a educação do olhar não deve ser entendida como busca de uma interpretação única e correta. Ao contrário, seu objetivo é desenvolver procedimentos de observação, contextualização e argumentação. Para isso, o estudante pode descrever os elementos da imagem, distinguir denotação e conotação, reconhecer relações icônicas, indiciais e simbólicas, localizar a fonte, comparar versões e justificar sua leitura com evidências. Dessa forma, esse percurso favorece a autonomia interpretativa e reduz respostas baseadas apenas em impressões imediatas.

Além da análise, as instituições educacionais e culturais podem contribuir por meio de práticas que aproximem leitura e produção. Ao criar memes, ensaios fotográficos, exposições virtuais ou imagens experimentais, o estudante compreende que toda escolha formal produz efeitos de sentido. Nesse processo, a reflexão sobre enquadramento, edição, legenda, autoria e circulação torna visíveis os processos normalmente naturalizados nas plataformas. Assim, produzir imagens também pode constituir um exercício de leitura crítica.

Sucintamente, a semiótica aplicada à educação visual oferece uma abordagem capaz de integrar sensibilidade estética, conhecimento técnico e responsabilidade social. Em vez de rejeitar as linguagens digitais ou aceitá-las de forma acrítica, propõe investigá-las como práticas culturais complexas. Essa perspectiva torna-se particularmente relevante diante da inteligência artificial, pois prepara o observador para questionar procedência, intenção, transparência e impacto, sem, contudo, desconsiderar as possibilidades criativas proporcionadas pelas novas tecnologias.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise evidencia que os signos visuais são fundamentais para a construção de sentidos, identidades e narrativas culturais. Nesse contexto, as transformações tecnológicas modificaram não apenas a produção e a recepção das imagens, mas também conceitos como autoria, autenticidade, reprodução e confiança.

A partir da semiótica de Peirce e Barthes, ampliada por autores como Santaella, Flusser, Manovich e Shifman, foi possível compreender fenômenos da cultura digital, como selfies, memes, publicidade, webmuseus, streaming, NFTs e imagens geradas por inteligência artificial. Assim, percebe-se que essas produções não são apenas recreativas, pois expressam valores, orientam comportamentos e disputam atenção.

Além disso, a pesquisa demonstra que a imagem digital não pode ser analisada isoladamente. Ao contrário, seu significado é construído pela interação entre usuários, tecnologias, plataformas, algoritmos e contextos sociais. Por isso, a alfabetização visual torna-se fundamental para identificar estratégias persuasivas, manipulações, estereótipos e diferentes formas de representação.

Por fim, embora o estudo apresente limitações relacionadas à amplitude e à rápida transformação das plataformas digitais, ele aponta possibilidades para pesquisas futuras sobre inteligência artificial, curadoria algorítmica, direitos autorais, acessibilidade e educação visual. Portanto, a semiótica da imagem na era digital constitui uma ferramenta importante para compreender criticamente como as imagens são produzidas, circulam e influenciam a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. O enigma da arte. Campinas: Papirus, 2007.

BARTHES, Roland. O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

FLUSSER, Vilém. Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Hucitec, 1985.

LIMA, Luiz Costa. Imagem e discurso. Rio de Janeiro: Topbooks, 2012. MANOVICH, Lev. The language of new media. Cambridge: MIT Press, 2001.

NÖTH, Winfried. Handbook of semiotics. Bloomington: Indiana University Press, 1995. PEIRCE, Charles Sanders. Semiótica. São Paulo: Perspectiva, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SHIFMAN, Limor. Memes in digital culture. Cambridge: MIT Press, 2014.

INATISMO, EMPIRISMO E INTERACIONISMO: PERSPECTIVAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM INFANTIL

MARIANA DOS REIS BARROS

RESUMO

O desenvolvimento infantil constitui um tema central para a Psicologia da Educação, especialmente por envolver diferentes concepções sobre a maneira como a criança desenvolve suas capacidades e constrói conhecimentos. Este artigo tem como objetivo analisar as principais perspectivas teóricas relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil, com destaque para o inatismo, o empirismo e o interacionismo, bem como suas respectivas implicações para a prática pedagógica. Para a realização do estudo, adotou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamentada nas obras e referências apresentadas sobre desenvolvimento, aprendizagem e teorias educacionais. O inatismo compreende determinadas capacidades humanas como presentes no indivíduo desde o nascimento, valorizando aspectos internos e a individualidade. O empirismo considera que o conhecimento resulta das experiências vivenciadas e que o ambiente exerce papel fundamental na formação do comportamento. O interacionismo propõe uma compreensão baseada na relação entre fatores internos e externos, entendendo o sujeito como participante ativo do processo de construção do conhecimento. Piaget destaca a interação entre sujeito e meio, enquanto Vygotsky enfatiza a mediação social, a cultura e a linguagem, além do conceito de zona de desenvolvimento proximal. A análise evidencia que cada perspectiva produz diferentes implicações para a atuação docente. Conclui-se que a compreensão dessas teorias contribui para a reflexão sobre práticas pedagógicas que considerem o aluno em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento infantil; Teorias da aprendizagem; Inatismo; Empirismo; Interacionismo.

ABSTRACT

This article aims to analyze the main theoretical perspectives concerning child development and learning, focusing on nativism, empiricism, and interactionism and their implications for educational practice. The study adopted a qualitative, exploratory bibliographic approach based on the works and references presented on development, learning, and educational theories. Nativism considers certain human abilities to be present from birth, while empiricism emphasizes experience and environmental influence in the development of knowledge and behavior.

Interactionism proposes an understanding based on the relationship between internal and external factors, considering the child an active participant in the construction of knowledge. Piaget emphasizes the interaction between the individual and the environment, whereas Vygotsky highlights social mediation, culture, language, and the zone of proximal development. The analysis indicates that each theoretical perspective leads to different understandings of teaching practice. The study concludes that understanding these perspectives contributes to educational reflection and to the development of pedagogical practices that consider learners as active subjects in their learning process.

KEY-WORDS: Child development; Learning theories; Nativism; Empiricism; Interactionism.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil é um tema central na Psicologia da Educação, uma vez que compreender como a criança aprende e se desenvolve cognitivamente constitui elemento importante para o planejamento pedagógico. A educação não se limita à transmissão de informações, pois envolve processos de formação nos quais o sujeito estabelece relações com o ambiente, com outras pessoas e com diferentes experiências.

Ao longo da história, diferentes teorias foram elaboradas para explicar o desenvolvi-

mento humano e a construção do conhecimento. Entre essas perspectivas, destacam-se o inatismo, o empirismo e o interacionismo. Embora apresentem diferenças significativas, as três abordagens procuram responder a questões relacionadas à origem das capacidades humanas, à formação do conhecimento e à influência do ambiente sobre o indivíduo.

O inatismo considera que determinadas capacidades humanas são inatas, estando presentes no indivíduo desde o nascimento. Essa perspectiva direciona a atenção para aspectos internos e para as potencialidades do sujeito. No campo da linguagem, Chomsky é apresentado como referência ao defender mecanismos inatos que possibilitam à criança adquirir a linguagem. Rogers, por sua vez, enfatiza a capacidade de autodesenvolvimento e a individualidade.

O empirismo apresenta uma compreensão diferente. Nessa perspectiva, o conhecimento é resultado das experiências vivenciadas, e o ambiente possui papel fundamental na formação do indivíduo. A ideia de ser humano como "tábula rasa" expressa a importância atribuída às experiências. Locke, Watson e Skinner aparecem associados a essa tradição, especialmente pela valorização da experiência, do condicionamento e do reforço.

O interacionismo busca compreender o desenvolvimento a partir da relação entre fatores internos e externos. Piaget entende a aprendizagem como resultado da interação entre sujeito e meio e considera a criança participante ativa da construção do conhecimento. Vygotsky enfatiza a dimensão social do desenvolvimento, destacando a mediação, a cultura, a linguagem e a zona de desenvolvimento proximal.

As diferenças entre essas perspectivas possuem consequências para a educação. Dependendo da concepção adotada, o professor pode priorizar a liberdade e a individualidade, o controle e a modelagem do comportamento ou a mediação e a interação social. Dessa forma, conhecer as teorias do desenvolvimento permite refletir sobre as práticas pedagógicas e sobre o papel atribuído ao educador e ao aluno.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar o inatismo, o empirismo e o interacionismo enquanto perspectivas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, destacando suas características e implicações pedagógicas. Busca-se também evidenciar as contribuições de Piaget e Vygotsky para a compreensão do aluno como sujeito ativo e para a atuação do educador como mediador do processo educativo.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório. A escolha desse procedimento metodológico está relacionada ao objetivo de analisar e organizar conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil a partir de obras e referências relacionadas às perspectivas do inatismo, do empirismo e do interacionismo.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida por meio da leitura e análise das referências apresentadas no artigo, com destaque para as contribuições de Barros (1993), Chomsky (1972), Piaget (1959), Rogers (1973), Skinner (1978) e Vygotsky (1988). Essas obras foram utilizadas como base para a organização dos conceitos e para a discussão das diferentes formas de compreender o desenvolvimento infantil.

O procedimento de análise consistiu na identificação dos conceitos centrais relacionados a cada perspectiva teórica, seguida de sua organização em categorias temáticas: inatismo, empirismo, interacionismo e implicações pedagógicas. Em seguida, foram confrontadas as características atribuídas às diferentes abordagens, procurando evidenciar suas diferenças quanto ao papel da herança, da experiência, do ambiente, da interação social e da participação do sujeito na construção do conhecimento.

A abordagem qualitativa mostra-se adequada porque o estudo não pretende quantificar fenômenos, mas compreender e interpretar concepções teóricas sobre desenvolvimento e aprendizagem. O caráter explora-

tório permite organizar e aprofundar a compreensão do tema, oferecendo uma visão integrada das principais perspectivas discutidas no trabalho.

Não foram realizadas entrevistas, aplicação de questionários, observações em escolas ou coleta de dados com crianças, professores ou instituições. Portanto, os resultados apresentados decorrem da análise bibliográfica e teórica das obras selecionadas, não constituindo pesquisa de campo ou estudo experimental.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 **O INATISMO**

O inatismo parte da compreensão de que determinadas capacidades humanas estão presentes no indivíduo desde o nascimento. Nessa perspectiva, o desenvolvimento não pode ser explicado somente pelas experiências externas, pois existem características e possibilidades internas que participam da formação do sujeito.

No campo da linguagem, Noam Chomsky é apresentado como uma referência importante. Sua perspectiva destaca a existência de mecanismos inatos que possibilitam à criança adquirir a linguagem. Essa compreensão atribui ao indivíduo capacidades que não dependem exclusivamente de um processo de ensino direto ou da simples repetição de estímulos.

Carl Rogers também é apresentado no artigo como expoente dessa visão, principalmente por enfatizar a capacidade de autodesenvolvimento. A valorização da liberdade e da individualidade do aluno constitui uma consequência pedagógica importante dessa concepção.

Na educação, uma prática inspirada no inatismo tende a valorizar as diferenças individuais. O aluno é compreendido a partir de suas características próprias e de suas potencialidades. Assim, a atuação docente deve respeitar a individualidade e criar condições para que o desenvolvimento dessas capacidades ocorra.

Essa perspectiva desloca a atenção exclusiva dos fatores ambientais para as características do próprio sujeito. Ao considerar que existem potencialidades internas, o educador passa a ter a responsabilidade de reconhecer as diferenças entre os alunos e evitar uma compreensão uniforme do processo educativo.

3.2 O EMPIRISMO

O empirismo contrapõe-se ao inatismo ao atribuir papel central às experiências vividas na construção do conhecimento. A perspectiva considera que o ambiente exerce influência decisiva sobre o indivíduo e que as experiências contribuem para a formação de conhecimentos e comportamentos.

A ideia de ser humano como “tábula rasa” sintetiza a concepção de que as experiências têm importância fundamental. Nessa compreensão, aquilo que o indivíduo vivencia e os estímulos aos quais é submetido participam da formação de seus comportamentos.

John Locke é uma referência importante para essa tradição. No campo da Psicologia comportamental, John B. Watson e B. F. Skinner são associados à compreensão de que o comportamento pode ser influenciado por processos de condicionamento e reforço.

No ambiente educacional, a perspectiva empirista pode se traduzir em práticas que valorizam a repetição, o treino e o controle do comportamento. O professor assume papel relevante na organização das experiências e dos estímulos aos quais os alunos são submetidos.

A ênfase nas experiências também chama atenção para a importância do ambiente educativo. As condições oferecidas pela escola, as atividades propostas e as formas de reforço podem participar da construção de comportamentos e aprendizagens. Assim, o processo educativo é fortemente relacionado às experiências proporcionadas ao aluno.

3.3 O INTERACIONISMO

O interacionismo apresenta uma compreensão que procura superar uma explicação exclusivamente baseada em fatores internos ou externos. O desenvolvimento é entendido a partir da relação entre o sujeito e o

meio, reconhecendo a participação ativa do indivíduo na construção do conhecimento.

Jean Piaget é um dos principais teóricos relacionados a essa perspectiva. Para Piaget, a criança participa ativamente da construção do conhecimento por meio de sua interação com o meio. A aprendizagem, portanto, não consiste apenas em receber informações prontas, mas envolve um processo de construção.

Essa compreensão modifica a imagem da criança no processo educativo. Em lugar de um sujeito passivo, a criança é considerada participante de seu próprio desenvolvimento. As

experiências com o ambiente tornam-se oportunidades para construir conhecimentos e reorganizar compreensões.

Lev Vygotsky também constitui referência central do interacionismo apresentado no artigo. Sua contribuição enfatiza a mediação social e o papel da cultura e da linguagem no desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento humano é, nessa perspectiva, inseparável das relações sociais e culturais nas quais o sujeito participa.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal destaca a importância da mediação. A aprendizagem pode ser favorecida pelas relações estabelecidas com outras pessoas, especialmente quando o sujeito recebe apoio para realizar atividades e desenvolver capacidades.

Assim, Piaget e Vygotsky contribuem para uma compreensão da aprendizagem que valoriza a atividade do sujeito e, ao mesmo tempo, a relação com o ambiente e com outras pessoas. Embora suas formulações possuam especificidades, ambos ocupam lugar de destaque na discussão interacionista do desenvolvimento infantil.

3.4 COMPARAÇÃO ENTRE AS PERSPECTIVAS

As três perspectivas analisadas apresentam diferentes explicações para o desenvolvimento e a aprendizagem. O inatismo enfatiza capacidades presentes no indivíduo; o empirismo destaca a experiência e a influência ambiental; e o interacionismo considera a relação entre sujeito e meio como elemento fundamental.

A diferença entre as abordagens também pode ser percebida na forma de compreender a participação do aluno. Na perspectiva inatista, a atenção volta-se às potencialidades individuais. No empirismo, ganham destaque os estímulos, as experiências e o ambiente. No interacionismo, o aluno participa ativamente da construção do conhecimento por meio das relações que estabelece com o meio.

Essas diferenças não são apenas conceituais, pois influenciam a prática pedagógica. Cada teoria conduz a diferentes formas de pensar o planejamento, a relação professor-aluno e a organização das experiências educativas.

A comparação permite compreender que o desenvolvimento infantil é um fenômeno complexo. A discussão apresentada no artigo evidencia que aspectos biológicos, experiências e relações sociais podem ser considerados de maneiras diferentes pelas teorias. O interacionismo, ao integrar fatores internos e externos, oferece uma compreensão ampla do processo de aprendizagem.

3.5 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Cada teoria produz diferentes implicações para a prática docente. O inatismo convida à criação de um ambiente que respeite as diferenças individuais e reconheça as potencialidades dos alunos. O professor precisa considerar que os estudantes não são iguais e que apresentam características próprias.

No empirismo, a organização do ambiente e das experiências assume papel central. A repetição, o treino e o controle do comportamento aparecem como práticas relacionadas à concepção de que as experiências podem moldar comportamentos. A observação do comportamento torna-se importante para acompanhar os resultados das práticas utilizadas.

No interacionismo, o professor assume uma função de mediador. A prática pedagógica procura favorecer situações em que o aluno participe ativamente, interaja com o meio e

construa conhecimentos. A interação social passa a ser um componente importante do processo educativo.

A perspectiva interacionista também destaca que aprender não significa apenas acumular informações. A aprendizagem envolve participação, interação e construção. Por isso, o planejamento pedagógico deve criar oportunidades para que os estudantes se envolvam com situações significativas e estabeleçam relações com os conteúdos.

A atuação do professor, nesse contexto, não desaparece; ao contrário, adquire uma função específica de organização e mediação das experiências. O educador cria condições para que o aluno avance em seu processo de aprendizagem, considerando suas possibilidades e as relações estabelecidas no ambiente escolar.

3.6 A ATUAÇÃO DO EDUCADOR NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA

A concepção interacionista produz uma mudança importante na maneira de compreender o papel do educador. Se o aluno é sujeito ativo da construção do conhecimento, o professor não deve ser entendido apenas como transmissor de informações, mas como mediador das experiências de aprendizagem.

A mediação envolve a organização de situações que favoreçam a participação do estudante. A interação entre professor e aluno e entre os próprios alunos pode contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades. A sala de aula torna-se, assim, um espaço de relações e construção.

A contribuição de Vygotsky é particularmente importante nesse ponto, pois a mediação social, a cultura e a linguagem ocupam papel central em sua compreensão do desenvolvimento. O conhecimento é construído em um contexto social, e a interação com outras pessoas participa do processo de aprendizagem.

A contribuição de Piaget complementa essa discussão ao destacar a interação entre sujeito e meio. A criança não recebe passivamente aquilo que aprende; ela participa da construção do conhecimento. Dessa maneira, atividades pedagógicas que envolvam exploração, interação e participação podem favorecer esse processo.

A atuação docente exige, portanto, atenção às características dos alunos, às experiências oferecidas e às possibilidades de interação. O professor, como mediador, precisa criar condições para que os estudantes sejam participantes do processo educativo.

Essa concepção também favorece uma visão mais ampla da aprendizagem. O desenvolvimento não é tratado como resultado de um único fator, mas como processo relacionado às condições individuais, às experiências e às relações estabelecidas pelo sujeito. A prática pedagógica pode, assim, considerar diferentes dimensões do desenvolvimento infantil.

3.7 A RELEVÂNCIA DAS TEORIAS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Compreender as teorias do desenvolvimento infantil é importante para que o educador reflita sobre as bases de sua prática. As escolhas pedagógicas não são neutras, pois estão relacionadas a concepções sobre o que é o aluno, como ocorre a aprendizagem e qual é o papel do professor.

O conhecimento das diferentes perspectivas permite reconhecer que existem distintas maneiras de interpretar o desenvolvimento. O inatismo chama atenção para as potencialidades individuais; o empirismo evidencia a importância das experiências e do ambiente; e o interacionismo ressalta a construção ativa e as relações sociais.

Entre essas abordagens, o artigo destaca o interacionismo como perspectiva que mais tem influenciado a educação contemporânea, por propor um ensino centrado no aluno como sujeito ativo. Essa concepção amplia a função docente e valoriza a mediação e a interação como componentes do processo de aprendizagem.

A reflexão sobre essas teorias também permite evitar interpretações simplificadas do desenvolvimento infantil. Considerar apenas a herança, apenas o ambiente ou apenas

um único aspecto da aprendizagem pode limitar a compreensão do processo. A perspectiva interacionista oferece uma visão mais integradora ao reconhecer a relação entre sujeito e meio.

Nesse sentido, a formação do educador deve incluir a compreensão das diferentes teorias do desenvolvimento e de suas consequências para a prática. Conhecer essas perspectivas ajuda o professor a analisar suas próprias estratégias, compreender diferentes formas de aprendizagem e construir ambientes educativos mais adequados às necessidades dos alunos.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, os resultados deste estudo correspondem à organização e interpretação dos principais conceitos encontrados nas referências selecionadas. A análise permitiu identificar três formas gerais de compreender o desenvolvimento infantil: a ênfase nas capacidades internas, a centralidade das experiências e a compreensão do desenvolvimento como resultado da interação entre sujeito e meio.

No inatismo, a principal contribuição para a reflexão pedagógica está na valorização das potencialidades e diferenças individuais. No empirismo, destaca-se a importância do ambiente e das experiências na formação dos comportamentos e conhecimentos. No interacionismo, observa-se a articulação entre sujeito, meio e relações sociais.

A comparação das perspectivas indica que cada abordagem apresenta uma determinada compreensão sobre a origem e o desenvolvimento das capacidades humanas. Essas diferenças repercutem diretamente na maneira como se concebe o processo educativo e a função do professor.

A análise das contribuições de Piaget e Vygotsky reforça a importância atribuída pelo interacionismo à participação do sujeito e às relações estabelecidas com o ambiente. Piaget enfatiza a interação sujeito-meio, enquanto Vygotsky acrescenta forte ênfase à mediação social, à cultura e à linguagem.

Os resultados da análise bibliográfica sustentam, portanto, a compreensão de que as teorias do desenvolvimento possuem relevância para a educação porque oferecem diferentes instrumentos conceituais para pensar o aluno, a aprendizagem e a prática docente. A perspectiva interacionista, conforme apresentada no artigo, destaca-se por articular aspectos internos e externos e por compreender o aluno como sujeito ativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento infantil constitui um processo complexo e pode ser compreendido a partir de diferentes perspectivas teóricas. Este artigo analisou o inatismo, o empirismo e o

interacionismo, procurando identificar suas principais características e suas implicações para a educação.

O inatismo enfatiza as capacidades humanas presentes no indivíduo desde o nascimento e valoriza as potencialidades e diferenças individuais. O empirismo atribui centralidade às experiências e ao ambiente, compreendendo o conhecimento como resultado das vivências e destacando processos relacionados ao condicionamento e ao reforço.

O interacionismo apresenta uma compreensão baseada na relação entre fatores internos e externos. Piaget destaca a interação entre sujeito e meio e a construção ativa do conhecimento, enquanto Vygotsky enfatiza a mediação social, a cultura, a linguagem e a zona de desenvolvimento proximal.

As diferentes perspectivas produzem consequências distintas para a prática pedagógica. Enquanto o inatismo valoriza a individualidade e o empirismo enfatiza o ambiente e o comportamento, o interacionismo destaca a participação ativa do aluno, a interação social e a mediação do educador.

A pesquisa bibliográfica realizada permitiu concluir que conhecer essas teorias é fundamental para a reflexão sobre o trabalho docente. A compreensão das diferentes concepções possibilita analisar as práticas educativas de maneira mais crítica e consciente.

Dentre as abordagens analisadas, o interacionismo apresenta uma visão ampla e integradora do desenvolvimento, reconhecendo a importância da relação entre sujeito e meio. Nessa perspectiva, o educador atua como mediador, promovendo experiências significativas e favorecendo a participação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento.

Conclui-se, portanto, que o estudo das teorias do desenvolvimento infantil não possui apenas importância conceitual, mas também contribui para a prática educativa. Ao compreender diferentes explicações para a aprendizagem, o educador amplia suas possibilidades de reflexão e pode planejar situações pedagógicas coerentes com uma concepção de aluno como sujeito em desenvolvimento e participante ativo de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARROS, C. S. G. Pontos de Psicologia do Desenvolvimento. São Paulo: Ática, 1993. CHOMSKY, N. Linguagem e mente. São Paulo: Cultrix, 1972.

PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1959. ROGERS, C. Liberdade para aprender. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

SKINNER, B. F. O comportamento verbal. São Paulo: Cultrix, 1978.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ENTRE A INCLUSÃO PRESCRITA E A ESCOLA POSSÍVEL: CONTRADIÇÕES DA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS LIMITES INSTITUCIONAIS, PEDAGÓGICOS E POLÍTICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

MARILANDE SOUSA DELFINO

RESUMO

A consolidação da educação inclusiva no Brasil ampliou significativamente o acesso de crianças com deficiência à escola comum, fortalecendo o reconhecimento da escolarização como direito e deslocando progressivamente práticas historicamente marcadas pela segregação. Entretanto, a garantia formal desse direito não assegura, por si só, condições efetivas de aprendizagem, participação e pertencimento. Este artigo analisa criticamente as contradições entre a política de inclusão escolar e a experiência concreta de crianças com deficiência na educação básica, considerando a permanência de estruturas pedagógicas e institucionais orientadas por padrões de homogeneidade. Discute-se a transformação histórica do lugar da deficiência na escola, a emergência da inclusão como princípio educacional e os limites decorrentes da manutenção de práticas curriculares, avaliativas e organizacionais pouco compatíveis com a diversidade. Argumenta-se que a ampliação das matrículas, embora constitua conquista indispensável, redefine o problema educacional: o desafio contemporâneo não consiste apenas em garantir o acesso à escola comum, mas em assegurar que esse acesso se converta em escolarização efetiva. Nessa perspectiva, aprendizagem, participação, autonomia e pertencimento são compreendidos como dimensões indissociáveis do direito à educação. Conclui-se que a efetivação da inclusão exige ultrapassar a lógica da presença física e promover transformações nas estruturas, práticas e relações escolares, de modo que a política inclusiva se materialize em uma experiência educacional efetivamente democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Crianças com deficiência; Educação básica; Políticas educacionais; Participação.

INTRODUÇÃO

A presença de crianças com deficiência na escola comum constitui uma das expressões mais significativas das transformações ocorridas no campo educacional brasileiro nas últimas décadas. O reconhecimento da educação como direito de todos, inscrito na Constituição Federal de 1988, e sua posterior regulamentação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB (BRASIL, 1988; 1996), estabeleceram fundamentos para a ampliação do acesso desses estudantes à escolarização regular. Esse movimento foi posteriormente fortalecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), consolidando juridicamente a responsabilidade do Estado pela garantia de condições educacionais inclusivas.

A transformação normativa, entretanto, não pode ser compreendida como equivalente à transformação da experiência escolar. A institucionalização do direito à educação inclusiva representa uma conquista histórica, mas sua existência não assegura, por si mesma, que as crianças com deficiência tenham acesso ao currículo, participem das práticas pedagógicas, estabeleçam relações com seus pares ou encontrem condições efetivas para desenvolver sua autonomia. Estudos sobre a escolarização de estudantes com deficiência já evidenciavam, desde a expansão inicial das políticas de inserção no ensino regular, obstáculos relacionados à formação docente, à disponibilidade de recursos e à presença de profissionais especializados.

Essa distância entre o direito instituído e sua concretização ganha especial relevância quando se considera que a escola não constitui espaço neutro. Sua organização histórica foi marcada pela classificação dos estudantes, pela padronização dos processos de ensino e pela definição de expectativas relativamente homogêneas acerca da aprendizagem. A entrada de sujeitos com diferentes formas de aprender, comunicar-se e participar não elimina essas estruturas; ao contrá-

rio, pode evidenciar suas limitações. A questão central deixa, então, de ser apenas a possibilidade de ingresso na escola comum e passa a envolver as condições sob as quais esse ingresso se transforma, ou não, em escolarização efetiva.

Nesse contexto, a inclusão escolar não pode ser reduzida à presença física. A literatura especializada tem contribuído para deslocar o debate da localização do estudante para as condições de aprendizagem e participação produzidas pela própria instituição. Booth e Ainscow (2012) compreendem a inclusão como processo de ampliação da participação e redução das barreiras à aprendizagem, perspectiva que permite analisar criticamente situações nas quais o estudante está formalmente incluído, mas permanece limitado em sua participação curricular, social ou institucional. Essa abordagem desloca a deficiência de uma interpretação exclusivamente individual para uma análise das relações estabelecidas entre o sujeito e o contexto escolar.

Tal deslocamento é particularmente importante porque determinadas formas contemporâneas de exclusão podem ocorrer dentro da própria escola inclusiva. A criança pode frequentar regularmente a classe comum e, ainda assim, receber atividades desvinculadas do currículo da turma, ter suas possibilidades de aprendizagem subestimadas, permanecer excessivamente dependente de adultos ou ocupar uma posição periférica nas relações escolares. A pesquisa de Reganhan e Braccialli, por exemplo, já apontava a existência de dificuldades concretas na inserção de alunos com deficiência relacionadas à formação profissional, aos recursos disponíveis e aos apoios necessários à escolarização.

Essa constatação conduz a uma questão decisiva: que significado possui uma política de inclusão quando a garantia de acesso não é acompanhada pela transformação das condições que organizam a experiência escolar? A pergunta desloca o foco da existência da matrícula para a qualidade da escolarização e permite examinar as contradições entre aquilo que a política educacional afirma garantir e aquilo que a criança efetivamente vivencia no cotidiano da escola.

Mantoan (2015) contribui para essa discussão ao compreender a inclusão como transformação da própria instituição escolar, e não como simples adaptação do estudante a uma estrutura previamente estabelecida. Na mesma direção, Mendes (2006) chama atenção para a necessidade de analisar a inclusão para além da inserção física, considerando as condições institucionais necessárias à construção de sistemas educacionais capazes de responder à diversidade. Pletsch (2014), ao discutir a escolarização de estudantes com deficiência, reforça a importância de assegurar acesso ao currículo e condições concretas de ensino, evitando que a presença na classe comum seja acompanhada de oportunidades educacionais reduzidas.

A questão da aprendizagem assume, assim, posição central. Uma política educacional não pode ser considerada plenamente efetiva quando consegue ampliar o número de estudantes matriculados, mas não garante condições para que esses sujeitos tenham acesso aos conhecimentos que constituem a finalidade da educação escolar. O problema da inclusão passa a ser, portanto, também um problema de qualidade da experiência educativa. A presença deixa de ser o ponto final da política e passa a constituir o ponto de partida para uma transformação mais ampla.

É nesse movimento que se insere o presente artigo. Parte-se da compreensão de que a política brasileira de inclusão escolar produziu avanços fundamentais ao deslocar crianças com deficiência de trajetórias historicamente marcadas pela segregação para o espaço comum da educação básica. Todavia, sustenta-se que a consolidação normativa do direito não foi acompanhada, em igual medida, pela transformação das estruturas pedagógicas e institucionais responsáveis por sua efetivação. O desafio contemporâneo consiste, portanto, em compreender as contradições que emergem quando uma escola historicamente estruturada pela homogeneidade passa a responder à diversidade

sem transformar integralmente seus modos de ensinar, avaliar, organizar e estabelecer relações.

Diante desse problema, o artigo tem como objetivo analisar criticamente os limites da inclusão escolar de crianças com deficiência no Brasil, considerando a distância entre a garantia formal do direito à escolarização e as condições concretas de aprendizagem, participação, autonomia e pertencimento produzidas no cotidiano escolar. Para tanto, discute-se inicialmente a transformação histórica do lugar da deficiência na escola e a emergência da inclusão como princípio educacional; em seguida, analisam-se as estruturas escolares que permanecem tensionadas diante da diversidade; por fim, problematiza-se a necessidade de transformar a política de inclusão em experiência educacional efetivamente democrática.

A perspectiva adotada não pretende questionar a importância da inclusão escolar, mas justamente aprofundar seu significado. Se a segregação já não pode constituir resposta legítima à diferença, tampouco a mera presença na escola comum pode ser tomada como evidência suficiente de inclusão. O desafio é construir uma escola na qual o direito à educação não se limite ao acesso institucional, mas se materialize em oportunidades concretas de aprender, participar, estabelecer vínculos, desenvolver autonomia e ser reconhecido como sujeito.

Nesse sentido, a questão que atravessa este estudo pode ser sintetizada em uma formulação: não basta perguntar se a criança com deficiência está na escola; é necessário perguntar que escola ela encontra, que lugar ocupa nela e quais possibilidades efetivas de aprendizagem e participação lhe são asseguradas. É nessa passagem do direito formal à experiência concreta que se situa o principal desafio da educação inclusiva brasileira.

A PROMESSA INCLUSIVA E A TRANSFORMAÇÃO DO LUGAR DA DEFICIÊNCIA NA ESCOLA

DA ESCOLARIZAÇÃO SEGREGADA À PRESENÇA NA ESCOLA COMUM

A escolarização das pessoas com deficiência foi historicamente marcada pela segregação e por concepções centradas no déficit individual. A partir da segunda metade do século XX, o paradigma da integração passou a questionar esse modelo, embora ainda atribuísse ao estudante a necessidade de adaptação à escola. A perspectiva inclusiva, conforme Mantoan (2006), desloca essa lógica ao propor a transformação da própria instituição escolar.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a LDB (BRASIL, 1988; 1996) consolidaram a educação como direito e estabeleceram o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular. Esse movimento foi aprofundado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), fortalecendo o direito à escolarização comum.

Assim, a trajetória da segregação à inclusão não representa apenas mudança de espaço, mas redefinição do lugar da deficiência na escola: de condição que justificava a separação para diferença que exige da instituição a construção de condições efetivas de escolarização (KASSAR, 2011).

A EMERGÊNCIA DA INCLUSÃO COMO PRINCÍPIO EDUCACIONAL

A inclusão como princípio educacional representa uma mudança na concepção de escola, estudante e diferença. Enquanto a integração pressupunha a adaptação do aluno às estruturas existentes, a inclusão requer a transformação da própria escola para acolher a diversidade (MANTOAN, 2015).

Nessa perspectiva, a diferença deixa de ser compreendida como desvio a ser corrigido e passa a constituir dimensão da experiência educativa. Booth e Ainscow (2012) associam a inclusão à transformação das culturas, políticas e práticas escolares, com vistas à ampliação da participação e à redução das barreiras à aprendizagem.

No Brasil, esse princípio foi fortalecido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico com status constitucional (BRASIL, 2009). A inclusão passa, assim, a constituir direito do estudante e responsabi-

lidade do Estado, embora sua efetivação permaneça condicionada às condições concretas dos sistemas de ensino (KASSAR, 2011).

Desse modo, a inclusão deve ser compreendida como processo de transformação institucional, no qual o reconhecimento jurídico do direito precisa converter-se em práticas e condições efetivas de escolarização.

A EXPANSÃO DO ACESSO E A REDEFINIÇÃO DO PROBLEMA EDUCACIONAL

A consolidação da política inclusiva ampliou significativamente a presença de crianças com deficiência na escola comum, representando importante ruptura com modelos historicamente segregadores. Contudo, a expansão do acesso deslocou o problema educacional: já não basta garantir a matrícula, mas assegurar condições efetivas de aprendizagem e participação.

Mendes (2006) destaca que a inclusão deve ultrapassar a discussão sobre o local de escolarização e considerar a qualidade da educação oferecida. Nessa perspectiva, dificuldades de aprendizagem e participação não podem ser atribuídas exclusivamente à deficiência, sendo necessário analisar as condições pedagógicas e institucionais em que ocorre a escolarização. Pletsch (2014) reforça a importância do acesso ao currículo e de práticas de ensino capazes de favorecer a aprendizagem.

Assim, o avanço das matrículas não elimina as desigualdades, mas pode deslocá-las para o interior da própria experiência escolar, por meio de práticas restritivas, expectativas reduzidas e oportunidades desiguais. O desafio contemporâneo consiste, portanto, em transformar acesso em aprendizagem, participação e reconhecimento, fazendo da presença na escola o ponto de partida, e não o limite, da inclusão.

A ESCOLA INCLUSIVA EM TENSÃO: ESTRUTURAS QUE PERMANECEM

A consolidação da educação inclusiva modificou o lugar institucional ocupado pelas crianças com deficiência, mas não eliminou, automaticamente, as estruturas escolares historicamente organizadas segundo princípios de homogeneidade. A incorporação desses estudantes às classes comuns coloca em evidência uma contradição fundamental: a escola pode ampliar o acesso sem transformar integralmente suas formas de ensinar, avaliar, organizar e reconhecer os sujeitos. Como observa Mantoan (2015), a inclusão exige uma transformação da escola e não apenas a inserção de novos estudantes em uma estrutura previamente constituída.

Essa tensão revela que a construção de uma escola inclusiva não se limita à adoção de dispositivos legais. Ela envolve a revisão de concepções e práticas que definem o que significa aprender, participar e alcançar sucesso escolar. Kassar (2011) e Mendes (2006) evidenciam que a implementação das políticas inclusivas ocorre em meio a contradições institucionais e condições concretas que podem limitar sua efetivação. A escola, portanto, encontra-se diante de uma tarefa que ultrapassa a incorporação formal da diversidade: precisa reorganizar suas próprias estruturas.

A LÓGICA DA HOMOGENEIDADE DIANTE DA DIVERSIDADE

A escola moderna foi historicamente estruturada a partir de mecanismos de organização que favorecem a classificação, a seriação e a padronização dos processos educativos. Idades, níveis de desempenho, conteúdos, tempos escolares e formas de avaliação são frequentemente organizados segundo expectativas relativamente homogêneas. A presença de crianças com deficiência tensiona essa lógica ao evidenciar a diversidade dos modos de aprender, comunicar-se, movimentar-se e participar.

Mantoan (2006) argumenta que a inclusão confronta diretamente o modelo escolar baseado na homogeneização, pois exige que a diferença deixe de ser tratada como exceção ou problema a ser corrigido. A escola inclusiva pressupõe, ao contrário, uma organização capaz de acolher diferentes trajetórias de aprendizagem sem transformar a diversidade em justificativa para a segregação.

Essa questão é particularmente relevante

porque determinadas práticas de diferenciação podem assumir aparência inclusiva sem alterar a lógica que produz a exclusão. A criança pode permanecer na classe comum, mas receber atividades permanentemente simplificadas, ser afastada de determinados conteúdos ou participar de propostas paralelas às de seus colegas. Pletsch (2014) chama atenção para a necessidade de garantir acesso ao currículo e condições efetivas de aprendizagem, evitando que a escolarização de estudantes com deficiência seja reduzida à mera permanência física.

A tensão entre homogeneidade e diversidade, portanto, não se resolve pela simples aceitação das diferenças. Exige uma revisão da própria concepção de ensino, reconhecendo que igualdade educacional não significa oferecer exatamente as mesmas experiências a todos, mas assegurar condições para que diferentes sujeitos tenham acesso ao conhecimento e possam participar da vida escolar.

Nesse sentido, a diversidade não deve ser compreendida como obstáculo à organização escolar, mas como elemento que exige sua transformação. A presença de crianças com deficiência torna visíveis limites que, embora afetem particularmente esses estudantes, dizem respeito à capacidade da escola de trabalhar pedagogicamente com a heterogeneidade que caracteriza qualquer comunidade educativa.

CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E O PROBLEMA DO ALUNO “FORA DO PADRÃO”

O currículo constitui uma das principais dimensões em que as contradições da inclusão se manifestam. Quando estruturado a partir de expectativas rígidas sobre ritmos, capacidades e formas de aprendizagem, pode produzir uma diferenciação entre aqueles que acompanham o percurso previsto e aqueles que são considerados incapazes de fazê-lo. Para estudantes com deficiência, esse processo pode resultar na redução das oportunidades de acesso ao conhecimento escolar.

Pletsch (2014) evidencia que a inclusão não pode ser dissociada do direito ao currículo e à aprendizagem. A adoção de atividades excessivamente simplificadas ou desvinculadas dos conhecimentos trabalhados com a turma pode produzir uma espécie de inclusão curricular restritiva: o estudante permanece no espaço comum, mas tem seu direito ao conhecimento limitado.

A avaliação participa igualmente desse processo. Quando orientada exclusivamente por padrões uniformes de desempenho, pode transformar diferenças nos processos de aprendizagem em indicadores de incapacidade. A questão não consiste em abandonar critérios de aprendizagem, mas em reconhecer que os processos avaliativos precisam considerar diferentes percursos e oferecer informações capazes de orientar a intervenção pedagógica.

Mantoan (2015) compreende a transformação das práticas escolares como condição para que a diferença não seja convertida em mecanismo de classificação. Nessa perspectiva, avaliar não deveria significar apenas verificar a distância entre o estudante e um padrão previamente estabelecido, mas acompanhar seu processo de aprendizagem e identificar possibilidades de avanço.

Surge, assim, o problema do aluno considerado “fora do padrão”. Quando a escola define antecipadamente um modelo único de desempenho, tudo aquilo que se distancia desse modelo tende a ser interpretado como déficit. A deficiência passa, então, a funcionar como explicação para dificuldades que também podem decorrer de práticas pedagógicas inadequadas ou de condições insuficientes de acesso ao currículo.

A perspectiva inclusiva exige inverter essa lógica. Antes de perguntar quais limitações impedem o estudante de alcançar determinado padrão, é necessário investigar quais condições pedagógicas podem favorecer sua aprendizagem. Essa mudança não significa negar as especificidades da deficiência, mas impedir que elas sejam utilizadas para justificar expectativas educacionais reduzidas.

O PROFESSOR DIANTE DE UMA RESPONSABILIDADE QUE NÃO É APENAS SUA

A inclusão escolar frequentemente coloca

sobre o professor uma responsabilidade desproporcional pela resolução das dificuldades encontradas no cotidiano. A formação docente é, sem dúvida, elemento fundamental para a construção de práticas inclusivas, mas não pode ser compreendida como solução isolada para problemas que possuem natureza institucional e política.

Mendes (2006) destaca que a construção de sistemas educacionais inclusivos requer mudanças estruturais que ultrapassam a ação individual dos professores. Prieto (2006), igualmente, enfatiza a responsabilidade dos sistemas de ensino na organização de condições capazes de garantir atendimento educacional adequado aos estudantes. A inclusão, portanto, depende da articulação entre trabalho docente, gestão escolar, políticas públicas, recursos e serviços de apoio.

Essa questão é particularmente importante porque a ausência de condições institucionais pode produzir a percepção de que o fracasso da inclusão decorre da insuficiente preparação do professor. Embora a formação continuada seja necessária, ela não substitui a existência de profissionais de apoio quando necessários, recursos de acessibilidade, materiais pedagógicos, tempo para planejamento e articulação entre os diferentes profissionais envolvidos na escolarização.

Pletsch (2014) demonstra que as práticas inclusivas precisam ser analisadas em relação às condições concretas de trabalho e às possibilidades de acesso ao currículo. A atuação docente não ocorre em um vazio institucional: professores trabalham dentro de sistemas que estabelecem currículos, horários, formas de avaliação, recursos disponíveis e responsabilidades.

Dessa forma, deslocar a responsabilidade exclusivamente para o professor pode obscurecer as responsabilidades do poder público, das redes de ensino e da própria gestão escolar. A inclusão constitui um compromisso institucional compartilhado, no qual a atuação docente é indispensável, mas depende de condições objetivas para sua realização.

A formação profissional deve, portanto, ser entendida como parte de uma política mais ampla. Não basta formar professores para a inclusão se as condições materiais e organizacionais permanecem incompatíveis com os princípios que essa formação pretende sustentar. O desafio consiste em articular conhecimento profissional e condições institucionais, transformando a inclusão em responsabilidade efetivamente coletiva.

O PARADOXO DA INCLUSÃO: ESTAR JUNTO SEM NECESSARIAMENTE PARTICIPAR

A ampliação da presença de crianças com deficiência nas classes comuns constitui avanço incontestável, mas também revela um paradoxo: a proximidade física não garante participação educacional. A criança pode compartilhar o mesmo espaço que seus colegas e, ainda assim, permanecer afastada das experiências centrais de aprendizagem e convivência.

Booth e Ainscow (2012) permitem compreender esse fenômeno ao definirem a inclusão a partir da ampliação da participação e da redução das barreiras à aprendizagem. A inclusão, nessa perspectiva, não pode ser medida apenas pela presença do estudante, mas pelas possibilidades que a escola efetivamente oferece para sua participação nas atividades e relações que constituem a experiência educativa.

Esse paradoxo pode manifestar-se de diferentes formas: participação limitada nas atividades coletivas, ausência de acesso ao currículo, dependência excessiva de adultos, isolamento nas relações entre pares ou permanência em atividades paralelas. Nenhuma dessas situações necessariamente implica exclusão formal, mas todas podem limitar a experiência inclusiva.

Mantoan (2015) contribui para compreender essa contradição ao defender que a inclusão pressupõe transformação das práticas escolares. Se a criança é incorporada à classe comum sem que a escola reorganize suas estratégias de ensino, currículo, avaliação e relações, a presença pode assumir caráter meramente administrativo.

A questão, portanto, não é simplesmente es-

tar junto, mas participar de uma experiência escolar compartilhada. Isso envolve acesso ao conhecimento, interação com os pares, possibilidade de escolha, reconhecimento das capacidades e oportunidades de desenvolver autonomia. A participação precisa ser compreendida como dimensão constitutiva da escolarização, e não como consequência automática da matrícula.

O paradoxo da inclusão evidencia, assim, o limite de uma concepção baseada predominantemente na presença física. A escola pode cumprir formalmente a obrigação de receber a criança com deficiência e, simultaneamente, oferecer condições insuficientes para que ela participe plenamente da vida escolar. É justamente nessa distância entre presença institucional e participação efetiva que se manifesta uma das principais contradições da política inclusiva contemporânea.

Desse modo, a transformação do lugar da deficiência na escola, analisada no capítulo anterior, constitui apenas o primeiro movimento de uma mudança mais profunda. A criança deixou de ser necessariamente excluída do espaço escolar comum, mas a democratização de sua experiência depende da transformação das estruturas que organizam currículo, avaliação, trabalho docente e participação. A escola inclusiva não se define apenas por quem consegue entrar, mas pelas condições que oferece para que todos possam efetivamente aprender e participar.

QUANDO INCLUIR NÃO BASTA: OS DESAFIOS DE UMA ESCOLARIZAÇÃO EFETIVAMENTE DEMOCRÁTICA

A consolidação do direito à escolarização de crianças com deficiência na escola comum representa uma conquista histórica, mas não constitui, por si só, a realização plena da inclusão. O deslocamento da segregação para a convivência no ensino regular redefine as responsabilidades da instituição escolar e evidencia que o direito à educação não se esgota no acesso. Como argumentam Booth e Ainscow (2012), a inclusão envolve a ampliação da participação e a redução das barreiras à aprendizagem, o que exige considerar as condições concretas em que cada estudante vivencia a escola.

Nesse sentido, uma escolarização efetivamente democrática pressupõe mais do que a garantia de um lugar institucional. Requer condições para aprender, participar, estabelecer relações, desenvolver autonomia e ser reconhecido como sujeito de direitos. A inclusão passa, assim, a ser compreendida como processo de transformação da experiência escolar e não apenas como política de acesso.

DA GARANTIA DO LUGAR À GARANTIA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

A matrícula na escola comum constitui condição necessária ao direito à educação, mas não garante, por si só, uma experiência escolar inclusiva. Mantoan (2015) defende que a inclusão exige a transformação da escola, assegurando à criança com deficiência condições de participação, aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, a inclusão deve ultrapassar a simples presença física, garantindo acesso ao currículo, às relações e às experiências coletivas. Prieto (2006) destaca que sua efetivação depende das condições e recursos oferecidos pelos sistemas de ensino.

Assim, incluir não significa apenas garantir um lugar na escola, mas assegurar condições para que a criança participe efetivamente de sua vida pedagógica e social.

APRENDER COMO DIMENSÃO INCONTORNÁVEL DA INCLUSÃO

A inclusão não se efetiva pela simples presença escolar; pressupõe acesso ao conhecimento e oportunidades de aprendizagem. Pletsch (2014) destaca que o acesso ao currículo constitui dimensão central da escolarização, não devendo a diferenciação pedagógica resultar em redução das possibilidades educativas.

Mantoan (2015) defende práticas que reconheçam diferentes formas de aprender sem reduzir as expectativas sobre o estudante. Booth e Ainscow (2012) reforçam que as barreiras à aprendizagem devem ser enfrentadas pela própria escola.

Assim, incluir é também garantir condições para aprender, reconhecendo a criança com

deficiência como sujeito de conhecimento e de pleno direito à educação.

RECONHECIMENTO, AUTONOMIA E PERTENCIMENTO

A inclusão ultrapassa o acesso ao currículo e envolve reconhecimento, autonomia e pertencimento. Para Sassaki (2010), a superação de barreiras atitudinais é condição para a participação social da pessoa com deficiência.

A autonomia pressupõe oportunidades de escolha, participação e ação com os apoios necessários, evitando a substituição permanente da iniciativa do estudante. O pertencimento, por sua vez, exige vínculos e participação efetiva na vida escolar, pois a presença física não garante integração às relações e atividades coletivas (BOOTH; AINSCOW, 2012).

Assim, aprendizagem, participação, autonomia e pertencimento constituem dimensões articuladas da inclusão, cuja efetivação depende de condições escolares que reconheçam a criança com deficiência como sujeito ativo da experiência educativa.

DA POLÍTICA DE INCLUSÃO À TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite compreender que a política de inclusão não pode ser reduzida à criação de mecanismos de acesso ou à transferência dos estudantes para classes comuns. Sua efetivação pressupõe transformação das condições que estruturam a experiência escolar. Mantoan (2015) situa essa transformação no próprio funcionamento da escola, enquanto Mendes (2006) destaca que a construção de sistemas inclusivos depende de mudanças que ultrapassam a dimensão individual do trabalho docente.

Isso significa reconhecer que a inclusão constitui responsabilidade compartilhada. Políticas públicas, gestão educacional, organização escolar, formação profissional, práticas pedagógicas, acessibilidade e recursos precisam atuar de maneira articulada. A ausência de qualquer dessas dimensões pode limitar a efetividade das demais.

Kassar (2011) demonstra que a implementação das políticas de Educação Especial ocorre em meio a contradições entre os princípios estabelecidos e as condições concretas dos sistemas de ensino. Essa constatação impede uma leitura idealizada da política inclusiva, mas também não autoriza sua redução à existência de dificuldades. Ao contrário, evidencia a necessidade de transformar as condições institucionais que dificultam sua concretização.

A transformação da escola implica, sobretudo, abandonar a ideia de que a inclusão constitui uma tarefa adicional destinada a atender um grupo específico. A diversidade deve integrar o próprio planejamento da instituição, suas formas de ensinar, avaliar, organizar os tempos e espaços e estabelecer relações. A escola inclusiva não é aquela que cria uma estrutura paralela para acomodar a diferença, mas aquela que incorpora a diversidade como princípio de sua organização.

Nesse sentido, a democratização da escolarização exige que o direito formal seja acompanhado de condições materiais e pedagógicas capazes de sustentá-lo. A política inclusiva alcança maior consistência quando produz mudanças na experiência cotidiana dos estudantes e não apenas quando amplia indicadores de acesso.

O desafio contemporâneo consiste, portanto, em transformar a inclusão de princípio normativo em experiência educacional concreta. Isso significa garantir que a criança com deficiência não apenas ingresse e permaneça na escola, mas tenha oportunidades efetivas de aprender, participar, estabelecer vínculos, desenvolver autonomia e reconhecer-se como integrante da comunidade escolar.

A inclusão, nessa perspectiva, deixa de ser compreendida como um ponto de chegada, a presença do estudante na escola comum, e passa a constituir um processo permanente de democratização da própria instituição escolar. Seu êxito não deve ser medido exclusivamente pelo número de matrículas, mas pela capacidade da escola de produzir

experiências educativas nas quais a diferença não determine menores oportunidades de aprendizagem, participação ou pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite compreender que a consolidação da educação inclusiva no Brasil representa uma conquista histórica, mas também inaugura desafios que não podem ser solucionados pela ampliação do acesso à escola comum. A passagem de modelos segregados para uma perspectiva inclusiva modificou o lugar institucional atribuído às crianças com deficiência e consolidou, no plano jurídico, o direito à escolarização em condições de igualdade. Entretanto, a distância entre a inclusão prescrita pelas políticas educacionais e a inclusão efetivamente vivenciada no cotidiano escolar permanece como uma das principais questões a serem enfrentadas.

A expansão das matrículas possui importância incontestável. Ela rompe com a lógica segundo a qual a deficiência constituiria justificativa para a separação escolar e afirma a escola comum como espaço legítimo de escolarização. Contudo, conforme discutido ao longo do trabalho, a presença física não representa, isoladamente, participação, aprendizagem ou pertencimento. A criança pode estar inserida na estrutura regular de ensino e, simultaneamente, encontrar limitações para acessar o currículo, participar das atividades, estabelecer relações com seus pares e desenvolver autonomia. A inclusão, portanto, não pode ser avaliada apenas pela capacidade do sistema de receber o estudante, mas pela qualidade da experiência educacional que lhe é proporcionada.

Nesse sentido, um dos principais achados da discussão refere-se à permanência de estruturas escolares orientadas por uma lógica de homogeneidade. Currículos rígidos, formas padronizadas de avaliação, expectativas reduzidas e práticas pedagógicas pouco diversificadas podem produzir desigualdades mesmo em instituições que formalmente adotam princípios inclusivos. Como indicam Mantoan (2015), Booth e Ainscow (2012) e Pletsch (2014), o desafio consiste em deslocar o foco das limitações individuais para as condições pedagógicas e institucionais que podem favorecer ou restringir a aprendizagem e a participação.

Também se evidenciou que a responsabilidade pela inclusão não pode ser individualizada na figura do professor. Embora a formação docente seja indispensável, ela não substitui políticas públicas consistentes, condições adequadas de trabalho, recursos pedagógicos, acessibilidade, serviços de apoio e organização institucional. A inclusão constitui responsabilidade compartilhada entre Estado, sistemas de ensino, gestão escolar e profissionais da educação. Nesse aspecto, as contribuições de Kassar (2011), Mendes (2006) e Prieto (2006) permitem compreender que a efetivação das políticas inclusivas depende da articulação entre os princípios normativos e as condições concretas de sua implementação.

Outro aspecto fundamental diz respeito à compreensão da aprendizagem como dimensão incontornável do direito à educação. Uma escola não pode ser considerada plenamente inclusiva quando garante a presença do estudante, mas restringe seu acesso aos conhecimentos sistematizados ou reduz suas possibilidades de desenvolvimento. A inclusão exige, portanto, que a criança com deficiência seja reconhecida como sujeito de aprendizagem, e não apenas como destinatária de medidas de proteção ou assistência. Isso implica enfrentar práticas que, sob a aparência de adaptação, podem produzir redução curricular, dependência e expectativas educacionais inferiores.

Da mesma forma, a dimensão relacional da escolarização não pode ser secundarizada. Reconhecimento, autonomia e pertencimento constituem elementos essenciais de uma experiência educativa democrática. Participar da escola significa mais do que compartilhar fisicamente seus espaços: significa ser reconhecido, estabelecer relações, fazer escolhas, desenvolver capacidades e ocupar uma posição efetivamente legítima na comunidade escolar. A inclusão, nessa perspectiva, ultrapassa a dimensão administrativa da matrícula e alcança a experiência soci-

al, pedagógica e formativa do estudante.

Dessa maneira, o principal argumento deste artigo pode ser sintetizado na seguinte proposição: a democratização da presença escolar é condição necessária, mas insuficiente para a construção de uma educação inclusiva. O desafio contemporâneo consiste em transformar a escola para que o direito formal à escolarização se converta em direito efetivo à aprendizagem, à participação, à autonomia e ao pertencimento.

Essa transformação não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva de determinados profissionais ou como conjunto de adaptações destinadas a um grupo específico. Trata-se de uma mudança mais profunda na própria concepção de escola, currículo, avaliação e diferença. Uma instituição verdadeiramente inclusiva não é aquela que apenas abre suas portas às crianças com deficiência, mas aquela que reorganiza suas estruturas para que a diversidade seja reconhecida como constitutiva da experiência educativa.

Conclui-se, portanto, que os limites atualmente observados na educação inclusiva brasileira não invalidam a perspectiva inclusiva; ao contrário, revelam a necessidade de aprofundá-la. O problema não está na presença das crianças com deficiência na escola comum, mas na permanência de estruturas que ainda podem transformar essa presença em uma experiência marcada por baixa participação, aprendizagem restrita ou pertencimento limitado.

Superar essa contradição exige deslocar definitivamente o debate do acesso para a experiência escolar. A política inclusiva alcançará sua dimensão democrática quando cada criança com deficiência puder não apenas ocupar um lugar na escola, mas encontrar nela condições concretas para aprender, participar, estabelecer vínculos, exercer autonomia e ser reconhecida em sua plena condição de sujeito. Assim, a inclusão deixa de representar apenas uma política de inserção e passa a constituir um projeto permanente de transformação e democratização da escola brasileira.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2012.

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

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 10 de fevereiro de 2026. Regulamenta aspectos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEFEBVRE, Henri. La production de l'espace. 4. éd. Paris: Anthropos, 2000.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo: Memnon, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

TIRIBA, Léa. Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

RESUMO

Este artigo analisa as múltiplas funções da Arte e sua contribuição para o desenvolvimento integral dos estudantes do Ensino Fundamental. O objetivo é refletir sobre o papel da Arte como componente curricular capaz de favorecer aprendizagens cognitivas, sociais, culturais, psicomotoras e expressivas, superando a compreensão da disciplina como atividade meramente recreativa ou ilustrativa. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre ensino de Arte, desenvolvimento humano e educação, além das orientações estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A discussão considera diferentes concepções históricas do ensino artístico no Brasil e enfatiza a necessidade de metodologias que articulem criação, fruição, expressão, reflexão, crítica e contextualização cultural. O estudo evidencia que a Arte amplia o repertório dos estudantes, estimula a criatividade, a autonomia, a sensibilidade, a socialização e a capacidade de interpretar criticamente o mundo. Conclui-se que o ensino de Arte deve ocupar lugar efetivo na formação escolar, valorizando as experiências culturais dos estudantes e possibilitando o contato com diferentes linguagens artísticas. Quando planejada de maneira intencional e mediada pelo professor, a Arte contribui para aprendizagens significativas e para a formação de sujeitos mais críticos, criativos, sensíveis e participativos.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Aprendizagem; Ensino Fundamental; Desenvolvimento Cognitivo; BNCC.

ABSTRACT

This article analyzes the multiple functions of Art and its contribution to the integral development of Elementary School students. The study aims to reflect on Art as a curricular component that promotes cognitive, social, cultural, psychomotor and expressive learning, overcoming the view of Art as a merely recreational activity. The research is a qualitative bibliographic review based on studies about Art education, human development and schooling, as well as the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). The discussion addresses historical conceptions of Art education in Brazil and emphasizes methodologies that connect creation, appreciation, expression, reflection, criticism and cultural context. The study concludes that Art expands students' cultural repertoire, stimulates creativity, autonomy, sensitivity and social interaction, and contributes to critical understanding of the world.

KEY-WORDS: Art; Learning; Elementary School; Cognitive Development; BNCC.

INTRODUÇÃO

A presença da Arte na educação escolar tem sido, historicamente, alvo de debates e reformulações. Segundo Araújo (2007), a importância da Arte reflete-se diretamente na formação integral do indivíduo; no entanto, ainda persiste uma dificuldade estrutural em entender as atividades artísticas como parte essencial do desenvolvimento cognitivo e social. Muitas vezes, a arte é tratada no ambiente escolar como uma atividade aleatória, secundária ou meramente recreativa, esvaziada de seu potencial crítico e transformador. É preciso romper com essa visão reducionista e compreender que a expressão artística é uma necessidade humana básica.

Os trabalhos artísticos oferecem uma vasta janela de oportunidades para que os alunos desenvolvam aptidões variadas, respeitando e atendendo à individualidade de cada sujeito. Mais do que reproduzir técnicas, a arte funciona como uma válvula de liberação de angústias e ansiedades adquiridas ao longo do crescimento, contribuindo ativamente para a formação harmoniosa e equilibrada da personalidade do estudante (ARSLAN, 2009). Ao pintar, encenar, compor ou dançar, o aluno não está apenas executando um movimento, mas organizando internamente seus sentimentos e sua visão de mundo.

Historicamente, o ensino da arte no Brasil

passou por diversas fases. Desde o período do descobrimento, a arte esteve presente com um viés de preservação cultural e, posteriormente, de catequização. Com o advento da Revolução Industrial, o ensino artístico nas escolas sofreu uma drástica mudança de foco: passou a buscar ênfase no desenho técnico e geométrico. O intuito dessa época era fazer com que o aluno desenvolvesse coordenação motora fina, precisão, hábitos de limpeza e ordem, servindo de base utilitária para a produção industrial e a ciência (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998). Essa visão utilitarista castrou, por muito tempo, o potencial criativo e expressivo da disciplina.

Contudo, a verdadeira essência da arte na educação vai muito além da utilidade técnica. Ela garante uma concepção de lazer, terapia e descanso mental, permitindo que o aluno transponha sua realidade material. A arte abre espaço para liberar a fantasia e apoia-se no lúdico, pois, como afirma Barbosa (1998), enquanto a criança desenha, ela também brinca, elabora experiências e constrói narrativas próprias.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) corrobora essa visão ampliada ao reconhecer que o ensino de Arte contribui para o desenvolvimento de experiências sensíveis, culturais e expressivas. A arte, nesse contexto, oferece ferramentas para que o aluno compreenda sua posição no universo e na sociedade, encontre significações para sua experiência e formule novas perguntas sobre a realidade (BRASIL, 2017).

A disciplina de Arte é, portanto, parte autônoma e essencial do cotidiano escolar. A noção de obra de arte implica a intervenção humana, e a disciplina tornou-se autônoma devido aos métodos que utiliza, por sua própria história e pelos objetos que constituem seus elementos de estudo (CUNHA, 2010). A visão histórica enfatiza a necessidade constante de mudança no sentido de dinamizar as ações escolares, concretizando novas metodologias no exercício de um ensino verdadeiramente participativo.

Para que o ensino da Arte seja eficiente, é preciso abandonar velhas práticas, como os desenhos idênticos xerocopiados ou mimeografados, que podem limitar a criatividade infantil quando utilizados sem intenção pedagógica. O trabalho deve iniciar sempre com a sensibilização. O educador tem o desafio de ser um agente mobilizador, criando formas inovadoras de ser e aprender (CUNHA, 2010). Este artigo justifica-se pela necessidade de compreender e reafirmar a função das artes no desenvolvimento do indivíduo no Ensino Fundamental, ampliando seu significado na vida dos estudantes.

CONCEITO DE ARTE E NOVAS METODOLOGIAS EDUCACIONAIS

A trajetória da Arte como disciplina escolar no Brasil ganhou contornos legais mais definidos na década de 1970. Em 1971, a Lei nº 5.692/71 criou o componente curricular denominado Educação Artística. O objetivo estava relacionado à possibilidade de o aluno compreender e sensibilizar-se com o mundo, estabelecendo uma relação entre compreender, criar, ordenar e contextualizar por meio de diferentes linguagens artísticas.

No entanto, a prática pedagógica da época muitas vezes divergia da teoria. O papel do professor limitava-se, frequentemente, a proporcionar oportunidades para que o aluno se expressasse de maneira espontânea, sem intervenções pedagógicas mais profundas. Buscava-se a expressão pelo simples prazer de fazer. Embora essa abordagem tenha contribuído para superar parte da rigidez do desenho geométrico, também podia resultar em esvaziamento de conteúdo, reduzindo o contato dos estudantes com a história da arte, as técnicas e a fruição crítica.

Atualmente, compreende-se que a metodologia educacional em Arte precisa articular prática e teoria. O conhecimento artístico deve estar relacionado ao conhecimento de mundo, oferecendo ao estudante contato com a história, os movimentos culturais, os estilos e as diferentes formas de produção artística (ARSLAN, 2009). Para que isso ocorra, exige-se do educador formação contínua e conhecimento dos temas que serão mediados.

Observar a arte como ponto de partida para

novos conhecimentos transforma-a em fator de produção intelectual associado à fruição e à reflexão (ARAÚJO, 2007). Essa relação entre fazer, fruir e refletir constitui uma base importante para as metodologias contemporâneas. O papel do professor não é podar a liberdade criativa da criança, mas oferecer repertório para que sua expressão se torne cada vez mais rica e complexa.

O contato com diversos temas e objetos artísticos permite unir criatividade, mundo figurativo e pensamento abstrato, transferindo emoções para linguagens significativas (BARBOSA, 1998). Essa assimilação dá à Arte um sentido fundamental no Ensino Fundamental: ela contribui para que o aluno atribua significado ao ambiente escolar, relacionando o ser humano ao mundo de maneira sensível (CUNHA, 2010). Ensinar Arte significa favorecer a identificação do papel social do estudante, ajudando-o a se posicionar no mundo não apenas como espectador, mas como criador de cultura.

A ARTE COMO DISCIPLINA DE APOIO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No Ensino Fundamental, o ensino da Arte deve ser encarado como um importante caminho de acesso à cultura, à identidade e à expressão cidadã. Cada aluno possui interesses e experiências estéticas próprias, exigindo do professor uma escuta ativa e uma atenção voltada para a capacidade de experienciar a arte, muito além de apenas produzi-la de forma mecânica.

Apesar de sua importância, a Arte pode causar apreensão em alguns alunos, especialmente na transição da infância para a pré-adolescência. Muitos estudantes tendem a copiar imagens preexistentes por medo de errar ou por acreditarem não possuir habilidade para desenhar (ARAÚJO, 2007). Esse bloqueio criativo relaciona-se à valorização excessiva do realismo e da reprodução em detrimento da expressão pessoal. É nesse momento de insegurança que o apoio da disciplina se torna ainda mais necessário.

Durante a infância, a criança apresenta formas de pensamento predominantemente simbólicas. Com o desenvolvimento, amplia sua capacidade de abstração, compreendendo conceitos mais complexos, desenvolvendo senso crítico e elaborando novas formas de pensar por meio de manifestações artísticas (ARSLAN, 2009).

Para que o pensamento independente e criativo floresça, não basta expor o aluno a obras de arte. É necessário um ensino estruturado de habilidades (CUNHA, 2010). Segundo Vygotsky, conforme discutido por Oliveira (1991), o desenvolvimento ocorre por meio das relações que o indivíduo estabelece com os meios físico e social. Para que as funções psicológicas superiores sejam adquiridas, ações mentais como comparar, ordenar, abstrair e sintetizar precisam ser estimuladas desde cedo por meio de atividades significativas.

Apoiar o aprendizado em situações artísticas estimula o estudante a experimentar, testar hipóteses, refazer percursos e pensar criticamente. Quando o professor utiliza a arte de forma integrada, potencializa o processo de ensino-aprendizagem (BARBOSA, 1998). A criança envolvida em uma atividade artística prazerosa e desafiadora pode ampliar a atenção e desenvolver maior disposição para lidar com erros e tentativas.

As funções da Arte na escola são múltiplas e transversais. Elas proporcionam experiências prazerosas, educam os sentidos, complementam saberes de outras disciplinas, como História, Matemática e Geografia, e estimulam a construção autônoma do conhecimento. A Arte possibilita o refinamento das habilidades manuais e enriquece a experiência sensorial, além de favorecer a socialização e a colaboração.

No aspecto psicomotor, a Arte permite que a criança tome consciência do espaço físico, compreenda formas, volumes e cores. Ao perceber seu desenvolvimento, reconhece o corpo como veículo de informação e comunicação. Atividades artísticas coordenadas podem auxiliar no equilíbrio, na lateralidade e no respeito pelo espaço do outro (ARSLAN, 2007).

A função da Arte é, acima de tudo, cultural e

socializadora. Ela promove condições para um convívio social agradável, levando a criança a compreender a necessidade de cooperação com seus pares e, simultaneamente, desenvolvendo sua independência intelectual (CUNHA, 2010). A aprendizagem significativa relaciona-se à criação, pois é por meio dela que os alunos podem conhecer-se melhor e construir referências para compreender seu mundo (BARBOSA, 1998).

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A BNCC: EIXOS DE CONHECIMENTO E APLICAÇÃO

Embora a teoria ofereça um embasamento sólido sobre a importância da Arte, é na prática pedagógica diária que esses conceitos se concretizam. A Base Nacional Comum Curricular estabelece que o componente Arte no Ensino Fundamental deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas. A BNCC organiza o ensino da Arte em quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. O trânsito por essas linguagens permite ao aluno uma vivência plural (BRASIL, 2017).

É fundamental que o professor atue não apenas como transmissor de técnicas, mas como mediador cultural. Quando o aluno é instigado a criar uma peça teatral, por exemplo, não está apenas decorando textos; está exercitando a empatia ao colocar-se no lugar de outro personagem, aprendendo a lidar com a frustração durante os ensaios e desenvolvendo habilidades de oratória e expressão corporal.

Nas Artes Visuais, a superação da cópia e do uso de desenhos prontos abre espaço para a leitura de imagens. Vivemos em uma sociedade marcada por estímulos visuais constantes. Ensinar o aluno a ler uma obra de arte, relacionando-a com imagens contemporâneas da publicidade e das redes sociais, constitui exercício de cidadania crítica. A Arte deixa de ser um fazer descompromissado e passa a ser também uma ferramenta de letramento visual.

Além disso, a BNCC enfatiza seis dimensões do conhecimento em Arte: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Isso significa que o processo de aprendizagem deve ser articulado. O aluno aprecia uma obra, sente os impactos que ela provoca, pensa sobre seu contexto histórico e social, expressa seus sentimentos e produz algo novo a partir dessa experiência (BRASIL, 2017).

Quando a escola adota essa postura integrada, a sala de aula transforma-se em espaço de investigação, criação e diálogo. A Arte pode favorecer a percepção de dificuldades de aprendizagem e mudanças comportamentais, mas essas observações devem ser compreendidas pedagogicamente e, quando necessário, articuladas com a família e com profissionais especializados. O conhecimento sensível pode contribuir para que a escola compreenda melhor seus estudantes e desenvolva ações educativas mais acolhedoras e significativas.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter analítico. A pesquisa foi desenvolvida a partir do levantamento e da leitura de produções acadêmicas relacionadas ao ensino de Arte, à aprendizagem, ao desenvolvimento humano e às políticas curriculares brasileiras. Foram consideradas publicações localizadas nas bases Periódicos CAPES, SciELO e Google Acadêmico, além de obras de referência utilizadas para fundamentar a discussão.

A análise concentrou-se em textos que abordam a trajetória histórica do ensino de Arte no Brasil, as contribuições da Arte para o desenvolvimento dos estudantes e as orientações da Base Nacional Comum Curricular para o componente curricular Arte. Após a seleção do material, realizou-se leitura interpretativa, organização temática e articulação das contribuições dos autores com as reflexões propostas neste artigo.

A metodologia adotada permitiu reunir diferentes perspectivas sobre a função educativa da Arte, considerando seus aspectos culturais, cognitivos, sociais, expressivos e psicomotores. Dessa forma, o estudo não pretende apresentar resultados experimentais, mas discutir, a partir da literatura, a relevân-

cia de práticas pedagógicas intencionais que valorizem a experiência artística no Ensino Fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão bibliográfica evidencia que a Arte desempenha funções que ultrapassam a produção de objetos estéticos. Os estudos analisados apontam para sua contribuição no desenvolvimento da criatividade, da expressão, da percepção, da socialização e da construção do pensamento crítico. A presença das diferentes linguagens artísticas possibilita que os estudantes encontrem variadas formas de comunicar ideias, sentimentos e interpretações sobre o mundo.

Outro aspecto identificado é a necessidade de superar práticas baseadas exclusivamente na reprodução. O uso constante de modelos prontos pode reduzir a participação do estudante e limitar sua autoria. Em contrapartida, propostas que envolvem observação, experimentação, criação, apreciação e contextualização ampliam as possibilidades de aprendizagem.

A discussão também evidencia que o professor exerce papel decisivo nesse processo. Sua atuação como mediador cultural requer planejamento, conhecimento dos conteúdos, valorização das experiências dos estudantes e capacidade de estabelecer relações entre a produção artística e a realidade social. A Arte, nesse sentido, não deve ser utilizada apenas como recurso para ensinar outros conteúdos, pois possui conhecimentos próprios e merece ser reconhecida como área de conhecimento.

A BNCC reforça essa perspectiva ao apresentar diferentes dimensões e linguagens que podem ser mobilizadas no ensino. A criação, a crítica, a estesia, a expressão, a fruição e a reflexão favorecem uma aprendizagem que envolve o estudante de maneira integral. Assim, os resultados da análise bibliográfica sustentam a compreensão de que o ensino de Arte contribui para uma educação mais sensível, participativa, culturalmente diversa e comprometida com a formação cidadã.

ARTE, CULTURA E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

A relação entre Arte e cultura constitui um dos fundamentos para compreender a importância desse componente curricular no Ensino Fundamental. A produção artística não acontece de maneira isolada, pois está relacionada às experiências, aos valores, às memórias e às formas de organização social de diferentes grupos. Ao entrar em contato com manifestações artísticas de diferentes povos e períodos históricos, o estudante amplia seu repertório e percebe que existem diversas maneiras de representar a realidade. Essa experiência contribui para o reconhecimento da pluralidade cultural e para a construção de uma identidade aberta ao diálogo com o outro.

A escola possui papel fundamental nesse processo, uma vez que reúne estudantes com trajetórias familiares e culturais diversas. O ensino de Arte pode criar situações nas quais essas diferenças sejam apresentadas como elementos de enriquecimento coletivo, e não como motivos de exclusão. A valorização de manifestações populares, indígenas, afro-brasileiras, regionais e contemporâneas permite que o currículo dialogue com diferentes grupos sociais e contribui para a construção de uma educação comprometida com o respeito à diversidade.

A cultura visual também ocupa espaço relevante nesse processo. Crianças e adolescentes convivem diariamente com fotografias, vídeos, ilustrações, propagandas, jogos, redes sociais e outras imagens. Dessa forma, aprender a observar e interpretar imagens é uma competência necessária para a vida em sociedade. A leitura crítica das imagens ajuda o estudante a perceber escolhas de enquadramento, cores, símbolos, mensagens e valores presentes nas representações visuais, evitando uma relação meramente passiva com aquilo que consome.

Nesse sentido, a Arte contribui para o desenvolvimento de uma consciência cultural e crítica. O estudante aprende que as imagens e as manifestações artísticas são produzidas em determinados contextos e podem expressar diferentes perspectivas. A prática pedagógica deve, portanto, proporcionar experiências nas quais os alunos pos-

sam observar, perguntar, comparar, interpretar e criar, compreendendo que toda produção artística pode carregar sentidos históricos, sociais e pessoais.

ARTE E INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A Arte também apresenta grande potencial para práticas pedagógicas inclusivas. As diferentes linguagens artísticas possibilitam múltiplas formas de participação e comunicação, favorecendo estudantes que apresentam diferentes ritmos, interesses e maneiras de aprender. Desenhar, pintar, modelar, cantar, movimentar-se, dramatizar, fotografar ou criar composições sonoras são possibilidades que ampliam os caminhos de expressão dentro da escola.

Uma proposta inclusiva não significa oferecer a mesma atividade para todos de maneira rígida. Significa garantir que os objetivos de aprendizagem possam ser alcançados por diferentes percursos. O professor pode adaptar materiais, tempos, espaços e formas de participação, preservando a autoria do estudante. A avaliação também deve considerar o processo de experimentação, a participação, as descobertas e a capacidade de comunicar ideias, e não somente a aparência final do trabalho.

A valorização da autoria é especialmente importante para estudantes que apresentam insegurança diante das atividades artísticas. Quando a escola estabelece que existe apenas uma maneira correta de desenhar, pintar ou representar determinado objeto, pode criar barreiras à participação. Em contrapartida, quando reconhece diferentes soluções e estimula a investigação, favorece a confiança e o sentimento de pertencimento.

A inclusão por meio da Arte também se relaciona à convivência. Produções coletivas, apresentações, jogos teatrais, experiências musicais e projetos visuais podem criar situações de cooperação. Os estudantes aprendem a compartilhar materiais, respeitar o espaço do colega, ouvir diferentes opiniões e construir decisões em grupo. Assim, a experiência artística pode contribuir para uma cultura escolar mais democrática e acolhedora.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DO PROCESSO ARTÍSTICO

A qualidade do ensino de Arte está diretamente relacionada à atuação do professor. Ser mediador significa organizar situações de aprendizagem que permitam ao estudante entrar em contato com conhecimentos artísticos e, ao mesmo tempo, construir interpretações próprias. O professor não precisa determinar previamente o resultado final de cada produção; sua função consiste em provocar perguntas, apresentar referências, oferecer materiais e ampliar as possibilidades de investigação.

O planejamento assume, nesse contexto, importância central. Uma proposta artística significativa deve considerar objetivos, conhecimentos prévios, recursos disponíveis, contexto cultural e possibilidades de participação. A escolha de uma obra ou de uma linguagem não deve ocorrer apenas porque ela produz um resultado visualmente bonito. É necessário perguntar o que aquela experiência possibilitará ao estudante aprender, perceber, questionar ou expressar.

A mediação também envolve a criação de um ambiente no qual o erro seja compreendido como parte do processo. Na criação artística, testar uma hipótese que não produz o resultado esperado pode gerar novas descobertas. O estudante precisa ter oportunidade de experimentar diferentes materiais e procedimentos, refazer sua produção e conversar sobre suas escolhas.

Essa postura contribui para o desenvolvimento da autonomia e da perseverança.

Outro aspecto importante é a formação continuada do professor. O conhecimento sobre Arte é amplo e envolve história, estética, cultura, técnicas, linguagens e discussões contemporâneas. A formação permanente permite ampliar repertórios e evitar práticas repetitivas. O professor que pesquisa e conhece diferentes manifestações artísticas consegue apresentar referências mais diversas e estabelecer relações mais significativas com o cotidiano dos estudantes.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ARTE

A avaliação em Arte precisa acompanhar a natureza processual da aprendizagem artística. Avaliar somente o produto final pode ocultar importantes aprendizagens que ocorreram durante a realização da atividade. Um estudante pode demonstrar avanços significativos ao explorar materiais, explicar suas escolhas, participar de uma produção coletiva ou desenvolver uma nova estratégia, mesmo que o resultado visual não corresponda às expectativas iniciais do professor.

Nesse sentido, instrumentos como registros de observação, portfólios, relatos dos estudantes, fotografias dos processos, rodas de conversa e autoavaliações podem complementar a avaliação. Esses recursos permitem acompanhar o percurso individual e coletivo, tornando mais visíveis as descobertas e os desafios encontrados.

A avaliação também deve considerar os objetivos definidos para cada proposta. Se o objetivo é desenvolver a percepção de cores, por exemplo, o professor pode observar como o estudante realiza escolhas cromáticas e como consegue explicar suas decisões. Em uma atividade teatral, pode observar expressão corporal, interação, construção de personagem e participação no grupo. Dessa maneira, os critérios tornam-se coerentes com o conhecimento trabalhado.

Uma avaliação formativa contribui para que o estudante compreenda sua própria trajetória. Ao receber devolutivas que valorizam avanços e indicam possibilidades de aprofundamento, ele passa a perceber que a aprendizagem artística não depende de possuir um suposto dom, mas de experimentar, observar, estudar e criar. Essa concepção ajuda a combater a ideia de que somente algumas pessoas são capazes de produzir Arte.

ARTICULAÇÃO ENTRE ARTE E OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO

Embora a Arte possua conhecimentos específicos, sua presença na escola também possibilita diálogos com outras áreas. Em História, as manifestações artísticas ajudam a compreender diferentes períodos e sociedades. Em Geografia, podem contribuir para discutir territórios, paisagens, identidades e deslocamentos culturais. Em Língua Portuguesa, o teatro, a música e a literatura podem ampliar experiências de linguagem. Na Matemática, formas, padrões, simetrias, proporções e relações espaciais podem ser explorados artisticamente.

A interdisciplinaridade, entretanto, não deve reduzir a Arte a um recurso para ensinar conteúdos de outras disciplinas. O diálogo precisa ocorrer preservando os objetivos próprios do conhecimento artístico. Uma pintura histórica, por exemplo, pode ser analisada simultaneamente por seu contexto histórico e por seus elementos visuais, como composição, perspectiva, cores, formas e escolhas do artista. Dessa maneira, diferentes áreas contribuem para ampliar a compreensão do fenômeno estudado.

Projetos interdisciplinares também podem favorecer aprendizagens mais significativas. Ao desenvolver uma investigação sobre determinada cultura, os estudantes podem pesquisar informações históricas, observar imagens, conhecer músicas e danças, produzir registros visuais e apresentar suas descobertas por meio de diferentes linguagens. A atividade passa a envolver pesquisa, criação, comunicação e reflexão.

Essa integração fortalece a compreensão de que o conhecimento escolar não está dividido de maneira absoluta na vida cotidiana. Os fenômenos sociais, culturais e ambientais são complexos e podem ser interpretados por diferentes perspectivas. A Arte contribui para essa leitura justamente porque trabalha com sensibilidade, imaginação, simbolização e múltiplas formas de representação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão aprofundada sobre as múltiplas funções da Arte e sua contribuição para o Ensino Fundamental exige uma mudança de paradigma. É necessário superar a compreensão da disciplina como mero passatempo e reconhecê-la como componente fundamental da educação básica. A Arte leva o aluno a interagir ativamente com o conhe-

cimento, buscar soluções criativas, resolver problemas e refletir sobre diferentes questões de seu cotidiano.

Essa mudança de olhar pedagógico aproxima a realidade do professor da realidade existencial do aluno. Ao valorizar a cultura prévia do estudante e relacioná-la aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, a escola pode favorecer um aprendizado mais significativo. A Arte, sob essa ótica, não apenas ensina técnicas, mas amplia formas de perceber, interpretar e transformar a realidade.

Os trabalhos artísticos, explorados com materiais diversos e linguagens múltiplas, são ricos em informações simbólicas e podem favorecer a expressão de sentimentos e experiências. Como ferramenta pedagógica, a disciplina de Arte contribui para o desenvolvimento da tolerância, do convívio social, da autonomia e da capacidade de lidar com desafios e frustrações.

Conclui-se que as artes apresentam importantes aspectos formadores. Durante o aprendizado de formas, imagens, textos dramáticos, movimentos corporais ou melodias musicais, estabelecem-se linguagens capazes de traduzir sentimentos e afetos próprios da condição humana, atribuindo significado às experiências de aprendizagem.

As trocas mediadas pelo processo de ensinar e aprender Arte dentro da cultura do grupo escolar permitem compreender e intervir melhor na realidade que nos cerca, contribuindo para a formação cidadã e coletiva. Trabalhar as artes com foco cultural e expressivo em sala de aula transcende a obrigação curricular; significa garantir às novas gerações o direito à sensibilidade, o acesso à diversidade cultural e a possibilidade de construir novos conhecimentos.

Portanto, o ensino de Arte no Ensino Fundamental deve ser planejado de forma intencional, contextualizada e plural, garantindo espaço para a autoria dos estudantes e para o contato com diferentes manifestações culturais. Ao articular criação, fruição, expressão, reflexão e crítica, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a formação de sujeitos criativos, sensíveis, críticos e participantes da sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Clarissa Martins de; SILVA, Everson Melquiades Araújo. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte-Educação. 30ª Reunião Anual da ANPED – GT 24, 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf

ARSLAN, Luciana Mourão. Amadores da arte: multiplicidade de concepções de arte. 18º Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP).

Salvador, Bahia, 2009. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/luciana_mourao_arslan.pdf BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

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

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. As infâncias nas tramas da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. Didática do ensino de artes: a língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1991.

LEITURA EM SALA DE AULA: DA TEORIA À PRÁTICA: QUAL A CONTRIBUIÇÃO QUE A LEITURA DIÁRIA EM SALA DE AULA PROMOVE A EDUCAÇÃO?

MARISA AMÉRICO BONGIOVANI

RESUMO

A educação aliada à leitura constitui importante instrumento de inclusão social e de formação individual e coletiva dos educandos. Compete à escola e ao educador desenvolver práticas que estabeleçam relações significativas entre a leitura e o indivíduo. Entretanto, a leitura ainda é, muitas vezes, associada ao fracasso escolar, em decorrência de fatores como a falta de estímulo, a ausência de uma rotina de leitura no ambiente familiar e o reduzido acompanhamento das atividades escolares fora da escola. Nesse contexto, a adoção de práticas sistemáticas de leitura literária torna-se essencial para superar um ensino centrado exclusivamente em aspectos gramaticais descontextualizados, possibilitando ao estudante interagir efetivamente com os textos, construir sentidos e desenvolver autonomia e fluência leitora. Este artigo tem como objetivo analisar práticas pedagógicas que contribuem para a formação de leitores e para o desenvolvimento do hábito da leitura no contexto escolar. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre as concepções de leitura, a formação do leitor e as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da leitura. Os estudos analisados evidenciam a importância do professor como leitor e mediador, favorecendo a participação ativa dos estudantes. Destaca-se, ainda, que a leitura contribui para a ampliação do repertório sociocultural, o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da participação consciente na sociedade. Conclui-se que a leitura diária, quando desenvolvida de maneira planejada, contextualizada e significativa, constitui prática fundamental para a formação de leitores autônomos, críticos e participativos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Formação de leitores. Práticas pedagógicas. Mediação docente. Cidadania.

ABSTRACT

Education combined with reading constitutes an important instrument for social inclusion and the individual and collective development of students. Schools and teachers are responsible for developing practices that establish meaningful relationships between reading and the individual. However, reading is still often associated with school failure due to factors such as lack of encouragement, the absence of a reading routine within the family environment, and limited support for school activities outside the classroom. In this context, the adoption of systematic literary reading practices is essential to overcome teaching approaches focused exclusively on decontextualized grammatical aspects, enabling students to interact effectively with texts, construct meaning, and develop autonomy and reading fluency. This article aims to analyze pedagogical practices that contribute to the development of readers and to the establishment of reading habits in the school context. To this end, a bibliographic review was conducted on conceptions of reading, reader development, and pedagogical practices related to reading instruction. The studies analyzed highlight the importance of the teacher as a reader and mediator, fostering students' active participation. It is also emphasized that reading contributes to expanding students' sociocultural repertoire and developing critical thinking, autonomy, and conscious participation in society. It is concluded that daily reading, when developed in a planned, contextualized, and meaningful manner, is fundamental to the development of autonomous, critical, and participatory readers.

KEYWORDS: Reading. Reader development. Pedagogical practices. Teacher mediation. Citizenship.

INTRODUÇÃO

Compete a escola e ao educador encontrar meios de possibilitar a seus educandos o interesse pela leitura, portanto cabe ao professor diretamente proporcionar esse contato de forma que se faça sentido. Essa impor-

tância se dá porque ao despertar a vontade de ler e aprender, nos tornamos autônomos e o aprendizado como uma forma de hábito e interesse, sem contar que também conhecemos muitas formas de pronunciar corretamente as palavras e a compreender textos que às vezes parecem impossíveis de entender.

A forma de aprender ou de ler vai depender do aluno, já que cada um tem as suas limitações e aptidões pelas metodologias, portanto o professor deve intermediar e perceber a necessidade de cada aluno e trabalhar em cima disso.

Já a escola pode e deve trabalhar, desde as séries iniciais, com textos de diversas naturezas; com textos que surjam do cruzamento de linguagens variadas e, evidentemente, com os textos da literatura que criam a possibilidade de o indivíduo explorar dimensões não usuais do imaginário coletivo e pessoal. Partir do pressuposto que o aluno aprenda e crie hábitos leitores, textos que vão ao encontro aos interesses e faça parte de seu cotidiano.

Desenvolver o prazer e o hábito pela leitura é um processo constante, que deve começar bem cedo desde o primeiro ano e ingresso a escola, já na alfabetização e em casa, com os pais. Encontramos inúmeros fatores que influenciam o interesse pela leitura. O primeiro e talvez mais importante é determinado pelo encantamento, que se pode acontecer quando a criança ainda é muito pequena. Ouvir histórias desde cedo, ter contato direto com livros e ser estimulada, provoca um desenvolvimento natural e favorável ao hábito e prazer pela leitura. Assim, pode-se dizer que a vontade de ler está intimamente ligada a motivação e envolvimento. E que os pais devem se dedicar efetivamente em estimular esta capacidade nos seus filhos.

Outro fator que contribui positivamente em relação à leitura é a influência do professor em sala de aula, diariamente, com cantinhos, momentos, espaços, e entrega total a esse momento. Nesta perspectiva, cabe ao professor desempenhar um importante papel: o de ler para os seus alunos, ligando os ao prazer do texto, pois segundo Rubem Alves [...] "Num primeiro momento, as delícias do texto encontram-se na fala do professor". Professores que oferecem pequenas doses diárias de leitura agradável, sem forçar, mas com naturalidade, desenvolverão na criança um hábito que poderá acompanhá-la por toda a vida. Cabe também ao professor deixar ao alcance dos alunos uma diversidade de livros, gibis, revista, livros literários como contos, fábulas, poesias, etc.

As condições e formas necessárias ao desenvolvimento de hábitos e gosto pela leitura, incluem oportunidades para ler de todas as formas possíveis. Frequentar livrarias, feiras de livros e bibliotecas são excelentes sugestões para tornar permanente o hábito de leitura.

Portanto o professor que acreditar que além de informar, instruir ou ensinar, o livro pode dar prazer, encontrará meios de mostrar isso à criança, independente do ano que a mesma se encontra. E ela vai se interessar, vai querer buscar no livro está alegria e prazer. Tudo está em ter a chance de conhecer a grande magia que o livro proporciona.

Enfim, a literatura é um amplo campo de estudos que exige do professor conhecimento, dedicação, disponibilidade de tempo, ideias criativas para saber gerar um momento de prazer e estimulação para a leitura.

Há necessidade de novos posicionamentos em relação às práticas de ensino da leitura, os professores precisam também de incentivos aos quais a escola deve propor, estudos mais aprofundados entre os grupos e um relacionamento de trocas. Através da discussão crítica dessas práticas e da participação e envolvimento efetivo dos professores na busca de soluções para a superação dos problemas que se apresentam.

Neste artigo serão abordadas reflexões acerca das concepções de leitura e incentivo as mesmas, e depois analisadas práticas de leitura que os professores têm usado em sala de aula, o que permite a construção de diretrizes de práticas pedagógicas que estimulam a leitura e contribuem para a formação de efetivos leitores.

QUAL A CONTRIBUIÇÃO QUE A LEITURA DIÁRIA EM SALA DE AULA PROMOVE A EDUCAÇÃO?

A LEITURA

O processo inicial da leitura é baseado na construção do saber individualizado de cada ser humano, a prática deste ato, não veicula com apenas palavras escritas em um papel ou até mesmo em uma imagem interpretada naquele contexto ilustrativo. Desta forma, o aspecto do processo da leitura é desenvolvido nas experiências em que o leitor construiu durante sua trajetória de vida, por isso a experiência letrada é diversa para cada componente que se aventura no sentido real da leitura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 53), instrumento norteador de apoio às práticas pedagógicas, no tópico Prática de leitura, apresenta a seguinte definição para a leitura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.

Acompanhando, os PCNs afirmam que a leitura "não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita". Portanto, a leitura deve ser entendida como o resultado e ter sentido. O texto é o resultado de um trabalho anterior do autor e chega até o leitor convidando, desafiando a sua importância da leitura. Ler não é, pois, decodificar, traduzir, repetir sentidos dados como prontos, é construir uma sequência de sentidos a partir do que o autor quis dar a seu texto.

O letramento é o objeto de ensino para a construção de alfabetizados, primordial instrumento de formação de leitores, esta atividade iniciada na escola, é portadora de características que enseja ao aluno o despertar da pratica da leitura no ensino escolar, na qual estes fatores desenvolvem o processo de comunicação, de conhecimento, de interatividade, e a escrita, que pressupõe da importância do ato de ler, para o desenvolvimento do ser humano. Neste sentido, estimular a leitura aos aprendizes, é de suma importância para a construção do aprendizado, despertando pequenos estímulos de conscientização e aprimoramento para refletir na constituição da escrita e no modo de influenciar na comunicação do leitor disseminado pelo hábito da leitura.

Desse modo é bom analisar os questionamentos de alguns autores sobre as estratégicas da habitualidade da leitura, na qual favorece o entendimento, a necessidade e a relevância que a torna mais eficaz.

REFLETIR SOBRE A LEITURA

Um dos principais desafios a ser enfrentado pela escola e por educadores é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente façam da leitura seu hábito, pois a aquisição da leitura é essencial para agir com autonomia. O desafio da leitura é um desafio de uma busca constante, que permeia a formação do aluno cidadão leitor, e isso vai além das atividades impostas na escola, um filme, um documentário, uma notícia, são formas de leituras, porém, a escola é uma etapa muito importante nesse processo. A leitura é também instrumento para a participação do aluno nas aulas e se dá a sua utilidade muito acima do que possamos imaginar.

Observa-se que a leitura é necessária para a realização de diversas tarefas, em qualquer situação ela é de extrema importância, inclusive no colégio em todas as disciplinas em que ela é utilizada. Sem falar que na prática da leitura é que se adquire conhecimento, consequentemente se conecta ao mundo, como afirma os autores Rangel e Rojo:

(...) Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos. (...) (RANGEL & ROJO,

2010. p. 87).

A leitura é transformadora. Através dela, o leitor pode frequentar cidades inventadas, viajar para mundos imaginários e até mesmo criar um vínculo afetivo com os personagens dos livros. Acima de tudo, desde da publicação dos primeiros livros, a leitura é uma fonte inesgotável de conhecimento – chegando a ter sido censurada para que este conhecimento não seja acessível para grande parte da sociedade. Em ditaduras, guerras, governos totalitaristas, o acesso à leitura é geralmente o primeiro a ser dificultado, de tão poderosa e eloquente que é a experiência de ler um bom livro, quando é devidamente compreendido. Segundo Carlos Drummond de Andrade; "A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sede".

Vivemos em uma sociedade em que se lê pouco, se lê mal e até mesmo não se lê, hábitos poucos inclusos no nosso planejamento diário de educador. Ler é condição necessária para a conquista da cidadania e participação social, formação de identidade, aquisição de senso crítico e o acesso a informações que circulam das mais diversas maneiras, assim como para ingressar no mundo do trabalho. No entanto, mesmo diante de sua importância, a leitura ainda é praticada por um número muito pequeno, bem abaixo de uma estatística considerável boa.

A necessidade que se coloca para a escola, família e demais espaços envolvidos no ensino da leitura e formação de leitores é a de possibilitar ao indivíduo sua constituição como leitor torna-se cada vez mais difícil.

Nas últimas décadas, as discussões sobre a leitura aumentaram consideravelmente, circulando em reportagens, congressos, no ambiente acadêmico entre outros. Apesar disso, o trabalho com a formação de leitores não tem alcançado a eficácia necessária. Alguns educadores pensam em cumprimento de um currículo e diversas atividades que incluem pouco envolvimento com a leitura resultando em um número enorme de educandos sem interesse a leitura e pouquíssima interpretação e defasagem de educação.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA EM SALA DE AULA PARA A FLUÊNCIA DE LEITORES

A leitura feita pelo aluno talvez seja a modalidade que atualmente mais precisa de investimento na escola, no sentido tratado neste artigo. É comum ouvirmos dizer que o computador, a televisão e os jogos de vídeo gamem são os maiores concorrentes da leitura, e que estão ganhando a disputa. Há uma queixa recorrente dos professores de que os alunos leem pouco, não leem bem, não entendem o que leem, ou seja, não são leitores fluentes. Mas o que é ler bem? O que significa fluência leitora?

Ler fluência não quer dizer que seja compreender o que se lê, pois é possível ler rapidamente sem entender nada e tão pouco o assunto de que trata o texto. A leitura de um texto requer conhecimento de seu propósito, primeiramente para que está lendo tal texto, por parte dos alunos, já que fluência também tem a ver com a intenção da leitura: para que ler isso ou aquilo, portanto diversas estratégias poderão ser utilizadas para que se espera o final. E é importante dizer r aos alunos esses propósitos em cada atividade.

Costumamos "pegar" um texto sempre com uma intenção e esta não necessariamente está vinculada ao gênero. Dessa forma, nem sempre vou ler obras literárias apenas para apreciá-las. Também posso ler para fazer um estudo sobre a época em que se passa um romance, ou para analisar o estilo empregado pelo autor, ou ainda para traçar um perfil dos personagens. Lemos notícias com intuitos diversos, além de nos informarmos. devemos ler para conhecer mais sobre outro país, para ampliar nosso conhecimento sobre um assunto específico, para estudar para uma prova, etc. Essa intenção irá apreciar minha leitura e a compreensão que tenho do assunto abordado por aquele texto.

Na obra "Estratégias de Leitura", Isabel Solé tem a leitura numa perspectiva interativa, segundo a qual escreve,

(...) A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta

compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias. (...) (SOLÉ, 1998, p.23).

Então, a construção dos significados de um texto é também de responsabilidade do leitor e de sua interpretação, uma vez que trazemos diversidade de entendimento. Um leitor pode, inclusive, ler e interpretar um texto de acordo com o seu entendimento e conhecimento de mundo.

FORMAS DE LEITURA SENDO CONSIDERÁVEIS EFICAZES A SUA PRÁTICA

Ler e reler em voz alta ajudam a melhorar a compreensão do texto, a entonação e o entendimento próprio e de outros que participam da leitura. Ler em voz alta para outras pessoas ouvirem é um trabalho fundamental para desenvolver a fluência leitora e não somente para servir de avaliação. Definir a atividade, selecionar o que se lê, escolher a forma que será feita a leitura (em grupos, individualmente, divisão por personagens, por trechos etc.), ler e reler, ensaiar a apresentação, apresentar para um grupo menor (a própria classe) para ajustar alguns aspectos necessários e, por fim, apresentar a um público o que foi planejado.

Ler e reler não significam de modo algum repetir várias vezes o que se leu sem ver sentido algum, apenas para tornar a leitura veloz e garantir fluência. O propósito dessa atividade é favorecer a compreensão de modo a dar mais ênfase a determinados trechos ou escolher o ritmo da narração.

Não lemos todos um mesmo texto da mesma maneira. Há leituras respeitosas, analíticas, leituras para ouvir as palavras e as frases, leituras para reescrever, imaginar, sonhar, leituras narcisistas em que se procura a si mesmo, leituras mágicas em que seres e sentimentos inesperados se materializam e saltam diante de nossos olhos espantados (MORAIS, 1996, p.13).

Nesse sentido, a leitura da palavra escrita só se realiza quando interage com o espaço em que o homem se sente sujeito, ou seja, quando existe uma estreita relação com o trabalho e o contexto de que participa.

LAJOLO comenta sobre Paulo Freire dizendo,

Para Paulo Freire, leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver. E para que a leitura desempenhe esse papel, é fundamental que o ato de leitura e aquilo que se lê façam sentido para quem está lendo. Ler, assim, para Paulo Freire, é uma forma de estar no mundo (LAJOLO, 2003. p.5).

Sarau e leitura dramática são boas atividades para trabalhar a fluência dentre as atividades que favorecem o trabalho com fluência leitora, o sarau envolve a escolha dos textos e a preparação da apresentação, considerando um público externo. Pode contar com música de fundo, apresentações de vários grupos ou pessoas em horários alternados, e deve considerar um único gênero - por exemplo, sarau de poesias ou de contos.

Outra proposta é a leitura de contos para a gravação de um CD a ser entregue para outra turma ou a uma instituição. Os alunos selecionam os textos de acordo com seus ouvintes, ensaiam a leitura e leem para a gravação, o que requer muitas idas e vindas. Gravam, ouvem, corrigem e gravam novamente, atentos ao tom de voz e às entonações dadas, podendo haver músicas de fundo ou sons de efeito.

PROFESSORES COM UM NOVO OLHAR SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA

As atividades de leitura para fluência não se relacionam a atividades em que os alunos precisam decorar textos, longe disso, a interpretação é fundamental. A leitura deve ser a atividade central da proposta, porém deve partir de um objetivo pré-estabelecido. A preparação da leitura deve direcionar esforços para confecção de cenários ou figurinos, momentos que despertem a atenção e concentração, pois corre-se o risco de envolver outros aspectos que não estão relacionados à leitura fluente.

A proposta é de que deve ocupar lugar de

destaque nessa atividade, uma vez que é necessário ensaiar várias vezes para que a apresentação atinja seu propósito. A intenção é garantir fluidez na leitura e não avaliar a capacidade do aluno de decorar com facilidade.

O trabalho com fluência leitora na escola deve ganhar um novo olhar por parte dos professores, promovendo momentos e atividades variadas a depender da turma, da experiência que cada um tem e da faixa etária dos alunos. É preciso contar com propósitos eficazes e objetivos definidos para cada série em questão.

De modo geral, as atividades de leitura devem estar presentes em todo ano da escolaridade, começando com as turmas menores, desde o primeiro ano e com leituras diárias e conversas sobre as leituras, em que os alunos possam socializar suas interpretações e estabelecer relações com outras leituras associar e narrar fatos de seu entendimento. Com os projetos e sequências didáticas de leitura aparecendo com maior frequência, além da permanência da leitura diária feita compartilhada mente ou pelo professor.

Trabalhar fluência leitora na escola é o desafio proposto para melhorar a experiência dos alunos com os textos e colaborar na compreensão do que se lê, ajudando-os a interpretar e a criticar a favor de seu ponto de vista.

Trabalhar a argumentação é outro ponto que precisa ser ampliado nas escolas, mas isso deve ser tema para outro artigo.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A busca bibliográfica traz diversas discussões sobre o tema aqui discutido de que o educador deve saber o quanto sua prática e ação em sala de aula são importantes e que sua mediação motivará ou não o aluno à prática da leitura, o professor faz-se necessário ao incentivo à leitura, portanto lhe compete total responsabilidade em indicar uma boa leitura que faça parte do interesse dos alunos.

Está comprovado em diversos materiais a respeito do assunto a importância da leitura e de seu hábito de ler. O presente estudo demonstra que alunos nas aulas de leitura diziam que não gostavam de ler, com o passar das aulas mostraram-se bastante motivados e participantes nas atividades. Demonstram também a percepção do quanto cresceram nesse processo e o reconhecimento de como a leitura pode melhorar suas vidas. O primeiro passo para a formação do hábito da leitura na escola diz respeito à seleção de material, que deve servir para informação e recreação, e não ser imposto como obrigação, uma vez que a passagem pela escola, muitas vezes, é a única oportunidade que o aluno tem de entrar em contato com a leitura.

Nesse espaço, o professor é um dos maiores responsáveis por desenvolver a prática da leitura em seus alunos, fornecendo-lhes livros e outros materiais de leitura prazerosa indicações bibliográficas, abrindo-lhes, enfim, o universo da leitura.

METODOLOGIA

Para a elaboração desse trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica, revistas, livros, artigos e pesquisas científicas, leis, “sites” da internet que falam do assunto.

Trata-se de uma busca realizada em publicações, artigos científicos, referências sobre o tema já publicadas, resultando a uma análise e discussão sobre os principais objetivos que envolvem o tema proposto, suas peculiaridades, características e importância da leitura nos dias atuais. Trata-se de excelente técnica para assegurar o devido embasamento teórico ao pesquisador, também em termos de conhecimento e treinamento científico.

Afirma Rangel e Rojo:

[...]Ler, portanto, pressupõe objetivos bem definidos. E esses objetivos são do próprio leitor, em cada uma das situações de leitura. São objetivos que vão se modificando à medida que lemos o texto. Por exemplo, quando pegamos uma revista para ler, num consultório médico, nosso objetivo pode ser o de apenas passar o tempo. Mas se descobrirmos um texto que indica como emagrecer sem parar de comer doces, aí o objetivo

mudará. (RANGEL & ROJO, 2010, p.87)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente artigo deixa muito bem esclarecido que o ato ler é fundamental não apenas como mais uma habilidade e sim um conceito que o aluno deve desenvolver para adquirir conhecimento, mas importante para sua formação como um todo, porque a partir desse hábito que se torna um bom leitor, e a compreensão da realidade que o cerca, atitudes no sentido de atuar de forma positiva na sociedade passam a ser inerentes à natureza do mesmo. Ler é descobrir horizontes.

O fato é que a leitura garante um conhecimento de mundo, de melhoria de vida, e de uma ampla visão de vida. não apenas de códigos de leitura meramente, e não uma simples decifrar silaba e consequentemente formar palavras e frases soltas. Muito pelo contrário, a leitura tem que ser essencialmente intencional, interessante, objetivando estimular e despertar o interesse daquela pessoa.

O problema do ensino da leitura ocorre, na escola, em vários aspectos como a ausência de um trabalho interdisciplinar sobre a mesma, a dificuldade de conceitualização do que é leitura, divergências na concepção, encaminhamento metodológico e avaliação da leitura em relação ao Projeto Político Pedagógico e a prática que se efetiva na escola. No desenvolvimento desse trabalho, a leitura é vista como um processo de produção de sentido que se dá a partir de interações sociais ou do diálogo que ocorre entre leitor/texto/autor. Assim, não existe texto sem a presença do leitor. É o leitor que dá voz e vida ao texto. É no cruzamento de vozes que os sentidos do texto vão se formando. Importante também perceber que todo texto dialoga com a cultura de sua época e com a leitura de mundo. Compreender isto é ler percebendo o contexto sócio-histórico-cultural do mesmo.

Compreende-se que ser leitor é fundamental para o desenvolvimento social do educando, sendo que contribui para a compreensão da estrutura gramatical e as normas ortográficas da Língua Portuguesa. Ser leitor é ser capaz de identificar e analisar criticamente os usos da língua como instrumento para expressar seus sentimentos, ideias e opções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas experiencias com a leitura faz-se necessário e imprescindível que nos conscientizemos e tomamos cuidado com a sua importância enquanto educadores, da enorme responsabilidade diante da importância da leitura para a vida individual, social e cultural do ser humano.

E se faz parte também como obrigação da escola valorizar o livro, não como objeto para ser guardado na estante, mas para ser manuseado e lido. É obrigação da escola indicar diretrizes, estimular e incentivar a prática da leitura. Segundo Ziraldo (1988, p.27), "... a tônica da escola deveria ser a leitura, num trabalho que fizesse do hábito de ler uma coisa tão importante como respirar.".

Nossa compreensão e entendimento com relação ao pensamento de Ziraldo é de que o hábito de ler é fundamental essencial para a vida do ser humano, pois é lendo que chegamos à informação, ao conhecimento; é lendo que nos instruímos e nos tornamos independentes e abrimos horizontes. Não são desconhecidos da maioria dos segmentos envolvidos com a educação, os últimos resultados de avaliação da competência de leitura dos estudantes brasileiros.

Além de promover o despertar da imaginação, os contos infantis trazem benefícios importantes como a estimulação da linguagem oral, o enriquecimento do vocabulário da criança e a ampliação de competências linguísticas, apropriando-se dos recursos expressivos que se encontram à disposição. Com relação a essa questão, é dever do educador viabilizar esse encontro (COELHO, 2012).

Segundo se infere em Morais (1996, p. 12) "Se a imaginação é geralmente tão aceita na educação, por que os vários relatórios de anos recentes documentam tão pouca atenção a ela?".

A atuação do professor e o gosto pela leitura

é despertado pelo próprio entusiasmo do professor que incentiva o aluno ao aproximar-se dos livros, parte do princípio de que ele é o exemplo, portanto o professor deve conhecer diversas obras para poder indicar ao aluno quando preciso. Ou seja, para formar leitores, é preciso que o mediador desse processo se interesse por livros de tipos variados e que compartilhe suas descobertas e aprendizagens.

Para proporcionar a formação de leitores, é necessário que o professor se apresente como leitor, atualizado e participante. É fundamental que os alunos vejam seu professor envolvido com a leitura e com o que se conquista através dela. Observar um professor seduzido pela leitura pode despertar o desejo de fazer o mesmo. Mostrar a importância da leitura no desenvolvimento intelectual, crítico e criativo do educando, será relevante então.

Assim, como FREIRE coloca, (...) "Isto é: você não ensina propriamente a ler, a não ser que o outro leia, mas o que você pode é testemunhar ao aluno como você lê e o seu testemunho é eminentemente pedagógico" (FREIRE, 1982, p.8).

Aprender a ler não é uma atividade natural, para a qual o aluno se capacita sozinho, é preciso muito esforço. É preciso de muito orientação e incentivo. Entre livros e leitores há importantes mediadores. E o mediador mais importante é o professor, presença fundamental na história de cada um dos alunos.

Observa-se que a intenção do professor em relação à leitura deve ser prévia ao início do trabalho que ele irá executar com seus alunos, observar qual a necessidade daquele aluno ou turma, uma vez que quanto mais precoce for a compreensão da criança e seu contato com histórias, livros infantis e com o mundo da fantasia e do imaginário, seu desenvolvimento será mais satisfatório e a mágica da leitura se realiza.

São questões que tornam a criança encantada com o mundo da leitura, e, mais tarde adultos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade em que vivem, e possíveis leitores apaixonados por livros, é desde muito pequeno que os formando possíveis leitores.

Conclui-se também que a criança aprende de forma mais fácil quando as atividades que lhe são oferecidas possuam uma significação para ela, que tenha envolvimento emocional com seu dia-a-dia de modo que a informação se torna importante para ela e com ela consiga realizar inferências e utilizá-la para realizar suas práticas.

A partir dessa afirmação, conclui-se que a leitura constitui uma ferramenta muito valiosa na formação do aluno enquanto sujeito pensante/criativo.

Afora as questões técnicas e pedagógicas, é muito importante que o professor não se esqueça da importância do lado infantil da leitura, do florear e enfeitar a história, de dramatizar e de fato incorporar os personagens de modo que seja possível atrair a atenção dos pequenos incutindo neles o hábito da leitura que pode vir associado ou mesmo previamente ao aprendizado.

No Brasil, o processo de aprendizado sobre a leitura, ainda está sendo questionado segundo alguns autores, pois os alunos estão acostumados só em copiar textos já escritos, e não os produzir. Essa vertente é que estes estão acostumados somente em ler para responder questões que o professor habitualmente passa como atividade dentro da sala de aula, no entanto, em consequência acostuma o aluno a não desenvolver a pratica da leitura.

Deste modo, no processo de alfabetização, o ensino – aprendizagem é verificado pelo ensinar do alfabeto e suas combinações de construção das palavras, isso faz com que a criança, tendência a não participar da leitura, como forma também de aprendizado, quer dizer, não tomando gosto pela prática desta. Neste aspecto alguns autores, evidenciam a problematização e das dificuldades que os alunos passam no processo da leitura, realmente é uma discursão vivenciada na situação brasileira, em que o aluno passa pelo processo de descodificação da palavra, na qual ler aquele texto abordado, mis não consegue interpreta-lo de forma sucinta, por

questões, tão somente de não ter a habitualidade da leitura. Desta forma, conclui-se que é de suma importância a prática da leitura, pois desenvolve ao indivíduo aspectos críticos de conscientização e memorização mecânica daquilo que foi lido, e não os tornar meramente dependentes de textos construindo para simplesmente responder perguntas.

O processo da leitura é trazer para o indivíduo, benefícios e desenvolvimento para sua vida pessoal e profissional, ensejados pelo processo de comunicação interpessoal da linguística falada, a forma como este escreve e produz um texto.

Por fim, a praticidade da leitura, são aspectos que contribuem na formação intelectual do ser humano, por isso que sua aplicabilidade inicial nas escolas deve ser implantada, pois neste processo podemos conceber formadores de opiniões e leitores críticos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, CARLOS DRUMMOND DE. "A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sede. Disponível em: https://blog.estantevirtual.com.br/2017/11/24/10-citacoes-de-grandes-autores-sobre-a-leitura/ Acesso em 16 janeiro 2019.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

CASTANHEIRA, M.L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. Alfabetização e Letramento na Sala de Aula. 2° ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. A Literatura Infantil. Teoria-Análise-Didática. Quiron, São Paulo, 2012.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 22.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 8. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. O que é ler? Leitura: teoria e prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, p. 1617, Nov. 1982.

LAJOLO, Marisa (Org.). A importância do ato de ler. São Paulo: Moderna, 2003.

MORAIS, José. A arte de ler. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

Oliveira, Márcia Regina Selle. A Importância da Leitura na Vida do Ser Humano. Disponível em <https://www.pedagogia.com.br/artigos/importância leitura> Acesso em 16. janeiro. 2019.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. V.19.

TERSARIOL, Alpheu. Dicionário de língua portuguesa VOLTARIE. "A leitura engrandece a alma" Disponível em: https://blog.estantevirtual.com.br/2017/11/24/10-citacoes-de-grandes-autores-sobre-a-leitura/ Acesso em 16 janeiro 2019.

ZILBERMANN. REGINA. A leitura e o ensino da literatura; São Paulo: Cultrix,1988.

ZIRALDO. A escola não está preparada para a mágica da leitura. Nova Escola, São Paulo: Abril. n. 25. p.26-29. out 1988.

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS

MIRIAM CRISTINA BARBOSA

RESUMO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e representa um espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, fundamentando-se nos princípios da equidade, da diversidade e do respeito às singularidades. Nesse contexto, a educação inclusiva ultrapassa a garantia do acesso à escola, compreendendo a construção de práticas pedagógicas que assegurem a participação, a aprendizagem e o pertencimento de todas as crianças, independentemente de suas características, condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, culturais ou étnicas. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da inclusão na Educação Infantil, refletindo sobre os princípios que orientam a construção de práticas pedagógicas inclusivas e o papel do professor na promoção de contextos educativos acessíveis e acolhedores. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na Lei Brasileira de Inclusão, 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 Maria Teresa Eglér Mantoan, Romeu Kazumi Sassaki, Lev Vygotsky, Loris Malaguzzi, Zilma Ramos de Oliveira e Tizuko Morchida Kishimoto. As análises evidenciam que a inclusão depende da construção de ambientes que valorizem a diversidade, eliminem barreiras e promovam a participação ativa de todas as crianças nas experiências educativas. Conclui-se que a Educação Infantil inclusiva exige compromisso ético, formação docente, planejamento intencional e uma cultura escolar fundamentada no respeito às diferenças e na garantia do direito à aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Inclusão; Diversidade; Práticas Pedagógicas; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica e possui a responsabilidade de promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, culturais e emocionais. Mais do que preparar para as etapas posteriores da escolarização, essa fase da educação tem como finalidade assegurar experiências significativas que respeitem a infância, valorizem as múltiplas linguagens e garantam às crianças oportunidades de aprender, brincar, explorar, participar e construir conhecimentos em ambientes acolhedores e inclusivos.

Nas últimas décadas, a educação inclusiva consolidou-se como um princípio fundamental das políticas públicas educacionais brasileiras. A inclusão passou a ser compreendida não apenas como o direito de acesso das crianças com deficiência à escola regular, mas como a construção de uma educação capaz de acolher a diversidade humana, eliminar barreiras e garantir a participação de todas as crianças nos processos educativos. Essa perspectiva representa uma mudança significativa em relação aos modelos tradicionais de ensino, que historicamente promoveram práticas excludentes e segregadoras.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, reafirmando os princípios da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. 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 (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) fortalecem esse compromisso ao reconhecer que todas as crianças têm direito à educação em ambientes inclusivos, nos quais suas potencialidades sejam valorizadas e suas necessidades respeitadas.

Na Educação Infantil, a inclusão assume ca-

racterísticas próprias. As interações, as brincadeiras e as experiências compartilhadas constituem os principais eixos estruturantes do trabalho pedagógico, favorecendo a convivência entre as crianças e o reconhecimento da diversidade como elemento enriquecedor das aprendizagens. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma essa concepção ao assegurar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, evidenciando que todas as crianças devem participar ativamente das experiências educativas, independentemente de suas condições individuais.

Autores como Maria Teresa Eglér Mantoan defendem que a inclusão exige uma profunda transformação da cultura escolar, superando práticas que buscam adaptar a criança ao sistema e propondo uma escola que se reorganize para atender à diversidade. Romeu Kazumi Sassaki complementa essa compreensão ao afirmar que uma sociedade inclusiva elimina barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas, promovendo igualdade de oportunidades e participação social. Já Lev Vygotsky evidencia que o desenvolvimento humano acontece nas interações sociais, reforçando a importância de contextos educativos nos quais todas as crianças convivam, aprendam e construam conhecimentos coletivamente.

O Currículo da Cidade de São Paulo também reconhece a criança como sujeito de direitos, competente e protagonista de suas aprendizagens, orientando a organização de práticas pedagógicas fundamentadas na escuta, na investigação e na valorização das diferentes formas de participação infantil. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor de apoio ou do atendimento especializado e passa a constituir um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a importância da inclusão na Educação Infantil, discutindo os princípios que orientam a construção de práticas pedagógicas inclusivas, o papel do professor na mediação das aprendizagens e os desafios para a consolidação de uma educação comprometida com os direitos, a participação e o desenvolvimento integral de todas as crianças.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO À INCLUSÃO

A Educação Infantil representa o primeiro espaço coletivo de convivência da criança fora do ambiente familiar e desempenha papel fundamental na construção das relações sociais, da identidade e das aprendizagens. Por essa razão, garantir uma educação inclusiva desde os primeiros anos de vida significa assegurar que todas as crianças tenham oportunidades de participar, brincar, aprender e desenvolver-se em ambientes que respeitem suas singularidades e valorizem a diversidade como princípio educativo.

O direito à inclusão está assegurado na Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e determina a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Esse princípio é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reconhece a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação, devendo ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) fortaleceu esse entendimento ao propor que os sistemas de ensino eliminem barreiras e promovam a participação efetiva dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação em classes comuns, garantindo os apoios necessários para sua aprendizagem e desenvolvimento.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) amplia essa compreensão ao definir que a deficiência resulta da interação entre as características da pessoa e as barreiras existentes na sociedade. Dessa forma, o foco da inclusão desloca-se da limitação individual para a necessidade de transformar os contextos sociais, culturais e educacionais, tornando-os acessí-

veis e acolhedores.

Na Educação Infantil, essa perspectiva assume especial relevância porque as crianças constroem suas primeiras relações sociais por meio das brincadeiras e das interações. Quando convivem em ambientes inclusivos, aprendem desde cedo a respeitar as diferenças, desenvolver atitudes de cooperação, solidariedade e empatia, compreendendo a diversidade como característica natural da convivência humana.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam que todas as crianças são sujeitos de direitos e devem participar plenamente das experiências educativas. Isso implica organizar práticas pedagógicas que respeitem diferentes tempos de aprendizagem, formas de comunicação, modos de participação e necessidades individuais, assegurando o desenvolvimento integral de cada criança.

Assim, falar em inclusão na Educação Infantil significa defender uma educação fundamentada na equidade, na valorização das diferenças e na construção de ambientes em que todas as crianças possam aprender juntas, participando ativamente das experiências propostas.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E PRINCÍPIOS

A educação inclusiva constitui uma concepção pedagógica fundamentada no reconhecimento da diversidade humana como elemento constitutivo da sociedade. Diferentemente dos modelos integracionistas, que buscavam adaptar a criança ao funcionamento da escola, a inclusão propõe que seja a própria instituição educativa a reorganizar seus espaços, práticas e relações para atender às necessidades de todos.

Segundo Mantoan (2006), incluir significa transformar a escola em um espaço que acolha todas as crianças, independentemente de suas características, garantindo igualdade de oportunidades de participação e aprendizagem. Para a autora, a inclusão não se limita ao atendimento das crianças com deficiência, mas envolve a construção de uma cultura escolar que reconheça e valorize todas as formas de diversidade.

Sassaki (2010) amplia essa compreensão ao afirmar que a inclusão pressupõe a eliminação de diferentes tipos de barreiras: arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e, sobretudo, atitudinais. Muitas vezes, os maiores obstáculos enfrentados pelas crianças não estão relacionados às suas condições individuais, mas às práticas excludentes e aos preconceitos presentes na sociedade.

Na Educação Infantil, a inclusão manifesta-se nas pequenas ações do cotidiano: garantir que todas as crianças participem das rodas de conversa, adaptar materiais quando necessário, organizar brincadeiras acessíveis, respeitar diferentes formas de comunicação e criar oportunidades para que cada criança possa expressar suas potencialidades.

A BNCC (BRASIL, 2017) fortalece essa perspectiva ao reconhecer que todas as crianças têm direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos devem ser assegurados independentemente das condições físicas, sensoriais, cognitivas, sociais ou culturais de cada criança.

Compreender a inclusão como princípio educativo significa abandonar práticas que enfatizam limitações e adotar uma perspectiva centrada nas possibilidades, reconhecendo que cada criança aprende de maneira singular e que a diversidade enriquece as experiências coletivas.

A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

As transformações ocorridas nas políticas educacionais brasileiras contribuíram para consolidar uma nova concepção de infância, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, competente, ativa e protagonista na construção de conhecimentos.

Essa compreensão rompe com visões assistencialistas que tratavam a criança como receptora passiva de cuidados e reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem sua participação, sua escuta e suas diferentes formas de expressão.

A BNCC estabelece que o currículo da Educação Infantil deve ser organizado a partir dos direitos de aprendizagem e dos Campos de Experiência, assegurando que todas as crianças tenham oportunidades de explorar o mundo, construir relações, brincar, comunicar-se e participar ativamente das experiências educativas.

O Currículo da Cidade de São Paulo também reafirma essa perspectiva ao defender práticas fundamentadas na escuta sensível das crianças, na investigação, na documentação pedagógica e na valorização das múltiplas linguagens. Nessa concepção, a inclusão não representa uma ação isolada destinada a um grupo específico de crianças, mas constitui um princípio orientador de toda a prática educativa.

Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento acontece nas relações sociais. As interações entre crianças com diferentes características favorecem aprendizagens mútuas, ampliam as possibilidades de comunicação e contribuem para a construção de atitudes de respeito e cooperação.

Malaguzzi (2016), ao afirmar que a criança possui "cem linguagens", reforça que cada uma encontra formas próprias de comunicar pensamentos, emoções e conhecimentos. Algumas utilizam predominantemente a linguagem oral; outras expressam-se por meio do corpo, do desenho, da música, do brincar ou de diferentes recursos comunicativos. Reconhecer essa diversidade de formas de expressão constitui um dos fundamentos da educação inclusiva.

Nesse sentido, considerar a criança como sujeito de direitos significa garantir que todas possam participar das experiências propostas, respeitando seus ritmos, interesses, potencialidades e necessidades. O planejamento pedagógico precisa ser flexível, aberto à diversidade e comprometido com a construção de ambientes em que cada criança seja reconhecida em sua singularidade e tenha assegurado o direito de aprender, brincar e conviver.

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A efetivação da educação inclusiva na Educação Infantil depende, em grande medida, da atuação do professor como mediador das aprendizagens e organizador dos contextos educativos. Mais do que transmitir conhecimentos, o educador é responsável por criar condições para que todas as crianças participem das experiências propostas, respeitando suas singularidades, seus tempos de aprendizagem e suas diferentes formas de comunicação.

A BNCC (BRASIL, 2017) destaca que o professor deve organizar práticas fundamentadas nas interações e nas brincadeiras, promovendo situações em que todas as crianças possam explorar, participar, investigar, criar e expressar-se. Essa orientação reforça que a inclusão não consiste em elaborar atividades diferentes para determinadas crianças, mas em planejar propostas acessíveis, flexíveis e capazes de contemplar a diversidade presente no grupo.

Maria Teresa Eglér Mantoan (2006) afirma que uma escola inclusiva não espera que a criança se adapte às suas regras; ao contrário, é a instituição que precisa reorganizar suas práticas, rever concepções e construir estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos. Dessa forma, o planejamento pedagógico deve ser pensado desde o início para acolher a diversidade, evitando adaptações improvisadas ou excludentes.

Nesse contexto, torna-se essencial que o professor conheça profundamente cada criança, observando seus interesses, potencialidades, formas de comunicação e modos de participação. A observação cotidiana e a documentação pedagógica constituem importantes instrumentos para compreender os processos de aprendizagem e orientar o planejamento de novas experiências.

Outro aspecto relevante refere-se à flexibilização pedagógica. Organizar diferentes materiais, oferecer múltiplas formas de participação, diversificar estratégias e respeitar os ritmos individuais são ações que favorecem a inclusão e ampliam as possibilidades de aprendizagem de todo o grupo. Essas adaptações beneficiam não apenas as crianças

com deficiência, mas todas aquelas que apresentam diferentes formas de aprender.

A formação continuada também representa um elemento indispensável para a construção de práticas inclusivas. O professor necessita atualizar seus conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, acessibilidade, tecnologias assistivas, comunicação alternativa e estratégias pedagógicas que favoreçam a participação de todas as crianças. Entretanto, mais do que dominar técnicas específicas, é fundamental desenvolver uma postura ética, sensível e comprometida com a valorização da diversidade.

Assim, o professor assume o papel de mediador das relações, incentivando a cooperação entre as crianças, promovendo situações de ajuda mútua e construindo um ambiente em que cada criança seja reconhecida por suas potencialidades e tenha assegurado o direito de aprender e participar.

O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO

Na Educação Infantil, o brincar constitui o principal contexto de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular reconhecem as brincadeiras e as interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, evidenciando que é por meio delas que as crianças constroem conhecimentos, estabelecem vínculos e desenvolvem diferentes linguagens.

Quando o brincar é organizado de maneira inclusiva, torna-se uma poderosa estratégia para promover a participação de todas as crianças. Durante as brincadeiras, as diferenças deixam de representar obstáculos e passam a constituir oportunidades de aprendizagem coletiva, favorecendo a cooperação, a empatia, o respeito e a convivência.

Kishimoto (2017) destaca que a brincadeira possibilita à criança experimentar papéis sociais, criar hipóteses, resolver problemas, desenvolver a imaginação e construir conhecimentos em um ambiente de liberdade. Em contextos inclusivos, essas experiências tornam-se ainda mais significativas, pois permitem que crianças com diferentes características participem conjuntamente das atividades, compartilhando descobertas e ampliando suas formas de interação.

Brincadeiras simbólicas, jogos cooperativos, rodas de conversa, atividades musicais, experiências com materiais naturais, contação de histórias e explorações em ambientes externos representam importantes possibilidades para favorecer a inclusão. Nessas situações, o professor pode organizar diferentes formas de participação, garantindo que cada criança encontre meios de expressar-se e envolver-se nas propostas.

Vygotsky (1998) ressalta que o brincar favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ampliando a imaginação, a linguagem, o pensamento e a capacidade de resolver problemas. Além disso, durante as brincadeiras, as crianças aprendem a negociar regras, respeitar o outro, colaborar e construir relações sociais significativas.

É importante destacar que o brincar inclusivo não significa proteger excessivamente determinadas crianças ou reduzir sua participação nas experiências coletivas. Pelo contrário, trata-se de criar condições para que todas possam brincar juntas, contribuindo umas com as outras e desenvolvendo sentimentos de pertencimento ao grupo.

Desse modo, o brincar constitui um dos principais instrumentos para a construção de uma Educação Infantil inclusiva, favorecendo aprendizagens significativas e fortalecendo os vínculos afetivos entre as crianças.

A PARCERIA ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E EQUIPE MULTIPROFISSIONAL

A inclusão na Educação Infantil é resultado de um trabalho coletivo que envolve professores, gestores, famílias e diferentes profissionais da educação e da saúde. A construção de práticas pedagógicas inclusivas exige diálogo permanente, compartilhamento de informações e definição conjunta de estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

A família representa a primeira referência

afetiva e social da criança e possui conhecimentos importantes sobre suas características, interesses, formas de comunicação e necessidades. O estabelecimento de uma relação de confiança entre escola e família fortalece o acompanhamento do desenvolvimento infantil e contribui para a elaboração de práticas pedagógicas mais significativas.

A escuta respeitosa das famílias também favorece a construção de uma cultura inclusiva. Quando os responsáveis participam das decisões, acompanham os processos de aprendizagem e dialogam com a equipe escolar, ampliam-se as possibilidades de construir estratégias que respeitem as singularidades de cada criança.

Outro aspecto relevante refere-se à atuação da equipe multiprofissional. Profissionais como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e profissionais do Atendimento Educacional Especializado podem contribuir significativamente para a compreensão das necessidades das crianças e para o planejamento de estratégias que favoreçam sua participação nas experiências escolares.

Entretanto, é importante destacar que esses profissionais não substituem o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor da Educação Infantil. Sua atuação deve complementar o processo educativo, oferecendo subsídios que auxiliem a equipe escolar na construção de práticas cada vez mais inclusivas.

O Currículo da Cidade de São Paulo reforça que a inclusão depende do trabalho colaborativo entre todos os profissionais da unidade educacional, promovendo ações integradas que assegurem a participação efetiva das crianças e fortaleçam uma cultura institucional comprometida com os direitos da infância.

Assim, a parceria entre escola, família e equipe multiprofissional amplia as possibilidades de desenvolvimento das crianças e fortalece a construção de ambientes educativos mais acolhedores, acessíveis e participativos.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar dos importantes avanços conquistados pela legislação brasileira, a efetivação da inclusão na Educação Infantil ainda enfrenta diversos desafios. Entre eles destacam-se a necessidade de formação continuada dos professores, a ampliação da acessibilidade física e comunicacional, a disponibilidade de recursos pedagógicos adequados e a superação de preconceitos que ainda persistem em alguns contextos sociais e escolares.

Um dos maiores desafios refere-se às barreiras atitudinais. Muitas vezes, expectativas reduzidas sobre as capacidades das crianças acabam limitando sua participação nas experiências educativas. Superar essas concepções exige uma mudança cultural, baseada na compreensão de que todas as crianças são capazes de aprender quando lhes são oferecidas oportunidades, apoio e contextos pedagógicos adequados.

Outro aspecto importante diz respeito à organização dos espaços e tempos da Educação Infantil. Ambientes acessíveis, materiais diversificados, mobiliários adequados e propostas flexíveis favorecem a participação de todas as crianças e ampliam suas possibilidades de exploração e aprendizagem.

Também se faz necessário investir em políticas públicas que garantam condições de trabalho aos professores, ampliação das equipes de apoio, oferta de formação continuada e fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado como serviço complementar ao ensino regular.

As perspectivas para a Educação Inclusiva são promissoras, especialmente diante do fortalecimento das políticas educacionais voltadas aos direitos das crianças e da crescente valorização da diversidade como princípio democrático. As instituições de Educação Infantil têm assumido, progressivamente, o compromisso de construir práticas mais acolhedoras, fundamentadas na escuta das crianças, na documentação pedagógica, na investigação e na valorização das múltiplas linguagens.

Nesse cenário, a inclusão deixa de ser com-

preendida como um conjunto de adaptações destinadas a algumas crianças e passa a constituir uma forma de organizar toda a prática pedagógica. Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que reconhece que cada criança possui características, potencialidades e modos próprios de aprender, transformando essa diversidade em fonte de aprendizagem, convivência e crescimento coletivo.

CONCLUSÃO

A inclusão na Educação Infantil constitui um compromisso ético, social e pedagógico com a garantia do direito de todas as crianças à educação de qualidade. Ao longo deste artigo, buscou-se evidenciar que uma educação verdadeiramente inclusiva ultrapassa a garantia do acesso à escola, exigindo a construção de práticas pedagógicas que promovam a participação, a aprendizagem, a convivência e o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando suas singularidades e valorizando a diversidade como princípio fundamental da ação educativa.

As discussões apresentadas demonstraram que a Educação Infantil representa um período decisivo para a construção das primeiras relações sociais, do desenvolvimento da identidade e da formação de valores relacionados ao respeito, à cooperação e à convivência com as diferenças. Nesse contexto, a inclusão assume papel essencial ao possibilitar que todas as crianças compartilhem experiências, estabeleçam vínculos afetivos e participem ativamente das brincadeiras, das interações e das diversas situações de aprendizagem propostas no cotidiano escolar.

A análise da legislação brasileira e dos documentos orientadores, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade de São Paulo, evidencia que a inclusão deve constituir um princípio orientador da organização dos espaços, dos tempos, das relações e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Estes documentos reafirmam que todas as crianças são sujeitos de direitos e que cabe à escola garantir condições para sua participação plena nas experiências educativas.

As contribuições teóricas de Maria Teresa Eglér Mantoan, Romeu Kazumi Sassaki, Lev Vygotsky, Loris Malaguzzi, Tizuko Morchida Kishimoto e Zilma Ramos de Oliveira reforçam a compreensão de que a diversidade deve ser reconhecida como elemento enriquecedor do processo educativo. Cada criança aprende de maneira singular, possui diferentes formas de comunicar-se, brincar, interagir e construir conhecimentos, tornando indispensável a organização de contextos pedagógicos flexíveis, acessíveis e sensíveis às múltiplas formas de participação infantil.

Outro aspecto destacado neste estudo refere-se ao papel do professor como mediador das aprendizagens e promotor de práticas inclusivas. A atuação docente exige planejamento intencional, observação cuidadosa, escuta sensível e constante reflexão sobre a própria prática. Mais do que adaptar atividades, cabe ao professor organizar experiências significativas que possibilitem a participação de todas as crianças, respeitando seus ritmos, interesses e potencialidades. Nesse processo, a documentação pedagógica, a flexibilização curricular e a valorização das múltiplas linguagens constituem importantes instrumentos para acompanhar os percursos de aprendizagem e fortalecer o protagonismo infantil.

Também se evidenciou que a inclusão depende do fortalecimento das parcerias entre escola, família e equipe multiprofissional. O diálogo permanente entre esses diferentes atores amplia a compreensão sobre as necessidades e potencialidades das crianças, favorecendo a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes e coerentes com seus processos de desenvolvimento. Essa atuação colaborativa contribui para consolidar uma cultura escolar baseada na corresponsabilidade, no acolhimento e no respeito às diferenças.

Entretanto, apesar dos avanços conquistados nas políticas públicas brasileiras, permanecem desafios importantes relacionados à formação continuada dos profissionais da educação, à eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais, à ampliação dos recursos de acessibilidade e ao fortalecimento das políticas de apoio às instituições de ensino. Superar esses desafios exige investimentos permanentes, compromisso político e a construção de uma cultura educacional que compreenda a inclusão como responsabilidade coletiva.

Conclui-se, portanto, que a inclusão na Educação Infantil não constitui um conjunto de ações isoladas direcionadas a determinadas crianças, mas uma concepção de educação fundamentada na equidade, na justiça social e no reconhecimento da diversidade humana. Uma escola inclusiva é aquela que acolhe todas as crianças, respeita suas diferenças, valoriza suas potencialidades e cria oportunidades para que cada uma participe plenamente das experiências educativas, construindo conhecimentos em interação com os outros.

Por fim, espera-se que as reflexões apresentadas neste artigo contribuam para ampliar os debates sobre a educação inclusiva na Educação Infantil, incentivando professores, gestores e pesquisadores a fortalecerem práticas pedagógicas comprometidas com a garantia dos direitos das crianças, com a valorização da diversidade e com a construção de uma educação mais democrática, humanizada e acessível para todos.

REFERÊNCIAS

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 e dá outras providências. 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. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008.

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.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

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

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 9. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

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

SUPERVISÃO ESCOLAR EM ESCOLAS PÚBLICAS: UMA BASE NORTEADORA

MIRIAM PRISCILA CITELI KODAMA

RESUMO

O presente estudo pretende compreender a função do supervisor de ensino, sua atuação nos processos pedagógicos na instituição escolar, e os desafios enfrentados na supervisão de ensino nas escolas públicas brasileiras. No cotidiano escolar, a função do supervisor é estritamente delimitada ás questões de caráter pedagógico na escola. Os demais integrantes da equipe escolar, muitas vezes pensam que ele é um "fiscal de ensino" que observa aulas para apontar erros de professores, o que torna sua presença desagradável no ambiente escolar. A função do supervisor escolar não se restringe somente em acompanhar o cumprimento do currículo escolar, mas abrange todas as questões pedagógicas da escola e compreender melhor suas atribuições e importância no processo de ensino é o início de uma parceria significativa. Essa cooperação fortalece a formação continuada dos professores no chão da escola e promove um ambiente colaborativo de aprendizagem. Dessa forma, ao superar a visão meramente fiscalizatória, a supervisão consolida seu papel como agente articulador da gestão democrática, essencial para garantir a qualidade da prática pedagógica e o sucesso do ensino público. O presente estudo, busca discorrer brevemente sobre a função desse profissional e a potencialização do trabalho educativo em parceria com a supervisão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Supervisão escolar, função, pedagógico.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira atual devido ao avanço tecnológico e consequentemente ás mudanças dos paradigmas educacionais, desenvolveu um novo papel a ser desempenhado por profissionais da educação, renovando o conceito de suas funções e atuação: o professor deixou de ser possuidor do conhecimento e se tornou mediador dela enquanto o aluno passou a ser protagonista em seu processo de construção do saber, o diretor passou a ser um mediador de relacionamentos e o supervisor um agente de mudança nos processos pedagógicos dentro da instituição escolar.

O papel do supervisor no ambiente escolar se restringe ás questões pedagógicas presentes nele. Identificar, analisar e criar hipóteses para solucionar as dificuldades encontradas pelos professores no processo de ensino é o foco central de sua atuação. A contribuição e promoção para a formação continuada do corpo docente também é uma de suas significativas funções. Seu trabalho objetiva potencializar a ação docente ao ponto que o professor se sinta conectado com a complexa responsabilidade que a educação lhe exige.

O supervisor escolar atua como um elo articulador e mediador dos processos educativos, assumindo um papel predominantemente orientador e formador dentro da instituição. Distante da antiga visão fiscalizatória, esse profissional tem a responsabilidade de acompanhar o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico, apoiar os professores na reflexão e no aprimoramento de suas práticas docentes e subsidiar o planejamento curricular com foco na aprendizagem dos estudantes. Ao promover espaços de formação continuada e escuta ativa, o supervisor favorece o trabalho colaborativo entre a equipe gestora, os professores e a comunidade escolar, sendo uma figura essencial para a consolidação da gestão democrática e para a melhoria constante da qualidade da educação. Ao promover a formação continuada e a escuta ativa, o supervisor rompe o isolamento docente e constrói um ambiente de confiança entre a equipe gestora, os professores e a comunidade. Essa articulação transforma o Projeto Político-Pedagógico em um processo coletivo, fortalecendo a gestão democrática e garantindo uma educação mais inclusiva, colaborativa e de qualidade.

A educação brasileira atual tem discutido e mudado o conceito de ensino-aprendizagem, e assimilar esta nova dinâmica pedagógica tem sido um desafio demonstrado por

professores. Diante desta situação o supervisor escolar é o responsável pelas iniciativas de reflexão sobre o novo, para que metas e objetivos traçados no Projeto Pedagógico da escola sejam alcançados. Nesse cenário de transição pedagógica, o supervisor escolar atua como um mediador essencial, criando espaços de formação e reflexão que auxiliam os professores a superarem as inseguranças diante das novas metodologias. Ao conectar as inovações educacionais às diretrizes do Projeto Político-Pedagógico, o supervisor garante que essa mudança de paradigma ocorra de forma consciente, promovendo a evolução contínua das práticas de ensino e a aprendizagem efetiva dos estudantes.

Entende-se, portanto, que o supervisor escolar deve ser alguém com um perfil criativo e dinâmico, persistente e participativo, com a ousadia necessária para despertar no professor a consciência da necessidade de sua contínua formação para a promoção de uma educação de qualidade. Atuar com princípios que promovam um ambiente escolar tranquilizador facilitará este relacionamento com o corpo docente, e este ambiente deve ser construído através de uma prática pedagógica humanista, livre e sempre justa, para que as situações que permeiam o ambiente escolar formem um ambiente propício à aprendizagem e desenvolvimento humano.

Ser formador é oferecer a teoria e as condições para aprimorar a prática. É reunir opiniões e concepções da equipe em torno de um projeto pedagógico. É fazer com que os professores consigam ver além dos hábitos e conceitos adquiridos com a experiência e a formação inicial, por meio da sistematização do que ocorre em sala de aula. (HEIDRICK,2009).

DESENVOLVIMENTO

Historicamente, os padres jesuítas são reconhecidos como os primeiros educadores formais do Brasil, desempenhando um papel central na estruturação do ensino a partir de sua chegada em 1549, sob a liderança de Manuel da Nóbrega e, posteriormente, de José de Anchieta. imbuídos da missão de catequizar os povos indígenas e instruir os filhos dos colonadores portugueses, os jesuítas institucionalizaram as primeiras práticas pedagógicas no país por meio da criação de colégios e seminários, fundamentando sua ação educativa no Ratio Studiorum — o plano universal de estudos da Companhia de Jesus. Dessa forma, inaugurou-se o primeiro sistema educacional brasileiro, cujas marcas culturais, religiosas e pedagógicas moldaram profundamente as bases da educação nacional durante mais de dois séculos.

Nesta época a educação não desempenhava um papel social de formação do homem, mas era meramente uma forma de exercer o controle social. Os padres jesuítas ministravam o ensino da fé católica para os índios, a fim de convertê-los.

As atividades de cunho realmente educativo parecido com a educação que conhecemos atualmente, começaram a ser organizadas no Brasil em 1549, porém ainda não havia a ideia de uma supervisão de ensino. A educação fundamentava-se na formação universal do homem cristão e direcionava-se somente para os filhos da elite. Era denominada como educação imperial.

Como a educação era baseada em ensinar a cultura colonial, seus conteúdos estavam distantes da realidade e sua metodologia era tradicional – aprendizado por memorização e raciocínio.

A coordenação pedagógica já existia, porém se manifestava mais de forma administrativa do ensino do que de forma pedagógica. Esta coordenação era exercida pelos então chamados “diretores de ensino”.

Após o Brasil conquistar sua independência, foi formulada no país a primeira lei relacionada a educação pública (15/10/1827), onde concentra no professor a responsabilidade pela docência e coordenação: formar monitores e coordenadores para a atuação no ensino. O decreto de lei ainda estabelecia princípios para a coordenação:

O regulamento educacional do período imperial estabelecia que a função coordenadora devesse ser exercida por agentes específicos para coordenação permanente, essa

função foi atribuída ao inspetor geral que supervisionava todas as escolas, colégios, casas de educação pública e privada. (LIBÂNEO, 2002, p.59).

A supervisão escolar no Brasil tem suas raízes no período imperial e no início da República, surgindo originalmente sob a denominação de "inspeção de ensino". Criada com o objetivo central de fiscalizar o cumprimento das leis, a higiene dos prédios e a conduta moral e técnica dos professores, a figura do inspetor tinha um caráter fortemente punitivo, burocrático e controlador.

Com o passar das décadas — especialmente a partir das reformas educacionais dos anos 1920 e 1930 e da influência do Movimento da Escola Nova —, a função começou a se afastar da mera fiscalização repressiva para assumir contornos mais técnicos e orientadores. Foi somente em meados do século XX, com a regulamentação da profissão e as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), que o termo "inspetor" deu lugar ao de "supervisor escolar", migrando do controle burocrático para uma atuação focada no acompanhamento pedagógico e na formação dos educadores.

A profissão como conhecemos hoje, com as atribuições que conhecemos hoje, surge em 1931, com a reforma de Francisco Campos, através do Decreto de Lei 19.890 de 18/04/1931.

FUNÇÕES DO SUPERVISOR ESCOLAR

Desde sua criação, as funções do supervisor escolar passaram por diversas alterações significativas. Os perfis apresentados foram diversos – fiscal do ensino, inspetor, controlador espontâneo; porém atualmente a função do supervisor é caracterizada pela colaboração com o professor no processo de construção do trabalho pedagógico. A orientação para a concretização da ação educativa também é parte importante de sua função no ambiente escolar.

As funções do supervisor pedagógico são diversas, por isso Brigs e Justmam (19--?) apud Nérici (1978, p.42,43) apontam algumas delas que segundo eles, são as mais significativas:

- Auxiliar os professores a melhor compreenderem os problemas e necessidades dos jovens educandos e atender, na medida do possível, a tais necessidades.

- Exercer liderança de sentido democrático, sob as formas de promoção do aperfeiçoamento profissional da escola e de suas atividades, buscando relações de cooperação de seu pessoal e estimulando o desenvolvimento dos professores em exercício, colocando sempre a escola mais próxima da comunidade.

- Ajudar os professores a melhor compreenderem os objetivos reais da educação e o papel especial da escola na consecução dos mesmos

- Identificar qual o tipo de trabalho mais adequado para cada professor, distribuindo tarefas, mas de forma que possam desenvolver suas capacidades em outras direções promissoras.

- Estabelecer fortes laços morais entre os professores quanto ao seu trabalho, de tal forma que operem em estreita e esclarecida cooperação, para que os mesmos fins gerais sejam atingidos.

É importante compreender que parte da realização das funções do supervisor escolar só é possível se houver uma parceria com o corpo docente da instituição escolar, visando à resolução de problemas.

Na literatura educacional contemporânea, a supervisão escolar é concebida como uma práxis formadora, articuladora e político-pedagógica, distanciando-se do caráter meramente fiscalizatório do passado. Segundo Celso Vasconcellos (2002), o supervisor atua como um agente de transformação e acompanhamento, cuja função principal é coordenar a elaboração e a efetivação do Projeto Político-Pedagógico, garantindo a intencionalidade educativa da escola. Nessa mesma linha, Nídia Medina (1989) destaca que a supervisão deve se constituir como um espaço de formação continuada no chão da escola, pautado na reflexão crítica sobre a prática docente e na busca constante por soluções coletivas. Por fim, sob a ótica de Vitor Henri-

que Paro (1997), a atuação do supervisor é pilar fundamental para a consolidação da gestão democrática, pois media o diálogo entre os diferentes sujeitos do cotidiano escolar e articula as políticas públicas às necessidades reais da comunidade, visando assegurar o direito de todos à aprendizagem.

O TRABALHO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO – PARTE PRÁTICA

Segundo Nérici (1928), o trabalho do supervisor se concretiza pela realização de etapas. São elas: Planejamento, Acompanhamento e Controle. A supervisão planeja o que será realizado no ano letivo, acompanha a realização das ações docentes educativas e efetua a análise dos resultados obtidos dessas ações.

A estruturação do trabalho supervisional em etapas sistemáticas, conforme preconizada por Nérici (1928), estabelece um ciclo metodológico rigoroso voltado para a organização e a eficiência do processo educativo. A fase inicial, o planejamento, constitui o momento decisivo de diagnóstico e intencionalidade, no qual se delineiam os objetivos, as metas e as diretrizes pedagógicas que nortearão todo o ano letivo. Em seguida, a etapa de acompanhamento traduz a presença ativa do supervisor na rotina escolar, observando de perto a execução do trabalho docente, oferecendo suporte técnico e garantindo que as ações desenvolvidas em sala de aula estejam alinhadas ao projeto educativo da instituição. Por fim, a fase de controle — compreendida em uma perspectiva de avaliação de processo e não meramente punitiva — dedica-se ao exame criterioso dos resultados alcançados, permitindo mensurar a eficácia das metodologias adotadas e identificar eventuais desvios para que se promovam os ajustes e reelaborações necessários ao contínuo aprimoramento da prática pedagógica.

Uma das diversas funções do supervisor escolar é o apoio pedagógico ao docente. Ele é um dos responsáveis pela formação continuada do professor, pois alguns ainda que com a formação teórica exigida para a prática docente, não possuem a experiência necessária para a atuação no ambiente escolar e por isso encontra dificuldades.

A formação permanente do professor na unidade escolar permite a troca de experiências e produz crescimento e conhecimento profissional para sua atividade prática.

A supervisão escolar é, portanto, um suporte técnico pedagógico de orientação e formação constante e permanente para o professor.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico, é oficialmente regulamentado pela lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional e, de acordo com este documento em sua versão vigente, a escola tem autonomia para definir sua proposta pedagógica e aprová-la.

Por ser um documento construído coletivamente pelos protagonistas dos diversos segmentos escolares, o supervisor exerce o papel de significativo em sua elaboração, intervindo e propondo medidas para o bom andamento do ano letivo.

O planejamento consiste na sistematização das ações educativas. É um plano norteador para realiza-las. Segundo Libâneo (2004), o planejamento é a previsão da ação a ser realizada.

O planejamento deve estar baseado nas propostas, metas e objetivos definidos previamente no Projeto Político Pedagógico, pois o planejamento das ações resultará em uma satisfatória execução das mesmas e consequentemente comtemplará toda a proposta pedagógica estabelecida pela equipe escolar para o ano letivo.

A ação da supervisão escolar em relação ao planejamento, é orientar o professor na elaboração e norteá-lo sobre as possíveis ações necessárias para que ele seja satisfatório. Após análise e aprovação, o supervisor acompanha a realização das ações previamente planejadas.

O currículo é um documento mais delimitado e conciso que objetiva a organização dos conteúdos a serem lecionados. Ele reflete a qualidade do ensino da escola. Deve comtemplar os conteúdos da base curricular na-

cional pré-estabelecida pelo Ministério da Educação e Cultura, mas também deve comtemplar conteúdos que abranjam a realidade social da comunidade na qual a escola está inserida.

O currículo está diretamente ligado ao que o aluno deverá aprender, e por ser um documento de extrema importância na educação e desenvolvimento do educando, o supervisor escolar tem a função de verificar se o mesmo está sendo cumprido.

A avaliação tem o objetivo de verificar se houve ou não aprendizagem significativa. Atualmente existem avaliações internas e externas – internas para verificar o nível de aprendizado de cada educando de forma individual; externa para verificar o nível de ensino do país.

O procedimento da avaliação é a coleta de dados, a análise de dados e a valorização dos resultados de acordo com critérios pré-estabelecidos. O supervisor escolar analisa o resultado destas avaliações para traçar juntamente com o professor, novas estratégias de ensino.

Novas dimensões e perspectivas são dadas para a supervisão escolar enquanto coordenação pedagógica.

Segundo Ferreira (2003), a supervisão escolar enquanto coordenação pedagógica passa a ter um olhar estimulador da ação pedagógica. Se enfoque passa de um caráter normativo para um olhar crítico- reflexivo junto ao profissional docente.

Porém para que o trabalho da coordenação pedagógica flua e obtenha resultados positivos, o desenvolvimento de algumas questões é imprescindível:

- A coordenação pedagógica deve mantes um clima de abertura, para que o professor se sinta seguro em expor suas dificuldades profissionais e contribuir com ideias para melhorias no âmbito pedagógico da escola;

- O encorajamento deve estar presente na fala da coordenação pedagógica, afim de estimular o trabalho do professor;

- Demonstrar ao professor que ele não está sozinho diante das dificuldades que encontra na educação e que o ato de educar/ ensinar é um trabalho grupal, é a iniciativa que o coordenador pedagógico deve ter para o fortalecimento grupal;

- A troca de experiência deve estar sempre presente na coordenação pedagógica. Entender que não há melhores saberes, mas saberes diferentes que se completam é extremamente importante para uma coordenação pedagógica de sucesso.

Segundo Ferreira (2003, p.54) o coordenador pedagógico trabalha sobre a questão do processo de transformação. Deve buscar caminhos alternativos, sem ser ausente na caminhada coletiva. Diante disso, pode-se afirmar que a ação da coordenação pedagógica comtempla dimensões atitudinais e procedimentais.

Ainda cabe ao coordenador pedagógico o papel de constante pesquisador, pois é responsável por si antecipar em conhecer o novo para então transmiti-lo à equipe de professores nas formações continuadas dentro da escola.

É importante enfatizar que todas as ações a serem tomadas pela equipe de coordenação pedagógica visam comtemplar o que foi previamente estabelecido no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, e todo o seu esforço deve se voltar para que os objetivos sejam alcançados. Contribuir com a melhoria do processo de ensino- aprendizagem, resgatando junto aos professores métodos de transformações / inovações das práticas pedagógicas.

O SUPERVISOR ESCOLAR COMO CONTRIBUINTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

A educação é uma área que passa por constantes mudanças e reformulações, tanto em questões legislativas quanto em questões metodológicas / pedagógicas.

Os desafios enfrentados no cotidiano escolar exigem do professor uma formação além da solicitada para o início da prática docente. O professor deve continuamente atualizar-se sobre todas as questões relacionadas

à educação nacional, sejam elas legislativas e/ou pedagógicas – pois ambas refletem em seu trabalho.

A busca por essa atualização de saberes deve partir do próprio educador, porém isto não desvincula a responsabilidade que a supervisão pedagógica tem de contribuir para a formação continuada dos professores que compõem o corpo docente da unidade escolar.

O supervisor escolar desempenha um papel estratégico como mediador e articulador da formação continuada no próprio ambiente de trabalho, transformando a rotina da escola em um espaço permanente de reflexão e aprimoramento profissional. A partir da observação atenta do cotidiano pedagógico e do diálogo constante com os educadores, o supervisor identifica as reais demandas e desafios da sala de aula, superando abordagens formativas genéricas ou exclusivamente teóricas. Ao promover momentos de estudos coletivos, análise crítica das práticas docentes e planejamento compartilhado, esse profissional estimula o professor a pesquisar sua própria ação e a ressignificar suas metodologias. Assim, longe de uma postura fiscalizatória, o supervisor se posiciona como um parceiro formativo essencial, capaz de impulsionar a autonomia docente, a inovação pedagógica e, consequentemente, a melhoria da qualidade das aprendizagens dos estudantes.

A formação continuada na escola é importante para o desenvolvimento do trabalho coletivo de forma participativa, onde o foco deve ser os saberes profissionais emergentes, e nesta situação o supervisor atua como articulador das reflexões sobre a ação educativa. “Supervisionar e administrar as atividades desenvolvidas na formação continuada é um dos focos de fundamental importância no trabalho do gestor. ” (NÓVOA, 2002, p. 59).

Porém é importante salientar que para que a formação continuada articulada pelo supervisor escolar seja motivadora e significativa, é importante que ambas as partes envolvidas neste processo – supervisão e corpo docente – procurem manter um canal de comunicação aberto, possibilitando uma cooperação mútua significativa, o que pode ser uma experiência enriquecedora para todos os envolvidos, resultando na melhoria da qualidade da ação educativa.

A formação continuada é compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional de: estudo, atualizações, discussões e troca de experiências. A formação continuada só faz sentido quando também é valorizada individualmente: só é possível aperfeiçoar o professor que queira crescer. (FUSARI, 2007, p. 81)

Compreende-se, portanto, que a formação continuada objetiva não somente a investigação e troca de conhecimento dos profissionais da educação, mas traz consigo a responsabilidade de transformar conceitos para contribuir com o desenvolvimento da pratica educativa e consequentemente com o progresso efetivo da escola e dos indivíduos que a constituem.

O supervisor escolar tema a função não de fiscalizar o processo de ensino e demandas pedagógicas e administrativas da escola no sentido pejorativo, mas é um aliado potente para a organização do trabalho escolar e da unidade escolar em sua dimensão global, porém, devido ao fato de sua função ainda ser vista como ficalizatória, a supervisão ainda encontra barreiras em sua atuação. As barreiras encontradas no cotidiano da supervisão escolar decorrem, em grande parte, do desvio de sua função essencial em meio às urgências da rotina institucional. O profissional da supervisão frequentemente enfrenta o acúmulo de tarefas burocráticas e administrativas, a escassez de tempo para o planejamento coletivo e a resistência de parte do corpo docente a novas abordagens pedagógicas. Além disso, a falta de clareza sobre as atribuições do cargo e a carência de condições materiais nas redes de ensino limitam sua atuação como parceiro formativo. Superar esses obstáculos exige a garantia de momentos institucionais preservados para a formação e o acompanhamento reflexivo, permitindo que o supervisor assuma plenamente seu papel de articulador do tra-

balho pedagógico e da qualidade da aprendizagem.

CONCLUSÃO

Este estudo teve por objetivo explanar o trabalho do supervisor escolar e ressaltar alguns dos desafios por ele encontrados em sua prática no cotidiano escolar. Analisar a atuação do supervisor escolar exige compreender as contradições do cotidiano educativo, onde esse profissional precisa equilibrar a articulação pedagógica e as exigências burocrático-institucionais. Em sua prática diária, o supervisor enfrenta desafios complexos, como a sobrecarga de tarefas administrativas, a resistência docente a novas metodologias e a escassez de tempo para a formação continuada. Mapear esses obstáculos é fundamental para dar visibilidade à função, defendendo melhores condições de trabalho para que a supervisão se consolide como parceira do desenvolvimento docente e da qualidade do ensino.

Diante de suas atribuições expostas nesta pesquisa de revisão, pode afirmar que seu papel consiste em uma somatória de ações que objetivam a contribuição no processo de ensino- aprendizagem através do cumprimento das ações previstas no Projeto Político Pedagógico da escola. Dentre esta somatória de ações, também cabe a supervisão escolar contribuir efetivamente para a melhoria do processo de ensino, resgatando junto ao professor valores que podem transformar as práticas pedagógicas.

Um de seus maiores desafios concentra-se na construção do bom relacionamento interpessoal. A estruturação de um ambiente harmônico e tranquilo motivado pelo constante busca por um ensino de qualidade também é um desafio que o supervisor enfrenta diariamente.

Na atual situação educacional brasileira, a função deste profissional da educação é indispensável, visto que se constitui na organização do trabalho pedagógico.

A escola por sua vez, no paradigma da educação atual, é formar pessoas conscientes de seus direitos e cumpridoras de seus deveres, pessoas fortalecidas pelo conhecimento que possuem e que se orgulhem de seus saberes adquiridos. Cidadão críticos que contribuem com a sociedade na qual vivem e capazes de conquistar seu espaço no mundo do trabalho, adquirindo sua realização profissional.

Neste contexto, a função do supervisor escolar revela-se imprescindível para a promoção de uma educação humana e multidimensional, que transcende a mera transmissão de conteúdos acadêmicos. Ao atuar na articulação e no acompanhamento das práticas pedagógicas, esse profissional assegura que o currículo viva a concepção de sujeito em sua totalidade, contemplando suas dimensões cognitiva, socioemocional, ética, cultural e física. O supervisor orienta os docentes no desenvolvimento de estratégias inovadoras e inclusivas, incentivando a reflexão crítica, a autonomia e a empatia no cotidiano escolar. Assim, ao conectar a intencionalidade do Projeto Político-Pedagógico às reais necessidades dos estudantes, a supervisão consolida-se como o motor que viabiliza uma formação verdadeiramente integral, preparando indivíduos conscientes, críticos e aptos a atuar de forma transformadora na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo; Loyola, 2001.

FERREIRA, Naura Silva C. (coord.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. Da formação à ação. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FURASI, José Cerchi. Formação continua de educadores na escola e em outras situações. In: Bruno, E.B.G; 8º ed. São Paulo: Loyola, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5ª edição. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2004.

MEDINA, Nídia Nacib. Supervisão escolar: qual a sua função? Petrópolis: Vozes, 1989.

NÉRICI, I. G. Introdução à Supervisão Escolar. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1978.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. Lisboa. Dom Quixote, 2002.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1997.

PEREIRA, Edlúcia Passos Carvalho; ELY, Vanessa Delving. O supervisor na escola reflexiva: gestão-formação-ação! Linguagem, educação e sociedade. Teresina, n. 13, p. 58-65, jul./dez. 2005.

RANGEL, Mary (Org.). Supervisão pedagógica: princípios e práticas. 8ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2001. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da aprendizagem socioemocional na Educação Infantil, compreendida como um processo que integra dimensões cognitivas, afetivas e sociais no desenvolvimento integral da criança. Fundamenta-se teoricamente em autores como Daniel Goleman (1995), Howard Gardner (2011) e nas contribuições da Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020), articulando suas concepções às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A metodologia adotada baseia-se em uma pesquisa bibliográfica e documental, com análise de obras, artigos científicos e documentos oficiais obtidos por meio de bases de dados como o Google Acadêmico e o portal SciELO. O estudo evidencia que o desenvolvimento das competências socioemocionais na infância favorece a construção de vínculos afetivos, o fortalecimento da empatia, o autocontrole e a capacidade de convivência harmoniosa, constituindo-se como um dos pilares da educação integral. Observa-se que o papel do professor é determinante na mediação das emoções e na criação de ambientes acolhedores que estimulem o autoconhecimento e a cooperação entre as crianças. Ademais, o envolvimento familiar é apresentado como elemento complementar e indispensável para a consolidação das aprendizagens socioemocionais fora do espaço escolar. Os resultados teóricos indicam que, embora existam desafios relacionados à formação docente e à implementação de políticas públicas específicas, a aprendizagem socioemocional representa um caminho promissor para a construção de uma educação humanizada, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento pleno da criança. Conclui-se que investir em práticas pedagógicas que contemplem o SEL desde a Educação Infantil é fundamental para formar indivíduos emocionalmente equilibrados, socialmente conscientes e preparados para atuar de forma ética e empática na sociedade contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Aprendizagem Socioemocional. Competências Emocionais. Formação Docente. Desenvolvimento Integral.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem socioemocional, também conhecida como Social and Emotional Learning (SEL), tem se consolidado como uma das temáticas mais relevantes no campo da educação contemporânea, especialmente após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil. A BNCC (BRASIL, 2017) estabelece que a Educação Infantil deve garantir experiências que promovam o convívio, o brincar, a participação, a exploração e a expressão das crianças, de modo a favorecer não apenas o aprendizado cognitivo, mas também o desenvolvimento integral, que incluem dimensões sociais e emocionais. Nesse sentido, a aprendizagem socioemocional surge como uma proposta essencial para a construção de uma educação que considere o ser humano em sua totalidade, estimulando desde cedo o autoconhecimento, a empatia, o respeito mútuo e a cooperação.

Compreendida como o processo pelo qual as crianças adquirem e aplicam conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para compreender e manejar emoções, estabelecer relacionamentos positivos, tomar decisões responsáveis e desenvolver empatia, a aprendizagem socioemocional assume papel fundamental na formação integral do indivíduo. De acordo com o Instituto Ayrton Senna (2020), as competências socioemocionais “estão relacionadas à maneira como o indivíduo lida consigo mesmo e com os outros, influenciando diretamente seu bem-estar e suas conquistas pessoais e sociais”. Assim, promover o desenvolvimento socioemocional na primeira infância significa oferecer às crianças oportunidades para aprender a lidar com sentimentos, reconhecer as emoções do outro e agir de maneira ética e colaborativa em suas interações diárias.

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a aprendizagem socioemocional no contexto da Educação Infantil, abordando sua relevância pedagógica, os fundamentos teóricos e legais que sustentam sua aplicação no Brasil e as práticas educativas capazes de favorecer o desenvolvimento emocional e social das crianças de zero a cinco anos. Busca-se compreender como o trabalho intencional com competências socioemocionais pode contribuir para uma formação mais humana, democrática e significativa, que prepare as crianças não apenas para o desempenho escolar, mas para a vida em sociedade.

A relevância deste tema é incontestável, uma vez que o sucesso acadêmico e pessoal depende não apenas de habilidades cognitivas, mas também da capacidade de lidar com emoções, cooperar com os outros, enfrentar desafios e tomar decisões responsáveis. Pesquisas realizadas na área indicam que "as crianças que desenvolvem habilidades socioemocionais têm melhor desempenho acadêmico e apresentam comportamentos mais cooperativos" (COLAGROSSI; VASSIMON, 2017, p. 19). Tal constatação demonstra que investir nesse tipo de aprendizagem é investir na formação integral do ser humano e no fortalecimento de valores que sustentam a convivência social.

Assim, o objetivo geral do presente artigo é analisar a importância da aprendizagem socioemocional na Educação Infantil, destacando de que forma as práticas pedagógicas podem favorecer o desenvolvimento integral das crianças. O estudo tem ainda como objetivos específicos compreender os fundamentos teóricos e legais da SEL no contexto brasileiro, identificar programas e metodologias voltadas para o desenvolvimento socioemocional na infância, discutir o papel do educador e da família nesse processo e refletir sobre os desafios e possibilidades de implementação nas escolas.

Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, de abordagem qualitativa, baseada em obras, artigos e documentos oficiais que discutem a temática, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicações do Instituto Ayrton Senna, relatórios do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e estudos de pesquisadores brasileiros das áreas da Educação e da Psicologia, bem como, artigos do google acadêmico, e portal Scielo. O enfoque adotado busca compreender o fenômeno em sua complexidade humana e pedagógica, considerando as especificidades da faixa etária da Educação Infantil e as demandas atuais da sociedade contemporânea.

O artigo está estruturado em capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo aborda os conceitos fundamentais e o enquadramento legal da aprendizagem socioemocional na Educação Infantil; o segundo apresenta os principais modelos e programas voltados para essa etapa da educação básica; o terceiro discute metodologias e práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento emocional e social das crianças; o quarto analisa a importância da formação docente e da participação das famílias nesse processo; e o quinto capítulo reflete sobre a avaliação das competências socioemocionais e os desafios enfrentados pelas instituições escolares para implementar ações consistentes e duradouras nesse campo.

De forma abrangente, o presente trabalho busca contribuir para a compreensão da aprendizagem socioemocional como elemento estruturante da Educação Infantil, destacando que o desenvolvimento integral da criança depende da integração entre o saber, o sentir e o conviver. Investigar e discutir essa temática é essencial para construir uma educação mais humana, inclusiva e transformadora, capaz de preparar as novas gerações para uma convivência social mais empática, solidária e equilibrada.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente artigo foi elaborado a partir de uma abordagem teórica e reflexiva, fundamentada em revisão bibliográfica de produções acadêmicas e documentos oficiais que tratam da aprendizagem socioemocional na Educação Infantil. Foram utilizados como base materiais publicados em língua portuguesa, disponíveis em livros, artigos científi-

cos, dissertações, relatórios institucionais e diretrizes educacionais emitidas por órgãos oficiais brasileiros. As obras foram selecionadas por sua relevância e atualidade, de modo a garantir uma análise consistente e contextualizada da temática.

As referências consultadas foram obtidas principalmente por meio de bases digitais de acesso público, como o Portal SciELO Brasil e o Google Acadêmico, que reúnem produções científicas de caráter nacional e internacional traduzidas para o português. Além dessas plataformas, também foram utilizados materiais disponibilizados por instituições reconhecidas no campo educacional, como o Ministério da Educação (MEC), o Instituto Ayrton Senna, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), que têm desenvolvido ações e estudos relevantes voltados à inserção das competências socioemocionais no currículo escolar.

A escolha por uma abordagem bibliográfica se justifica pela natureza do tema, que exige reflexão teórica e interpretação crítica das contribuições existentes sobre o desenvolvimento socioemocional de crianças na primeira infância. Nesse sentido, o artigo não se propõe a apresentar resultados empíricos, mas sim a analisar e discutir diferentes perspectivas teóricas e práticas pedagógicas que contribuem para o fortalecimento da aprendizagem socioemocional na Educação Infantil. Conforme Gil (2019), a produção bibliográfica permite "o aprofundamento do conhecimento teórico sobre um determinado assunto, a partir da análise e interpretação das contribuições científicas já publicadas".

A fundamentação teórica deste trabalho foi construída com base na leitura e análise interpretativa de publicações recentes — especialmente entre os anos de 2015 e 2024 — que discutem o papel das competências socioemocionais na formação integral da criança. Foram priorizadas obras que abordam os princípios da Social and Emotional Learning (SEL) e sua adaptação à realidade educacional brasileira, relacionando-os à BNCC e às políticas públicas vigentes. A leitura comparativa das fontes permitiu identificar convergências conceituais e práticas, além de evidenciar os desafios enfrentados pelas instituições na implementação efetiva dessas competências no cotidiano escolar.

Dessa forma, os materiais e métodos empregados na elaboração deste artigo visam sustentar uma discussão teórica consistente, articulando as contribuições da literatura especializada com as orientações legais e pedagógicas brasileiras. O objetivo é proporcionar uma reflexão crítica e fundamentada sobre como a aprendizagem socioemocional pode ser desenvolvida na Educação Infantil, contribuindo para a formação integral das crianças e para o fortalecimento de uma educação pautada na empatia, na convivência e no respeito mútuo.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E ENQUADRAMENTO LEGAL DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A aprendizagem socioemocional, conhecida internacionalmente como Social and Emotional Learning (SEL), constitui-se como um campo teórico e prático que busca promover o desenvolvimento integral dos sujeitos, articulando competências cognitivas, emocionais e sociais necessárias para o exercício da cidadania e para a convivência em sociedade. Conforme Goleman (1995), as emoções exercem papel determinante nas tomadas de decisão, no autocontrole, na empatia e nas relações interpessoais, de modo que o desenvolvimento emocional deve ser considerado parte essencial da educação. Nesse sentido, o autor destaca que "a inteligência emocional é um conjunto de habilidades que pode ser aprendido e aprimorado, sendo tão importante quanto o quociente intelectual para o sucesso pessoal e profissional" (GOLEMAN, 1995, p. 43).

A abordagem da aprendizagem socioemocional tem ganhado destaque mundialmente por meio das contribuições da Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), que define o SEL como "o processo por meio do qual crianças e adultos adquirem e aplicam conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para com-

preender e gerenciar emoções, estabelecer e alcançar objetivos positivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis" (CASEL, 2020, p. 2). Essa perspectiva propõe cinco grandes domínios interdependentes: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisões responsáveis, os quais têm sido progressivamente incorporados a políticas e práticas educacionais em diversos países.

No contexto brasileiro, o debate sobre a aprendizagem socioemocional foi fortalecido pela publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, que estabeleceu as competências gerais da educação básica, entre as quais se incluem aspectos ligados à empatia, ao autoconhecimento, à responsabilidade e à cooperação. Segundo o documento, a Educação Infantil deve promover experiências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, "em seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais, ampliando suas capacidades de relação, expressão e pensamento" (BRASIL, 2017, p. 38). Essa diretriz indica a necessidade de que o trabalho pedagógico contemple também dimensões subjetivas do aprender, compreendendo a criança como sujeito ativo e emocionalmente complexo.

A aprendizagem socioemocional, portanto, alinha-se à concepção contemporânea de educação integral defendida por autores como Delors (1998), que propôs os quatro pilares da educação — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser — como bases fundamentais para a formação humana. Tais princípios dialogam diretamente com o SEL, na medida em que integram o desenvolvimento cognitivo ao emocional e ético, reconhecendo que o processo de aprendizagem ultrapassa a mera aquisição de conteúdos. Como afirma Gardner (2011), ao discutir as inteligências múltiplas, a escola deve valorizar não apenas a dimensão lógico-linguística, mas também as inteligências intrapessoal e interpessoal, que são essenciais para a convivência e para o autoconhecimento.

No âmbito da Educação Infantil, a aprendizagem socioemocional adquire relevância ainda maior por corresponder a um período decisivo da constituição da identidade e da personalidade da criança. É nesse estágio que se consolidam as primeiras formas de reconhecimento das emoções, das relações com o outro e das normas sociais. Segundo Dessen e Polonia (2007), "a infância é o momento privilegiado de formação de vínculos afetivos e de internalização de valores e comportamentos que servirão de base para o desenvolvimento posterior" (p. 23). Assim, a escola e o professor assumem papel central na criação de um ambiente emocionalmente acolhedor, no qual a criança possa desenvolver sua autonomia, empatia e senso de pertencimento.

A legislação brasileira também ampara essa visão integral de educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, estabelece que a Educação Infantil tem como finalidade "o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996, art. 29). Essa diretriz confirma que a formação socioemocional não constitui um conteúdo adicional, mas sim um eixo estruturante da prática pedagógica, articulado à dimensão cognitiva e relacional do ensino.

As políticas públicas e os estudos recentes sobre SEL têm enfatizado que a promoção das competências socioemocionais na infância deve ocorrer de maneira intencional, planejada e contextualizada. De acordo com o Instituto Ayrton Senna (2021), "a aprendizagem socioemocional é um componente essencial para o desenvolvimento de estudantes capazes de lidar com os desafios contemporâneos, favorecendo a construção de uma sociedade mais justa e solidária" (p. 7). Tal perspectiva exige que as instituições educativas repensem suas práticas e metodologias, incorporando estratégias que permitam à criança compreender, expressar e regular suas emoções de modo positivo e produtivo.

Desse modo, os fundamentos teóricos e legais da aprendizagem socioemocional na Educação Infantil demonstram que o desenvolvimento emocional e social é parte inseparável do processo educativo. Trata-se de uma dimensão que ultrapassa o ensino de conteúdos e alcança a formação de sujeitos íntegros, conscientes e empáticos, preparados para atuar em uma sociedade plural e colaborativa. Assim, promover o SEL desde os primeiros anos escolares é reconhecer que educar é, antes de tudo, humanizar.

MODELOS E PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A consolidação da aprendizagem socioemocional como dimensão essencial da educação tem levado diversos países a desenvolver programas estruturados que visam integrar habilidades emocionais e sociais ao currículo escolar desde os primeiros anos de vida. Tais programas se baseiam em evidências científicas que demonstram a relação direta entre o desenvolvimento socioemocional e o desempenho acadêmico, a convivência escolar positiva e o bem-estar psicológico das crianças. Segundo Elias et al. (1997), as iniciativas de Social and Emotional Learning promovem "a aprendizagem de competências necessárias para compreender e manejar emoções, estabelecer relações construtivas e tomar decisões responsáveis, contribuindo para o sucesso escolar e para a saúde mental" (p. 27).

No cenário internacional, um dos principais modelos de referência é o da Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), sediada nos Estados Unidos, que sistematizou um conjunto de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das cinco competências centrais do SEL: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. A proposta da CASEL tem sido amplamente adotada e adaptada por diferentes sistemas educacionais, inspirando também experiências brasileiras. Conforme relatado no relatório SEL State Scan (CASEL, 2020), estados e municípios que implementaram políticas consistentes de aprendizagem socioemocional observaram melhora significativa no engajamento dos alunos e na redução de comportamentos agressivos e conflitos escolares.

No contexto brasileiro, as experiências com aprendizagem socioemocional têm se intensificado nas últimas duas décadas, com o apoio de instituições que articulam pesquisa, formação docente e políticas públicas. Um dos principais agentes nesse processo é o Instituto Ayrton Senna, que desenvolveu, em parceria com redes públicas de ensino, programas voltados à integração das competências socioemocionais ao currículo, como o projeto "Educação Integral para o Século XXI". Segundo o Instituto Ayrton Senna (2016), "as competências socioemocionais devem ser tratadas de maneira intencional e sistemática, contribuindo para a formação integral do estudante e para a promoção da equidade educacional" (p. 12). Esses programas buscam articular as dimensões cognitivas e afetivas da aprendizagem, reconhecendo que o desenvolvimento humano é um processo interdependente entre razão e emoção.

Outra iniciativa relevante é o programa "Escolas Transformadoras", promovido pela Ashoka em parceria com o Instituto Alana, que valoriza a formação de educadores como agentes de transformação social e emocional. O projeto estimula práticas pedagógicas que envolvem empatia, colaboração e protagonismo infantil, reforçando a importância do ambiente escolar como espaço de construção de relações saudáveis e cooperativas. De acordo com o Instituto Alana (2020), "a escola que acolhe e valoriza as emoções forma crianças mais críticas, criativas e compassivas, capazes de compreender a si mesmas e o mundo que as cerca" (p. 9).

Além desses programas, há também experiências regionais e municipais que vêm incorporando a aprendizagem socioemocional em suas práticas pedagógicas. Em São Paulo, por exemplo, o programa "Inova Educação" introduziu a disciplina de Projeto de Vida e previu o desenvolvimento de competências socioemocionais em todas as etapas da educação básica. Segundo dados da Se-

cretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP, 2021), o programa tem contribuído para "a ampliação do engajamento dos estudantes, o fortalecimento da empatia e da autonomia e a redução dos índices de evasão escolar" (p. 5). Embora voltado também para o Ensino Fundamental e Médio, o programa inspirou adaptações voltadas à Educação Infantil, com foco na mediação afetiva e na resolução de conflitos por meio do diálogo e da cooperação.

No campo da Educação Infantil especificamente, os programas de SEL têm enfatizado práticas que envolvem o brincar, o diálogo e a expressão artística como ferramentas privilegiadas para o desenvolvimento emocional. Segundo Vygotsky (1998), o brincar simbólico é essencial para a formação da consciência e da regulação emocional, pois permite à criança representar papéis sociais e lidar com suas próprias emoções de maneira criativa. Essa perspectiva fundamenta metodologias ativas que integram o SEL ao cotidiano da sala de aula, transformando as interações em oportunidades de aprendizagem emocional. Em consonância com essa visão, o Instituto Singularidades (2021) defende que "a Educação Infantil é o espaço onde o SEL deve começar, pois é o momento em que a criança aprende a reconhecer e a nomear emoções, a resolver conflitos e a cooperar com os outros" (p. 6).

Os programas de aprendizagem socioemocional também têm se apoiado em referenciais psicológicos que destacam a importância da empatia e da convivência social na formação moral e emocional. Segundo Kohlberg (1984), o desenvolvimento moral é construído progressivamente, a partir da interação com o meio e do reconhecimento de perspectivas diferentes das próprias. Assim, ao promover atividades que estimulam a escuta, o respeito e o trabalho em grupo, a escola contribui para o amadurecimento emocional e ético das crianças. Essa ideia é reforçada por Piaget (1994), ao afirmar que "o desenvolvimento da afetividade e o da inteligência são indissociáveis e mutuamente interdependentes" (p. 45), o que confirma a necessidade de uma educação que considere integralmente o ser humano.

As evidências empíricas reforçam a importância da aprendizagem socioemocional desde a infância. Em um estudo realizado pela Universidade de São Paulo (USP) em parceria com o Instituto Ayrton Senna, observou-se que o desenvolvimento de competências como persistência, autocontrole e curiosidade está diretamente relacionado ao desempenho acadêmico e à adaptação social das crianças (SANTOS; PRIMI, 2014). Esses resultados mostram que investir em SEL não apenas melhora as relações interpessoais e o bem-estar emocional, mas também impacta positivamente os resultados educacionais, fortalecendo a aprendizagem significativa e o vínculo escolar.

Diante dessas evidências, percebe-se que a aprendizagem socioemocional na Educação Infantil não se limita a projetos pontuais, mas deve ser compreendida como uma política educacional de caráter estruturante. Isso implica reconhecer que as emoções não são opostas ao conhecimento, mas parte constitutiva dele, e que a escola tem o dever de formar crianças emocionalmente competentes, preparadas para lidar com os desafios sociais e afetivos de seu tempo. Ao integrar o SEL ao cotidiano pedagógico, o professor atua como mediador da sensibilidade, da empatia e da cooperação, valores fundamentais para uma sociedade mais humana e solidária.METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As metodologias voltadas à aprendizagem socioemocional na Educação Infantil devem ser pautadas em práticas que respeitem o ritmo da criança, valorizem a ludicidade e promovam a interação social como meio de desenvolvimento integral. A abordagem pedagógica precisa reconhecer que o aprender, nessa etapa, ocorre predominantemente por meio das experiências concretas, do brincar e das relações interpessoais. Conforme Vygotsky (1998), "as funções psicológicas superiores têm origem nas relações sociais e são internalizadas pela criança a partir da interação com o outro" (p. 67). Isso significa que o espaço educativo deve ser planejado

como um ambiente de convivência, diálogo e cooperação, no qual a criança possa experimentar e elaborar suas emoções de forma segura e significativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa concepção ao afirmar que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem estar organizadas em torno de seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017). Tais direitos, quando trabalhados de forma intencional, favorecem o desenvolvimento das competências socioemocionais propostas pela abordagem Social and Emotional Learning (SEL). A ludicidade, por exemplo, é uma via privilegiada para a aprendizagem emocional, pois permite à criança vivenciar papéis, resolver conflitos e compreender sentimentos. Kishimoto (2011) destaca que "o brincar é um espaço de liberdade e criação, onde a criança constrói sentidos e aprende sobre si mesma e o mundo ao seu redor" (p. 89).

Nesse contexto, o professor assume um papel mediador, não apenas como transmissor de conhecimentos, mas como orientador do desenvolvimento emocional. Cabe a ele observar, acolher e valorizar as manifestações afetivas das crianças, transformando-as em oportunidades pedagógicas. Segundo Wallon (1968), o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico que articula emoção, cognição e movimento, sendo a afetividade o elemento central que impulsiona a construção do conhecimento. Assim, o educador que compreende e integra a dimensão emocional em suas práticas potencializa a aprendizagem e fortalece os vínculos estabelecidos no ambiente escolar.

Entre as metodologias mais eficazes para o desenvolvimento socioemocional na infância estão as metodologias ativas, que valorizam a autonomia, o protagonismo infantil e o aprendizado pela experiência. Estratégias como rodas de conversa, contação de histórias, dramatizações, projetos coletivos e jogos cooperativos são exemplos de práticas que estimulam a empatia, a escuta e o trabalho em grupo. Segundo Moran (2018), "as metodologias ativas colocam o aluno no centro do processo educativo, estimulando a reflexão, a cooperação e a autorregulação" (p. 27). Quando adaptadas à Educação Infantil, essas metodologias devem considerar a linguagem simbólica e o brincar como principais meios de expressão e aprendizado.

A contação de histórias é uma prática especialmente significativa para o desenvolvimento socioemocional, pois estimula a imaginação, a empatia e o reconhecimento das emoções. Por meio das narrativas, a criança aprende a identificar sentimentos e comportamentos, tanto próprios quanto alheios. Bettelheim (1980) ressalta que "os contos de fadas ajudam a criança a lidar com conflitos internos e a compreender a complexidade das emoções humanas" (p. 15). Assim, ao ouvir e dramatizar histórias, as crianças exercitam a autorregulação emocional, desenvolvem a linguagem e aprendem a conviver com as diferenças.

Outra estratégia importante é o trabalho com projetos pedagógicos, que possibilita integrar diferentes áreas do conhecimento em torno de um tema significativo para as crianças. Os projetos podem envolver temas como amizade, solidariedade, diversidade ou respeito, permitindo que os alunos expressem suas percepções e sentimentos sobre o mundo. Hernández e Ventura (1998) afirmam que "o trabalho por projetos favorece a construção de sentido, o pensamento crítico e a aprendizagem colaborativa" (p. 42). Quando orientado por objetivos socioemocionais, o trabalho com projetos cria situações em que as crianças exercitam a cooperação, o diálogo e a resolução de problemas coletivos.

O ambiente educativo também exerce papel fundamental no processo socioemocional. A organização dos espaços, a disposição dos materiais e a rotina diária devem favorecer a autonomia, o acolhimento e a interação. De acordo com Malaguzzi (1999), criador da abordagem Reggio Emilia, "o ambiente é o terceiro educador", pois comunica valores, convida à participação e reflete o respeito às potencialidades da criança (p. 45). Em consonância com essa visão, a aprendizagem socioemocional se manifesta não apenas nas

atividades planejadas, mas também nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar, nas atitudes dos educadores e no clima afetivo das interações.

A avaliação das competências socioemocionais deve ser processual e qualitativa, considerando o percurso individual da criança e não a medição de resultados padronizados. Segundo Perrenoud (1999), "avaliar é compreender o processo de aprendizagem, e não apenas medir o produto final" (p. 88). Na Educação Infantil, a observação contínua e o registro reflexivo constituem instrumentos essenciais para que o professor identifique avanços na autonomia, na comunicação e na convivência. Relatórios descritivos, portfólios e rodas de diálogo são recursos que permitem acompanhar o desenvolvimento emocional e social das crianças, respeitando suas singularidades.

Por fim, é fundamental compreender que a aprendizagem socioemocional não ocorre de forma isolada, mas deve estar integrada à proposta pedagógica da instituição. A formação continuada dos professores é imprescindível para que possam compreender e aplicar práticas que articulem emoções e aprendizagem. De acordo com o Instituto Ayrton Senna (2021), "a efetividade das ações voltadas ao desenvolvimento socioemocional depende da formação e do engajamento dos educadores, que precisam vivenciar essas competências para ensiná-las" (p. 11).

Dessa forma, as metodologias e práticas pedagógicas voltadas ao SEL na Educação Infantil devem promover experiências significativas que estimulem o autoconhecimento, a empatia, a cooperação e o respeito mútuo. Educar as emoções é educar para a vida; é preparar crianças para se tornarem cidadãos sensíveis, conscientes e capazes de construir relações éticas e solidárias.

FORMAÇÃO DOCENTE E ENVOLVIMENTO FAMILIAR NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA

A aprendizagem socioemocional na Educação Infantil é um processo que depende diretamente da atuação consciente e sensível dos professores, bem como do envolvimento efetivo da família. Ambos constituem pilares fundamentais para a construção de um ambiente educativo equilibrado, no qual as crianças possam desenvolver habilidades como empatia, autorregulação, cooperação e autonomia. O trabalho pedagógico voltado às competências socioemocionais requer, portanto, uma formação docente sólida, contínua e reflexiva, capaz de integrar teoria e prática, emoção e conhecimento.

A formação docente voltada à aprendizagem socioemocional deve incluir conteúdos sobre desenvolvimento infantil, psicologia das emoções, comunicação não violenta e mediação de conflitos. Segundo Alarcão (2001), o professor reflexivo é aquele que "pensa sobre sua prática e aprende com ela, buscando constantemente compreender e transformar sua ação pedagógica" (p. 40). Assim, promover o desenvolvimento socioemocional das crianças requer que o educador também se conheça, reconheça suas próprias emoções e compreenda a importância de expressá-las de modo equilibrado.

A colaboração entre escola e família deve ser pautada na comunicação aberta e no respeito mútuo. Conforme Oliveira (2013), "a parceria entre pais e professores potencializa o desenvolvimento infantil, pois garante coerência entre as práticas educativas e o apoio emocional necessário" (p. 74). Essa parceria pode se concretizar por meio de reuniões participativas, oficinas, rodas de conversa e projetos conjuntos, que incentivem o diálogo sobre emoções, convivência e responsabilidade coletiva.

Muitas vezes, o distanciamento entre família e escola resulta em desencontros educativos, nos quais a criança recebe mensagens contraditórias sobre valores e comportamentos. Para evitar esse desencontro, é preciso construir uma comunidade educativa, na qual todos os atores se reconheçam como corresponsáveis pelo desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, Libâneo (2012) observa que "a escola, ao dialogar com as famílias, amplia sua função formadora e fortalece o compromisso social da educação" (p. 91). Assim, o engajamento fa-

miliar não deve se limitar à presença em reuniões, mas à efetiva participação no cotidiano escolar e no acompanhamento das aprendizagens emocionais das crianças.

A mediação das emoções é outro aspecto que requer o envolvimento conjunto entre professores e famílias. Crianças que convivem em ambientes emocionalmente estáveis tendem a desenvolver maior capacidade de empatia, resiliência e autocontrole. De acordo com Durlak et al. (2011), em estudo amplamente citado no campo da SEL, "programas de aprendizagem socioemocional são mais eficazes quando as famílias participam ativamente das atividades e reforçam os comportamentos positivos em casa" (p. 410). Dessa forma, a continuidade entre as experiências escolares e familiares é determinante para o fortalecimento das competências socioemocionais.

O papel do professor, nesse contexto, é também o de mediador entre a escola e a família, orientando e apoiando os responsáveis na compreensão das fases emocionais das crianças. Quando o diálogo é constante, as famílias passam a compreender a importância de trabalhar as emoções no cotidiano doméstico, seja por meio de conversas, brincadeiras ou momentos de escuta. Freire (1996) já destacava que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção" (p. 47). Essa concepção também se aplica à relação entre família e escola: é pela troca, pela escuta e pelo respeito mútuo que se constrói uma educação verdadeiramente emancipadora.

Assim, promover a aprendizagem socioemocional é uma tarefa coletiva e interdependente. É preciso investir na formação continuada dos educadores, na valorização das práticas de cuidado e na construção de vínculos afetivos sólidos entre escola e família. Somente por meio dessa parceria integrada é possível garantir uma educação que, além de formar intelectualmente, também humaniza, acolhe e prepara as crianças para viver de forma ética e sensível em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem socioemocional na Educação Infantil constitui-se como um pilar essencial para a formação integral das crianças, visto que favorece o desenvolvimento de competências necessárias à convivência, à empatia e ao equilíbrio emocional. Ao longo deste artigo, observou-se que o SEL, fundamentado em autores como Goleman (1995), Gardner (2011) e nas diretrizes da CASEL (2020), propõe um olhar ampliado sobre o papel da educação, enfatizando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a dimensão afetiva e relacional do processo de aprender.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforçam a importância de uma educação voltada para o desenvolvimento integral, na qual o aprender a conhecer, o aprender a conviver e o aprender a ser se entrelaçam na formação de sujeitos críticos, éticos e emocionalmente conscientes. A partir dessa perspectiva, a Educação Infantil se configura como o espaço privilegiado para o início desse processo, pois é nesse período que a criança constrói suas primeiras referências emocionais e sociais.

A fundamentação teórica demonstrou que o SEL é mais do que uma metodologia: é uma filosofia de ensino que reconhece a criança como ser social e emocional, capaz de compreender e expressar sentimentos, resolver conflitos e desenvolver relações positivas com os outros. O trabalho com as competências socioemocionais, quando desenvolvido de maneira intencional, contribui significativamente para o clima escolar, para a redução de comportamentos agressivos e para o fortalecimento da autoestima e da empatia entre os alunos.

Os capítulos apresentados evidenciaram, ainda, que a eficácia da aprendizagem socioemocional depende de dois fatores primordiais: a formação docente e o envolvimento familiar. O professor, como mediador do conhecimento e modelo de comportamento, deve estar emocionalmente preparado para lidar com as demandas afetivas das crianças, promovendo práticas de acolhimento e

escuta ativa. Da mesma forma, a família tem papel determinante na continuidade das aprendizagens emocionais fora do ambiente escolar, sendo imprescindível o diálogo constante entre esses dois espaços formativos.

Os desafios que permeiam a implementação do SEL na Educação Infantil envolvem a falta de preparo de muitos profissionais, a ausência de políticas públicas específicas e a necessidade de maior integração entre teoria e prática nas formações docentes. Além disso, a sobrecarga de conteúdos curriculares e a pressão por resultados imediatos dificultam a valorização do tempo emocional da criança, que é um processo gradual e subjetivo. No entanto, as perspectivas são promissoras, pois cresce o reconhecimento da importância das emoções no processo de aprendizagem, especialmente a partir de pesquisas publicadas em plataformas como o Google Acadêmico e o Portal SciELO, que têm ampliado a visibilidade de estudos sobre o tema no Brasil.

Conclui-se, portanto, que investir na aprendizagem socioemocional na Educação Infantil é investir em uma educação mais humana e inclusiva. Essa proposta não se limita à sala de aula, mas se estende à cultura escolar como um todo, promovendo o respeito à diversidade, a empatia e o desenvolvimento ético. Em um mundo cada vez mais marcado por desafios sociais e emocionais, a escola assume um papel fundamental na construção de sujeitos conscientes, resilientes e capazes de contribuir para uma sociedade mais justa, sensível e solidária. Assim, o SEL representa um caminho essencial para o fortalecimento da educação integral e para a formação de crianças emocionalmente equilibradas, intelectualmente críticas e socialmente participativas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. SEL Framework. Chicago, 2020. Disponível em: https://casel.org. Acesso em: 13 nov. 2025.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paideia (Ribeirão Preto), v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia. Acesso em: 13 nov. 2025.

DURLAK, Joseph A. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, v. 82, n. 1, p. 405–432, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

INSTITUTO AYRTON SENNA. Educação integral e competências socioemocionais: contribuições para políticas públicas e práticas escolares. São Paulo: IAS, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Cultura e psicologia: questões sobre o desenvolvimento hu-

mano. São Paulo: Moderna, 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

O PAPEL E A RELEVÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RAQUEL PEREIRA PAZ

RESUMO

Este artigo analisa e discute o impacto do ato de brincar no cotidiano da Educação Infantil, demonstrando como as interações lúdicas são determinantes para o crescimento e amadurecimento das crianças. A investigação sinaliza que as brincadeiras funcionam como molas propulsoras para a conquista da autonomia, o estímulo à criatividade e a apropriação de novos sentidos no mundo. Como percurso metodológico, adota a pesquisa bibliográfica descritiva associada a observações empíricas qualitativas de campo, mapeando como o espaço escolar organiza suas rotinas lúdicas cotidianas. Avalia as interações e a intencionalidade pedagógica necessária na preparação de ambientes voltados à primeira infância. Evidencia a necessidade de superar a visão tradicional do brincar como mero passatempo, situando-o como eixo estruturante de aprendizagem. O estudo examina as propostas do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as contribuições de autores clássicos do desenvolvimento infantil. Aborda o brincar sob três categorias básicas: o jogo simbólico, o manuseio de materiais de construção e os jogos com regras estruturadas. A análise de campo revela um engajamento substancial das crianças diante de propostas lúdicas direcionadas, o que impulsiona o desenvolvimento de competências biopsicossociais. Aponta ainda a relevância do acolhimento na transição entre o ambiente familiar e o espaço coletivo da creche ou pré-escola, onde o brinquedo opera como elo mediador fundamental. Conclui, por fim, que a incorporação consciente da ludicidade no planejamento docente enriquece a prática pedagógica e promove um espaço de respeito à singularidade da infância, garantindo a formação integral do aluno por meio de vivências significativas que estimulam a cooperação e a solidariedade coletiva.

PALAVRAS-CHAVE: ludicidade; desenvolvimento infantil; primeira infância; ação pedagógica; educação infantil.

ABSTRACT

This article analyzes and discusses the impact of playing in the daily routine of Early Childhood Education, demonstrating how playful interactions are crucial for children's growth and maturation. The investigation highlights that games function as driving forces for achieving autonomy, stimulating creativity, and appropriating new meanings in the world. As a methodological path, it adopts descriptive bibliographic research combined with qualitative empirical field observations, mapping how the school environment organizes its daily playful routines. It evaluates interactions and the pedagogical intentionality required in the preparation of environments aimed at early childhood. It highlights the need to overcome the traditional view of playing as mere pastime, placing it as a structuring axis of learning. The study examines the proposals of the National Curricular Reference for Early Childhood Education and the contributions of classic authors of child development. It approaches playing under three basic categories: symbolic play, handling construction materials and structured rules games. The field analysis reveals a substantial engagement of children faced with targeted playful proposals, which drives the development of biopsychosocial skills. It also points out the relevance of welcoming in the transition between the family environment and the collective space of the daycare or preschool, where the toy operates as a fundamental mediating link. It concludes, finally, that the conscious incorporation of playfulness in teaching planning enriches pedagogical practice and promotes a space of respect for the uniqueness of childhood, guaranteeing the integral formation of the student through meaningful experiences that stimulate collective cooperation and solidarity.

KEY-WORDS: playfulness; child development; early childhood; pedagogical action; early childhood education.

INTRODUÇÃO

A assimilação do conhecimento por meio de atividades lúdicas constitui um pilar indis-

pensável para que as crianças se desenvolvam de forma plena no ambiente escolar. É na espontaneidade das brincadeiras que os pequenos estabelecem seus primeiros laços sociais externos e potencializam suas faculdades intelectuais, motoras, emocionais e cognitivas. Nesse processo de descoberta constante, elas assumem o papel de protagonistas na construção de suas próprias percepções sobre a realidade que as cerca, deixando de ser meras receptoras de informações para se tornarem agentes ativas do saber.

A introdução de jogos e dinâmicas interativas serve como facilitadora da socialização primária e secundária, operando como um canal natural que desperta o interesse pela descoberta científica e cultural. Nesse sentido, as experiências vividas no início da trajetória escolar carregam um peso enorme, refletindo diretamente em toda a evolução educacional subsequente do indivíduo. Portanto, a escolha deste tema justifica-se pela urgência de enxergar o brincar não como um simples recurso de distração ou preenchimento de tempo, mas sim como o eixo central em torno do qual gravita o desenvolvimento na primeira infância, merecendo um planejamento pedagógico rigoroso.

No universo do faz de conta, a criança consegue reinterpretar e moldar suas vivências diárias, gerando conexões cognitivas ricas, profundas e duradouras. A conduta de brincar, por ser livre e autônoma, abre caminhos mais fluidos para a aprendizagem assistida. Somado a isso, os jogos coletivos impulsionam a descentralização do saber, estimulando a troca de papéis, o diálogo constante e a criação de redes de cooperação mútua entre os alunos dentro da sala de aula. É através dessa partilha que a alteridade começa a fazer sentido, ensinando os pequenos a ouvir e respeitar ritmos diferentes dos seus.

Diante disso, o desafio do educador contemporâneo consiste em estruturar esses momentos de forma intencional, canalizando o lúdico para exercitar a memória, a atenção, a curiosidade nativa e a concentração. Quando estimulada a fantasiar e criar cenários imaginários, a criança aprende a ponderar sobre suas próprias vivências e dores, o que sedimenta as bases de seu pensamento crítico e de sua futura independência social e intelectual. A intencionalidade transforma o ato de brincar em um laboratório vivo de experimentação existencial.

Para dar sustentação teórica e prática a essas ideias, o presente artigo foi elaborado a partir de uma cuidadosa revisão bibliográfica associada a observações empíricas realizadas em um Centro de Educação Infantil (CEI) situado na cidade de São Paulo/SP. O referencial teórico congrega as discussões de autores de referência na área, buscando confrontar as teorias clássicas com os desafios enfrentados no cotidiano da gestão escolar atual. Embora o assunto seja recorrente nas produções científicas da área, revisitar e debater o brincar sob a ótica da prática docente atual continua sendo um exercício essencial, contínuo e sempre urgente para a evolução da pedagogia e para a valorização do trabalho em creches.

DESENVOLVIMENTO

No contexto pedagógico, o ato lúdico se traduz como a exteriorização mais pura da subjetividade e do mundo interno da criança. É por meio desse canal que as estruturas psíquicas se organizam para lidar com as demandas do ambiente externo e processar os estímulos que recebe diariamente. O jogo atua como um facilitador de experiências, onde o erro não é punido, mas sim incorporado como parte natural do processo de descoberta, hipótese e tentativa. Esse ambiente seguro para falhar é o que permite o surgimento do pensamento inovador desde os primeiros anos de vida.

Nunes (1994) salienta que a educação é um processo de formation do homem e, para iniciar um trabalho pedagógico, é fundamental utilizar tecnologias, de forma educativa, para a construção do conhecimento do educando. Essa premissa estende-se perfeitamente ao uso de brinquedos e recursos lúdicos estruturados, que funcionam como ferramentas tecnológicas e conceituais de mediação no processo educacional básico, aproximando a criança de conceitos complexos de física, matemática e linguagem por

meio da manipulação concreta de objetos.

Quando a instituição de ensino assume o compromisso de estruturar espaços que respeitem o tempo da infância, o brincar passa a oferecer subsídios contínuos para que os alunos aprendam a contornar divergências, tomem decisões autônomas e explorem o ambiente físico com segurança. Há aproximadamente três mil anos, os escribas eram considerados uma das classes sociais e culturais mais poderosas, porque dominavam a técnica da escrita (MONTEIRO, 2010). No cenário contemporâneo, a apropriação dos diferentes códigos culturais e linguísticos pela criança ocorre inicialmente pela linguagem lúdica, que serve de degrau indispensável antecedendo a alfabetização formal e garantindo que este processo ocorra sem traumas.

De acordo com as análises de Hartz et al. (2012), a brincadeira serve de palco para que os pequenos expressem sentimentos profundos, manifestando de forma autêntica seus anseios, dúvidas, alegrias e conflitos internos. Funcionando como uma linguagem própria, essa dinâmica fornece uma saída que maximiza o crescimento e as habilidades individuais de comunicação e expressão corporal, permitindo que a criança dialogue com o mundo mesmo antes de dominar completamente a fala articulada.

Delineando a relevância dessa prática, Colchesqui (2015, p. 3) esclarece que:

A brincadeira infantil pode ser definida como a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Tudo isso se faz necessário ainda sobre a conscientização nos pais, educadores e sociedade em geral quanto à ludicidade que deve ser vivenciada na infância, ou seja, da extrema importância que o brincar tem em uma aprendizagem prazerosa não sendo somente lazer, mas sim, um ato com um fim em si mesmo.

Analisando essa construção conceitual, nota-se que o papel do espaço escolar é justamente validar o estatuto epistemológico do brincar, integrando-o organicamente ao plano de trabalho docente. Conforme Severino (2010, p. 122), nesse tipo de pesquisa,

“O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”.

Portanto, confrontar essas visões teóricas com o cotidiano das escolas permite identificar lacunas entre o discurso acadêmico e as reais possibilidades estruturais das instituições de ensino voltadas à infância, estimulando melhorias nas políticas públicas.

A vivência prática do jogo incentiva o entendimento e o respeito às regras sociais, ajudando na canalização saudável de energia e no fortalecimento da autoestima da criança. Trata-se de um valioso exercício de comunicação e autonomia que impacta a convivência coletiva. Sob essa perspectiva, Rosamilha (1979, p. 77) provoca uma importante reflexão:

A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos.

Embora o aprendizado tenha início nos vínculos afetivos do lar, a inserção no espaço coletivo representa um marco evolutivo na vida da criança. Essa transição pede um olhar atento voltado ao acolhimento, permitindo que a construção de novos vínculos com os adultos e pares aconteça de forma gradual e segura. Nesse processo, o objeto lúdico (o brinquedo) atua como um elo mediador fundamental, atraindo a atenção infantil por meio de suas formas, cores e texturas, e despertando o desejo de explorar e experimentar o novo ambiente escolar que agora se descortina diante dela.

Ratificando essa linha de pensamento, Vieira e Oliveira (2010) argumentam que a consolidação da identidade individual é um movimento gradativo, que encontra na Educação Infantil seu principal solo fértil. A promoção de jogos cooperativos na escola não apenas

estreita os laços de companheirismo, mas também ajuda a criança a desenvolver sua autonomia, a valorização da rotina e a consciência sobre o coletivo, preparando-a para resolver conflitos de forma saudável, pacífica e participativa, qualidades fundamentais para a vida em sociedade.

MATERIAL E MÉTODOS

Para atingir os objetivos propostos, este estudo trilhou os caminhos da pesquisa bibliográfica, complementada por registros de observação direta qualitativa em um Centro de Educação Infantil (CEI). Conforme conceitua Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa bibliográfica se estrutura a partir do mapeamento, leitura e análise crítica de produções intelectuais já validadas e publicadas, englobando livros, artigos científicos de periódicos e materiais disponíveis na internet. O uso dessa metodologia garante a fundamentação sólida das hipóteses levantadas.

As buscas virtuais foram realizadas utilizando a base de dados do Google Acadêmico, empregando os descritores combinados: "O brincar na educação infantil" e "brincadeiras na educação infantil". Os filtros aplicados para a triagem do material bibliográfico compreenderam:

• Materiais publicados diretamente alinhados à temática abordada;

• Produções integralmente redigidas na língua portuguesa;

• Estudos focados especificamente no contexto da Educação Infantil.

A fase de observação de campo ocorreu durante o primeiro semestre do ano letivo em uma turma de Educação Infantil, registrando-se as reações, o nível de engajamento e as formas de interação das crianças diante de diferentes estímulos lúdicos propostos pelo corpo docente. O registro das informações coletadas foi organizado em diários de campo para posterior confronto analítico com a literatura selecionada, permitindo cruzar a teoria com os acontecimentos reais da sala de aula.

RESULTADOS

Os dados coletados apontam que a organização intencional dos espaços e a disponibilização de momentos adequados mudam significativamente a postura do grupo observado. Quando o ambiente possui materiais acessíveis e convida ao brincar livre, o índice de conflitos severos diminui consideravelmente, sendo substituído por processos cooperativos de negociação de papéis onde as próprias crianças estabelecem as lideranças e as regras do jogo.

Verificou-se que a oferta de objetos não estruturados (como caixas de papelão, tecidos, potes plásticos e blocos de madeira) estimula de forma mais intensa o jogo simbólico e a imaginação criadora. O vocabulário das crianças expande-se visivelmente nessas situações se comparada à oferta de brinquedos prontos e industriais, que tendem a engessar a criatividade. As propostas formuladas pelo corpo docente que envolviam música, dança e expressão corporal registraram 100% de participação ativa dos alunos, evidenciando a potência do corpo como ferramenta de manifestação da linguagem lúdica infantil. Além disso, observou-se que a mediação do professor nos momentos de transição de atividades lúdicas ajuda a fixar rotinas sem romper a atmosfera de prazer típica do ato de brincar.

DISCUSSÃO

O brincar ultrapassa a mera escolha de atividades soltas; trata-se de um direito de aprendizagem e desenvolvimento estruturante na Educação Infantil. Essa manifestação humana assume diferentes contornos, adaptando-se aos espaços, aos tempos e às interações de cada faixa etária. No cotidiano da creche e da pré-escola, as experiências lúdicas devem ser planejadas com diversidade para garantir o acesso a conteúdos significativos, expressões corporais e relações interpessoais ricas. Não se trata de deixar a criança brincar de forma isolada, mas de criar um ecossistema que favoreça a investigação.

Tendo como base os direcionamentos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as práticas lúdicas organizam-se em três grandes categorias básí-

cas: o jogo simbólico ou brincadeiras de faz de conta; o brincar centrado em materiais de construção e montagem; e o brincar estruturado por regras sociais compartilhadas (BRASIL, 1998). Por meio dessas frentes de ação, a criança manipula elementos da realidade e da fantasia, externalizando emoções latentes e exercitando a imaginação e a representação mental, o que ajuda na formação de conceitos lógicos e geográficos desde cedo.

Ao confrontar os dados empíricos com o referencial teórico, nota-se que o nível de envolvimento e concentração das crianças cresce significativamente quando o ambiente convida ao brincar, impulsionando o desenvolvimento pessoal e social. Dialogando com esse cenário, Rivero e Rocha (2019, p. 12) defendem que a capacidade de brincar é compreendida como parte integrante da vida social e constitui um processo interpretativo com um texto complicado", no qual "criar a realidade requer negociações de sentido, mediadas pelo corpo e linguagem.

O ato lúdico deforma e reconstrói o que já é conhecido, produzindo novos saberes e ferramentas adaptativas indispensáveis.

Na mesma linha de argumentação, Alves, Rodrigues e Sobral (2019, p. 3) explicam que:

O ato de brincar tem um papel essencial no desenvolvimento biopsicossocial da criança. É nesse ponto que ela se observa, investiga seus traços de personalidade, fantasias, medos, desejos e criatividade, e desenvolve o mundo exterior a partir de seu campo de visão.

Fica demonstrado, assim, que a brincadeira fornece o ambiente seguro e o suporte psicológico necessários para que os sujeitos infantis evoluam em seus envolvimentos com o ambiente ao redor e com a cultura em que estão inseridos, criando repertório social (COTONHOTO; ROSSETTI; MISSAWA, 2019).

Quando analisamos a questão sob a ótica da própria criança, o brincar se revela como sua forma de experimentar o mundo e trazer a compreensão de si mesma e dos outros à consciência ativa. É através do jogo que ela elabora conflitos familiares e escolares e encontra caminhos criativos para resolver problemas cotidianos. Muito além de qualquer meta ou objetivo pedagógico imposto externamente pelo currículo formal, para o olhar infantil a brincadeira cumpre um propósito simples, visceral e soberano: garantir felicidade e momentos agradáveis de plena expressão e liberdade, funcionando como o verdadeiro motor da infância.

CONCLUSÃO

O presente estudo buscou descrever e analisar o valor indispensável do brincar no contexto da Educação Infantil. A análise da literatura e as observações empíricas feitas em campo convergem para uma certeza absoluta: as atividades lúdicas não podem ser tratadas como elementos secundários ou recompensas na rotina escolar, pois contribuem diretamente para os processos de aprendizagem e maturação cortical, sendo fundamentais para a socialização, o respeito às regras coletivas, o controle do comportamento, a memória e a percepção fina.

Desse modo, a ludicidade deve estar integrada ao cotidiano escolar como uma escolha metodológica intencional, consciente e documentada, e não apenas como um recurso esporádico usado para cobrir frestas no cronograma. O papel do profissional docente ganha relevo ao atuar como estimulador e planejador de espaços, organizando estratégias e situações lúdicas ricas, desafiadoras e cheias de significado para a faixa etária correspondente. Ao brincar, a criança exercita valores como cooperação, respeito mútuo, solidariedade e responsabilidade, externalizando sua potência criativa original.

Por fim, espera-se que as reflexões aqui compartilhadas possam gerar impactos positivos nas práticas pedagógicas do dia a dia das instituições de ensino e na formação de novos professores, consolidando a ideia de que o jogo e a brincadeira são ferramentas eficazes e indispensáveis para o desenvolvimento integral das crianças. Preservar o direito ao brincar significa, em última análise, defender a integridade, a dignidade e o valor intrínseco da própria infância, permitindo que os alunos cresçam saudáveis e consci-

entes de seu papel no mundo.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. S. J.; RODRIGUES, E. N.; SOBRAL, M. S. C. O Brincar e o Aprender na Educação Infantil. ID online. Revista de Psicologia, v. 13, n. 43, p. 187-196, 2019.

ANTUNES, R. A organização do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COLCHESQUI, M. N. C. A importância do ato de brincar na educação infantil. Revista Científica Eletrônica da Pedagogia, v. 25, p. 1-15, 2015.

COTONHOTO, L. A.; ROSSETTI, C. B.; MISSAWA, D. D. A. O brincar na Educação Infantil: o que dizem as crianças e as professoras. Revista Psicologia Escolar e Educacional, v. 23, 2019.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

HARTZ, A. et al. A importância do brincar no ensino fundamental: crianças em fase de alfabetização. Revista Conhecimento Online, v. 1, 2012.

MONTEIRO, F. História escrita e sociedade. Rio de Janeiro: Capital, 2010.

NUNES, C. Educação e Sociedade. Belo Horizonte: Autêntica, 1994.

RIVERO, A. S.; ROCHA, E. A. C. A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil. Revista Brasileira de Educação, v. 24, 2019.

ROSAMILHA, N. Psicologia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo: Pioneira, 1979.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VIEIRA, M. F.; OLIVEIRA, S. M. A construção da identidade na Educação Infantil por meio do lúdico. Revista Pedagógica, 2010.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil e discutir o papel da escola na promoção de uma educação antirracista desde a primeira infância. O estudo surgiu a partir das observações da autora em sua prática como professora da Educação Infantil, motivadas pelas relações estabelecidas entre bebês e crianças pequenas no cotidiano escolar e pela forma como essas interações contribuem para a construção da identidade. Fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Currículo da Cidade de São Paulo, na Lei nº 10.639/2003 e em autores como Eliane Cavalleiro, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Ana Lúcia Goulart de Faria, Daniela Finco e Deborah Thomé Sayão, o artigo discute a infância como um período fundamental para a formação da identidade e analisa como as relações sociais, os afetos, as brincadeiras e as práticas pedagógicas influenciam a construção das identidades étnico-raciais. Defende-se que a Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para promover experiências que valorizem a diversidade, fortaleçam identidades positivas e contribuam para o enfrentamento do racismo desde os primeiros anos de vida. Conclui-se que uma educação comprometida com a equidade racial deve fazer parte do cotidiano escolar, garantindo que todas as crianças sejam reconhecidas, representadas e respeitadas em suas singularidades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Educação Antirracista; Identidade Étnico-racial; Primeira Infância; Diversidade.

INTRODUÇÃO

A infância é um período marcado por intensas descobertas e pela construção das primeiras referências sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo. Desde os primeiros meses de vida, bebês e crianças pequenas estabelecem relações, experimentam diferentes formas de interação e atribuem significados às experiências vividas nos diversos contextos sociais dos quais fazem parte. É nesse processo que começam a construir sua identidade, seu sentimento de pertencimento e sua compreensão acerca da diversidade humana.

Durante muito tempo, predominou a ideia de que crianças pequenas não percebiam as diferenças étnico-raciais e que temas relacionados ao racismo deveriam ser abordados apenas em etapas posteriores da escolarização. No entanto, pesquisas no campo da Sociologia da Infância e da Educação das Relações Étnico-Raciais demonstram que a construção da identidade ocorre desde os primeiros anos de vida e é fortemente influenciada pelas relações estabelecidas com os adultos, pelas experiências cotidianas e pelos valores presentes na sociedade.

Nesse contexto, a Educação Infantil ocupa um papel fundamental, pois constitui um dos primeiros espaços coletivos de socialização das crianças. Mais do que promover o desenvolvimento integral, essa etapa da Educação Básica também é responsável por criar oportunidades para que bebês e crianças pequenas construam uma imagem positiva de si mesmas, reconheçam a diversidade humana e aprendam a estabelecer relações baseadas no respeito, na empatia e na valorização das diferenças.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um importante avanço ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em toda a Educação Básica. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade para incluir a história e a cultura dos povos indígenas. Aliadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Currículo da Cidade de São Paulo, essas normativas reafirmam o compromisso da escola com a construção de práticas pedagógicas que enfrentem o racismo e valorizem a diversidade desde a primeira infância.

Este artigo surgiu a partir das observações

realizadas durante minha atuação como professora da Educação Infantil. Ao acompanhar o cotidiano de bebês e crianças pequenas, foi possível perceber que, antes mesmo de compreenderem conceitos relacionados ao preconceito ou à discriminação, elas observam atentamente as relações estabelecidas entre os adultos e seus pares, identificando demonstrações de afeto, reconhecimento e valorização. Essas experiências despertaram inquietações sobre o papel da escola na construção da identidade étnico-racial e na promoção de uma educação verdadeiramente antirracista.

Diante dessa realidade, este estudo tem como objetivo refletir sobre a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil, discutindo como as relações estabelecidas no cotidiano escolar influenciam esse processo e de que maneira práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade podem contribuir para a formação de identidades positivas. Defende-se que educar para as relações étnico-raciais não consiste apenas em cumprir determinações legais, mas em assumir um compromisso permanente com a construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a justiça social.

A INFÂNCIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Ao iniciar um novo ano letivo, é comum que professores da Educação Infantil desenvolvam projetos voltados para a construção da identidade das crianças. Esses projetos costumam fazer parte do planejamento pedagógico por reconhecerem que os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento da autoestima, da autonomia, do sentimento de pertencimento e da compreensão de si e do outro.

As propostas geralmente incluem atividades como o reconhecimento do próprio nome, a observação da imagem refletida no espelho, a produção de autorretratos, a construção da árvore genealógica, a identificação das características da família, das preferências, dos gostos e das singularidades de cada criança. Essas experiências possuem grande importância, pois possibilitam que bebês e crianças pequenas comecem a reconhecer quem são e como se relacionam com o mundo ao seu redor.

Entretanto, refletir sobre identidade exige ampliar esse olhar. Afinal, que identidade é essa que estamos ajudando a construir? Será que conhecer apenas o próprio nome, a idade ou os membros da família é suficiente para que uma criança compreenda quem ela é? Como contribuir para que bebês e crianças pequenas cresçam reconhecendo sua história, valorizando suas características físicas, sua cultura, sua origem e, ao mesmo tempo, aprendam a respeitar as diferenças presentes na sociedade?

Essas perguntas tornam-se ainda mais importantes quando pensamos na construção da identidade étnico-racial. Desde muito cedo, as crianças observam as diferenças existentes entre as pessoas. Elas percebem os diferentes tons de pele, os tipos de cabelo, os traços do rosto, as formas de falar, os costumes e as manifestações culturais. Essas observações fazem parte do desenvolvimento infantil e da maneira como as crianças constroem conhecimentos sobre o mundo. O problema não está em perceber as diferenças, mas nos significados sociais que lhes são atribuídos.

A identidade não é construída de forma isolada. Ela se desenvolve nas relações estabelecidas com a família, com a comunidade, com a escola, com a mídia e com todos os espaços de convivência. É nesse processo que a criança aprende quem ela é, a qual grupo pertence e como a sociedade valoriza ou desvaloriza determinadas características. Por isso, a escola desempenha um papel fundamental na formação de identidades positivas, especialmente durante a Educação Infantil, quando as primeiras referências sobre pertencimento e diversidade estão sendo construídas.

Nesse contexto, torna-se necessário compreender que construir a identidade não significa apagar as diferenças, mas reconhecê-las e valorizá-las. Durante muito tempo, o discurso de que "somos todos iguais" foi utilizado como forma de promover a convivên-

cia entre as pessoas. No entanto, essa ideia, embora aparentemente inclusiva, pode invisibilizar as desigualdades históricas e sociais vivenciadas por diferentes grupos étnico-raciais. Reconhecer as diferenças não significa promover a desigualdade, mas garantir que todas as crianças tenham suas histórias, culturas e características respeitadas e valorizadas.

O Currículo da Cidade de São Paulo, ao apresentar as orientações para uma educação antirracista, reforça essa compreensão ao afirmar que:

"É premissa da educação antirracista o direito à diferença. Não concordar com a frase: 'somos todos iguais', de um lado, contribui para a valorização da diversidade presente nos vários contextos educacionais e, de outro, rompe com o mito de que todas as pessoas gozam dos direitos da mesma forma. Convide bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) a perceberem suas diferenças, suas características peculiares e a potência que há no ato de ser múltiplo." (SÃO PAULO, 2022, p. 46).

Reconhecer o direito à diferença significa compreender que cada criança chega à escola trazendo uma história, uma cultura, uma identidade e formas singulares de viver a infância. Nesse sentido, a Educação Infantil precisa constituir-se como um espaço em que a diversidade seja acolhida e valorizada, possibilitando que todas as crianças se sintam pertencentes ao ambiente escolar e representadas nas experiências que vivenciam. Essa perspectiva rompe com práticas que procuram homogeneizar as infâncias e reforça a importância de construir relações pautadas no respeito e na valorização das diferenças.

Ao discutirem a Sociologia da Infância, Faria e Finco (2011) reforçam essa necessidade ao afirmarem que:

"Precisamos no nosso trabalho cotidiano incorporar o discurso das diferenças não como um desvio, que é o lugar em que o diferente tem sido colocado, mas como o mote de nossas práticas e das relações entre as crianças. Essa seria uma postura que reclama novos afetos, uma nova forma de se relacionar com o diferente, com o estrangeiro, ou seja, com a diversidade, com o outro que não é mais um 'mesmo' de mim." (FARIA; FINCO, 2011, p. 32).

Essa reflexão nos convida a repensar o papel da escola na construção da identidade das crianças. Educar para a diversidade não significa apenas ensinar que as diferenças existem, mas criar condições para que elas sejam reconhecidas como parte constitutiva da experiência humana. Isso implica rever práticas pedagógicas, ampliar as referências culturais presentes no cotidiano escolar e promover experiências em que bebês e crianças pequenas aprendam a conviver, brincar e construir conhecimentos com aqueles que possuem histórias, culturas, características físicas e modos de viver diferentes dos seus.

Desse modo, os projetos de identidade desenvolvidos na Educação Infantil precisam superar uma abordagem centrada apenas no reconhecimento do "eu" para incorporar também o reconhecimento do "outro". Ao descobrir quem é, a criança também aprende que vive em uma sociedade plural e que cada pessoa possui uma identidade que merece ser respeitada. A educação antirracista, portanto, inicia-se quando a escola transforma a diversidade em elemento constitutivo de suas práticas cotidianas, favorecendo a construção de identidades positivas e relações baseadas no respeito, na equidade e no reconhecimento das diferenças.

AS CRIANÇAS PERCEBEM AS DIFERENÇAS?

Durante muito tempo, acreditou-se que bebês e crianças pequenas não percebiam as diferenças existentes entre as pessoas e que questões relacionadas à raça, à cor da pele e às características físicas só seriam compreendidas em fases posteriores da infância. Essa concepção, entretanto, vem sendo questionada por pesquisas que demonstram que as crianças, desde muito cedo, observam o mundo ao seu redor, estabelecem relações e atribuem significados às experiências que vivenciam.

É importante destacar que os bebês não

nascem reproduzindo preconceitos ou atribuindo valor às diferenças étnico-raciais. Eles constroem sua compreensão sobre o mundo por meio das relações que estabelecem com os adultos e com outras crianças. São os gestos, as palavras, os olhares, os afetos e as formas de interação presentes no cotidiano que, pouco a pouco, ensinam quais características são valorizadas, quais são invisibilizadas e quais ocupam lugares de prestígio na sociedade.

Ao discutir a formação da identidade, Cavalleiro (2020, p. 21), apoiando-se em Erikson, afirma que:

"Nesses termos, a identidade é um dos resultados mais importantes do processo de constituição social do sujeito. E, para Erikson (1976), identidade refere-se a um contínuo sentimento de individualidade que se estabelece valendo-se de dados biológicos e sociais. O indivíduo se identifica reconhecendo seu próprio corpo, situado em um meio que o reconhece como ser humano e social. Assim, a identidade resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos veem." (CAVALLEIRO, 2020, p. 21).

Essa reflexão evidencia que a construção da identidade não acontece apenas a partir daquilo que a criança percebe sobre si mesma, mas também das mensagens que recebe das pessoas com quem convive. Desde os primeiros meses de vida, os bebês são sensíveis aos olhares, aos gestos, às expressões de afeto e às formas como são acolhidos pelos adultos. Antes mesmo de compreenderem a linguagem verbal, eles experimentam sentimentos de pertencimento, reconhecimento e segurança por meio das relações estabelecidas com aqueles que cuidam e educam.

Ao longo da minha trajetória como professora da Educação Infantil, essas questões tornaram-se evidentes no cotidiano da sala de referência. Em turmas de bebês, é possível perceber que os pequenos observam atentamente as manifestações de afeto dirigidas aos colegas. Em diferentes momentos, presenciei situações em que determinadas características físicas, como os cabelos loiros ou os olhos claros de um bebê, despertavam espontaneamente comentários de admiração por parte dos adultos, acompanhados de sorrisos, elogios e demonstrações de carinho. Enquanto isso, outros bebês, especialmente aqueles com pele negra e cabelos crespos, nem sempre recebiam a mesma visibilidade ou o mesmo entusiasmo.

Mais do que compreender o significado das palavras, os bebês percebem os gestos, o tom de voz, os sorrisos, o colo, a atenção e o tempo dedicado a cada um deles. Eles observam quem é chamado de "lindo", quem recebe mais interações, quem desperta comentários positivos e quem permanece à espera desse mesmo reconhecimento. Essas experiências, aparentemente simples, comunicam mensagens sobre pertencimento, valorização e reconhecimento. É nesse cotidiano, muitas vezes de forma silenciosa e involuntária, que começam a ser construídas as primeiras referências sobre si mesmos e sobre o lugar que ocupam nas relações sociais.

Ao discutir a formação da identidade da criança negra, Cavalleiro (2020, p. 22) alerta que o racismo presente na sociedade influencia diretamente esse processo ao afirmar que:

"Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros." (CAVALLEIRO, 2020, p. 22).

Essa reflexão nos leva a compreender que a construção da identidade étnico-racial não ocorre de forma neutra. As crianças elaboram suas primeiras percepções sobre si mesmas a partir das relações que estabelecem com o mundo e das mensagens, explícitas ou implícitas, que recebem das pessoas ao seu redor. Quando determinadas características físicas são constantemente exalta-

das enquanto outras permanecem invisibilizadas, a criança passa a perceber quais corpos, cabelos, traços e tonalidades de pele são socialmente valorizados.

Na Educação Infantil, essas situações podem parecer pequenas ou até mesmo despercebidas pelos adultos, mas possuem grande significado para as crianças. Um elogio direcionado apenas a determinados bebês, a ausência de referências positivas sobre a beleza negra, a escassez de livros com protagonistas negros ou a predominância de bonecas de pele branca comunicam, ainda que involuntariamente, quais identidades ocupam lugares de maior reconhecimento. Da mesma forma, quando a escola valoriza diferentes estéticas, culturas e histórias, amplia as possibilidades para que todas as crianças construam uma imagem positiva de si mesmas.

Por isso, a educação antirracista precisa estar presente desde os primeiros anos de vida. Não se trata apenas de combater manifestações explícitas de preconceito, mas de transformar as práticas cotidianas da instituição escolar para que todos os bebês e crianças pequenas sejam vistos, acolhidos, valorizados e representados. Cada gesto de cuidado, cada escolha pedagógica, cada livro, cada brinquedo e cada interação contribuem para a construção da identidade infantil e para a formação de relações pautadas no respeito e na equidade.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES POSITIVAS

A Educação Infantil ocupa um lugar privilegiado na formação da identidade das crianças, uma vez que é nesse período que elas ampliam suas relações para além do ambiente familiar e passam a conviver diariamente com outras crianças e adultos. Nesse novo espaço social, aprendem a compartilhar, a brincar, a resolver conflitos, a reconhecer semelhanças e diferenças e, sobretudo, a construir uma imagem sobre si mesmas e sobre o outro. Cada interação, cada experiência e cada relação estabelecida no cotidiano escolar contribuem para esse processo de constituição da identidade.

Quando a escola compreende a criança como sujeito histórico, social, cultural e de direitos, passa a reconhecer que educar também significa criar oportunidades para que todas as crianças desenvolvam uma imagem positiva de si mesmas. Esse compromisso torna-se ainda mais necessário em uma sociedade marcada por desigualdades raciais, na qual determinados grupos historicamente tiveram suas histórias, culturas e identidades invisibilizadas.

Nesse contexto, a Educação Infantil assume um papel fundamental na construção de uma educação antirracista. Não se trata apenas de cumprir a Lei nº 10.639/2003 ou de desenvolver projetos durante o mês da Consciência Negra, mas de incorporar a valorização da diversidade como princípio que orienta todas as práticas pedagógicas. A educação antirracista precisa estar presente na organização dos espaços, na escolha dos materiais, nas brincadeiras, nas histórias, nas músicas, nas imagens expostas nas paredes, nas interações estabelecidas entre adultos e crianças e, principalmente, nas relações de cuidado que acontecem diariamente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça que a Educação Infantil deve garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças por meio de experiências que promovam o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se (BRASIL, 2018). Esses direitos dialogam diretamente com a construção de uma educação comprometida com a equidade racial, uma vez que possibilitam que as crianças convivam com a diversidade, expressem suas identidades, conheçam suas histórias e reconheçam a pluralidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira.

Construir identidades positivas exige que todas as crianças encontrem referências que as representem no ambiente escolar. Livros com protagonistas negros, indígenas e de diferentes grupos étnico-raciais, brinquedos que expressem a diversidade da população brasileira, materiais pedagógicos que valorizem diferentes tonalidades de pele, cabelos e culturas, além de propostas que contem-

plem a história e as contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, comunicam às crianças que suas identidades possuem valor e pertencem ao espaço escolar.

Entretanto, tão importante quanto os materiais são as atitudes dos adultos. O modo como o professor acolhe um bebê, elogia uma criança, cuida de seus cabelos, pronuncia seu nome, escuta suas narrativas ou intervém diante de situações de preconceito comunica valores que serão incorporados pelas crianças em seu processo de desenvolvimento. A prática pedagógica antirracista manifesta-se nas pequenas ações do cotidiano, na sensibilidade para reconhecer desigualdades e no compromisso de construir relações pautadas no respeito, na justiça e na valorização das diferenças.

Ao longo deste artigo, procurou-se demonstrar que a identidade étnico-racial começa a ser construída muito antes da alfabetização. Desde os primeiros meses de vida, bebês e crianças pequenas observam as relações estabelecidas entre as pessoas, percebem demonstrações de afeto, reconhecem quem recebe atenção, quem é valorizado e quem permanece invisibilizado. Essas experiências influenciam profundamente a maneira como passam a compreender a si mesmas e o mundo que as cerca.

Por isso, construir uma educação antirracista na Educação Infantil significa reconhecer que cada criança tem o direito de crescer sentindo-se bonita, capaz, pertencente e respeitada. Significa garantir que ela encontre na escola um espaço onde sua história, sua cultura, sua cor de pele, seus cabelos e suas características sejam reconhecidos como parte da riqueza da diversidade humana. Quando a escola assume esse compromisso, contribui não apenas para o fortalecimento da identidade das crianças negras, mas também para que todas as crianças aprendam a conviver com as diferenças de forma ética, respeitosa e democrática.

Mais do que ensinar sobre o racismo, a Educação Infantil tem a possibilidade de educar para relações em que ele não encontre espaço para se reproduzir. É na primeira infância que são construídos os primeiros vínculos, os primeiros sentimentos de pertencimento e as primeiras percepções sobre o outro. Por isso, cada gesto de cuidado, cada palavra de incentivo, cada história contada e cada brincadeira compartilhada representam oportunidades de formar crianças que reconheçam na diversidade um valor, e não um motivo para a exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil é reconhecer que a infância constitui um tempo decisivo para a formação de sujeitos conscientes de si, respeitosos com o outro e comprometidos com a convivência democrática. As relações estabelecidas nos primeiros anos de vida influenciam a maneira como as crianças passam a compreender suas características, sua história e seu lugar no mundo.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a identidade não é construída de forma isolada, mas nas interações que a criança estabelece com sua família, com a escola e com a sociedade. Os olhares, os gestos, os afetos, as palavras e as experiências vividas no cotidiano escolar comunicam valores que podem fortalecer ou fragilizar o sentimento de pertencimento e de valorização de cada criança.

Nesse sentido, a Educação Infantil possui uma responsabilidade social que vai além do cuidado e do desenvolvimento das aprendizagens. Cabe à escola criar ambientes em que todas as crianças sejam representadas, acolhidas e respeitadas em suas singularidades, promovendo experiências que valorizem as diferentes culturas, histórias e identidades presentes na sociedade brasileira. Educar para as relações étnico-raciais não significa abordar o tema apenas em momentos específicos do calendário escolar, mas fazer da diversidade um princípio permanente das práticas pedagógicas.

A construção de uma educação antirracista exige intencionalidade, formação docente e revisão constante das práticas educativas. Exige também sensibilidade para reconhe-

cer que as crianças aprendem não apenas por aquilo que lhes é ensinado, mas, principalmente, por aquilo que vivenciam nas relações estabelecidas com os adultos e com seus pares. Cada escolha pedagógica comunica valores e contribui para a formação das identidades infantis.

Assim, defender uma Educação Infantil comprometida com a valorização da diversidade é defender o direito de todas as crianças de crescerem orgulhosas de quem são, de sua história, de sua cultura e de suas características. É compreender que a escola tem o poder de romper com estereótipos historicamente construídos e de contribuir para a formação de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Como educadores da infância, nosso compromisso não deve ser apenas ensinar as crianças a reconhecerem as diferenças, mas ajudá-las a compreender que é justamente a diversidade que nos constitui como sociedade. Quando uma criança aprende, desde os primeiros anos de vida, a olhar para si com orgulho e para o outro com respeito, a escola cumpre uma de suas mais importantes funções: formar seres humanos capazes de transformar o mundo por meio da empatia, do reconhecimento e da justiça.

REFERÊNCIA

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

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

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2020.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). Sociologia da infância no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica (COPED). Currículo da Cidade: Educação Antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros. São Paulo: SME/COPED, 2022.

EDUCAÇÂO PATRIMONIAL UM DIREITO A SER EXPLORADO

SILENE SARDINHA GAZOLA

RESUMO

O presente artigo apresenta monumentos históricos e a legislação a eles relacionada, localizados nas cinco regiões da capital paulista, que são pouco conhecidos pela população. Embora alguns estejam situados em locais de grande visibilidade, seus significados e as personalidades homenageadas passam despercebidos por grande parte da sociedade, especialmente pelos mais jovens. Os currículos da Educação Básica evidenciam a necessidade da educação patrimonial, em consonância com um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Entretanto, diante das dimensões da capital paulista, muitos desses monumentos permanecem desconhecidos pelos estudantes, sobretudo por aqueles que frequentam escolas situadas nas regiões periféricas da cidade. A dinâmica cotidiana da cidade proporciona diferentes perspectivas e formas de interação com o espaço urbano. No entanto, faz-se necessário um direcionamento pedagógico para que a educação patrimonial seja efetivamente desenvolvida e seus objetivos sejam alcançados. Não basta que um monumento exista; é imprescindível apresentar e aprofundar a discussão acerca desses bens patrimoniais para que deixem de ser meros elementos figurativos da paisagem urbana e passem a ser compreendidos em seus objetivos, significados e fundamentos históricos que justificam sua criação e as homenagens que representam. Somente dessa forma o reconhecimento e o sentimento de pertencimento poderão consolidar-se entre os cidadãos paulistas, sejam eles naturais da cidade, imigrantes internacionais ou migrantes oriundos de outras regiões do país que vivem nessa metrópole de dimensões gigantescas e elevada densidade populacional. É com o propósito de aprofundar o conhecimento sobre os diversos monumentos existentes em diferentes localidades da cidade de São Paulo que esta pesquisa apresenta, para cada uma das cinco regiões da capital, um marco histórico, abordando sua origem, seu idealizador, as personalidades homenageadas e os motivos que justificaram sua escolha em detrimento de tantas outras que não receberam igual destaque.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Patrimonial; Monumentos Históricos; Legislação; Currículo escolar; Cidade; Cidadania.

INTRODUÇÃO

A educação patrimonial faz-se necessária diante da desvalorização das memórias coletivas e individuais. Vivemos em um contexto no qual os meios de comunicação e a mídia ditam valores, estabelecem ritmos e moldam modos de vida. Nesse cenário, promover a reflexão sobre a história construída constitui um ato de resistência frente a essa imposição, muitas vezes, velada.

Para resistir a esse processo que enfraquece valores, deslegitima heróis e desvaloriza a educação formal em sua base, esta pesquisa contribui ao resgatar importantes momentos históricos, perpetuados por meio de seus monumentos. O artigo apresenta, para cada uma das cinco regiões da capital paulista, um marco físico da história e, por meio de sua abordagem, busca fomentar diferentes discussões, contribuindo para a divulgação e o fortalecimento do direito à educação patrimonial, conforme previsto na meta 11.4 do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 11.

EDUCAÇÂO PATRIMONIAL UMA ABORDAGEM POSSÍVEL

A cidade de São Paulo é conhecida carinhosamente por diferentes denominações, como SP, Sampa, Terra da Garoa, entre outras. Ao longo de seus 472 anos de história, inúmeros monumentos foram erguidos e encontram-se distribuídos por toda a cidade.

Com o objetivo de apresentar as cinco grandes regiões que compõem a capital paulista, foi selecionado, para cada uma delas, um marco histórico de relevância para a região em que está localizado. Considerando que a educação patrimonial constitui um dos objetivos do currículo escolar e está contemplada entre os Objetivos de Desenvolvimento

Sustentável (ODS), esta apresentação reveste-se de grande relevância ao incentivar educadores a promoverem visitas com seus estudantes, possibilitando o conhecimento in loco de uma das representações históricas de sua região e fomentando reflexões acerca das razões pelas quais determinadas personalidades ou acontecimentos históricos foram privilegiados em detrimento de outros.

A imagem a seguir apresenta um recorte da capital paulista, evidenciando seus edifícios residenciais e comerciais. Sua grandiosidade, assim como seus desafios, encontra-se retratada em diversas manifestações artísticas, entre elas a música A Cidade SP, do músico Pregador Lu é um dos exemplos.

"... É tão difícil imaginar o seu início

No princípio nada, hoje gigantescos edifícios

Prédios altos que mudaram destinos

Construídos por nordestinos que não foram aceitos como inquilinos..."



Disponível em https://brasilescola.uol.com.br/brasil/sao-paulo.htm (acesso 20/07/2026)

A cidade de São Paulo teve sua fundação oficial em 25 de janeiro de 1554, marcada por edificações modestas e pela presença dos jesuítas. O espaço onde esse processo teve início corresponde, atualmente, à região central da cidade. Essa área concentra inúmeros monumentos históricos, tornando a escolha de apenas um deles uma tarefa desafiadora. Entretanto, considerando que o objetivo deste trabalho é evidenciar monumentos de grande relevância histórica, mas ainda pouco divulgados, optou-se pelo Marco Zero da cidade de São Paulo. Trata-se de um monumento cujos detalhes são pouco explorados e que podem despertar grande interesse entre os estudantes, uma vez que seu conhecimento possibilita novos olhares sobre os bairros e a organização do espaço urbano.

O Marco Zero da cidade de São Paulo é um monumento geográfico localizado na Praça da Sé, na região central da capital, em frente à Catedral da Sé. Constituído por um prisma hexagonal revestido de mármore, representa o centro geográfico da cidade, a partir do qual são estabelecidas todas as medições de distância indicadas nas placas toponímicas. Dessa forma, quanto mais próximo do monumento, ou seja, do centro da cidade, menor tende a ser a numeração dos imóveis ao longo das vias públicas. Esse conhecimento permite compreender, inclusive nos bairros mais distantes, a direção em que se encontra a região central da cidade.

O monumento foi concebido com a finalidade de organizar um sistema de referência espacial. Assim, o Marco Zero tornou-se o ponto de referência para a ordenação numérica da quilometragem das rodovias que se iniciam na capital paulista, bem como para a medição das linhas ferroviárias, aéreas e para a organização da numeração telefônica.

Em cada uma das faces do totem hexagonal encontram-se representadas importantes direções geográficas por meio de elementos simbólicos. A cidade de Santos, situada a sudeste, é representada por um navio a vapor; o Estado do Paraná, ao sul, por uma araucária; o Rio de Janeiro, a nordeste, por uma bananeira e pelo Pão de Açúcar; Minas Gerais, ao norte, por equipamentos de mineração; Goiás, a noroeste, por um instrumento utilizado no garimpo; e Mato Grosso, a sudoeste, pelos bandeirantes. Cabe destacar que, quando o monumento foi construído, a região atualmente correspondente ao Mato Grosso do Sul ainda integrava o Estado de Mato Grosso. Assim, a indicação sudoeste, nos dias atuais, corresponde ao território sul-mato-grossense.

No início do século XX, não existia um ponto único que demarcasse o início da numeração das vias públicas paulistanas, uma vez que os marcos iniciais se encontravam distribuídos em diferentes locais da cidade. Nesse contexto, a construção do Marco Zero constituiu uma das diversas tentativas de estabelecer uma centralidade material para a capital. O primeiro marco localizava-se em frente à primeira Igreja da Sé, nas proximidades da atual Rua Venceslau Brás. Posteriormente, a torre da segunda igreja passou a desempenhar essa função e, mais tarde, foi instalado um monumento ao lado da matriz, substituindo a igreja como referência da centralidade urbana. Com a demolição da antiga Igreja da Sé, no início do século XX, foi construída a atual Catedral da Sé, acompanhada da ampla praça que caracteriza a região. Antes da consolidação do Marco Zero, os pontos de partida das principais estradas localizavam-se em diferentes bairros da cidade, como Penha (São Paulo–Rio de Janeiro), Sacomã (São Paulo–Santos), Perdizes (São Paulo–Goiás), Ponte Grande (São Paulo–Minas Gerais) e Pinheiros (São Paulo–Paraná).

A criação do Marco Zero foi proposta, em 1921, pelo jornalista e membro da Associação Paulista de Boas Estradas, Américo R. Netto. Contudo, a construção do monumento na forma atualmente conhecida somente foi aprovada em 1932 pelo então prefeito Antônio Carlos de Assunção, após duas versões anteriores terem sido instaladas na região.

O fator determinante para a escolha da Praça da Sé como local de implantação do Marco Zero foi a intenção de preservar uma tradição histórica. Durante o período colonial, os paulistas utilizavam como referência para a medição das distâncias a porta do templo localizado no então Largo da Sé, anterior à construção da atual Catedral da Sé.

O Marco Zero da cidade de São Paulo foi inaugurado em 18 de setembro de 1934, às 14 horas, pelo prefeito Fábio da Silva Prado, tornando-se o primeiro monumento dessa natureza em toda a América do Sul. Ornamentado pelo escultor francês Jean Gabriel Villin, o monumento tornou-se referência para diversos estados brasileiros, que posteriormente implantaram seus próprios marcos zero, adotando a mesma concepção de organização territorial.





A esquerda Santos (Navio) e direita Rio de Janeiro (Bananeira e Pão de Açucar)

A placa de bronze localizada na superfície do monumento apresenta os principais marcos da cidade à época de sua concepção, entre eles os rios Tietê e Pinheiros, a Estação da Luz, a Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP), o Museu do Ypiranga — grafado dessa forma no período —, além de importantes vias urbanas, como a Rua Voluntários da Pátria, na zona norte, a Rua da Consolação e a Avenida Paulista.

A placa atualmente existente constitui, na realidade, uma réplica da versão original, que foi furtada em razão de seu valor material e histórico. Não há registros preservados do modelo original. Entretanto, após o tombamento do Marco Zero e a restauração do

patrimônio, o elemento foi substituído por uma reprodução fiel da peça anteriormente existente.





Marco Zero e Catedral da Sé ao fundo

Direita Paraná (Araucárias)

Esquerda Mato Grosso (Bandeirantes)

A estrutura foi tombada em 2007 pelo CONPRESP (Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo).



Cidade de São Paulo: Divisão Zonas



Monumento ao Migrante Nordestino – Largo da Concordia – Bairro do Brás – Zona Leste

Seguindo para Zona Leste encontramos o Monumento ao Migrante Nordestino. Situado no Largo da Concordia no bairro do Brás. É uma escultura em aço corten com mais de 10 metros de comprimento e mais de 5 metros de altura, peso total de mais de 20 toneladas. A concepção artística é do Arquiteto Marcos Cartum e é uma grande escultura pública em São Paulo que homenageia a força e o trabalho dos nordestinos. Estes grupos saíram dos 9 estados que compõem esta região representada pela cor azul.



Disponível em https://www.infoescola.com/geografia/mapa-do-brasil/ (Acesso 21/07/2026)

A história desse monumento teve início com a promulgação da Lei nº 10.578, de 8 de julho de 1988, sancionada pelo então prefeito Jânio Quadros. A referida legislação dispõe sobre a construção de um monumento em homenagem ao migrante nordestino e estabelece outras providências.

Embora a lei tenha sido sancionada em 1988, a homenagem somente foi concretizada 22 anos depois, durante a gestão da então prefeita Luiza Erundina. O Monumento ao Migrante Nordestino representa o reconhecimento da significativa contribuição dos migrantes nordestinos para a construção e o desenvolvimento da cidade de São Paulo. Em meados do século XX, milhares de pessoas deixaram a Região Nordeste em decorrência da seca e das dificuldades socioeconômicas, estabelecendo-se na capital paulista, onde passaram a atuar, principalmente, na construção civil e no setor industrial. O monumento possui o formato de um chapéu típico utilizado pelos nordestinos, simbolizando a identidade cultural dessa população.

A grande maioria desses migrantes estabeleceu residência permanente na capital paulista, assim como ocorreu com diversos grupos de imigrantes estrangeiros que também se fixaram na cidade após deixarem seus países de origem.

“Migração: Indica apenas o deslocamento de um país ou região para outro país ou região.

Imigração: A imigração é o movimento de chegada de pessoas em um país estrangeiro, esses são os chamados imigrantes. Imigração vem do latim “immigratus”, que significa “se mudar para”.

Emigração: A emigração é o movimento inverso, de sair do seu país ou região de origem. Os emigrantes são as pessoas que deixam seu local de origem. Emigração vem do latim “emigratus” que significa “se afastar”.

Todo grupo ou pessoas que faz uma migração emigrou de um lugar e imigrou para outro”.

Na Zona Oeste da capital encontra-se a estátua de bronze em homenagem ao Conde Francisco Matarazzo. Com aproximadamente três metros de altura, a obra foi produzida em 1930 pelo artista italiano Giandomenico de Marchis e instalada em frente às Indústrias Reunidas Matarazzo, localizadas na então Avenida Água Branca, atualmente denominada Avenida Francisco Matarazzo.

Tanto o Monumento ao Migrante Nordesti-

no, localizado no Largo da Concórdia, quanto a estátua de bronze em homenagem ao Conde Francisco Matarazzo apresentam o trabalho como temática central, embora sob perspectivas distintas. Ambos evidenciam a importância da força de trabalho para o desenvolvimento econômico da cidade de São Paulo e sua expressiva contribuição para o crescimento do país.



Disponível em: folha.uol.com.br/vilapompeia.com (Acesso 15/07/2026)

Com a falência das Indústrias Reunidas Matarazzo, em 1980, a estátua foi removida e permaneceu armazenada por determinado período, sendo posteriormente transferida para a Praça Sousa Aranha, situada em frente ao Shopping West Plaza. Entretanto, a Praça Raízes da Pompéia apresenta-se como um local de grande significado histórico para a instalação da obra. Localizada no triângulo formado pela Rua Turiaçu, Avenida Pompéia e Avenida Francisco Matarazzo, a praça recebeu esse nome por ter sido o espaço onde os operários das indústrias Matarazzo costumavam se reunir após o almoço. Nesse local, descansavam e recebiam correspondências enviadas por familiares que permaneceram na Europa, razão pela qual a área ficou conhecida, durante muitos anos, como Largo da Saudade.

Entretanto, embora atualmente a estátua do Conde Francisco Matarazzo esteja instalada na Praça Raízes da Pompéia, o acesso ao monumento é restrito, uma vez que a praça permanece cercada por grades e fechada ao público. Segundo a justificativa apresentada pelo poder público, essa medida foi adotada com o objetivo de preservar o patrimônio e evitar atos de vandalismo.

Para representar a Zona Sul da capital paulista, foi selecionado o Obelisco Mausoléu aos Heróis de 1932, símbolo da Revolução Constitucionalista de 1932. Trata-se do maior monumento da cidade de São Paulo, com 72 metros de altura. Sua construção teve início em 1947, sendo inaugurado em 9 de julho de 1955, um ano após a inauguração do Parque do Ibirapuera, embora sua conclusão tenha ocorrido apenas em 1970. A escolha desse monumento, entre os diversos existentes na região, justifica-se pelo fato de o episódio histórico que representa ainda ser pouco explorado pelos professores em suas práticas pedagógicas. Além disso, como o feriado de 9 de julho coincide com o período de férias escolares, as atividades comemorativas e reflexivas relacionadas à data acabam sendo limitadas.

A Revolução Constitucionalista de 1932 constitui um importante capítulo da história paulista, embora permaneça pouco conhecida por grande parte da população. O Obelisco foi projetado pelo escultor ítalo-brasileiro Galileo Ugo Emendabili, enquanto sua execução foi confiada ao engenheiro alemão radicado no Brasil Ulrich Edler. Tombado pelos órgãos estadual e municipal de preservação do patrimônio histórico, o mausoléu abriga

os restos mortais dos estudantes mortos durante os acontecimentos que antecederam a Revolução Constitucionalista, bem como os de 713 ex-combatentes.





Vista aérea Obelisco Parque do Ibirapuera
Mausoléu do Obelisco Parque Ibirapuera

Os estudantes Martins, Miragaia, Dráusio e Camargo, mortos em 23 de maio de 1932 durante um protesto contra o governo de Getúlio Vargas, deram origem à sigla MMDC, posteriormente acrescida da inicial O referente ao quinto jovem, Orlando Alvarenga. A morte desses estudantes tornou-se um marco simbólico e desempenhou papel decisivo na mobilização que culminou na Revolução Constitucionalista de 1932.

Na Zona Norte da cidade de São Paulo localiza-se o Museu Florestal Octávio Vecchi. Esse espaço cultural está instalado em um edifício construído entre 1928 e 1930, inaugurado em 1931 e projetado especificamente para abrigar seu acervo, bem como os laboratórios de pesquisa que funcionaram no pavimento inferior entre as décadas de 1930 e 1960. O Museu Florestal constituiu uma importante unidade de pesquisa, reunindo laboratórios de meteorologia, fotografia, herbário e xiloteca pertencentes ao então Serviço Florestal, atual Instituto Florestal.



Fachada do Museu Florestal Octávio Vecchi - Parque Estadual Alberto Löfgren, Rua do Horto, 931 – Horto Florestal – São Paulo – SP – Brasil.

Seu acervo é composto por uma diversificada coleção de madeiras entalhadas, sementes, peças produzidas pelas escolas de xilografia, objetos em charão (laca japonesa), trabalhos de marcenaria e marchetaria, aquarelas, além de um grande painel em óleo sobre tela de autoria de Helios Seelinger, que retrata a história de São Paulo. O museu abriga ainda uma pintura mural representando espécies nativas, realizada por Antonio Paim Vieira, vitrais executados pela Casa Conrado e diversas outras obras de valor histórico, artístico e científico. Ao integrar ciência, história e arte, o Museu Florestal configura-se como um importante espaço de contemplação, preservação do patrimônio e educação ambiental. O espaço possibilita uma imersão e pode despertar interesse nos jovens estudantes, pois o acervo é diverso.

O Museu Florestal foi concebido no final da década de 1920 pelo então diretor do Serviço Florestal, Octávio Vecchi. Assim como outros monumentos e espaços de memória da cidade de São Paulo, o museu possibilita aos visitantes uma viagem pela história da capital, do Estado de São Paulo e do Brasil. O

contato com esse patrimônio histórico, cultural e científico favorece a ampliação do conhecimento e fortalece o sentimento de pertencimento, tornando o visitante parte da história que continua a ser construída. Além disso, a preservação desse patrimônio e a realização de visitas educativas contribuem para a formação cidadã e para a valorização da memória coletiva.

O Museu Florestal oferece entrada gratuita na primeira quarta-feira de cada mês. Nos demais dias, o acesso é pago, observando-se a legislação vigente quanto à concessão do benefício da meia-entrada aos grupos legalmente contemplados, entre eles as pessoas com 60 anos ou mais.

CONCLUSÂO

A educação patrimonial pode ser desenvolvida de forma ampla, dinâmica e significativa quando o espaço da aprendizagem ultrapassa os limites da sala de aula e passa a ocupar espaços públicos, como os monumentos históricos. Nesta pesquisa, foram apresentadas cinco possibilidades de abordagem que podem favorecer o desenvolvimento de diversas habilidades e competências previstas no currículo da Educação Básica.

O reconhecimento da contribuição dos trabalhadores nordestinos para a construção e o desenvolvimento da cidade de São Paulo pode despertar, entre os estudantes, o sentimento de pertencimento e de valorização da trajetória de seus familiares, muitos dos quais deixaram suas cidades natais há décadas e se estabeleceram na capital paulista. Tal deslocamento, em grande parte dos casos, não ocorreu por escolha, mas em decorrência da necessidade de sobrevivência. Essa abordagem possibilita desconstruir preconceitos, promover a empatia e valorizar as histórias de vida desses migrantes.

Da mesma forma, conhecer a trajetória do industrial Francisco Matarazzo permite aos estudantes compreender que a cidade de São Paulo vivenciou um importante período de industrialização. Essa perspectiva torna-se especialmente relevante para as novas gerações, que cresceram em um contexto no qual predomina o setor de serviços, dificultando a percepção da expressiva atividade industrial que marcou o desenvolvimento econômico da capital paulista.

A abordagem da Revolução Constitucionalista de 1932, desencadeada após a morte de cinco jovens durante os acontecimentos que antecederam o conflito, favorece reflexões sobre o protagonismo da juventude na construção da democracia e sobre os processos históricos que contribuíram para a consolidação dos direitos e das instituições democráticas.

Por sua vez, a temática ambiental, cada vez mais urgente diante dos desafios contemporâneos, encontra no Museu Florestal um importante espaço para a produção de conhecimentos, a educação ambiental e a valorização da preservação do patrimônio natural.

As possibilidades apresentadas nesta pesquisa não se esgotam nos aspectos aqui discutidos. Ao contrário, o estudo pode suscitar novos desdobramentos investigativos, uma vez que a educação patrimonial e a valorização do patrimônio histórico constituem temas de grande relevância para a formação cidadã. Embora a pesquisa tenha como foco a cidade de São Paulo, suas reflexões podem contribuir para a compreensão e a valorização do patrimônio histórico e cultural em todo o território brasileiro.

REFERÊNCIAS

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras Editora,2006.

MICELI, Paulo. O mito do Herói Nacional. 6 edição. São Paulo. Contexto, 1997.

PELEGRINI, Sandra C.A; FUNARI, Pedro Paulo. O que é Patrimonio Cultural Imaterial. São Paulo: Brasiliense,2008 – Coleção primeiros passos.

SITES

https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/07/Diretrizes-aprendizagem-dos-ODS-no-Curriculo-da-Cidade.pdf (Acesso 05/06/2026)

https://brasilescola.uol.com.br/brasil/sao-pa

ulo.htm(Acesso 20/07/2026)

https://ibirapuera.org/areas-externas-do-parque-ibirapuera/obelisco-do-ibirapuera/ (Acesso 23/07/2026)

https://www.infoescola.com/geografia/mapa-do-brasil/ (Acesso 21/07/2026)

https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/institutoflorestal/colecoes-e-acervos/museu-florestal/ (Acesso em 18/07/2026)

https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/lei-10578-de-8-de-julho-de-1988/(Acesso 12/07/2026)

https://www.letras.mus.br/pregador-luo/728436/ (Acesso em 20/07/2026)

https://prefeitura.sp.gov.br/web/cultura/w/patrimonio_historico/adote_obra/8290 (Acesso 18/07/2026)

https://www.sp.gov.br/sp/conheca-sp/monumentos (Acesso 21/07/2026)

AS PRÁTICAS NARRATIVAS DE SUJEITOS COM ALZHEIMER PRESENTES EM CONSULTAS CLÍNICAS

SIMONE ALENCAR FRONZA

RESUMO

O artigo investiga como a linguagem e a subjetividade são construídas por pessoas com Doença de Alzheimer (DA) durante interações em consultas clínicas, enfatizando que, apesar das perdas cognitivas, esses indivíduos continuam capazes de expressar sua identidade por meio do discurso. O estudo analisa narrativas espontâneas produzidas pelos pacientes em momentos de avaliação médica, compreendendo que esses relatos não representam apenas desvios da consulta, mas importantes manifestações de experiências, sentimentos e memórias pessoais. O trabalho fundamenta-se na perspectiva da intersubjetividade, segundo a qual o significado é construído na interação entre interlocutores, permitindo que o sujeito com Alzheimer mantenha seu lugar de fala e sua singularidade. A pesquisa utiliza o Corpus DALI, composto por gravações de interações entre pessoas com Alzheimer, familiares e profissionais de saúde em diferentes contextos sociais. Foram selecionadas consultas clínicas e realizadas buscas por palavras e estruturas linguísticas que indicassem referências ao próprio sujeito, como "eu", "minha" e o nome do paciente. A análise revelou que o pronome "eu" foi o elemento mais frequente, evidenciando que as narrativas abordam lembranças, dificuldades, emoções e aspectos da história de vida dos participantes. Os resultados indicam que essas narrativas costumam surgir quando o paciente encontra dificuldades para responder aos testes, funcionando como uma estratégia para reorganizar a interação, justificar limitações e reafirmar sua identidade. Assim, o estudo conclui que, mesmo diante da progressão da doença, os pacientes preservam sua capacidade de construir sentidos e expressar subjetividade por meio da linguagem, reforçando a importância de uma abordagem clínica mais humanizada e sensível às experiências individuais.

PALAVRAS-CHAVE: Alzheimer; Subjetividade; Narrativa; Consultas clínicas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca investigar questões relacionadas à construção intersubjetiva da linguagem em quadros de Doença de Alzheimer (DA) a partir de situações de interação social em contexto de consulta clínica. Serão observadas interações entre médico e paciente, e destacados, para análise, os momentos em que nessas conversações, produzidas em ambiente institucional de consultas neurológicas de rotina ou de aplicação de testes neuropsicológicos, emerge uma narrativa ou o que podemos chamar de relatos pessoais por parte do paciente.

Ao darmos atenção a estes elementos narrativos que muitas vezes parecem digressões ou desvios dos objetivos específicos das consultas neuropsicológicas, procuramos sistematizar alguns elementos que subsidiem uma discussão mais ampla envolvendo a demência de Alzheimer que se caracteriza como uma perda progressiva dos processos e recursos cognitivos. Dentre eles, destacamos para este trabalho, a investigação da construção intersubjetiva da linguagem em contextos de perda cognitiva e a dimensão subjetiva em contextos de perda cognitiva (da linguagem e da memória, sobretudo).

O reconhecimento de que há alguém que fala consiste na análise detalhada de cada discurso, já que

Do ponto de vista de sua natureza o discurso caracteriza-se inicialmente por uma maior ou menor participação das relações entre um eu e um tu; em segundo lugar, o discurso caracteriza-se por uma maior ou menor presença de indicadores de situação; em terceiro lugar, tendo em vista sua pragmaticidade, o discurso é necessariamente significativo, na medida em que só se pode conceber sua existência enquanto ligada a um processo pelo qual eu e tu se aproximam pelo significado; e, finalmente, o discurso tem sua semanticidade garantida situacionalmente, isto é, no processo de relação que se estabelece entre suas pessoas (eu/tu) e as pessoas da situação, entre seus indicadores de tempo, lugar, etc. e o tempo, lugar, etc.

da própria situação. (Osakabe, 1979, p. 21 apud Coudry, 1996, p. 63)

O discurso é o lugar em que o eu e o tu vão "entrar em um acordo" para estabelecer um significado; é onde ambos vão trabalhar para um sentido em comum, para que daí se estabeleça uma interação. Ele não se faz apenas com um eu ou com um tu, é necessário que haja uma construção de sentido em que ambos estejam envolvidos. É no discurso também que o indivíduo demonstra que ele é único e singular e que nenhum outro eu que enuncia um discurso será igual a ele.

No discurso, o sujeito com DA estabelece um canal de comunicação com seu interlocutor em que ele mostra sua singularidade em relação a todas as outras pessoas. Ele fala por si mesmo, conta a sua história, demonstra seus sentimentos, e é nesse momento que ele deixa de ser apenas um paciente e passa a ser um ser-no-mundo (Balieiro, 2001). A constituição do eu acontece, "principalmente, pela inserção da pessoa, através do diálogo e da negociação dos limites deste diálogo, em uma intersubjetividade constituída discursivamente, ou seja, em um mundo compartilhado, um mundo 'cultural'." (Harré & Gillett, 1994 apud Balieiro, 2001, p. 46).

Intersubjetividade pode ser compreendido como o lugar em que o sujeito se reconhece e reconhece que existe um outro para quem ele fala. O sujeito compartilha, no discurso, esse "mundo cultural", em que há trocas de experiências para que se estabeleça uma interação.

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)

Contudo, além disso, cada pessoa possui suas particularidades, como já se é visto no senso comum, e isso não é diferente no caso do indivíduo com DA; cada paciente se relaciona com a doença de uma maneira única. Ele une sua história e sua personalidade com aquela situação em que está vivendo no momento.

Com a alteração dos processos cognitivos e, consequentemente, da linguagem, a relação do sujeito com DA com o mundo social acaba sendo completamente modificada, desde sua relação consigo mesmo, até a interação com as outras pessoas. " 'A doença não é somente desequilíbrio ou desarmonia; ela é também - e, talvez, sobretudo - o esforço que a natureza exerce no homem para obter um novo equilíbrio' (CANGUILHEM, 1995, p. 19)". (NovaesPinto, 2010, p. 125), o que desconserta as interações desse indivíduo com as pessoas que convivem com ele.

Analisar a interação de indivíduos com DA permite-nos observar a manifestação da linguagem para além da doença e o eu que este sujeito ainda possui mesmo com a doença, já que ele busca recursos para expor o que deseja por conta tanto das dificuldades linguísticas encontradas quanto das perdas cognitivas que afetam progressivamente memória, linguagem, atenção e todas as dimensões envolvendo as atividades humanas.

Uma das possibilidades de se investigar as questões relacionadas a uma dimensão subjetiva em quadros de Alzheimer são as narrativas, lugar de excelência das relações entre memória, linguagem e subjetividade. A narrativa de experiências pessoais emergente em situações de consulta clínica nos pareceu um campo de observação e estudo importante. Algumas vezes, em contextos como esses, os pacientes acabam por tentar justificar uma resposta inadequada ou, ainda, uma dificuldade em responder ao teste de avaliação do estado neurocognitivo.

Essas narrativas nos parecem ser particularmente interessantes por, pelo menos, duas razões: a) elas são espontâneas, na medida em que nenhuma tarefa ou pedido tenha sido feito ao paciente para que conte uma

narrativa ou evento passado; b) elas são, do ponto de vista interacional, estruturalmente distintas das situações de consulta e teste neuropsicológicos, organizados em pares de perguntas e respostas. Estas últimas normalmente têm uma participação mais ativa do médico ou profissional de saúde, ao passo que durante o momento de quebra da aplicação do protocolo clínico provocado pela emergência da narrativa, o paciente parece ocupar um papel da interlocução muito distinto do anterior. A dimensão acima tem sido fundamental para melhor entender e mesmo olhar para essas situações sociais de usos da linguagem.

Portanto, o enfoque central será explorar, a partir daí, as possíveis relações entre subjetividade e perda cognitiva e como isso se revela pela linguagem em uso em certas situações interativas. Para que possamos investigar algumas questões relacionadas à subjetividade em quadros de DA, iremos tomar como base de análise desses elementos narrativos o Corpus DALI - Doença de Alzheimer, Linguagem e Interação. Na sequência, apresentaremos o Corpus DALI e os aspectos metodológicos e analíticos deste trabalho.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS

Este trabalho utiliza o Corpus DALI (2008) constituído para tese de doutorado (20042008) da pesquisadora Fernanda Miranda da Cruz.

O Corpus DALI consiste em registros de pacientes com Doença de Alzheimer em:

i) distintos lugares sociais: foram realizados registros em família, em reuniões de amigos, em instituições, como hospitais ou casas de repouso. ii) uma variedade de interlocutores: as situações interativas contemplam interações entre pessoas com Alzheimer e seus familiares, amigos, pessoas próximas, em geral, bem como com médicos. iii) uma variedade de situações interativas, das quais destaco: conversações ordinárias; atividades de leitura de jornal; situações de almoço em família; jogo de cartas; encontro de amigos; reuniões com o grupo de igrejas; rituais como assistir à missa; orações realizadas antes das refeições; assistir televisão com os familiares; brincadeiras e interações com as crianças do entorno familiar; situações de consulta clínica livre; situações de aplicação de testes diagnósticos e de avaliação neuropsicológica. (Cruz, 2008, p. 120)

As interações foram gravadas com equipamento audiovisual e transcritas por Cruz (op.cit.) conforme a convenção de transcrição de Mondada (2004).

Os procedimentos de tratamento do corpus seguiram os seguintes passos:

1. O arquivo em que constava todas as interações do Corpus DALI se encontrava em formato de texto .pdf e foi convertido através da ferramenta online Google Drive para o formato .txt para que o mesmo pudesse ser utilizado no software AntConc1.

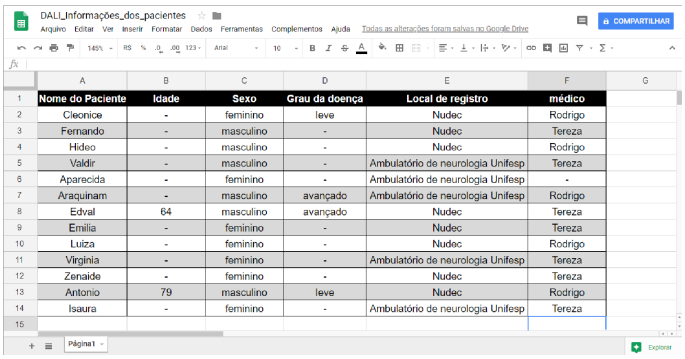
2. Separação das interações apenas em língua portuguesa. O Corpus DALI possui interações em português e francês.

3. Separação das interações apenas em ambiente institucional - consultas clínicas com aplicação de teste para avaliação do estado neurocognitivo dos pacientes e consultas clínicas livres.

4. Separação das consultas em arquivos individuais nomeados com o tipo de consulta seguido do nome do paciente. Ex: cons_livre_araquinam ou teste_araquinam.

5. Organização de uma planilha com informações disponíveis de cada paciente, tais como: nome, idade, sexo, grau da doença, local de registro, médico que realizou a consulta (ver figura 1).

Figura 1 - Planilha com informações dos pacientes


DALI_Informações_dos_pacientes

	Nome do Paciente	Idade	Sexo	Grau da doença	Local de registro	médico
2	Cleonice	-	feminino	leve	Nudec	Rodrigo
3	Fernando	-	masculino	-	Nudec	Tereza
4	Hideo	-	masculino	-	Nudec	Rodrigo
5	Valdir	-	masculino	-	Ambulatório de neurologia Unifesp	Tereza
6	Aparecida	-	feminino	-	Ambulatório de neurologia Unifesp	-
7	Araquinam	-	masculino	avançado	Ambulatório de neurologia Unifesp	Rodrigo
8	Edval	64	masculino	avançado	Nudec	Tereza
9	Emilia	-	feminino	-	Nudec	Tereza
10	Luiza	-	feminino	-	Nudec	Rodrigo
11	Virginia	-	feminino	-	Ambulatório de neurologia Unifesp	Tereza
12	Zenaide	-	feminino	-	Nudec	Tereza
13	Antonio	79	masculino	leve	Nudec	Rodrigo
14	Isaura	-	feminino	-	Ambulatório de neurologia Unifesp	Tereza

Fonte: Captura de tela do Planilhas Google

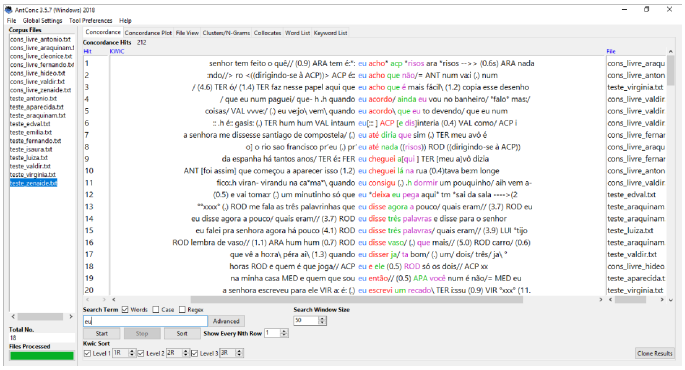
1. “Um kit de ferramentas de análise de corpus para concordância e análise de texto.” Texto informado no website de Laurence Anthony, autor do software. Disponível em: <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>. Acesso em 22 de dezembro de 2018.

6. Inserção dos arquivos no software AntConc.

7. Seleção das palavras que seriam buscadas no corpus. São elas: nome de cada paciente, eu, minha, meu, me, verbos com terminação em -ava, -ia e -ei2.

8. Busca das palavras selecionadas na ferramenta do AntConc, “Concordance”, que permite ver as linhas de concordância das palavras buscadas (para exemplo, ver figura 2).

Figura 2 - Exemplo de visualização de linhas de concordância buscando a palavra “eu”



Fonte: Captura de tela do software AntConc

O último passo se faz com a análise das linhas de concordância de cada palavra buscada.

NARRATIVAS ENCONTRADAS AO BUSCAR POR CADA PALAVRA

• Eu

Valdir	vvve:/ (.) eu ve:jo\ vem\ quando eu acordo\ que eu to devendo/

2. Essas palavras foram escolhidas com vista no objetivo da pesquisa de encontrar marcas desubjetividade nas narrativas dos pacientes com Alzheimer. São palavras que remetem a tal característica, já que pronomes de primeira pessoa do singular são utilizados para se referir ao próprio sujeito em momentos de narração e os verbos com terminação em -ava, -ia ou -ei são verbos que indicam tempo passado utilizados para contar algo que já aconteceu, característica marcante de narrativas.

3. A pesquisa foi feita na ordem disposta aqui e as narrativas que apareceram em mais de uma busca, não foram repetidas nas tabelas seguintes.

	que eu num paguei/ que- h .h quando eu acordo/ ainda eu vou no banheiro/ °falo° mas:/ como eu vou pagar o que eu tô devendo/ ai que eu vou .hh perceber qui e:(ra) im sonho\ eu levo uma hora pra: t-tirar isso da minha cabeça\ doutora\
Valdir	=no:ssa sinhora\ ai num consigo- até meia noite meia noite e meia ela ta roncando i eu fico:.h viran- virandu na ca°ma°\ quando eu consigu (.) .h dormir um pouquinho/ aih vem a- qu- u que^eu fazia/ todo meu serviço/ (0.6) trabalhar cum caminhao/ carregar/ descarregar/=
Virginia	hum: eu estudei muito pouco\
Araquinam	eu- (2.0) eu tenho (3.7) eu num tomo- eu tomo banho- (4.0) sozinho
Araquinam	é::: (1.7) difícil o que eu não esqueço/ (.) porque eu esqueço até quase do meu- do meu nome/ (.) o que eu vou fazer (1.0) imediato/ (.) assim\ (0.5) minha esposa: (3.1s) é:: (1.1) manda fazer um negocio assim da- dado momento (1.0s) eu- eu vou (.) fazê/ mas i: a memória (.) foi embora\
Valdir	issu\ (.) eles:: (0.5) invadem minha cabeça/ i:: ai eu fico meio tonto i vou anda:ndu/ vou na caçada\ ca:io\ (.) u- us dois
Valdir	[é: a- é:\] i quandu eu fico nervoso (.) me ata- me da mais desinteria\
Valdir	°a sinhora intendi°/ (.) .hhh quando eu fico- quando e:uu é:::: .h comu um pouquinh/ (.) normal\ eu eu faço um regime total\ (.) .hh quer dizer e procuro (0.5) mas:: mesmo assim: me da muita prisao de ventre\ muita:: .h é:: gasis: (.)
Fernando	[te]m uma das (praias)mais bonitas\ é: eu fui lá no natal\
Luiza	eu gosto da vida como ela é
Isaura	a:: tenho saudade de pernambuco (.) eu gosto de pernambuco
Antonio	[sabe o que é doutor eu num trabalho <((rindo)) eu num uso o calendário> por isso né//
Fernando	a num sei/ tem tantos ditados\ é que eu tã:o longe da espanha
	há tantos anos/

• Minha

Araquinam	a doutor (.) xx (1.8) minha situação tá difícil (1.7) tá

• Nome do paciente

- Araquinam

mal de alzheimer num quer quer deixar não ((risos))
que eu fico embaraçado

• -ei

Antonio	isso é verdade\ (0.5) mas também andei muito também/ trinta e sete anos na rua\ (0.6) andando\

CONCLUSÃO

Dentre as palavras e terminações buscadas — eu, meu, minha, nome do paciente, me, -ava, -ia e -ei — não foram encontrados resultados para as buscas por meu, me, -ava e -ia, ou os resultados já haviam sido identificados em buscas anteriores. A palavra eu foi a que apresentou maior número de ocorrências, destacando-se como o principal marcador linguístico das narrativas analisadas. Esse dado permite compreender que os relatos produzidos pelos pacientes se concentram, predominantemente, em experiências pessoais, lembranças, sentimentos, percepções e aspectos subjetivos relacionados às suas próprias trajetórias de vida.

Ao construir uma visão geral sobre as narrativas encontradas, foi possível observar que elas emergem em momentos específicos da interação entre médico e paciente e desempenham diferentes funções discursivas. Em diversas situações, as narrativas surgiram quando o paciente encontrava dificuldades para responder às perguntas do teste neuropsicológico, funcionando como uma estratégia para reorganizar a interação e dar continuidade ao diálogo. Além disso, verificou-se que esses relatos frequentemente representavam um convite para que o médico modificasse seu papel na conversa, deixando momentaneamente a posição de avaliador para assumir a de ouvinte de uma história pessoal.

Em outros momentos, as narrativas contribuíram para manter o alinhamento interacional entre os participantes, permitindo que o tema introduzido pelo paciente fosse desenvolvido ao longo da conversa. Entretanto, também foram identificadas situações em que os demais interlocutores não acompanharam a narrativa, desviando rapidamente o foco para o protocolo clínico ou para outro assunto. Observou-se ainda que essas narrativas podiam surgir tanto espontaneamente, sem qualquer solicitação do profissional, quanto mediante convites explícitos feitos pelo médico durante a consulta. De maneira geral, constatou-se que elas apareciam com maior frequência em contextos percebidos pelos pacientes como desconfortáveis ou desafiadores, embora também tenham ocorrido em situações mais espontâneas e, por vezes, aparentemente desconectadas da dinâmica interacional em curso.

A partir dessas observações, é possível concluir, ainda que de forma preliminar, que tais elementos narrativos constituem-se como uma co-construção da interação, resultado de um processo intersubjetivo estabelecido entre paciente e interlocutor. Mesmo diante do diagnóstico de Doença de Alzheimer e das perdas cognitivas progressivas características da enfermidade, os participantes demonstram preservar recursos linguísticos capazes de expressar experiências, emoções, memórias e aspectos de sua identidade. As narrativas revelam, portanto, que esses sujeitos continuam ocupando um lugar ativo na interação social, reafirmando sua subjetividade por meio da linguagem.

Os dados analisados também sugerem que o ambiente institucional das consultas, especialmente durante a aplicação de testes neuropsicológicos, pode gerar sentimentos de tensão e insegurança, uma vez que o paciente se encontra constantemente avaliado. Nesse contexto, as justificativas apresentadas diante das dificuldades em responder às perguntas deixam de representar apenas tentativas de explicar o "não saber" e passam a desempenhar uma importante função discursiva. Elas permitem que o indivíduo recorra às próprias experiências para reconstruir sentidos, estabelecer conexões com sua história de vida e reafirmar sua posição como sujeito da interação.

Dessa forma, quando o profissional conduz a consulta de maneira menos impessoal e favorece uma interação mais acolhedora, cria-se um espaço no qual essas manifestações subjetivas podem emergir com maior naturalidade. Ainda que, sob a perspectiva do protocolo clínico, tais narrativas não sejam consideradas respostas objetivas aos testes aplicados, elas representam um importante recurso de expressão do paciente,

evidenciando que a linguagem continua sendo um meio de construção da identidade e de manutenção do vínculo social. Assim, mais do que simples desvios da atividade avaliativa, essas narrativas constituem oportunidades para que o sujeito se reconheça em sua própria história, mantenha seu lugar de fala e continue participando ativamente da relação com o outro, reforçando a importância de abordagens clínicas que valorizem não apenas os déficits cognitivos, mas também as potencialidades comunicativas e subjetivas preservadas nos indivíduos com Doença de Alzheimer.

REFERÊNCIAS

BALIEIRO-JR., Ari Pedro (2001). O sujeito que se estranha: manifestações de subjetividade na afasia. Dissertação de mestrado. Campinas. Instituto de Estudo da Linguagem.

COUDRY, M. I. H. Diário de narciso: discurso e afasia. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

CRUZ, F. M. 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.

MONDADA, L. Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction: Le pointage comme pratique de prise du tour. In FILLIET-TAZ, L. (ed.). Les modèles du discours face au concept d'action, Cahiers de Linguistique Française, n. 26, 2004.

NOVAES-PINTO, R. C. O normal e o patológico nas Afasias: Uma reflexão à luz dos estudos discursivos e do conceito de "média-típica". In: Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Universidade de Évora. ISBN: 978-972-99292-4-3, 2010. pp. 118-134. Disponível em: <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg11/10.pdf.>. Acesso em: 01 de maio de 2015.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SUSAN SIARA LOPES COSTA

RESUMO

O brincar constitui uma atividade fundamental na infância e desempenha importante papel no desenvolvimento integral da criança, especialmente no contexto da Educação Infantil. Por meio das brincadeiras, dos jogos e das experiências lúdicas, a criança amplia suas possibilidades de interação, expressão, imaginação e criatividade, desenvolvendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do brincar no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, considerando sua dimensão histórica, social, cultural e pedagógica, bem como o papel do professor na organização e mediação das experiências lúdicas. Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico, fundamentado em autores que discutem a infância, o brincar e a Educação Infantil, entre eles Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Oliveira e Lima, além de documentos educacionais voltados à primeira infância. A discussão evidencia que o brincar não deve ser compreendido apenas como forma de recreação ou entretenimento, mas como uma prática cultural e educativa que possibilita à criança construir conhecimentos, estabelecer relações, desenvolver autonomia e compreender o mundo no qual está inserida. Conclui-se que a valorização do brincar no cotidiano da Educação Infantil é essencial para uma prática pedagógica que respeite as especificidades da infância e favoreça o desenvolvimento integral da criança.

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

INTRODUÇÃO

O brincar constitui uma das principais formas de expressão da infância e ocupa papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. A experiência do brincar atravessa diferentes tempos e contextos históricos e sociais, sendo marcada tanto pela permanência de práticas culturais quanto pelas transformações que acompanham as diferentes concepções de infância. Inserida em determinado contexto social e cultural, a criança estabelece relações com outras crianças e com os adultos, apropriando-se das experiências que a cercam e, ao mesmo tempo, recriando-as por meio da imaginação, da criatividade e da produção de novas formas de brincar.

Na Educação Infantil, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos assumem especial relevância, uma vez que possibilitam à criança explorar o mundo, construir conhecimentos, desenvolver a linguagem, estabelecer relações sociais e expressar sentimentos, desejos e experiências. Nessa perspectiva, brincar não deve ser compreendido apenas como recreação ou atividade destinada ao preenchimento do tempo, mas como uma experiência que participa do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor da criança.

Embora exista significativa produção teórica acerca da importância da brincadeira nos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil, ainda se observam concepções e práticas pedagógicas que atribuem ao brincar uma posição secundária diante de atividades consideradas propriamente educativas. Essa compreensão pode reduzir as experiências lúdicas a instrumentos para transmissão de conteúdo ou a atividades excessivamente dirigidas pelo adulto, limitando as possibilidades de criação, exploração, interação e autonomia da criança.

Diante desse contexto, torna-se relevante discutir o lugar ocupado pelo brincar na Educação Infantil e compreender de que maneira as experiências lúdicas contribuem para o desenvolvimento integral da criança. A reflexão sobre essa temática também envolve reconhecer a criança como sujeito social e histórico, capaz de produzir cultura e construir significados por meio das relações estabelecidas com seus pares, com os adultos e com o ambiente no qual está inserida.

Assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do brincar no desenvol-

vimento e na aprendizagem das crianças na Educação Infantil, considerando suas dimensões histórica, social, cultural e pedagógica. Busca-se, ainda, compreender as contribuições das brincadeiras e dos jogos para o desenvolvimento infantil e analisar a importância da atuação do professor na organização e mediação de experiências lúdicas que respeitem as especificidades da infância.

Para o desenvolvimento do estudo, adotou-se a pesquisa bibliográfica, fundamentada em obras de autores que discutem a infância, o brincar, o desenvolvimento e a Educação Infantil, entre os quais Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Oliveira, Lima, Kramer e Wajskop, além de documentos educacionais destinados à Educação Infantil. A partir desse referencial, procura-se compreender o brincar não apenas como atividade recreativa, mas como prática cultural, educativa e social indispensável à formação integral da criança.

O desenvolvimento do artigo está organizado a partir da abordagem histórica do brincar e de sua inserção na Educação Infantil, seguida da discussão de suas contribuições para os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Posteriormente, aborda-se o brincar como prática cultural e social e, por fim, discute-se o papel do professor na valorização, organização e mediação das experiências lúdicas no cotidiano da Educação Infantil.

O BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM INFANTIL

As reformas educacionais que têm acontecido em nosso país, nos últimos anos visam adequar o sistema educacional às evoluções tecnológicas da globalização, e um dos aspectos a ser repensado é o papel dos brinquedos e das brincadeiras na contemporaneidade. A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passado, presente e futuro, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado na Educação Infantil, a partir de valores, significados, atividades e brinquedos e artefatos construídos e partilhados pelas crianças que ali convivem. Incorporando experiências social e cultural do brincar das diferentes infâncias por meio das relações que estabelece com seus pares adultos educadores da pequena infância. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo com seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura lúdica.

De acordo com Vygotsky (1998), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Nesse aspecto, a significativa produção teórica já acumulada, que afirma a importância da brincadeira na construção dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, ainda não foi capaz de modificar completamente as ideias e práticas que reduzem o brincar, o brinquedo e as atividades lúdicas a uma posição de menor importância no cotidiano da Educação Infantil e no processo de formação da criança pequena. De acordo com Benjamin (1994, p. 14):

[...]ao invés da representação e do eventual sentimento metafórico, o brinquedo fala para a criança a linguagem simples da pura naturalidade, do puro prazer dos sentidos. Muito mais próximo da criança que o pedagogo bem intencionado lhe são artista, o colecionador, o mago.

Por outro lado, podemos identificar hoje um curso generalizado em torno da "importância do brincar", enfatizando não apenas na mídia e na publicidade produzidas para a infância, como também nos programas, propostas e práticas educativas institucionais, ignorando a importância lúdica do ato de brincar.

Além de sua importância para o desenvolvimento e a aprendizagem, o brincar constitui um direito assegurado à criança pelo orde-

namento jurídico brasileiro. O Estatuto da Criança e do Adolescente, ao tratar do direito à liberdade, estabelece expressamente o direito de "brincar, praticar esportes e divertir-se" (BRASIL, 1990, art. 16, IV). Dessa forma, garantir oportunidades para o brincar significa não apenas reconhecer sua dimensão educativa, social e cultural, mas também assegurar a efetivação de um direito fundamental da infância.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27):

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém vínculo essencial com aquilo que é o "não brincar". A brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Neste sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade.

Quanto às contribuições do brinquedo e da brincadeira para o desenvolvimento infantil, Lima (2009) destaca que a brincadeira envolve diferentes elementos e aciona áreas específicas do cérebro. Nesse sentido, a realização de diferentes experiências lúdicas assume significativa importância para o desenvolvimento da criança. Assim, brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano.

O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

A criação dos parques infantis na década de quarenta destinados ao atendimento de crianças pobres, geralmente filhos de operários, promove discussões e a implementação da recreação como aliado no cuidado e educação dessa criança de (0 a 3 anos na creche e 4 a 6 anos na pré-escola). Escolovistas Brasileiros como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira fizeram coro para a expansão da ideia. A recreação tinha como função para os escolanovistas brasileiros, possibilitar o desenvolvimento do corpo e, concomitantemente, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, morais e sociais.

De acordo com Kishimoto (1993), atividades como "barra-manteiga" e rodas cantadas, a exemplo de "lenço atrás", contribuíam para o desenvolvimento integral das crianças. Embora as brincadeiras e os jogos fossem acompanhados pelo professor, as crianças tinham liberdade para escolher e desenvolver suas atividades lúdicas.

Wajskop (1995) destaca a contribuição de Froebel e dos escolanovistas para a superação da escola tradicional e para a construção de uma nova concepção de criança, que passa a ser respeitada e compreendida em suas especificidades. A autora ressalta, entretanto, que essas concepções sofreram transformações, especialmente a partir da década de 1970, quando ganhou espaço a perspectiva da educação compensatória, direcionada sobretudo às crianças das classes sociais menos favorecidas.

A década de 1970 trouxe consigo a concepção de que as crianças, particularmente aquelas pertencentes às classes populares, apresentavam determinadas carências culturais que deveriam ser supridas por meio de uma denominada "educação compensatória".

Nesse contexto, Kramer (2003, p. 32) destaca que "[...] as crianças das classes populares fracassam porque apresentam 'desvantagens sócio culturais', ou seja, carência de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou linguística, ora de ordem afetiva".

Nesse cenário, evidenciavam-se diferentes concepções de atendimento à infância de acordo com a condição social das crianças. Enquanto o atendimento destinado às crianças das classes populares esteve historica-

mente associado a práticas assistencialistas e compensatórias, as instituições frequentadas pelas classes mais favorecidas direcionavam suas propostas para aspectos educativos e para o desenvolvimento infantil. Essa diferenciação contribuiu para a construção de trajetórias distintas no atendimento à infância, marcadas pelas desigualdades sociais (OLIVEIRA, 2005).

Nesse contexto, as brincadeiras e os jogos passaram, em determinadas práticas educativas, a assumir um caráter mais dirigido, sendo utilizados como recursos para o desenvolvimento de habilidades específicas e para a transmissão de conteúdos escolares. Intensificou-se, assim, a preocupação com a alfabetização e com a adoção de métodos e técnicas voltados à preparação da criança para a leitura e a escrita, o que contribuiu para uma maior escolarização das práticas destinadas à infância.

Contudo, é importante compreender que o brincar também se constitui nas experiências e interações vivenciadas pela criança ao longo da infância. Nesse contexto, a atuação do professor assume relevância na organização de tempos, espaços e experiências que possibilitem e ampliem as diferentes formas de brincar no cotidiano da Educação Infantil.

Segundo Oliveira (2005), o brincar não significa apenas recrear, mas constitui uma das formas mais complexas de a criança comunicar-se consigo mesma e com o mundo. O desenvolvimento ocorre por meio das trocas recíprocas estabelecidas ao longo de sua vida. Nesse sentido, por meio do brincar, a criança desenvolve capacidades importantes, como atenção, memória, imitação e imaginação, além de aspectos relacionados à afetividade, à motricidade, à inteligência, à sociabilidade e à criatividade.

Nesse cenário de transformações sociais e de construção de uma perspectiva de modernização do país, ganharam espaço no Brasil as propostas educacionais vinculadas ao movimento da Escola Nova, influenciadas por concepções pedagógicas desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos. Essas ideias contribuíram para novas formas de compreender a infância e as práticas educativas destinadas às crianças (KUHLMANN JR., 2001).

Oliveira (2005, p. 22) destaca que "o jardim de infância é um desses 'produtos' importados para atender inicialmente as crianças das famílias mais abastadas, enquanto a creche se destinava ao atendimento assistencialista das crianças pobres da classe operária".

Portanto, não só no Brasil como em outros países, a inserção dos sistemas pedagógicos pré-escolares revela o aparecimento da infância como categoria social diferenciada do adulto em função de sua brincadeira.

Historicamente, a associação entre o brincar e o prazer nem sempre foi compreendida como parte do processo educativo. Nas instituições de caráter assistencialista, como creches e asilos destinados principalmente às crianças das classes populares, muitas vezes prevalecia uma concepção disciplinadora da infância, na qual o brincar ocupava posição secundária. Nesse contexto, a criança pobre era submetida a práticas voltadas à disciplina e ao controle de comportamentos considerados inadequados. (KUHLMANN JR., 2001).

No entanto, a presença do jogo e das brincadeiras na escola nem sempre era bem vista. Muitos pais questionavam o uso dos jogos e dos brinquedos alegando que seus filhos não frequentavam a escola para brincar, remetendo à atividade lúdica infantil um caráter de futilidade. Para eles, a escola era lugar de estudar, numa alusão a ideia de Importante para o desenvolvimento, físico, intelectual e social, o jogo vem ampliando sua importância deixando de ser um simples divertimento e tornando-se ponte entre a infância e a vida adulta.

Segundo Vygotsky (1998), o jogo infantil contribui para o desenvolvimento da criança ao possibilitar, por meio da imaginação, a ressignificação de elementos construídos socialmente. Nesse contexto, as experiências lúdicas favorecem a criatividade, o domínio de si e a afirmação da personalidade, permitindo à criança explorar novas possibilidades

de ação e interação.

A partir da década de 1930, no Brasil, os jogos e as brincadeiras passaram a ser utilizados também de forma dirigida pelo professor, como instrumentos para a transmissão de conteúdos escolares, especialmente nos jardins de infância e nas pré-escolas. Nesse contexto, quando excessivamente direcionada pelo adulto, a ação lúdica da criança pode perder parte de sua espontaneidade, limitando as possibilidades de explorar, descobrir, inventar e construir por meio da brincadeira (KISHIMOTO, 1993).

O brincar constitui uma prática cultural e uma experiência própria da infância, por meio da qual a criança se apropria de formas de comunicação e desenvolve processos de interação social. Ao brincar, aprende a ouvir, esperar sua vez, negociar, defender seu ponto de vista, criar e estabelecer relações com outras crianças (LIMA, 2009).

Além de favorecer as relações sociais, o brincar envolve emoções e contribui para o desenvolvimento corporal da criança. Por meio das brincadeiras, são desenvolvidas habilidades relacionadas aos movimentos do corpo, à lateralidade e às noções espaciais, como em cima, embaixo, esquerda e direita (LIMA, 2009).

A criança aprende a lidar com escolhas e a resolver conflitos por meio das próprias situações vivenciadas nas brincadeiras. Em jogos como o pique ou a amarelinha, por exemplo, surgem situações que exigem decisões, compreensão de regras e interação com outras crianças.

Nesse sentido, Lima (2009, p. 5) afirma:

Do ponto de vista do desenvolvimento interno, brincar exercita a imaginação e a memória. Além disso, brincar funciona como um processo complexo de desenvolvimento da função simbólica da infância. Tudo isso possibilita à criança ter acervos na memória que ela utilizará ao longo da sua vida. Por exemplo, ao se apropriar dos "roteiros" da sequência da brincadeira, a criança desenvolve a memória operacional e aprende, também, a organizar o comportamento segundo regras externas.

As brincadeiras acompanhadas de cantigas contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da percepção rítmica e dos movimentos corporais. A associação entre brincadeira, música e movimento possibilita à criança vivenciar diferentes ritmos, melodias e formas de expressão, ampliando suas experiências durante o processo de desenvolvimento (LIMA, 2009).

O brincar também deve ser compreendido como uma prática cultural própria da infância. Por meio das brincadeiras e das interações estabelecidas com o meio em que vivem, as crianças apropriam-se de elementos, normas e formas de convivência presentes em seu grupo social, construindo experiências significativas para a aprendizagem, o desenvolvimento e a inserção na cultura.

Nesse contexto, o brincar assume papel fundamental, uma vez que, por meio das brincadeiras e das interações, a criança explora o mundo, estabelece relações, constrói conhecimentos e amplia suas experiências no cotidiano da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2022).

A imitação também está presente nas experiências lúdicas e contribui para que a criança observe e reproduza ações, comportamentos e situações vivenciadas em seu meio social. Por meio do brincar e do faz de conta, a criança experimenta diferentes papéis, amplia suas formas de expressão e atribui significados às relações estabelecidas com outras pessoas.

A Educação Infantil tem como finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças até cinco anos de idade, considerando seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996). Nessa etapa, as crianças ampliam suas experiências, desenvolvem a autonomia e a identidade e estabelecem relações com outras crianças e adultos. Nesse contexto, as interações e as brincadeiras assumem papel fundamental, constituindo eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil (BRASIL, 2009).

A formação humana não se restringe aos aspectos biológicos, mas envolve também a apropriação das formas de comunicação e das práticas construídas culturalmente. Nesse sentido, garantir espaços e tempos destinados às brincadeiras na Educação Infantil significa proporcionar experiências de criação, participação, tomada de decisões e produção de cultura, reconhecendo a criança como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento (SÃO PAULO, 2022).

O professor pode enriquecer essas experiências por meio de intervenções que respeitem o protagonismo infantil, observando as crianças e favorecendo a criatividade, a autonomia, a interação entre os pares, o raciocínio e as diferentes formas de expressão e compreensão do mundo.

Estudos desenvolvidos em diferentes áreas do conhecimento, como antropologia, sociologia, psicologia e linguística, têm apontado o brincar como uma importante forma de expressão da infância. Nas brincadeiras realizadas individualmente ou com outras crianças, são criadas oportunidades para explorar o mundo, ampliar a percepção sobre si e sobre o outro, organizar o pensamento, expressar afetos e desenvolver a iniciativa. Em especial, as brincadeiras de faz de conta contribuem para o desenvolvimento da capacidade de imaginar e criar (SÃO PAULO, 2007). Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), o brincar constitui uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança.

Para Piaget (1975), ao brincar, a criança assimila o mundo à sua maneira, atribuindo aos objetos funções e significados relacionados às suas próprias experiências. Nessa perspectiva, o brincar desempenha importante papel no desenvolvimento da inteligência, possibilitando à criança assimilar e reelaborar experiências vivenciadas. Na perspectiva de Vygotsky, os processos psicológicos são construídos a partir do contexto sociocultural no qual o indivíduo está inserido. Desse modo, a brincadeira infantil relaciona-se aos processos históricos e sociais que influenciam não apenas as formas de organização e de vida em sociedade, mas também as maneiras pelas quais o ser humano constrói seu pensamento e estabelece relações com o mundo. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v. 1, p. 27):

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A)

Na Educação Infantil, o brincar constitui uma importante experiência de aprendizagem, uma vez que possibilita à criança explorar, criar, interagir e construir conhecimentos por meio de situações significativas. Nessa perspectiva, a ludicidade não deve ser compreendida apenas como recurso para a transmissão de conteúdos, mas como parte integrante das experiências infantis, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da criatividade e das relações sociais.

Nesse processo, educar envolve também relações de afeto, acolhimento e respeito às especificidades de cada criança. A afetividade assume papel importante na construção das relações e na criação de condições favoráveis à aprendizagem. Desse modo, cabe ao professor organizar experiências que despertem a curiosidade e favoreçam a participação das crianças, reconhecendo o brincar como elemento essencial da prática pedagógica e evitando práticas centradas exclusivamente na repetição e na transmissão de conhecimentos (BRASIL, 2009).

Sob as perspectivas histórica e social, a criança deve ser compreendida como sujeito inserido em determinado contexto cultural. Conforme estabelece o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 21), “a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está

inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca".

A Base Nacional Comum Curricular também reconhece a brincadeira como elemento fundamental da Educação Infantil. Ao estabelecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o documento assegura às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, compreendendo que essas experiências possibilitam a construção de conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo que as cerca (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, o direito de brincar deve ser assegurado cotidianamente, em diferentes espaços, tempos e situações, possibilitando à criança ampliar seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade e suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Essa concepção reforça a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a criança como participante ativa de seu processo de aprendizagem e valorizem o brincar como experiência constitutiva da infância (BRASIL, 2018).

Dessa forma, é fundamental que o professor reconheça a criança como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, respeitando suas singularidades, experiências, valores e contextos socioculturais. Sua atuação deve considerar as especificidades da infância, proporcionando experiências que favoreçam a participação, a autonomia, as interações e as diferentes formas de expressão da criança.

Nesse sentido, para que a relação entre professor e criança contribua para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, é fundamental que o educador esteja atento às diferentes formas de expressão infantil, saiba ouvir, observar a linguagem corporal e esteja aberto ao diálogo. Além disso, sua atuação deve estimular a curiosidade por meio de brincadeiras, jogos e diferentes experiências, favorecendo a autonomia, a participação e a inclusão das crianças no cotidiano da Educação Infantil.

A atuação do professor também envolve práticas de cuidado que ultrapassam uma perspectiva meramente assistencialista, compreendendo o cuidar e o educar como dimensões indissociáveis do trabalho com as crianças. Nesse sentido, Montenegro (2001) destaca que "o termo cuidado é em geral utilizado quando se faz referência às funções consideradas importantes para as crianças, divididas entre as de natureza afetiva e as de ação prática, como aconchegar e responder às necessidades corporais, como alimentar e limpar".

Nesse contexto, o professor desempenha papel fundamental na organização de espaços, tempos e experiências que favoreçam o brincar e as interações entre as crianças. Sua atuação deve proporcionar condições para que elas explorem, criem, façam escolhas, compartilhem experiências e construam conhecimentos por meio das brincadeiras, respeitando sua autonomia e seu protagonismo no processo de aprendizagem.

Dessa forma, a presença das brincadeiras, dos brinquedos e dos jogos no cotidiano da Educação Infantil contribui para a construção de experiências significativas e para o desenvolvimento integral das crianças. Cabe ao professor reconhecer o brincar como parte essencial da prática pedagógica, organizando contextos que possibilitem a exploração, a criatividade, a participação e as interações, sem retirar da brincadeira sua espontaneidade e seu caráter próprio da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões apresentadas, compreende-se que o brincar constitui uma prática essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, contribuindo para aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e motores. Por meio das brincadeiras, a criança interage com o mundo, estabelece relações, desenvolve a imaginação, a criatividade e a autonomia, construindo conhecimentos de maneira significativa.

Nesse sentido, valorizar o brincar na Educa-

ção Infantil significa reconhecer as especificidades da infância e compreender a ludicidade como parte integrante do processo educativo. Cabe ao professor proporcionar ambientes e experiências que favoreçam as brincadeiras, as interações e a participação das crianças, contribuindo para uma prática pedagógica que respeite e promova seu desenvolvimento integral.

Por fim, reconhecer o brincar como direito e como expressão própria da infância significa compreender que a criança não brinca apenas para aprender algo que o adulto pretende ensinar. Ela brinca porque, ao brincar, experimenta o mundo, cria possibilidades, estabelece relações e constrói sua própria maneira de compreendê-lo. Garantir o brincar é, portanto, garantir à criança o direito de viver plenamente a infância.

REFERÊNCIAS

AFLALO, C. O direito de brincar: dicas para criar e manter uma brinquedoteca. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENJAMIN, W. Reflexões, a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1994.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 ago. 2026.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 ago. 2026.

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

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/CNE, 2009.

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

EMERRIQUE, P. S. Brincaprende: dicas lúdicas para pais e professores. Campinas: Papirus, 2003.

HORN, Maria da Graça Souza. A organização do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, a criança e a educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.

KISHIMOTO, T. M. Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

KRAMER, Sonia. Com a pré-escola na mão: uma alternativa curricular para a educação infantil. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEVISKY, D. L. Psicanálise e pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LIMA, Elvira Souza. Brincar para quê? São Paulo: Interalia, 2009.

MRECH, L. M. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. São Paulo: Pioneiras, 1998.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES: expectativas de aprendizagens e orientações. Brasília: Programa de Orientações, 2007.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANTOS, S. M. P. Sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Munici-

pal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Levi. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imagem, 1975.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: PARTICIPAÇÃO, AUTONOMIA E QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

SUSANE DA CONCEIÇÃO VIEIRA

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância da gestão democrática na escola pública, compreendendo-a como princípio político, pedagógico e institucional indispensável à construção de uma educação de qualidade social. Parte-se da concepção de que a escola não é apenas espaço de transmissão de conteúdos, mas instituição social marcada por relações de poder, disputas de sentido, decisões coletivas, responsabilidades públicas e compromisso com a formação cidadã. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em documentos legais da educação brasileira e em autores que discutem gestão escolar, democracia, participação, autonomia, projeto político-pedagógico e práticas educativas. O estudo evidencia que a gestão democrática não se limita à eleição de diretores ou à existência formal de conselhos escolares, pois exige participação efetiva da comunidade, transparência nas decisões, diálogo entre os sujeitos, valorização dos profissionais da educação e construção coletiva do projeto pedagógico. Discute-se também que a democratização da gestão enfrenta desafios concretos, como burocratização, autoritarismo institucional, baixa participação familiar, precarização das condições de trabalho, desigualdades sociais e fragilidade dos espaços colegiados. Ao mesmo tempo, evidencia-se que práticas democráticas podem fortalecer o pertencimento, a corresponsabilidade, a escuta, a mediação de conflitos e a qualidade do trabalho pedagógico. Conclui-se que a gestão democrática constitui condição essencial para uma escola pública comprometida com justiça social, participação coletiva e formação humana crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática. Escola pública. Participação. Projeto político-pedagógico. Qualidade social.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática constitui um dos princípios fundamentais da educação brasileira e representa uma das dimensões mais relevantes para a organização da escola pública contemporânea. Sua importância ultrapassa o campo administrativo, pois envolve concepções de poder, participação, autonomia, cidadania, currículo, trabalho pedagógico e relações institucionais. Em uma sociedade marcada por desigualdades históricas, exclusões sociais e fragilidades na cultura participativa, discutir gestão democrática significa refletir sobre o modo como a escola pública pode se constituir como espaço de escuta, decisão coletiva, formação crítica e construção de direitos.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, no artigo 206, a gestão democrática do ensino público como um dos princípios da educação nacional (Brasil,1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, também reafirma esse princípio ao indicar que os sistemas de ensino devem definir normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, considerando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil,1996). Dessa forma, a gestão democrática não é uma escolha eventual das unidades escolares, mas um princípio legal, político e pedagógico que deve orientar a organização institucional.

No entanto, apesar de sua previsão legal, a gestão democrática ainda enfrenta desafios significativos para se efetivar no cotidiano escolar. Em muitas instituições, a participação permanece restrita a momentos formais, reuniões burocráticas ou consultas pontuais, sem que haja real compartilhamento de decisões. Conselhos escolares podem existir apenas como exigência documental, projetos político-pedagógicos podem ser elaborados de forma pouco participativa, e a figura da direção escolar ainda pode concentrar excessivamente o poder decisório. Esse cenário indica que a demo-

cratização da gestão exige mais do que normas legais: requer práticas institucionais concretas, formação política, condições de trabalho e cultura de diálogo (Paro,2016).

A escola pública é uma instituição social atravessada por relações de poder. Decisões sobre currículo, avaliação, organização da rotina, uso de recursos, projetos pedagógicos, atendimento às famílias, encaminhamento de conflitos e distribuição de responsabilidades expressam concepções de educação e de sociedade. Por isso, a gestão escolar não pode ser reduzida a procedimentos técnicos ou administrativos. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam que a organização e a gestão da escola envolvem dimensões pedagógicas, políticas e administrativas, pois toda decisão institucional repercute no processo de ensino e aprendizagem. A gestão democrática, nesse sentido, deve articular eficiência administrativa e compromisso pedagógico, sem subordinar a escola a uma lógica empresarial ou autoritária.

A perspectiva democrática exige compreender a escola como espaço coletivo de construção. O diretor, a coordenação pedagógica, os professores, os funcionários, os estudantes, as famílias e a comunidade local compõem a vida escolar e devem ser reconhecidos como sujeitos que participam, em diferentes níveis, da organização da instituição. Isso não significa ausência de responsabilidades específicas ou dissolução das funções profissionais, mas construção de processos decisórios mais transparentes, dialógicos e compartilhados (Lück,2009). A democracia escolar não se realiza pela eliminação da liderança, mas pela transformação da liderança em prática de mediação, articulação e corresponsabilidade.

Nesse debate, o projeto político-pedagógico ocupa lugar central. Ele não deve ser compreendido como documento burocrático produzido para atender exigências legais, mas como expressão da identidade da escola, de seus princípios, objetivos, estratégias, concepções pedagógicas e compromissos com a comunidade. Veiga (2013) destaca que o projeto político-pedagógico é político porque expressa um compromisso com determinado projeto de sociedade e é pedagógico porque organiza intencionalmente as ações educativas. Assim, uma gestão democrática depende da elaboração coletiva, revisão permanente e apropriação real do projeto político-pedagógico pelos sujeitos da escola.

A gestão democrática também está diretamente relacionada à qualidade social da educação. Diferentemente de uma visão restrita de qualidade, centrada apenas em índices, desempenho em avaliações externas ou produtividade escolar, a qualidade social envolve acesso, permanência, aprendizagem significativa, inclusão, participação, valorização docente, respeito à diversidade, condições materiais adequadas e formação cidadã (Dourado; Oliveira,2009). Nessa perspectiva, uma escola democrática não se limita a cumprir metas; ela busca garantir que todos os estudantes tenham direito a uma experiência educativa digna, crítica e humanizadora.

Freire (1996) contribui para essa discussão ao afirmar que a prática educativa exige diálogo, respeito aos saberes dos educandos, ética, escuta e compromisso com a autonomia. Embora sua obra não trate exclusivamente da gestão escolar, seus princípios são fundamentais para pensar a democracia na escola. Uma gestão que não escuta os sujeitos, que impõe decisões verticalmente e que desconsidera a realidade da comunidade contradiz a própria finalidade formativa da educação. A escola que pretende formar sujeitos críticos precisa organizar-se também de modo crítico e participativo.

A justificativa deste estudo está na necessidade de compreender a gestão democrática como condição para o fortalecimento da escola pública. Em tempos de intensificação das desigualdades, precarização do trabalho educacional, conflitos entre escola e comunidade, burocratização da função gestora e pressão por resultados quantitativos, torna-se urgente retomar o sentido político da gestão escolar. Não se trata de defender uma democracia abstrata, mas de analisar como a participação, o diálogo e a corresponsabilidade podem qualificar o trabalho pedagógi-

co e a vida institucional.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a importância da gestão democrática na escola pública, compreendendo-a como princípio político, pedagógico e institucional para a construção de uma educação de qualidade social. Como objetivos específicos, busca-se discutir os fundamentos legais e teóricos da gestão democrática; analisar a relação entre participação, autonomia e projeto político-pedagógico; compreender o papel dos órgãos colegiados e da comunidade escolar; refletir sobre os desafios para a efetivação da democracia no cotidiano da escola; e destacar as contribuições da gestão democrática para o fortalecimento da educação pública.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de documentos legais e produções acadêmicas sobre gestão escolar, participação, democracia, autonomia e qualidade social da educação. O texto está organizado em seções que abordam os fundamentos da gestão democrática, o projeto político-pedagógico, a participação da comunidade, os desafios institucionais e a relação entre gestão democrática e qualidade social.

FUNDAMENTOS LEGAIS E POLÍTICOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Gestão democrática da escola pública encontra fundamento jurídico na Constituição Federal de 1988, que institui a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil,1988). Ao estabelecer, no artigo 206, a gestão democrática do ensino público como princípio educacional, a Constituição reconhece que a organização da escola deve estar vinculada aos valores da participação, da cidadania e do controle social. Esse princípio está diretamente relacionado ao processo de redemocratização do país, após um longo período de autoritarismo político, no qual as instituições públicas foram marcadas pela centralização das decisões e pela limitação da participação popular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprofunda esse princípio ao determinar que os sistemas de ensino devem definir normas de gestão democrática do ensino público na educação básica. A LDB destaca dois elementos fundamentais: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil,1996). Esses elementos indicam que a gestão democrática não pode ser reduzida à atuação isolada da direção escolar, pois exige mecanismos institucionais de participação e construção coletiva.

O Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005/2014, também contempla a gestão democrática, especialmente na Meta 19, que trata da efetivação da gestão democrática da educação associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar (Brasil,2014). A inclusão dessa meta revela que a democracia na gestão não é apenas um princípio genérico, mas uma diretriz de política pública. Entretanto, a própria formulação da meta expressa tensões, pois articula participação democrática a critérios técnicos, exigindo cuidado para que a gestão escolar não seja capturada por modelos gerencialistas que valorizam desempenho formal em detrimento da construção coletiva.

A previsão legal da gestão democrática, contudo, não assegura sua efetivação automática. A existência de leis e normas é condição necessária, mas insuficiente. Paro (2016) argumenta que a gestão democrática precisa ser compreendida como processo político concreto, no qual a comunidade escolar participa efetivamente das decisões que dizem respeito à vida da escola. Para o autor, a democracia não pode ser confundida com mera formalidade institucional; ela exige distribuição de poder, participação real e compromisso com os fins educativos da escola pública.

A escola pública, por sua natureza, pertence à sociedade. Isso significa que sua gestão deve prestar contas à comunidade, dialogar com os sujeitos envolvidos e garantir que as

decisões institucionais não sejam tomadas de modo arbitrário ou fechado. A participação da comunidade escolar não representa concessão da direção ou da secretaria de educação, mas direito vinculado ao caráter público da instituição (Cury,2002). Quanto mais pública é a escola, mais democrática deve ser sua organização. Caso contrário, corre-se o risco de manter uma escola estatal, mas não verdadeiramente pública em seu funcionamento.

Do ponto de vista político, a gestão democrática está vinculada à formação cidadã. Uma escola que pretende formar sujeitos capazes de participar da vida social precisa oferecer experiências concretas de participação, diálogo, responsabilidade coletiva e respeito às diferenças. A democracia não se aprende apenas por meio de conteúdos sobre cidadania; aprende-se também pela vivência cotidiana de relações democráticas. Quando estudantes, famílias e profissionais são ouvidos, participam de decisões e compreendem os processos institucionais, a escola se torna espaço formativo de cultura democrática (Freire,1996).

Entretanto, é necessário evitar uma compreensão ingênua da participação. Nem toda reunião é democrática, nem todo conselho escolar funciona efetivamente, nem toda consulta pública representa compartilhamento de poder. A gestão democrática exige condições reais para que os sujeitos possam participar de modo informado, crítico e consequente. Isso envolve acesso às informações, linguagem compreensível, horários adequados de reunião, respeito às diferentes vozes e disposição institucional para considerar as contribuições da comunidade (Lück,2009).

A gestão democrática também não deve ser confundida com ausência de direção ou falta de organização. A democracia escolar exige liderança, planejamento, clareza de responsabilidades e compromisso com os objetivos educacionais. A diferença está no modo como essa liderança se exerce. Em uma perspectiva autoritária, a direção concentra decisões, impõe normas e trata a comunidade como destinatária passiva. Em uma perspectiva democrática, a direção articula sujeitos, media conflitos, organiza processos, garante transparência e fortalece os espaços coletivos de decisão (Libâneo; Oliveira; Toschi,2012).

Outro ponto importante é que a gestão democrática envolve dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas. Não basta discutir apenas questões de infraestrutura ou eventos escolares; é preciso democratizar também o debate sobre currículo, avaliação, projetos, prioridades pedagógicas, inclusão, relações étnico-raciais, convivência, uso dos tempos e espaços escolares. A centralidade pedagógica da gestão é fundamental porque a finalidade da escola é educativa.

Toda decisão administrativa deve estar orientada por objetivos pedagógicos e pelo direito à aprendizagem (Dourado; Oliveira,2009).

A gestão democrática também se relaciona à autonomia escolar. Contudo, autonomia não significa isolamento da escola nem transferência de responsabilidades do Estado para a unidade escolar. A autonomia democrática deve permitir que a escola construa respostas contextualizadas às necessidades de sua comunidade, sem perder de vista as políticas públicas, os direitos educacionais e as condições materiais necessárias ao funcionamento institucional (Veiga,2013). Quando a autonomia é usada para responsabilizar a escola por problemas estruturais sem oferecer recursos, ela deixa de ser democrática e passa a operar como mecanismo de desresponsabilização estatal.

Portanto, os fundamentos legais e políticos da gestão democrática revelam que a escola pública deve ser organizada a partir da participação, da transparência, da autonomia responsável e da construção coletiva. A democratização da gestão não é um complemento administrativo, mas princípio constitutivo da educação pública. Sua efetivação depende de práticas institucionais permanentes, formação política dos sujeitos e compromisso com uma concepção de educação voltada à cidadania, à justiça social e à

qualidade social.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E AUTONOMIA ESCOLAR

O projeto político-pedagógico é um dos principais instrumentos da gestão democrática, pois expressa a identidade, os princípios, os objetivos e as escolhas pedagógicas da escola. Mais do que um documento formal, ele deve funcionar como referência viva para a organização do trabalho educativo. A própria expressão "político-pedagógico" revela sua dupla natureza: é político porque envolve escolhas coletivas sobre o tipo de educação, sociedade e sujeito que se deseja formar; é pedagógico porque orienta práticas, metodologias, tempos, espaços, avaliações e relações de ensino e aprendizagem (Veiga,2013).

Elaboração coletiva do projeto político-pedagógico é uma exigência legal e uma necessidade institucional. A LDB determina a participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica da escola (Brasil,1996). Entretanto, uma gestão verdadeiramente democrática deve ampliar essa participação, envolvendo estudantes, famílias, funcionários e comunidade local, de acordo com as possibilidades e especificidades de cada etapa da educação básica. A escola não pode produzir seu projeto apenas em reuniões internas de equipe gestora, pois isso reduz seu potencial democrático e limita sua relação com a realidade da comunidade.

Veiga (2013) destaca que o projeto político-pedagógico não deve ser visto como documento acabado, mas como processo permanente de reflexão e ação. Ele precisa ser construído, avaliado, revisado e atualizado coletivamente. Essa compreensão é essencial porque a escola é uma instituição dinâmica, atravessada por mudanças sociais, demandas pedagógicas, transformações nos sujeitos, novos desafios e diferentes contextos. Um projeto elaborado apenas para cumprir exigência burocrática tende a perder sentido e não orientar efetivamente a prática escolar.

A autonomia escolar está diretamente relacionada ao projeto político pedagógico. Uma escola autônoma é aquela que possui condições de pensar sua realidade, definir prioridades, organizar estratégias e construir respostas pedagógicas coerentes com sua comunidade. Entretanto, essa autonomia deve ser compreendida em sentido democrático e não gerencialista. Em uma perspectiva democrática, autonomia significa possibilidade de participação, criação e decisão coletiva. Em uma perspectiva gerencialista, pode significar apenas responsabilização da escola por resultados, sem garantia de recursos, formação e apoio institucional (Dourado; Oliveira,2009).

O projeto político-pedagógico permite que a escola supere a fragmentação das ações. Sem um projeto comum, as práticas tendem a depender exclusivamente de iniciativas individuais, muitas vezes desconectadas entre si. Professores desenvolvem projetos isolados, a gestão responde a urgências administrativas, as famílias participam apenas de eventos e a avaliação institucional fica dispersa. O PPP, quando construído coletivamente, oferece uma direção comum e permite que os diferentes sujeitos compreendam o sentido das ações escolares (Libâneo; Oliveira; Toschi,2012).

A dimensão democrática do PPP exige diagnóstico da realidade escolar. Não se pode construir um projeto pedagógico consistente sem conhecer a comunidade atendida, as características dos estudantes, as condições socioeconômicas, os desafios de aprendizagem, os recursos disponíveis, as demandas das famílias e as potencialidades do território. Esse diagnóstico não deve ser meramente estatístico; precisa envolver escuta, observação, análise documental, reuniões, assembleias e participação dos sujeitos (Lück,2009). Uma escola que desconhece sua realidade corre o risco de formular objetivos abstratos e pouco efetivos.

O PPP também deve explicitar concepções pedagógicas. Toda escola trabalha a partir de ideias sobre ensino, aprendizagem, infância, juventude, avaliação, inclusão, currículo, diversidade e relação com a comunidade. Quando essas concepções não são debati-

das, permanecem implícitas e podem gerar incoerências. Por exemplo, uma escola pode afirmar em seu documento que valoriza a participação estudantil, mas manter práticas autoritárias no cotidiano. Pode defender inclusão, mas organizar tempos e espaços que excluem estudantes com deficiência. O PPP deve contribuir para tornar essas contradições visíveis e enfrentáveis.

Outro elemento fundamental é a avaliação institucional. A gestão democrática exige que a escola avalie coletivamente suas ações, não com finalidade punitiva, mas como forma de compreender avanços, limites e necessidades de mudança. A avaliação do PPP deve envolver perguntas como: os objetivos definidos estão orientando a prática? Os estudantes estão aprendendo? As famílias participam? Os espaços colegiados funcionam? A escola combate desigualdades? As ações previstas foram realizadas? Que problemas permanecem? (Dourado; Oliveira,2009). Essa avaliação fortalece a corresponsabilidade institucional.

O PPP também precisa dialogar com políticas públicas educacionais. A autonomia da escola não significa ignorar diretrizes nacionais, estaduais ou municipais. Documentos curriculares, legislações, planos de educação e normas dos sistemas de ensino fazem parte do contexto institucional. Contudo, a escola deve interpretá-los criticamente e articulá-los à sua realidade. Uma gestão democrática não se limita a cumprir determinações externas de modo automático; ela analisa, contextualiza, debate e constrói formas de implementação coerentes com seu projeto educativo (Cury,2002).

A participação dos professores no PPP é decisiva. Sem adesão e envolvimento docente, o documento tende a permanecer distante da sala de aula. No entanto, é preciso reconhecer que a participação docente depende de condições concretas: tempo de estudo coletivo, formação continuada, valorização profissional, estabilidade, coordenação pedagógica atuante e ambiente institucional respeitoso. Não se pode exigir participação efetiva em contextos de sobrecarga, precarização e ausência de espaços de planejamento (Libâneo; Oliveira; Toschi,2012).

As famílias também devem ser consideradas na construção do projeto. Frequentemente, a relação escola-família é limitada a comunicados, convocações para resolver problemas ou participação em festividades. Uma gestão democrática precisa ampliar essa relação, criando espaços de diálogo sobre o projeto educativo, as necessidades dos estudantes, a convivência, os direitos de aprendizagem e as expectativas da comunidade (Paro,2016). Isso não significa transferir às famílias decisões técnicas que cabem aos profissionais, mas reconhecer que elas são parte da comunidade escolar e têm direito de participar da vida institucional.

Portanto, o projeto político-pedagógico é eixo estruturante da gestão democrática porque organiza a autonomia, a participação e a intencionalidade pedagógica da escola. Ele não pode ser reduzido a documento arquivado ou produzido apenas pela equipe gestora. Sua força está no processo coletivo de construção e na capacidade de orientar práticas reais. Uma escola democrática é aquela que constrói seu projeto com os sujeitos, revisa suas ações de forma crítica e mantém compromisso público com a aprendizagem, a inclusão e a formação cidadã.

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR E ÓRGÃOS COLEGIADOS

A participação da comunidade escolar é uma das bases da gestão democrática. Ela envolve professores, estudantes, funcionários, famílias, equipe gestora e comunidade local na construção da vida institucional. No entanto, participar não significa apenas estar presente em reuniões ou receber informações prontas. A participação democrática exige escuta, debate, acesso às informações, possibilidade de influenciar decisões e corresponsabilidade pelos encaminhamentos definidos coletivamente (Paro,2016).

Os órgãos colegiados são mecanismos importantes para institucionalizar a participação. Conselhos escolares, associações de pais e mestres, grêmios estudantis, assembleias, conselhos de classe participativos e

comissões internas podem ampliar o debate e distribuir responsabilidades. A LDB aponta a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes como elemento da gestão democrática (Brasil,1996). Todavia, a simples existência desses órgãos não garante democracia. É necessário analisar como funcionam, quem participa, que decisões tomam e se possuem real influência na vida escolar.

O conselho escolar, em especial, pode desempenhar papel estratégico. Quando fortalecido, ele atua na discussão do projeto político-pedagógico, no acompanhamento da aplicação de recursos, na análise de problemas institucionais, na mediação com a comunidade e no controle social da escola pública (Cury,2002). Para isso, seus membros precisam ter acesso a informações claras, formação adequada e condições de participação. Conselhos meramente homologatórios, convocados apenas para assinar documentos ou aprovar decisões já tomadas, não expressam gestão democrática.

A participação das famílias é um dos desafios mais complexos. Muitas escolas reclamam da baixa presença familiar, mas nem sempre analisam as condições concretas que dificultam essa participação. Horários incompatíveis com o trabalho, linguagem excessivamente técnica, reuniões centradas em queixas, experiências anteriores de desvalorização, medo de julgamento e desigualdades sociais podem afastar as famílias da escola (Paro,2016). Uma gestão democrática precisa construir estratégias de aproximação que reconheçam essas barreiras e evitem responsabilizar unilateralmente as famílias.

Além disso, a participação familiar não deve ser compreendida apenas como apoio às tarefas escolares ou comparecimento em eventos. As famílias podem contribuir para a compreensão do território, da cultura local, das necessidades dos estudantes e das expectativas da comunidade. A escola democrática não trata a família como ameaça ou como mera executora de orientações; trata-a como interlocutora. Isso não elimina conflitos, mas permite que eles sejam trabalhados por meio do diálogo e da corresponsabilidade (Lück,2009).

A participação dos estudantes também é essencial, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, mas não deve ser ignorada nas etapas anteriores. Crianças e adolescentes têm direito à escuta e à participação de acordo com suas possibilidades. Grêmios estudantis, assembleias de turma, rodas de conversa, representantes de classe e projetos participativos podem favorecer o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade coletiva (Freire,1996). A escola que silencia seus estudantes contradiz sua função formativa.

Mesmo na Educação Infantil e nos anos iniciais, a participação das crianças pode ocorrer por meio da escuta de suas opiniões, escolhas, narrativas, preferências e percepções sobre o cotidiano escolar. A democracia não se restringe ao voto formal; envolve também reconhecer as crianças como sujeitos que expressam pontos de vista e participam da construção da rotina, dos projetos e dos espaços. A escuta infantil deve ser compreendida como prática pedagógica e política.

Os funcionários da escola também precisam ser incluídos na gestão democrática. Merendeiras, agentes escolares, auxiliares, equipe de limpeza, inspetores e demais profissionais participam da vida cotidiana da instituição e conhecem dimensões importantes do funcionamento escolar. Muitas vezes, esses sujeitos são excluídos dos processos decisórios, embora tenham contato direto com estudantes, famílias e espaços escolares. Uma gestão democrática reconhece a importância de todos os trabalhadores da escola e valoriza seus saberes (Libâneo; Oliveira; Toschi,2012).

A participação docente, por sua vez, não pode ser limitada à execução de decisões externas. Professores devem participar da elaboração curricular, do PPP, das decisões sobre avaliação, dos projetos institucionais e das discussões sobre convivência e inclusão. No entanto, essa participação exige tempo de trabalho coletivo e coordenação pedagó-

gica qualificada. Reuniões burocráticas, centradas apenas em informes, não favorecem construção democrática. É necessário transformar os espaços coletivos em momentos de estudo, reflexão, planejamento e decisão (Veiga,2013).

A comunidade local também pode contribuir para a gestão democrática. Equipamentos culturais, unidades de saúde, universidades, movimentos sociais, conselhos tutelares, organizações comunitárias e lideranças territoriais podem estabelecer parcerias com a escola. Contudo, essas parcerias devem respeitar o projeto pedagógico e a função pública da instituição. A abertura da escola ao território não significa submissão a interesses externos, mas construção de redes de apoio e fortalecimento comunitário (Dourado; Oliveira,2009).

Um risco recorrente é a participação simbólica, na qual os sujeitos são convidados a participar apenas para legitimar decisões já definidas. Esse tipo de prática produz descrença e esvazia os espaços democráticos. Para evitar isso, é necessário garantir transparência: pautas divulgadas previamente, registros das reuniões, prestação de contas, devolutivas sobre decisões e acompanhamento dos encaminhamentos. A democracia exige memória institucional e clareza de processos (Lück,2009).

A gestão democrática também precisa lidar com conflitos. Participar significa permitir divergências. Uma escola democrática não é aquela em que todos concordam, mas aquela que possui procedimentos éticos para debater diferenças, negociar soluções e tomar decisões coletivas. O conflito pode revelar problemas invisibilizados, tensões pedagógicas e demandas legítimas. O autoritarismo tenta eliminar o conflito pelo silenciamento; a democracia busca transformá-lo em processo de reflexão e decisão (Freire,1996).

Portanto, a participação da comunidade escolar e o funcionamento efetivo dos órgãos colegiados são condições indispensáveis para a gestão democrática. A participação precisa ser real, informada, plural e permanente. Conselhos, assembleias e reuniões só se tornam democráticos quando possibilitam escuta, debate e influência concreta nas decisões. A escola pública se fortalece quando seus sujeitos deixam de ser apenas destinatários de ordens e passam a ser corresponsáveis pela construção do projeto educativo.

CONCLUSÃO

A gestão democrática constitui uma dimensão essencial da escola pública, pois organiza a instituição a partir da participação, do diálogo, da transparência e da corresponsabilidade. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a democratização da gestão não pode ser reduzida à existência formal de conselhos, eleições ou reuniões. Ela exige práticas concretas que distribuam poder, valorizem os sujeitos da comunidade escolar e fortaleçam o projeto pedagógico coletivo.

A análise desenvolvida evidenciou que a gestão democrática possui fundamento legal, político e pedagógico. Ela está prevista na legislação brasileira, mas sua efetivação depende da cultura institucional construída no cotidiano. Uma escola pode mencionar a democracia em seus documentos e, ao mesmo tempo, manter práticas centralizadoras. Por isso, a gestão democrática precisa ser compreendida como processo permanente de construção, avaliação e transformação das relações escolares.

O projeto político-pedagógico mostrou-se elemento central nesse processo. Quando elaborado coletivamente, ele expressa a identidade da escola e orienta suas decisões. Quando produzido apenas para cumprir exigências burocráticas, perde sua função formativa e política. A escola democrática é aquela que constrói seu projeto com a participação dos sujeitos, revisa suas práticas e assume compromisso com a aprendizagem, a inclusão e a formação cidadã.

Também foi possível compreender que a participação da comunidade escolar é condição indispensável para a democracia institucional. Professores, estudantes, famílias, funcionários e comunidade local precisam encontrar espaços reais de escuta e decisão.

Essa participação, porém, não acontece de forma automática. Ela exige tempo, formação, acesso à informação, acolhimento e disposição para lidar com conflitos.

Conclui-se que a gestão democrática é fundamental para a qualidade social da educação. Ela fortalece o trabalho pedagógico, amplia o pertencimento, favorece a inclusão, qualifica a convivência e aproxima a escola de sua função pública. Apesar dos desafios, como burocratização, autoritarismo, precarização e baixa participação, a gestão democrática permanece como caminho indispensável para construir uma escola mais justa, crítica e comprometida com a formação humana.

REFERÊNCIAS

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. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Brasília, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cadernos Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

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

GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

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

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

AVALIAÇÃO FORMATIVA NOS ANOS INICIAIS: O ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: REGISTROS, INTERVENÇÕES E DEVOLUTIVAS NO PROCESSO DE ENSINO

THAMIRIS PAOLLA MORAES PEIXOTO GONÇALVES

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a avaliação formativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental como prática pedagógica de acompanhamento das aprendizagens e reorganização do ensino. A reflexão parte da compreensão de que avaliar não se limita a atribuir notas, classificar desempenhos ou registrar resultados finais, mas envolve observar processos, identificar necessidades, reconhecer avanços e planejar intervenções capazes de favorecer a aprendizagem de todos os estudantes. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamentada em autores que discutem avaliação educacional, prática docente, mediação pedagógica e aprendizagem, além de documentos legais e orientadores da educação brasileira. Ao longo do estudo, evidencia-se que a avaliação formativa permite ao professor compreender melhor os percursos dos estudantes, acompanhar suas hipóteses, registrar evidências, organizar agrupamentos produtivos e propor intervenções adequadas às dificuldades observadas. Discute-se também a importância dos registros pedagógicos, das devolutivas aos estudantes e da parceria entre escola e família no acompanhamento da aprendizagem. As considerações finais indicam que a avaliação formativa contribui para uma prática docente mais reflexiva, democrática e comprometida com o direito de aprender, pois transforma os resultados observados em ponto de partida para novas ações pedagógicas. Conclui-se que avaliar formativamente é acompanhar, intervir, dialogar e planejar continuamente, reconhecendo que a aprendizagem é um processo em construção e que cada estudante necessita de oportunidades reais para avançar.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação formativa; Anos iniciais; Aprendizagem; Prática docente; Intervenção pedagógica.

ABSTRACT

This article aims to analyze formative assessment in the early years of elementary education as a pedagogical practice for monitoring learning and reorganizing teaching. Based on qualitative bibliographic research, the study discusses assessment as a continuous process that involves observation, records, feedback and pedagogical intervention. The final considerations indicate that formative assessment contributes to a more reflective and democratic teaching practice, focused on students' learning needs and on the right to learn.

KEY-WORDS: Formative assessment; Early years; Learning; Teaching practice; Pedagogical intervention.

INTRODUÇÃO

A avaliação escolar ocupa lugar central no trabalho docente, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que as crianças constroem conhecimentos fundamentais para sua trajetória escolar. Nesse período, avaliar não deve ser compreendido apenas como verificar o que o estudante acertou ou errou ao final de uma sequência de atividades. A avaliação precisa ser entendida como parte do processo de ensino e aprendizagem, pois oferece ao professor informações importantes sobre o que os estudantes já sabem, quais conhecimentos estão em construção e quais intervenções são necessárias para que avancem.

Historicamente, muitas práticas avaliativas estiveram associadas à classificação, à atribuição de notas e à comparação entre estudantes. Nessa perspectiva, a avaliação aparece como momento final, muitas vezes desvinculado do planejamento pedagógico e centrado no resultado. No entanto, os desafios do cotidiano escolar demonstram que esse modelo é insuficiente para compreender a complexidade da aprendizagem. Crianças aprendem em ritmos diferentes, utilizam estratégias diversas, apresentam hipóteses próprias e necessitam de mediações

específicas para consolidar determinados conhecimentos.

Nos anos iniciais, a avaliação formativa torna-se uma prática essencial, pois permite acompanhar continuamente o desenvolvimento dos estudantes em leitura, escrita, oralidade, matemática, participação, autonomia e convivência. A partir de observações, registros, atividades diagnósticas, sondagens, produções escritas, rodas de conversa, jogos e situações-problema, o professor consegue analisar melhor as necessidades da turma e reorganizar suas ações. Dessa forma, a avaliação deixa de ser um instrumento de controle e passa a ser um recurso de compreensão e intervenção pedagógica.

A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância de práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes e com a garantia das aprendizagens essenciais (BRASIL, 2018). Esse compromisso exige que o professor avalie de maneira contínua, considerando não apenas conteúdos, mas também processos, estratégias, participação e avanços. A avaliação formativa dialoga com essa perspectiva ao compreender que os resultados observados devem orientar o planejamento, e não apenas registrar desempenho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também contribui para esse debate ao apontar a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (BRASIL, 1996). Essa orientação reforça a necessidade de olhar para a aprendizagem como processo, valorizando os caminhos percorridos e não apenas os resultados finais. Nos anos iniciais, essa compreensão é ainda mais importante, pois as crianças estão construindo bases cognitivas, sociais e afetivas que influenciam sua relação com o conhecimento.

O problema que orienta este artigo é: como a avaliação formativa pode contribuir para o acompanhamento das aprendizagens e para a organização de intervenções pedagógicas nos anos iniciais? A partir dessa questão, busca-se refletir sobre a importância da avaliação como prática cotidiana, capaz de apoiar o professor na tomada de decisões e de favorecer o avanço dos estudantes.

O objetivo geral do estudo é analisar a avaliação formativa nos anos iniciais como estratégia de acompanhamento das aprendizagens e reorganização do ensino. Como objetivos específicos, pretende-se compreender o conceito de avaliação formativa, discutir a importância dos registros pedagógicos, refletir sobre o papel das devolutivas no processo de aprendizagem e destacar a relação entre avaliação, intervenção pedagógica e direito de aprender.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de fortalecer práticas avaliativas mais humanizadas, reflexivas e comprometidas com o desenvolvimento dos estudantes. Em muitas situações, os professores realizam observações importantes no cotidiano, mas nem sempre conseguem sistematizá-las em registros que orientem o planejamento. Assim, discutir a avaliação formativa é também discutir a organização do trabalho docente, a escuta pedagógica, o acompanhamento individual e coletivo e a construção de uma escola que avalia para ensinar melhor.

Quanto à metodologia, este artigo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório. A investigação fundamenta-se em autores que discutem avaliação educacional e prática docente, como Luckesi, Hoffmann, Hadji, Perrenoud, Freire e Zabala, além de documentos legais e orientadores da educação brasileira. A pesquisa bibliográfica permite reunir contribuições teóricas para compreender a avaliação formativa como prática essencial ao acompanhamento da aprendizagem nos anos iniciais.

AVALIAÇÃO ESCOLAR E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

A avaliação escolar deve ser compreendida como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa compreensão é indispensável, pois as crianças estão em processo de construção de conhecimentos básicos relacionados à leitura, à escrita, à mate-

mática, à oralidade, à convivência e à autonomia. Avaliar, nesse contexto, significa observar de que forma cada estudante se aproxima dos objetos de conhecimento, quais estratégias utiliza, quais dúvidas apresenta e quais avanços demonstra ao longo do percurso.

A criança que inicia sua trajetória escolar não chega à escola sem saberes. Ela traz experiências, linguagens, hipóteses, modos de resolver problemas, formas de comunicação e conhecimentos construídos em sua vida familiar e social. A avaliação, quando realizada de maneira formativa, ajuda o professor a reconhecer esses saberes e a planejar propostas que dialoguem com eles. Esse olhar evita que a prática pedagógica parta de uma ideia abstrata de estudante e permite que o ensino seja organizado com base nas necessidades reais da turma.

Luckesi (2011) defende que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem e da tomada de decisão pedagógica. Para o autor, avaliar não é apenas julgar, aprovar ou reprovar, mas diagnosticar uma realidade para intervir sobre ela. Essa concepção aproxima a avaliação de uma prática ética, pois coloca o estudante no centro do processo e exige que o professor utilize as informações obtidas para favorecer seu desenvolvimento. Assim, o erro deixa de ser visto apenas como falha e passa a ser compreendido como indício do pensamento do estudante.

Nos anos iniciais, os erros das crianças revelam muito sobre suas formas de pensar. Em uma produção escrita, por exemplo, uma hipótese não convencional pode mostrar como a criança compreende a relação entre fala e escrita. Em uma atividade matemática, um registro inadequado pode indicar como ela interpreta a sequência numérica, o valor posicional ou a relação entre quantidade e numeral. Quando o professor analisa essas produções com olhar pedagógico, consegue planejar intervenções mais adequadas.

Hoffmann (2001) destaca que a avaliação mediadora exige acompanhamento constante, diálogo e reflexão sobre os processos de aprendizagem. Avaliar, nessa perspectiva, não é interromper o ensino para medir resultados, mas acompanhar o estudante enquanto ele aprende. O professor observa, escuta, registra, intervém e reorganiza suas propostas. Esse movimento permite que a avaliação se torne uma prática viva, vinculada ao cotidiano da sala de aula.

A avaliação nos anos iniciais também precisa considerar o desenvolvimento integral da criança. Além dos conteúdos escolares, é necessário observar a participação, a curiosidade, a organização, a escuta, a interação com os colegas, a autonomia e a forma como o estudante enfrenta desafios. Esses aspectos não substituem a aprendizagem dos conteúdos, mas ajudam a compreender o contexto em que ela ocorre. Uma criança que apresenta dificuldade de concentração, insegurança ou pouca autonomia pode necessitar de estratégias específicas para conseguir participar das propostas pedagógicas.

Nesse sentido, a avaliação formativa contribui para que o professor conheça melhor sua turma e evite práticas padronizadas que não atendem às diferentes necessidades. Ao identificar grupos de estudantes com dificuldades semelhantes, o docente pode organizar intervenções em pequenos grupos, propor atividades diferenciadas, selecionar recursos adequados e acompanhar mais de perto aqueles que precisam de maior apoio. A avaliação, portanto, alimenta o planejamento e torna o ensino mais intencional.

A aprendizagem nos anos iniciais é processual e exige tempo, retomadas e situações variadas. Por isso, uma única atividade não é suficiente para definir o desenvolvimento de uma criança. É necessário reunir diferentes evidências: produções escritas, registros matemáticos, participação oral, atividades em grupo, respostas em jogos, leituras realizadas, desenhos, observações da rotina e devolutivas dos estudantes. Quanto mais diversificadas forem as evidências, mais justa e consistente será a avaliação.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMATIVA

No contexto escolar, diferentes modalidades de avaliação podem ser utilizadas com finali-

dades distintas. A avaliação diagnóstica tem como principal objetivo identificar conhecimentos prévios, dificuldades e necessidades de aprendizagem antes ou durante o desenvolvimento de uma proposta. Ela permite ao professor compreender o ponto de partida dos estudantes e planejar intervenções coerentes com a realidade da turma. Nos anos iniciais, sondagens de escrita, leitura e números são exemplos importantes de instrumentos diagnósticos.

A avaliação formativa, por sua vez, ocorre ao longo do processo de ensino. Seu objetivo não é apenas registrar o resultado, mas acompanhar a construção da aprendizagem e orientar ajustes no planejamento. Ela permite ao professor perceber se a estratégia utilizada está favorecendo a compreensão, se determinado grupo precisa de retomada, se alguns estudantes necessitam de apoio individualizado ou se é possível avançar para novos desafios. A avaliação formativa, portanto, tem função reguladora da prática pedagógica.

A avaliação somativa costuma acontecer ao final de uma etapa, unidade, bimestre ou sequência didática, com o objetivo de sintetizar o desempenho alcançado. Ela também pode ser importante, desde que não seja a única forma de avaliar. O problema ocorre quando a avaliação escolar se limita ao momento somativo e desconsidera todo o percurso. Nos anos iniciais, uma avaliação centrada apenas no produto final pode não revelar adequadamente os avanços das crianças, especialmente daquelas que estão em processos iniciais de aprendizagem.

Hadji (2001) aponta que a avaliação formativa se caracteriza por sua capacidade de informar o ensino e ajudar o estudante a aprender. Isso significa que a avaliação precisa produzir informações úteis. Se um registro avaliativo não orienta nenhuma intervenção, corre o risco de tornar-se apenas burocrático. Para ser formativa, a avaliação precisa responder a perguntas como: o que o estudante já sabe? O que ainda precisa aprender? Que tipo de apoio favorece seu avanço? Que estratégia precisa ser modificada?

Perrenoud (1999) também contribui ao afirmar que a avaliação formativa está relacionada à regulação das aprendizagens. O professor avalia para ajustar o ensino às necessidades dos estudantes, e não apenas para classificar. Essa regulação pode ocorrer de diferentes formas: retomando uma explicação, propondo outra atividade, reorganizando agrupamentos, oferecendo recursos visuais, ampliando o tempo, modificando a mediação ou planejando novas situações de aprendizagem.

Nos anos iniciais, a articulação entre avaliação diagnóstica, formativa e somativa pode fortalecer o trabalho docente. A avaliação diagnóstica ajuda a identificar o ponto de partida; a formativa acompanha o percurso; e a somativa organiza uma síntese do que foi alcançado. Entretanto, a centralidade deve estar no uso pedagógico das informações. Avaliar não pode ser apenas preencher documentos, mas compreender a aprendizagem para orientar decisões.

Um exemplo dessa articulação ocorre no processo de alfabetização. Ao realizar uma sondagem de escrita, o professor identifica as hipóteses das crianças. Durante as aulas seguintes, observa como elas respondem às intervenções, que letras reconhecem, como relacionam sons e escrita, se avançam na leitura de palavras ou se permanecem com dificuldades. Ao final do bimestre, organiza uma síntese do percurso. Nesse processo, a avaliação não é um momento isolado, mas acompanha todo o trabalho pedagógico.

Na matemática, a mesma lógica se aplica. O professor pode diagnosticar conhecimentos sobre contagem, escrita de números, comparação de quantidades e resolução de problemas. Ao longo das atividades, observa se os estudantes usam materiais concretos, se contam com correspondência um a um, se reconhecem numerais, se compreendem a sequência numérica e se conseguem explicar seus procedimentos. Esses dados orientam intervenções, jogos, desafios e retomadas.

REGISTROS PEDAGÓGICOS E ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS

A avaliação formativa exige registros pedagógicos consistentes. A observação cotidiana é importante, mas pode se perder se não for sistematizada. O professor acompanha muitos estudantes, diferentes atividades, situações de convivência, produções e intervenções. Por isso, registrar é uma forma de organizar a memória pedagógica da turma e tornar visíveis os avanços e necessidades de cada criança.

Os registros podem assumir diferentes formatos: planilhas de acompanhamento, portfólios, anotações individuais, fichas de observação, relatórios, registros fotográficos, produções dos estudantes, mapas de hipóteses de escrita, registros de leitura, atividades de matemática e observações sobre comportamento e participação. O mais importante é que esses registros sejam utilizados para orientar o planejamento. Não basta acumular documentos; é necessário interpretá-los pedagogicamente.

O portfólio é um instrumento relevante nos anos iniciais, pois permite acompanhar a trajetória do estudante ao longo do tempo. Ao reunir produções de diferentes momentos, o professor consegue observar avanços que poderiam passar despercebidos em avaliações isoladas. Uma criança pode ainda apresentar dificuldades, mas demonstrar progresso em relação às suas produções anteriores. Essa comparação consigo mesma é fundamental para uma avaliação mais justa e formativa.

Os registros também ajudam a planejar agrupamentos produtivos. Ao identificar estudantes em momentos semelhantes do processo de alfabetização ou com dificuldades próximas em matemática, o professor pode organizar pequenos grupos para intervenções específicas. Esses agrupamentos não devem ser fixos ou rotuladores, mas flexíveis, reorganizados conforme os avanços observados. A avaliação formativa permite justamente perceber quando um estudante precisa mudar de grupo, receber outro desafio ou ter uma retomada específica.

Na alfabetização, os registros das hipóteses de escrita são fundamentais. Eles permitem acompanhar se a criança se encontra em hipótese pré-silábica, silábica, silábico-alfabética ou alfabética, considerando as características de suas produções. A partir dessa análise, o professor pode selecionar atividades adequadas: para alguns estudantes, será necessário intensificar o trabalho com nome próprio, alfabeto e consciência fonológica; para outros, será importante propor escrita de palavras, frases, pequenos textos e revisão.

Em matemática, os registros ajudam a compreender como os estudantes constroem o Sistema de Numeração Decimal, realizam contagens, escrevem numerais e resolvem situações-problema. Um estudante pode saber recitar a sequência numérica, mas ainda não relacionar número e quantidade; outro pode contar objetos, mas apresentar dificuldades no registro convencional; outro pode resolver problemas oralmente, mas não conseguir registrar o procedimento. Esses detalhes são importantes para planejar intervenções.

Freire (1996) afirma que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Os registros pedagógicos favorecem essa reflexão, pois permitem ao professor olhar para seu trabalho, analisar o que funcionou, identificar o que precisa ser modificado e planejar novas ações. A avaliação formativa, nesse sentido, não avalia apenas o estudante; ela também convida o professor a avaliar sua própria prática.

É importante que os registros sejam objetivos, respeitosos e pedagógicos. Em vez de registrar apenas que o estudante 'não sabe' ou 'não faz', é mais produtivo descrever o que ele realiza, em quais situações precisa de apoio e quais intervenções podem favorecer seu avanço. Uma escrita pedagógica cuidadosa evita rótulos e contribui para uma compreensão mais ampla do estudante.

Os registros também podem subsidiar reuniões com coordenação, conselhos de classe e diálogos com as famílias. Quando o professor possui evidências concretas, consegue apresentar o percurso do estudante com mais clareza, indicando avanços, dificulda-

des e estratégias utilizadas. Isso fortalece o acompanhamento coletivo e evita que as discussões se baseiem apenas em impressões gerais.

DEVOLUTIVAS E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A avaliação formativa não se completa sem devolutivas e intervenções. Observar e registrar são etapas importantes, mas é a partir da devolutiva que o estudante pode compreender melhor seu processo e participar de sua própria aprendizagem. Nos anos iniciais, as devolutivas precisam ser claras, acolhedoras e adequadas à idade das crianças. Elas podem ocorrer oralmente, durante uma atividade, em uma conversa individual, em pequenos grupos ou em momentos coletivos de revisão.

A devolutiva não deve ser apenas apontamento de erro. Quando o professor diz à criança o que ela conseguiu fazer, o que pode melhorar e como pode avançar, contribui para que ela desenvolva confiança e consciência sobre sua aprendizagem. Uma devolutiva formativa valoriza o esforço, reconhece avanços e orienta o próximo passo. Isso é especialmente importante nos anos iniciais, pois a forma como a criança vivencia a avaliação pode influenciar sua relação com a escola e com o conhecimento.

Em uma atividade de escrita, por exemplo, a devolutiva pode ajudar o estudante a observar se colocou letras suficientes para representar a palavra, se usou letras que fazem relação com os sons, se deixou espaços entre as palavras ou se pode reler o que escreveu. O professor não precisa corrigir tudo de uma vez. Ao contrário, uma intervenção formativa seleciona o aspecto mais importante para aquele momento, respeitando a hipótese da criança e evitando excesso de informação.

Na matemática, a devolutiva pode acontecer quando o professor pede que o estudante explique como pensou, compare sua estratégia com a de um colega, confira a contagem, use material concreto para verificar uma resposta ou represente de outra forma o mesmo problema. Essas intervenções ajudam a criança a refletir sobre seus procedimentos e a construir novas estratégias. O erro, nesse caso, é transformado em oportunidade de aprendizagem.

Zabala (1998) destaca a importância de organizar o ensino a partir de intervenções ajustadas às necessidades dos estudantes. Isso significa que a avaliação precisa gerar ação. Se muitos estudantes apresentam dificuldade em determinada habilidade, o professor pode retomar coletivamente o conteúdo. Se apenas um grupo apresenta a dificuldade, pode organizar intervenção específica. Se um estudante necessita de apoio individual, pode propor acompanhamento mais próximo. Essa flexibilidade é uma característica essencial da avaliação formativa.

As intervenções pedagógicas podem ocorrer de diferentes maneiras: atividades em pequenos grupos, jogos, uso de materiais concretos, leitura compartilhada, escrita coletiva, reescrita, produção com apoio, atividades em duplas, rodas de conversa, desafios progressivos, uso de imagens, recursos visuais e retomadas frequentes. O importante é que a intervenção esteja relacionada ao que foi observado na avaliação.

A família também pode participar do processo avaliativo, desde que a comunicação seja cuidadosa e pedagógica. Ao compartilhar informações sobre avanços e necessidades, a escola fortalece a parceria com os responsáveis. No entanto, é importante evitar uma comunicação centrada apenas nas dificuldades. A família precisa compreender o percurso da criança, as estratégias utilizadas pela escola e formas possíveis de apoio em casa, sem que a responsabilidade pedagógica seja transferida para os responsáveis.

A devolutiva ao estudante e à família precisa preservar a autoestima e o direito de aprender. Quando a avaliação é utilizada para expor, comparar ou rotular, ela perde sua função formativa. Por outro lado, quando é usada para orientar, apoiar e construir novos caminhos, torna-se uma prática de cuidado pedagógico. Nos anos iniciais, esse cuidado é essencial para que a criança se sinta capaz de aprender e se envolva nas propostas escolares.

A intervenção pedagógica também deve considerar os estudantes que apresentam maior autonomia. A avaliação formativa não serve apenas para identificar dificuldades, mas também para reconhecer avanços e propor novos desafios. Crianças que já consolidaram determinadas habilidades precisam de atividades que ampliem repertório, aprofundem conhecimentos e desenvolvam maior independência. Assim, a avaliação contribui para todos os estudantes, não apenas para aqueles que apresentam dificuldades.

MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório. A pesquisa bibliográfica foi escolhida por permitir a análise de autores e documentos que discutem avaliação escolar, aprendizagem, prática docente e organização do ensino nos anos iniciais. Esse método possibilita reunir contribuições teóricas para compreender a avaliação formativa como prática pedagógica voltada ao acompanhamento e à intervenção.

A abordagem qualitativa justifica-se porque o estudo não busca medir resultados estatísticos, mas compreender sentidos e implicações pedagógicas da avaliação formativa. A avaliação escolar envolve dimensões humanas, didáticas, éticas e institucionais que não podem ser reduzidas a números. Por isso, a pesquisa qualitativa permite refletir sobre a forma como o professor observa, registra, interpreta e intervém no processo de aprendizagem dos estudantes.

O caráter exploratório está relacionado à intenção de ampliar a compreensão sobre o tema e organizar elementos que possam contribuir para a prática docente. A pesquisa explora conceitos como avaliação diagnóstica, avaliação formativa, registros pedagógicos, devolutivas, intervenção, planejamento e acompanhamento das aprendizagens. Esses conceitos são discutidos a partir de referenciais teóricos e documentos oficiais da educação brasileira.

Foram considerados como materiais de estudo livros e textos de autores reconhecidos na área da avaliação e da educação, como Luckesi, Hoffmann, Hadji, Perrenoud, Freire e Zabala, além de documentos legais e orientadores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular. A seleção desses materiais ocorreu em razão de sua relevância para a compreensão da avaliação como parte do processo pedagógico.

A análise foi realizada por meio de leitura, organização e interpretação das ideias centrais dos autores e documentos selecionados. Em seguida, os conceitos foram relacionados ao problema de pesquisa, buscando compreender como a avaliação formativa pode contribuir para o acompanhamento das aprendizagens e para a organização de intervenções pedagógicas nos anos iniciais. Por se tratar de pesquisa bibliográfica, não houve aplicação de questionários, entrevistas ou coleta de dados em campo.

Embora a pesquisa não envolva estudo de caso, a discussão dialoga com situações comuns ao cotidiano escolar, especialmente nos anos iniciais, como sondagens, registros de observação, portfólios, atividades diagnósticas, dificuldades de alfabetização, desafios em matemática e necessidade de intervenções diferenciadas. Essa aproximação com a prática contribui para tornar a reflexão mais significativa para professores e equipes pedagógicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica realizada permite afirmar que a avaliação formativa é uma prática essencial para o trabalho pedagógico nos anos iniciais. Os autores estudados apontam que avaliar não deve ser reduzido a atribuir notas ou classificar estudantes, mas compreendido como processo contínuo de observação, análise e intervenção. Essa compreensão modifica o papel da avaliação, que deixa de ser apenas instrumento de verificação e passa a ser recurso para melhorar o ensino e favorecer a aprendizagem.

Um dos principais resultados da discussão é a compreensão de que a avaliação formativa fortalece o planejamento docente. Quando o professor observa sistematicamente seus

estudantes, registra evidências e interpreta as produções, consegue planejar atividades mais adequadas. Isso evita propostas genéricas e permite organizar intervenções conforme as necessidades de cada grupo. Nos anos iniciais, essa prática é fundamental, pois a turma costuma apresentar grande diversidade de ritmos e hipóteses de aprendizagem.

A pesquisa também evidencia a importância do erro como indicador pedagógico. Em uma perspectiva classificatória, o erro pode ser visto como fracasso. Na avaliação formativa, ele é interpretado como sinal do pensamento do estudante. Essa mudança de olhar permite compreender o que a criança está tentando fazer, quais conhecimentos já mobiliza e quais aspectos ainda precisa construir. Assim, o erro orienta a intervenção e não apenas a correção.

Outro resultado relevante é a valorização dos registros pedagógicos. Sem registros, a avaliação tende a permanecer no campo da impressão subjetiva. Com registros organizados, o professor consegue acompanhar avanços, identificar permanências, comparar produções ao longo do tempo e dialogar com maior segurança com a coordenação e a família. Os registros também favorecem a continuidade do trabalho pedagógico, especialmente quando há troca de professor ou necessidade de encaminhamentos.

A discussão mostra ainda que a avaliação formativa contribui para a equidade. Ao reconhecer que os estudantes aprendem de formas diferentes, o professor pode propor estratégias diversificadas. Alguns estudantes precisam de atividades mais concretas, outros necessitam de maior desafio, outros requerem tempo ampliado ou apoio visual. A avaliação formativa ajuda a identificar essas necessidades e a organizar respostas pedagógicas mais justas.

Também se observa que a devolutiva é parte indispensável do processo. Avaliar formativamente significa comunicar ao estudante como ele está avançando e o que pode fazer para melhorar. Nos anos iniciais, essa comunicação precisa ser simples, acolhedora e orientadora. Quando a criança recebe uma devolutiva positiva e objetiva, compreende melhor o que se espera dela e se sente mais encorajada a tentar novamente.

A avaliação formativa favorece ainda a autonomia dos estudantes. Ao participar de momentos de revisão, comparação de estratégias, leitura de suas produções e reflexão sobre seus procedimentos, a criança começa a perceber que aprender envolve tentar, observar, corrigir, melhorar e avançar. Essa compreensão contribui para formar estudantes mais ativos, capazes de participar do próprio processo de aprendizagem.

A pesquisa também indica que a avaliação formativa exige condições institucionais. O professor precisa de tempo para registrar, planejar, analisar produções e organizar intervenções. A coordenação pedagógica tem papel importante nesse processo, apoiando a leitura dos dados, a definição de prioridades e a construção de estratégias. Quando a avaliação é assumida como responsabilidade coletiva da escola, o acompanhamento da aprendizagem torna-se mais consistente.

Dessa forma, os resultados reforçam que avaliar formativamente é uma prática de compromisso com o direito de aprender. Ao transformar observações em intervenções, registros em planejamento e dificuldades em novas oportunidades, a escola amplia as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes. A avaliação formativa, portanto, não é uma tarefa a mais no cotidiano docente, mas uma forma de organizar o ensino de maneira mais consciente e efetiva.

CONCLUSÃO

O presente artigo teve como objetivo analisar a avaliação formativa nos anos iniciais como estratégia de acompanhamento das aprendizagens e reorganização do ensino. A partir da pesquisa bibliográfica realizada, foi possível compreender que a avaliação não deve ser reduzida à verificação de resultados finais, mas entendida como processo contínuo que acompanha o estudante, orienta o professor e favorece intervenções pedagógicas mais adequadas.

A discussão mostrou que a avaliação forma-

tiva contribui para uma prática docente mais reflexiva, pois permite identificar o que os estudantes já sabem, quais dificuldades apresentam e quais caminhos podem favorecer seus avanços. Nos anos iniciais, essa perspectiva é especialmente importante, pois as crianças estão construindo conhecimentos fundamentais e apresentam ritmos, hipóteses e necessidades diversas. Avaliar formativamente significa reconhecer essa diversidade e organizar o ensino a partir dela.

Também se conclui que os registros pedagógicos são instrumentos essenciais para tornar a avaliação mais consistente. Eles permitem acompanhar o percurso dos estudantes, comparar produções ao longo do tempo, planejar agrupamentos, organizar intervenções e dialogar com a equipe escolar e as famílias. Quando os registros são utilizados de forma reflexiva, deixam de ser documentos burocráticos e tornam-se ferramentas de planejamento.

Outro aspecto importante refere-se às devolutivas. A avaliação formativa precisa comunicar ao estudante seus avanços e seus próximos desafios. Essa comunicação, quando realizada de forma acolhedora e objetiva, fortalece a confiança da criança e contribui para sua participação ativa no processo de aprendizagem. A devolutiva também ajuda a transformar o erro em oportunidade, mostrando que aprender envolve tentativa, revisão e reconstrução.

Diante do problema de pesquisa proposto, conclui-se que a avaliação formativa contribui para o acompanhamento das aprendizagens porque permite compreender melhor o percurso dos estudantes e planejar intervenções intencionais. Ela favorece a reorganização do ensino, a equidade, a autonomia e o direito de aprender. Ao avaliar formativamente, o professor não apenas identifica dificuldades, mas constrói estratégias para enfrentá-las.

Por fim, considera-se que a avaliação formativa deve ser assumida como prática cotidiana e coletiva da escola. Ela exige tempo, planejamento, observação, registros, diálogo e compromisso pedagógico. Quando a avaliação está a serviço da aprendizagem, a escola se torna mais atenta aos processos dos estudantes e mais capaz de oferecer oportunidades reais de avanço. Assim, avaliar formativamente é ensinar com responsabilidade, acompanhar com sensibilidade e intervir com intencionalidade.

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.

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

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

HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2001.

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

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DISLEXIA E BULLYNG UM DILEMA NA HORA DA APRENDIZAGEM

THIAGO DE JESUS

RESUMO

O presente texto busca compreender o fenômeno do bullying, suas consequências e os danos que causa às pessoas. São apresentados os principais envolvidos e os efeitos prejudiciais sobre quem é vitimizado. O estudo descreve as características do problema

— agressões, vitimização e ambientes onde ocorre —, destacando os diferentes atores: vítimas, agressores, vítimas-agressoras e espectadores. As agressões se manifestam de formas variadas, como ataques verbais, morais e psicológicas. Costumam ser alvos pessoas mais frágeis, jovens, com deficiência, de comportamento tranquilo ou que apresentem traços que despertam a atenção dos agressores.

Aborda-se ainda a dislexia: seus sintomas, origem e as formas como família e equipe escolar podem auxiliar no processo de aprendizado. Analisam-se também as condutas agressivas e de vitimização, estendendo a análise do assédio escolar até a exposição nas redes sociais. Conclui-se que é essencial a atuação conjunta de família, escola e sociedade para prevenir e combater o bullying. Identificar cedo os sinais permite proteger e acolher, reduzindo os prejuízos emocionais, sociais e pedagógicos.

Estudantes com dislexia merecem atenção redobrada, pois suas dificuldades podem levá-los a situações de preconceito, exclusão e humilhação. Os professores devem adotar estratégias inclusivas e incentivar o respeito à diversidade; a família deve acompanhar e manter o diálogo; e os espectadores devem ser estimulados a não se omitirem. Ações educativas e intervenções corretas fortalecem a convivência saudável. O espaço escolar precisa ser seguro e acolhedor. Combater o bullying exige consciência e compromisso de todos, visando preservar a dignidade e o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras chave: Bullying. Agressividade. Cyberbullying. Dislexia. Aprendizagem

ABSTRACT

This text aims to understand the phenomenon of bullying, its consequences, and the harm it causes to individuals. It presents those primarily involved and the detrimental effects suffered by those who are victimized. The study describes the characteristics of the problem — the aggressions, victimization, and the environments where it occurs — and highlights the different roles involved: victims, perpetrators, bully-victims, and bystanders. Aggression takes various forms, including verbal, moral, and psychological attacks. Those who become targets are typically people who appear more vulnerable, younger, have a disability, are quiet, or display traits that draw the attention of those who harm them. The work also addresses dyslexia: its symptoms, origins, and how families and school staff can support children during the learning process. It further examines aggressive and victimizing behaviors, extending the analysis from school-based harassment to exposure on social media. The findings emphasize that joint action by families, schools, and society is essential to prevent and combat bullying. Early identification allows for timely support and protection, thereby reducing emotional, social, and educational harm. Students with dyslexia deserve particular attention, as their learning difficulties may expose them to prejudice, exclusion, and humiliation. Teachers should adopt inclusive practices and foster respect for diversity; families should maintain open communication and observe changes in behavior; and bystanders should be encouraged not to remain indifferent. Educational measures and appropriate interventions help build healthier relationships. Schools must be safe, supportive environments. Combating bullying requires awareness and collective commitment, so that every student's dignity is upheld and their full development can be ensured.

KEYWORDS: Bullying. Aggressiveness. Cyberbullying. Dyslexia. Learning.

INTRODUÇÃO

O propósito central deste estudo é responder a um conjunto de questões: Quem são os principais atores que participam das práticas de bullying? Em quais espaços esse fenômeno pode se manifestar? E quais obstáculos no aprendizado podem enfrentar os alunos com dislexia ao longo de sua trajetória escolar?

Apresentaremos, ainda, o conceito de bullying, as condutas que o caracterizam e os danos que pode causar à vida daqueles que são atingidos. O bullying se divide em duas modalidades: o direto, quando a vítima é atacada de forma explícita; e o indireto, que não envolve agressões físicas, mas se manifesta por meio de danos psicológicos — frequentemente, nas ausências da pessoa vitimizada. Caro leitor, ao longo deste texto, você encontrará relatos de situações de bullying vividas por aqueles que sofreram tais agressões. Abordaremos também os diversos ambientes em que essas práticas se verificam, como as redes sociais, o ambiente escolar e o espaço de trabalho. É importante destacar que o bullying costuma se manifestar desde a infância e pode estender-se até a vida adulta. Nosso interesse por este tema surgiu da necessidade de compreender o que motiva uma criança a ofender, conflitar e ferir outra, a partir da observação de inúmeras cenas de violência que presenciamos.

1. BULLYING NO LOCAL DE TRABALHO.

O bullying no local de trabalho é visto de várias maneiras e assumi muitas formas, atingindo todos os campos do trabalho. Quando ocorre o bullie o empregado fica sem reação, sentindo-se incapaz, vivendo pressionado com a preocupação de manter seu emprego, deixando o ambiente de trabalho muito competitivo, gerando conflitos e colocando uns contra os outros. Depois disso vem a tona os danos psicológicos, aflorando as doenças da mente, depressão e entre outras doenças de caráter físico.

Inúmeros trabalhadores vivem com chefes e colegas que hostilizam, ofendem, fazem fofocas, denigrem e expõe ao ridículo diante dos outros, gerando um clima desagradável e pesado entre os funcionários. Esse tipo de comportamento partindo da chefia pode acabar com a paz e harmonia do ambiente.

[...] O bullying no local de trabalho pode assumir muitas formas: ignoradas contribuições de um trabalhador, excluir funcionários do circuito de informações ou de reuniões importantes, sabotagem como alterar a informação em um gráfico ou apagar um arquivo importante, dar início a boatos destrutivos ou espalhar fofocas, constranger em público, gritar com um funcionário, enviar e-mails grosseiros ou ameaçadores ou ainda dar as piores tarefas ou áreas de trabalho. (J.MIDDELON-MONZ Q / M.ZAWADSKI, 2007, p. 25 e 26).

Essas pessoas que praticam esses tipos de agressões são aquelas pessoas que não são capazes de manter a tranquilidade ou até mesmo ter colegas, ao contrário tem prazer em maltratar, hostilizar, são vingativos e ameaçadores elas buscam suprir algo que lhes falta e acabam tendo esse tipo de comportamento agressivo que são desencadeados pelo ciúme, por falta de segurança, passando a ter inveja de um colega que se destaca e é taxado como mais inteligente.

2. O CYBERBULLYING E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Cyberbullying é um tipo de violência contra uma pessoa praticada através da internet, ou de outras tecnologias relacionadas. Praticar *cyberbullying* significar usar o espaço virtual para intimidar e hostilizar uma pessoa (colega de escola, professores ou até mesmo pessoas desconhecidas), difamando, insultando ou atacando covardemente. É o termo formado a partir da junção das palavras *"cyber"* termo associado a todo tipo de comunicação virtual usando mídias digitais, como a internet e "*bullying*" que é o ato de intimidar ou humilhar uma pessoa. Assim a pessoa que comete esse tipo de ato é conhecida como *cyberbully.* O *cyberbullying* é mais fácil para os agressores, por que podem fazê-lo de forma anônima nas diversas redes sociais, com conteúdo ofensivos e caluniosos.

Mas o que os agressores que usam esse recurso esquecem é que todos os computadores do mundo têm um número chamado IP. Esse número corresponde a carteira de

identidade de uma pessoa (o RG); com esse dado, caso a pessoa ofendida preste queixa na delegacia, a polícia pode localizar, fácil, fácil, o país, a cidade, o bairro, a rua, e a residência de onde a agressão foi postada. E outras palavras quem fizer esse tipo de bobagem tá brincando com fogo.(MEIER, ROLIM, 2013, p.32, 33).

É por meio de leis *ante-cyberbullying* que atualmente vigoram, os agressores anônimos podem ser descobertos e processados por calunia e difamação, sendo obrigados a indenizar a vítima. O *cyberbullying* em geral é praticado entre adolescentes, mas também ocorre entre os adultos. O *bullying,* infelizmente passou a fazer parte da trama das vidas de muitos de nós e por sermos insensíveis passou a fazer parte de nosso cotidiano. O *bullying* partiu das escolas e passou a fazer parte de todo o mundo através do *cyberbullying.*

Em relação as vítimas, além dos danos morais e emocionais sofridos, existe ainda o risco de que suas imagens, uma vez divulgada em rede mundial, atraiam pessoas inescrupulosas e mal intencionadas do mundo real, que queiram se utilizar delas para fins escusos como a pedofilia e pornografia. As vítimas sentem medo, raiva e vergonha, por serem traiçoeiramente agredidas, constrangidas e humilhadas. Vivem um clima de estabilidade emocional, desconfiança e animosidade no convívio escolar, pois todos a sua volta tornam se suspeitos. Normalmente sentem o rebaixamento da autoestima, queda do rendimento escolar, sintomas psicossomáticos diversificados e estresse. "Weiner disse que uma estudante estava inclinada a suicídio depois que descrições

falsas de suas supostas habilidades sexuais foram publicadas". (MIDDELTON-MOZ, 2007, p. 21).

É dentro de uma modalidade indireta que ocorre o *cyberbullying.* Essa prática é muito comum entre os adolescentes, uma vez que o meio virtual possibilita certas facilidades de se ocultar identidades e porque, mesmo quando estas são expostas, as agressões não ocorrem presencialmente. Assim como acontece no *bullying* tradicional, nessa modalidade existe a intencionalidade do agressor e o desequilíbrio de poder, bem como a promoção de dor psicológica e a repetição.

Acobertado pela tela do computador ou do telefone celular, o agressor ofende e difama a vítima sob uma identidade falsa, contando com a comodidade de fazê-lo em casa e em absoluto anonimato [...].(MEIER, ROLIM, 2013, p.35)

Cyberbullying se dá por meio de ofensas públicas, escritas ou imagens depreciativas postadas nas redes sociais, bem como pelo envio de e-mails e mensagens via whatsapp. Muitas vezes as imagens são alteradas, colocando elementos e criando outro tipo de imagem que parte da versão original com o único objetivo de ridicularizar e difamar a vítima. Nesse sentido o principal problema do *cyberbullying* é o fato da rede mundial de computadores têm uma dimensão muito ampla que possibilita o alcance de um número muito maior de espectadores em relação à modalidade tradicional de *bullying.*

Em poucos segundos, uma foto constrangedora postada em qualquer lugar do mundo pode percorrer milhares de computadores, celulares, tablets, entre outros dispositivos tecnológicos que tenha a função de enviar e receber fotografias ou imagens, podendo ser visualizada por uma verdadeira multidão de usuários antes que a própria vítima perceba ou se dê conta de tudo que está acontecendo.

3. DILEXIA E SUAS CARACTERÍSTICAS

A dislexia é caracterizada por dificuldades no reconhecimento preciso de palavras e na capacidade de pronunciar, além da dificuldade com escrita, leitura e soletração, podendo demonstrar dificuldade em outras áreas como na aquisição da matemática.

Um enorme número de pessoas acredita erroneamente que dislexia seja simplesmente uma questão de espelhar números ou ter dificuldades para ler; ela é muito mais complexa e extensa do que isso. Traz dificuldades na escrita, nas relações espaciais, nas direções, na

administração do tempo, na lembrança de palavras e na memória. (FRANK; 2003, p. 4)

A palavra dislexia é derivada de DIS: distúrbio e LEXIA: que em grego, quer dizer linguagem, e em latim, significa leitura. A dislexia caracteriza-se por uma controvérsia na hora de reconhecer determinadas palavras e na capacidade de interpretar e codificar. A dislexia é uma dificuldade primária que surge na infância, na hora da aprendizagem, abrangendo a leitura, escrita e soletração ou podendo ser a junção de duas ou três destas dificuldades de aprendizagem. Sendo mais preciso a dislexia é o distúrbio, o transtorno da aprendizagem que na maioria das vezes é identificado somente na sala de aula.

Aprofundando um pouco mais, dislexia é um problema neurológico relacionado à linguagem e à leitura; as habilidades de escrita de palavras e de textos, de audição, de fala e de memória também podem sofrer impactos. (FRANK, 2003, p. 4)

Existem três tipos de dislexia: visual, auditiva e uma junção ou combinação das duas. É de suma importância para os familiares entenderem que a dislexia visual não significa que a criança tenha um problema de visão. Ao contrário, os problemas vão surgindo quando ela tem que processar e interpretar pelo cérebro a imagem vista.

Alguns autores classificam a dislexia como dislexia visual e/ou auditiva. Crianças com dislexia visual apresentam comprometimentos na área de percepção visual e criança com dislexia auditiva, comprometimentos maiores na percepção auditiva, podendo ainda ocorrer a dislexia mista, com ambas as áreas prejudicadas. (STELLING, 1994, p.49)

Frequentemente é o professor quem descobre, ou percebe os primeiros sinais da dislexia na criança, em seguida os pais começam a achar estranho o atraso na leitura do filho. As suspeitas resolvem aparecer, geralmente quando um aluno brilhante apresenta problemas na leitura. Isso causa uma surpresa nos pais e no educador. A dislexia engloba um importante conglomerado de afecções que se caracterizam, de forma fundamental, pelas dificuldades de aprendizado da linguagem e da escrita. Lauretta Bender, citada por Queirós (1980), tem usado desde 1940 o termo “atraso na maturação” para caracterizar as dificuldades específicas de linguagem em crianças [...] Atrasos na maturação estão relacionado com o curso de evolução e parece ser mais ou menos específico para problemas de aprendizagem, da linguagem.

A dislexia pode ser desencadeada por quatro fatores: de ordem neurológica, de origem linguística, as congênitas e as de ordem psicogênicas.

Geralmente, os indícios da dislexia surgem quando a criança começa a ler e escrever, mesmo nesse período da vida da criança, pode levar bastante tempo até que o transtorno de aprendizagem possa ser diagnosticado de forma clara.

De acordo com FRANK “Em alguns casos mais sérios existem sinais que aparecem mesmo antes de a criança começar a ler, como o atraso na fala”. Até os seis e sete anos é normal que as crianças troquem as letras de lugar na hora de escrever uma palavra. No momento da leitura também é comum que essa troca de palavras ocorra. O alerta é acionado quando uma criança com idade entre oito e nove anos realiza essa troca na hora da escrita ou da fala. Essa situação indica um sinal para que os pais e professores fiquem atentos

O desenvolvimento dessas funções apresenta-se retardado na leitura, na escrita e na ortografia. A capacidade para realizar essas atividades é bastante prejudicada em suas formas mais primárias e ler, compreender um pequeno texto, resumi-lo, escrever um bilhete são tarefas muito difíceis para o disléxico.

(STELLING, 1994, p.60)

Logo nos primeiros anos da alfabetização, surgem muitas dificuldades e na hora da aprendizagem das letras. Também existem confusões entre palavras sejam elas, na sua sonoridade ou escrita e em especial palavras que apresenta semelhanças, por exemplo entre as letras p e b, p e q.

Quase sempre, as crianças com dislexia ficam preocupadas em decifra os símbolos escritos e se confundem no significado das palavras. Quando passamos a falar da leitura do disléxico sabemos que ela é feita de forma lenta. Quando a leitura é feita de forma rápida, quase sempre a criança passa a ler sílaba por sílaba. Segundo Stelling a leitura de uma criança com dislexia é lenta apresentando interrupções e erros de confusões de consoantes, como inversão na ordem das sílabas na palavra e etc. Outra característica da criança com dislexia na hora da leitura é respeitar pontuação, falta-lhes entonação na leitura, o que a torna muitas vezes incompreensível. Para uma criança portadora de dislexia é muito complicado compreender o que está sendo lido, seja essa leitura feita em voz baixa ou alta. Para se tornarem mais fáceis e claras as suspeitas de que, uma criança seja portadora da dislexia, surge uma lista de indícios que podem

ajudar na hora do diagnóstico feito por um profissional em parceria com os pais e os professores.

• Dificuldade em seguir direções.

• Autoestima ameaçada.

• Dificuldade e confusão na hora de soletrar.

• Medo de ler em voz alta.

• Não saber com propriedade o que é direita e esquerda.

• Lentidão em atividades escritas.

• Incapacidade de lidar com a matemática.

• Relutância em ir à escola.

• Problemas em conhecer e escrever palavras.

• Problemas com ortografia.

• Inversão de letras.

• Problemas com organização.

• Dificuldade em revisar ou identificar erros.

• Baixo liminar de atenção quando escuta.

• Compreensão inferior de leitura.

• Confusão com símbolos e com o alfabeto.

• Problemas de discriminação visual.

• Problemas de percepção espacial.

• Pouca noção de tempo.

• Problemas em lembrar rotinas diárias.

A dislexia um tipo de transtorno /ou especialidade “invisível”, o que nos torna muito complicado para ser detectado na correria do dia a dia. Porém para a criança portadora dessa especialidade, na cabeça dela a dificuldade que ela possui é bem óbvia para a sociedade em geral.

Na verdade, ninguém pode apontar para a dislexia como para uma perna quebrada; não há sinais evidentes que diferenciem seu filho de qualquer outra criança. Por essa razão acredito eu, a criança com dislexia vivencia sua “vida secreta” de maneira singular: é bem consciente de que não é como as outras crianças, mas pode ser impelida a manter um véu de sigilo sobre seu transtorno. (FRANK, 2003, p. 6)

Os pais são os que melhor conhecem os seus filhos e podem perceber os primeiros sinais de baixa estima e falta de vontade de ir à escola. Quando olhar a lição da criança pode-se perceber a dificuldade na ortografia que é um indício da dislexia. Uma situação que pode deixar os pais alerta é casos de dislexia na família, mesmo que seja casos isolados.

A avaliação de a dislexia ocorrer geralmente na 3° série do ensino fundamental, embora esse problema só seja detectado anos mais tarde. Se caso você pai tem alguma suspeita e acha estranho algum comportamento do seu filho, entre em contato com a escola e solicite uma avaliação para sanar a suspeita. Quanto mais rápido conseguir que profissionais trabalhem a favor do seu filho melhor.

Frank diz que: “É mais adequado para você procurar ajuda e descobrir que seu filho não precisa dela, do que descobrir muito depois que ele necessita dela, mas não a recebeu porque os adultos não estavam “por dentro” (2003)

4. BULLYNG E DISLEXIA 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 às 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.

Entendemos que para ser vítima de bullying a vítima tem que ser diferente, não se encaixar nos padrões estabelecidos ou ter alguma deficiência. O que o bullying trás de negativo na hora da aprendizagem para uma criança que possui dislexia? Sabemos que uma criança que carrega consigo uma necessidade especial seria um alvo desejado para um causador de bullying. A dislexia faz com que o portador se torne uma pessoa solitária, quieta, que carrega vários medos dentro de si, compreendo que o bullying é algo muito sério dentro do ambiente escolar, algo que causa dor, solidão, medo e capaz de arrancar até a vida de uma pessoa que passa a sofrê-lo diariamente. O fenômeno bullying em sua ação mais concreta e absurda vem para ferir, humilhar, espancar, tirar sarro, constranger a vítima e torna-la em bode expiatório.

A criança que carrega a dislexia no seu dia a dia, não consegue interagir dentro da sala de aula, ela se sente inferior aos colegas, procura sempre sentar sozinho e não interage nas atividades, evita ler em voz alta para que toda classe ouça pelo simples fato de gaguejar, trocar as palavras e não conseguir entender o que está lendo. As letras e números para um disléxico são formiguinhas andando de um lado para o outro, as letras se movimentam e a compreensão é cada dia mais difícil de ser feita.

O agressor aproveita esse momento para analisar a sua vítima e torna-la aquele “bode expiatório” citado anteriormente, na hora do intervalo é o momento onde o agressor ri da vítima, criando grupinhos para falar mal e apelidar a criança portadora da especialidade. As ações variam dos palavrões, apelidos até a agressão física.

A vítima se sente incapaz de relatar tudo isso que está passando para o professor e muito menos para os familiares, deixando-o ser dominado pelo desânimo e passa a acreditar que é uma pessoa incapaz de aprender qualquer assunto que seja abordado na sala de aula. A criança se desespera a cada dia, começa a passar extremamente mal quando se aproxima a hora de ir para escola, se queixa para o pai para ficar em casa nesse dia. A criança deixa de acreditar no seu potencial e não consegue aprender ou assimilar o aprendizado. A ação do bullying na hora da aprendizagem de uma criança portadora da dislexia é extremante negativo. O medo toma conta da criança gerando incapacidade para a reação. O desespero por não aprender a ler ou escrever corretamente ou na mesma velocidade dos colegas deixa criança extremamente chateada e infeliz. O bullying vem como um monstro que aponta, ridiculariza, fala mal,

agride fisicamente e causa danos psicológicos. Por passar por tudo isso a criança deixa de acreditar nela mesma e na capacidade de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreender e esclarecer os motivos que levam o bullying a se disseminar cada vez mais nos ambientes escolares. Entende-se como prática de bullying qualquer ação que envolva ofensa, humilhação, agressão física, disseminação de boatos e fofocas, exposição ao ridículo, acusações injustas, isolamento deliberado, insultos, comentários de teor sexual ou discriminação étnica e de gênero. Diante desse cenário, distinguem-se três personagens centrais: a vítima, o agressor e os espectadores.

As pessoas alvo de agressões sentem-se vulneráveis, vividas pelo medo e pela vergonha, apresentam, em geral, baixa autoestima e estão mais propensas a desenvolver depressão e até mesmo pensamentos e tentativas de suicídio. Em outros casos, algumas vítimas acabam por reproduzir o ciclo de violência, descarregando sua raiva, dor e sofrimento sobre crianças menores ou mais frágeis, passando também a agredir e ofender.

Com base nas pesquisas bibliográficas consultadas, foi possível identificar dois perfis de vítimas: as passivas ou submissas e as provocativas. Verifica-se, ainda, que na infância as agressões costumam ser mais aleatórias, enquanto na juventude e na vida adulta as vítimas são escolhidas de forma intencional. O agressor encontra sempre algum pretexto para justificar suas ações: peso, estatura, aparência, desempenho escolar, comportamento, uso de óculos, estilo de vestuário ou qualquer outra característica que possa chamar atenção. Nesse sentido, os educadores podem e devem atentar-se aos motivos que levam crianças e jovens a praticar tais atos: raiva, inveja, sensação de rejeição e diversos fatores sociais são elementos que influenciam diretamente o comportamento do agressor. Brigas, brincadeiras de mau gosto, apelidos pejorativos, furtos e outras condutas agressivas são, infelizmente, práticas recorrentes no dia a dia escolar.

Esse tipo de violência manifesta-se em diferentes espaços: salas de aula, pátios durante o intervalo e até mesmo no trajeto de ida e volta à escola. Além disso, faz-se urgente destacar uma modalidade que gera crescente preocupação — o cyberbullying —, que se utiliza do ambiente virtual para intimidar, difamar e hostilizar colegas, professores e até mesmo desconhecidos. Para os agressores, essa forma de violência torna-se ainda mais acessível justamente pela possibilidade de agir de forma anônima: publicam-se

comentários insultantes, imagens depreciativas e conteúdo calunioso em redes sociais, além de mensagens e e-mails enviados de forma direta.

No caso de pessoas com dislexia, os desafios começam já na infância e tornam o processo de aprendizagem especialmente árduo. O mundo pode parecer confuso e difícil de compreender, e assimilar informações torna-se um esforço constante. A dislexia pode parecer simples ou pouco perceptível para quem a observa de fora, mas representa um desafio complexo no dia a dia de quem a vivencia — como, por exemplo, a dificuldade de lembrar um trajeto já percorrido diversas vezes, ou de compreender e assimilar letras, números e fórmulas.

Por fim, este trabalho reúne informações sobre a dislexia e suas principais dificuldades, além de trazer reflexões sobre os perfis de vítimas, agressores e espectadores, bem como as diferentes formas de manifestação do bullying. Entretanto, considera-se fundamental que novas pesquisas sejam desenvolvidas, com estudos e entrevistas conduzidos por especialistas junto a vítimas e pessoas com dislexia. A ampliação do conhecimento sobre o tema nos dará cada vez mais subsídios para discutir, compreender e combater essa forma de violência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

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.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VALÉRIA CONCEIÇÃO CARNEIRO GUEDES DA SILVA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da prática da contação de histórias na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças. A contação de histórias é uma prática que vai muito além da simples leitura ou mera atividade escolar, pois além do entretenimento e diversão que proporciona, favorece também o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, criatividade, atenção e da expressividade de emoções e sentimentos. Quando promovemos o contato dos pequenos com o universo literário desde os primeiros anos de vida, permitimos que a criança tenha acesso a diferentes personagens e situações, e ampliem seu vocabulário, além de desenvolver a capacidade de escuta e o senso crítico, estabelecendo relações entre as histórias e suas próprias experiências. A contação de história está presente em diversos contextos da infância e proporciona momentos de aprendizagem permeados pela ludicidade, além de aproximá-los do contato com diversos gêneros literários. A metodologia utilizada para a pesquisa foi a de revisão literária, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos, livros, artigos científicos e documentos que embasam e norteiam o contexto da Educação Infantil, como o Currículo da Cidade da Educação Infantil (2019) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Os principais autores encontrados na pesquisa foram Kulmann e Truccolo (2025); Faria et al (2017); Lemos e Silva (2012) que destacam os grandes benefícios apresentados pela contação de história em sala de aula e para a formação integral da criança; Bastos (2015) que ressalta a relevância e o simbolismo dos contos de fadas para o desenvolvimento do aspecto cognitivo da criança; Cardoso (2016) sobre o preparo dos ambientes e do contador de histórias antes de se iniciar esse momento prazeroso, destacando quais aspectos devem ser considerados no planejamento. Conclui-se que a contação de histórias possui papel relevante na Educação Infantil, pois contribui para diferentes dimensões do desenvolvimento da criança, incluindo aspectos cognitivos, linguísticos, sociais, emocionais e culturais. Portanto, sua presença no cotidiano escolar deve ser valorizada e planejada pelos professores, garantindo às crianças oportunidades de contato com a literatura, de expressão, de interação e de construção de conhecimentos por meio de experiências lúdicas e significativas.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de histórias; Infância; Educação Infantil; Literatura Infantil; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A prática da contação de histórias é conhecida por estar presente na humanidade há milhões de anos, em diversas formas e culturas. Desde os primeiros anos de vida, o contato com as histórias favorece o desenvolvimento infantil em muitos aspectos, dentre eles o cognitivo, social e emocional. Além de proporcionar momentos de diversão e encantamento, as histórias contribuem significativamente para o desenvolvimento da oralidade, da criatividade, imaginação e expressão de sentimentos.

No contexto da Educação Infantil, a contação de histórias é uma poderosa ferramenta que favorece também a participação e interação entre as crianças. Ao parar para ouvir histórias, a criança é estimulada a ouvir com atenção, provocada a falar e participar ativamente desse momento, o que corrobora para a ampliação de seu vocabulário, incentivando-a a expressar suas ideias e opiniões.

A contação de histórias também apresenta grandes benefícios no que se refere ao desenvolvimento de habilidades sociais, por exemplo, já que por meio de personagens e situações presentes nas narrativas, as crianças entram em contato com diversos valores, sentimentos e formas de convivência, sendo capazes de discernir entre o bem e o mal, ou até mesmo sentimentos diversos como raiva, tristeza, alegria, medo, entre outros.

Assim, o presente artigo tem como principal

objetivo analisar por meio de uma revisão literária, a importância da contação de histórias na Educação Infantil, destacando suas principais contribuições para o desenvolvimento integral das crianças e refletindo sobre o papel do professor nessa prática. A metodologia utilizada para tal é a pesquisa bibliográfica, fundamentada em estudos e documentos que embasam a Educação Infantil, como o Currículo da Cidade da Educação Infantil (2019) e a Base Nacional Comum Curricular (2018).

A escolha do tema se deu pela necessidade de se ampliar os estudos voltados para essa prática, buscando valorizá-la principalmente no que se refere ao atendimento de bebês e crianças bem pequenas, proporcionando às crianças experiências prazerosas e significativas de aprendizagem, pois quando a contação de histórias quando realizada de maneira bem planejada e adequada à sua faixa etária, colabora positivamente para a formação integral da criança, aproximando-a ao universo literário desde os primeiros anos de vida.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: CONCEITOS E BENEFÍCIOS

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica, que tem por objetivo principal promover o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos, como físico, cognitivo, motor, emocional e social. Os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento infantil, sendo nessa fase que a criança desenvolva habilidades muito importantes para sua formação como um todo.

As histórias fazem parte de nossa cultura há muitos séculos, sendo a contação de histórias a mais antiga das expressões de arte, pois o hábito de contar histórias e ouvi-las está diretamente ligado ao desenvolvimento da imaginação, à capacidade de ouvir o outro e se expressar, construir a identidade e aos cuidados afetivos (MAINARDES, 2019).

Segundo Lemos e Silva (2012, p. 13) as histórias foram um recurso utilizado por diferentes povos e culturas, principalmente para entreter públicos, estreitar laços de afetividade, ajudam as pessoas a resolverem situações de conflito, entre outros. No momento da contação de história, a atenção consciente do ouvinte é atraída, e por meio de metáforas do ouvinte são afrouxados, o que o faz entrar em contato com seu inconsciente e ir permitindo que as possibilidades e soluções das narrativas comecem a fazer parte da história da sua vida.

De acordo com o Currículo da Cidade (2019, p. 135) “na história da humanidade, os seres humanos sempre contaram histórias. Os griots, os pajés, os cordelistas, os contadores de causos sempre estiveram presentes, e a sua função era conservar a memória e tecer a história.” O documento reforça a importância das narrativas no cotidiano de bebês e crianças, já que a linguagem oral se faz presente na vida dos bebês desde o seu nascimento.

A Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 41) a criança manifesta curiosidade a respeito do mundo da leitura, quando ouvem e acompanham a leitura de textos, quando observam os muitos textos que circulam não só no contexto escolar, mas no seio familiar também, onde ela vai aos poucos construindo sua percepção de escrita, reconhecendo a função social da escrita em sociedade, os diversos gêneros, suportes e portadores.

O documento ressalta a relevância dessa prática especialmente na Educação Infantil, pois sugere que a imersão na cultura escrita ocorra a partir do que as crianças conhecem e de suas curiosidades, que vão se manifestando ao longo do tempo. Quando o educador propõe experiências literárias com as crianças desde pequenas, estará contribuindo para o desenvolvimento o gosto pela leitura, estimulando a imaginação e a ampliação de conhecimento de mundo.

Ainda de acordo com o documento, é preciso que as crianças desde muito pequenas tenham contato com diversos gêneros literários, como contos de fada, fábulas, poesias, cordéis, parlendas, entre outros, assim como a familiarização dos pequenos com diversos livros, promovendo experiências

como a diferenciação de entre ilustrações e parte escrita. Ao manusearem materiais impressos e escritos, as crianças constroem hipóteses sobre a escrita, que se iniciam nos rabiscos e garatujas, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

A contação de histórias costuma ser de grande relevância no âmbito da Educação Infantil, pois favorece diversos aspectos, como desenvolvimento da linguagem oral e escrita, auxilia na interação entre os pares, estimula a imaginação e a criatividade, amplia o vocabulário e fortalece a capacidade de comunicação. Abramovich (1997 apud CARDOSO, 2016), destaca a necessidade de se contar histórias para crianças, pois isso contribui para a formação do caráter leitor do sujeito desde a tenra idade, além de estimular a imaginação, de modo a responder várias questões existentes no mundo da criança.

De acordo com Mateus et al (2014) a contação de história é uma das atividades mais antigas da humanidade desde o seu fundamento. Para os autores "contar histórias e declamar versos constituem práticas da cultura humana que antecedem o desenvolvimento da escrita". Na era primitiva, o fato de saber ler, escrever e interpretar sinais da natureza era muito importante, pois mais tarde viriam os registros pictográficos, de forma a serem relatadas coisas do cotidiano que poderia ser lido e entendido pelos demais.

Torres e Tettamanzy (2008) sugere que a escola possua estratégias que incentivem os alunos a lerem e se tornaram leitores assíduos, pois uma das funções da escola é fazer com que os alunos gostem de ler e que essa proposta de leitura não se torne uma mera obrigatoriedade escolar.

Na opinião de Silveira (2008) quando contamos histórias para as crianças, estimulamos a imaginação infantil, abrimos possibilidade de responder perguntas, encontrar e criar novas ideias, possibilitar a resolução de conflitos, assim como estimular o intelecto infantil, para resolver impasses, dificuldades e soluções.

Por meio das histórias, a criança pode se deparar com muitas emoções diferentes, como raiva, tristeza, alegria, pavor, medo, angústia, inseguranças e possibilita que as crianças aprofundem tudo o que as narrativas provocam. A contação de histórias também permeia a construção do senso crítico da criança, pois ao ouvir histórias a mesma é convidada a pensar criticamente, questionar e duvidar, o que estimula o senso crítico dos pequenos. Assim, a comunicação oral ocorre para além do material escrito (SILVEIRA, 2008).

A leitura de histórias possibilita que a criança conheça diferentes formas de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas, podendo estabelecer relações entre a sua forma de pensar e o modo de ser em determinados grupos sociais. (BASTOS, 2015, p. 39).

Outro benefício da contação de histórias apontado por Silveira (2008), é o descobrimento de novas palavras, o contato com a música e a sonoridade das palavras, das frases e dos nomes, por onde se capta o ritmo e a "cadência" do conto, por isso, a importância de o contador de histórias criar um cenário de envolvimento e encanto. Segundo a autora, a contação de histórias é uma atividade de comunicação vocal do material escrito, que se constitui também como uma proposta lúdica, em que o contador assume diferentes facetas de enunciação, ao transformar-se em diversos personagens.

A contação de histórias provoca nas crianças o desenvolvimento de operações mentais auxiliares na construção dos significados das palavras ouvidas, de forma que aliadas ao contexto da história, possam, além de enriquecer o seu vocabulário, auxiliar no desenvolvimento da leitura e da escrita. (SILVEIRA, 2008).

Ainda de acordo com a autora, os benefícios da contação de história são inúmeros na formação da criança, na compreensão e assimilação de conteúdos e significados, assim

como oportunizar o desenvolvimento de práticas leitoras. Quando escutam as histórias, as crianças conseguem incorporar uma postura analítica que é exemplificada por aquele que conta, isso por meio dos comentários e problematizações durante a contação de histórias, o que possibilita o estímulo ao desenvolvimento crítico.

Silva et al (2020) afirma que a contação de histórias abre caminhos para que a criança adquira habilidades de leitura e oralidade, potencializa a fala e ressignifica suas narrativas por meio da reprodução e do comportamento leitor do professor ou do contador de histórias, e por meio dessas práticas, a criança consegue compreender o mundo ao seu redor. Por meio das rodas de leitura, do faz-de-conta, da escuta ativa e da interação entre os colegas, o professor promove experiências que ampliam o conhecimento de mundo para as crianças, possibilitando assim que a criança se torne a protagonista de seu próprio desenvolvimento.

Kulmann e Truccolo (2025) citam Piaget (1978) que define a contação de histórias como uma ferramenta importante que contribui de maneira significativa para a formação humana ao estimular a imaginação, a atenção e o desenvolvimento da linguagem. Segundo o autor, é por meio da interação que a criança aprende, através de brincadeiras e jogos, favorecendo aprendizagens que tenham coerência e significado, e proporcionando na criança a experimentação de diversas emoções e sentimentos, como: surpresa, alegria, entusiasmo, medo, susto, entre outras emoções.

Quando as crianças passam a entender as histórias, elas têm a sua imaginação estimulada, o que possibilita que elas desenvolvam também a sua capacidade de resolução de conflitos e a criatividade, pois ela consegue interpretar o que acontece no mundo ao seu redor, participando ativamente do meio em que está inserida (KULMANN, TRUCCOLO, 2025).

Na opinião de Carmo (2025):

A contação de histórias é um relevante mecanismo estimulante da curiosidade, do imaginário, assim como da construção de ideias, expansão de conhecimentos e bagagem de experiências. Pois proporciona a criança situações onde todos os sentimentos serão vivenciados, trazendo ajuda em resolução de conflitos, gerando novas expectativas, tornando-os super-heróis. Além do mais espelhar-se em personagens que tenham vidas sofridas ou traçado objetivos podem ser suportes quando necessitarem resolver questões internas.

Para o autor, a escola é um espaço privilegiado que pode estimular a leitura ou não, a depender da prática docente. É importante que o docente possua estratégias e ações que permitam às crianças compreendam a prática de leitura e contação de histórias, não apenas como uma mera atividade escolar, mas sim, prazerosa, lúdica, que faz parte do brincar, promovendo a descoberta de mundos incríveis por meio da imaginação e da fantasia.

Contar histórias é uma das maneiras mais antigas de se transmitir conhecimentos e estimular a imaginação, reformulando a didática docente e o ambiente escolar, que incentiva as mais diversas formas de comunicação e expressão, pois além de ser uma prática pedagógica que auxilia no desenvolvimento da escrita, oralidade e adquira a percepção de representações simbólicas. (CARMO, 2025).

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998, p. 143) referem que é a partir da leitura que a criança pode conhecer a forma de pensar, viver, agir, assim como costumes, valores e comportamentos de outras culturas, possibilitando a ela estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social em que ela vive, o que reforça a ideia de que a leitura possui uma relevante função social no desenvolvimento integral da criança.

A leitura, assim como a contação de histórias constituem-se como uma prática social, pois quando o sujeito pratica o ato de leitura, se aprofunda na produção de sentidos, e esta tornar-se-á algo inscrito na dimensão simbólica das atividades humanas. Sendo

assim, falar em atividades humanas, aqui, é tratar de uma linguagem, do recurso pelo qual o homem adentra o universo da cultura, configurando-se com um ser culto, racional e pensante. (KRUG, 2015).

Durante a contação de histórias, a criança experimenta o contato com as emoções de maneira mediada através do faz de conta. Por meio das histórias, as crianças podem representar papéis e visualizar cenas, aprendendo a encarar problemáticas que buscam solucionar de forma lúdica e livre. Com personagens bons, maus, tristes ou felizes, as histórias são capazes de proporcionar a criança diversas reflexões sobre seus próprios sentimentos, desejos e interesses, além de ajudá-la a compreender o mundo exterior, auxilia-a também a compreender o seu mundo interior. (OLIVEIRA, 2020, p. 25).

Lemos e Silva (2012, p. 12) destacam em seus estudos, os diversos benefícios que a contação de histórias proporciona para as crianças, reforçando a importância de se escolher bem as materialidades que serão usadas no momento da leitura, considerando a faixa etária atendida, assim como preparar o ambiente antecipadamente, preparando os ouvintes para a entrega, estimulando a confiança do ouvinte no contador de histórias. Para as autoras "ouvir histórias é importante não somente por sua função emotiva, mas também por sua função pedagógica, pois é pelo contato com as histórias que a criança ou qualquer outro ouvinte adentra no universo literário." (LEMOS, SILVA, 2012, p. 12).

Carmo (2025) destaca que as narrativas literárias possibilitam também aspectos internos e educacionais da criança, como a formação de caráter, por exemplo. O que ocorre no universo fictício, abre um leque de possibilidades e alternativas, previsão de consequências e decisões.

Quando o enredo é intrigante, o raciocínio do ouvinte é desenvolvido, onde o leitor precisa traçar os próprios caminhos e usar a sua imaginação. Para o autor "imaginar é muito mais que um passatempo, a fantasia auxilia na formação da personalidade, nas combinações e conjecturas. A criatividade alimenta-se da imaginação. As emoções fazem-na transbordar." (CARMO, 2025).

Portanto, a contação de história contribui com diversos benefícios para o desenvolvimento integral da criança, corroborando para a linguagem, a imaginação, a criatividade, a expressão dos sentimentos, socialização e formação de leitores. Por ser uma prática acessível, podendo fazer parte da rotina na Educação Infantil em diversos momentos, promovendo às crianças experiências que favorecem o seu desenvolvimento e tornam o processo de aprendizagem mais envolvente e significativo.

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

O professor possui um papel muito importante na contação de histórias na Educação Infantil, pois se torna o mediador do processo de leitura e acaba por ser responsável por transformar esse momento em uma experiência prazerosa e significativa. O processo de contação de história não se resume apenas em ler uma história, o professor que cria os ambientes, escolhe a história a ser contada e propicia momentos em que as crianças possam participar e interagir no momento da narrativa.

De acordo com Sanchez e Ferreira (2014) as histórias infantis contribuem significativamente na formação do sujeito, pois é capaz de torna-los críticos, participativos e capazes de tomar suas próprias decisões. Para os autores, é importante que o professor trabalhe a contação de histórias, pois além de ser um método prazeroso, é recreativo e dinâmico, contribuindo para que a criança desenvolva habilidades sociais, como senso crítico, empatia e valores necessários para a convivência em sociedade.

De acordo com Mainardes (2019) existe uma ausência total de contação de histórias no ambiente escolar. Isso ocorre porque, muitas vezes, erroneamente, a escola acaba por limitar a leitura à meras atividades escolares, quase sempre associando o ato de ler à uma avaliação, contribuindo negativamente para a formação do caráter leitor da criança,

que pode associar a leitura a algo “chato” e obrigatório. Para a autora, o professor que utiliza o recurso da arte de contar histórias, estará abrindo espaço para que seus alunos imaginem, criem e que a aula seja muito mais prazerosa e significativa.

Conforme Faria et al (2017, p. 40) se faz necessário o uso da contação de histórias na Educação Infantil, utilizando de diferentes recursos como fantasia, teatro, escuta atenciosa, música e acesso a livros infantis de qualidade, pois isso desperta o prazer da criança ao ouvir, preparando-a para o universo encantador da leitura. Para a autora “O contato com os livros na educação infantil exerce muita influência no desenvolvimento da criança na medida em que desperta o gosto pela leitura, amplia os conhecimentos e estimula habilidades ligadas à oralidade e escrita.”

O Currículo da Cidade da Educação Infantil (2019, p. 174) afirma que o professor acaba por apoiar as crianças sempre que demonstra encanto com a palavra oral, jogos de linguagem e a contação de história, pois o “deleite com a leitura a alegria da surpresa do final de uma história, a identificação com um personagem, são distintos modos de valorizar e aprender a gostar da leitura.”

O documento ressalta em diversos momentos que uma das principais ações na Educação Infantil é permitir que as crianças adentrem o mundo da leitura e da escrita e de fato o conheçam, proporcionando experiências por meio do acesso contínuo a histórias, poesias, livros, dramaturgias, entre outros gêneros textuais. De acordo com o documento:

A construção social da função da escrita será propiciada pela observação e participação em situações cotidianas em que a leitura e a escrita são realizadas com sentido, como uma prática social que tem função como apoio à memória, comunicação de informações, organização da vida, expressão de sentimentos e sensações, entre outros. (SÃO PAULO, 2019, p. 174).

Leiria (2011) enfatiza a relevância da leitura do professor em voz alta, que traz uma sensação de “ler para apreciar”, o que possibilita às crianças a oportunidade de sentir emoções, de se assustar, de ter a sua curiosidade estimulada, se divertindo e se aventurando com as histórias. Isso mostra o quanto é bom e beneficente para as crianças participarem desse momento prazeroso da leitura e de instigar as escolas a manterem um acervo de qualidade.

Para a autora, contar não se resume apenas a contar palavras, gesticular com as mãos, imitar vozes ou ações. também destaca o quanto as crianças gostam e se beneficiam dos contos de fadas, principalmente os mais populares, como Chapeuzinho Vermelho, Os três porquinhos, Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel, João e o Pé de Feijão, etc.

Bastos (2015, p. 44) nos faz refletir sobre os erros que os educadores cometem ao não incluir os contos de fadas em suas práticas pedagógicas, seja por desinteresse ou por não serem sensibilizados acerca do assunto. São professores que, na maioria das vezes, não desenvolveram o gosto pela leitura, tampouco a emoção e a magia que permeiam os contos de fadas. A autora menciona a necessidade de se envolverem mais em eventos literários, como saraus, oficinas, círculos literários, etc., para desenvolver essa sensibilidade e possíveis leitores em potencial.

Kulmann e Truccolo (2025, p. 18) ressaltam o papel do professor como mediador entre o universo simbólico da narrativa e a realidade vivida pelas crianças. Para as autoras, “o professor é quem seleciona, interpreta e dá vida às histórias, cria oportunidades para que os pequenos reflitam, imaginem, interajam e se reconheçam nas histórias apresentadas.” Ainda de acordo com as autoras, o envolvimento afetivo e pedagógico do professor tem grande influência na contação de histórias.

Com diferentes estratégias, a contação de histórias pode trazer descobertas, fazer pensar, ficar perplexo, encantado. Para quem ouve, a contação de histórias provoca emoções, imaginação e o gosto pela leitura e escrita, o ouvinte pode ser tomado por segre-

dos que vêm à tona em uma história, sendo convidado a se apaixonar pela leitura. (SOUZA, FRANCISCO, 2017, p. 46).

Conforme Faria et al (2017, p. 40) se faz necessário o uso da contação de histórias na Educação Infantil, utilizando de diferentes recursos como fantasia, teatro, escuta atenciosa, música e acesso a livros infantis de qualidade, pois isso desperta o prazer da criança ao ouvir, preparando-a para o universo encantador da leitura. Para a autora "O contato com os livros na educação infantil exerce muita influência no desenvolvimento da criança na medida em que desperta o gosto pela leitura, amplia os conhecimentos e estimula habilidades ligadas à oralidade e escrita."

O professor ou contador precisa gesticular e expressar enfatizando os pensamentos, sentimentos e atitudes dos personagens, despertando a imaginação e sentimentos dos alunos. O professor pode utilizar de alguns recursos para enriquecer a contação, tais como: personagens de fantoches, avental com velcro, baú com alguns objetos, podem auxiliar e estimular a compreensão e envolvimento durante a história. (ABRAMOVICH, 2005).

O currículo da cidade da Educação Infantil denota algumas situações pedagógicas relacionadas à escrita como prática social vivida nas unidades educacionais que são:

• Momentos da rotina, como selecionar e colocar as fichas do nome no quadro;

• Brincadeiras de "caçar a agenda";

• Construção coletiva da rotina (escrita diariamente);

• Leitura dos bilhetes que são enviados para casa;

• Avisos deixados para as crianças que frequentam o outro turno;

• Leitura diária de Literatura;

• Convites para compartilhar conhecimentos sobre descobertas;

• Convite para uma contação de história ou um teatro;

• Levantamento de ideias sobre como receber os amigos de outra sala;

• Registro de uma experiência.

(SÃO PAULO, 2019, p. 174).

Na opinião de Cardoso (2016) é de extrema importância que acima de tudo, o professor goste de ler e seja assíduo na leitura, pois dessa forma o mesmo consegue passar para a criança esse gosto pela leitura. Antes de realizar uma contação de história, o professor precisa selecionar os materiais que serão expostos para as crianças, respeitando sempre a sua faixa etária, assim como deve deixar previamente definidos os objetivos que pretende alcançar com aquela leitura e a metodologia que irá utilizar, principalmente no que se refere a crianças bem pequenas.

Além dos recursos pedagógicos variados que podem ser utilizados pelo professor para a contação de histórias, a preparação do ambiente também precisa ser levada em consideração. Escolher locais confortáveis, com pouco ou nenhum ruído, preferencialmente em espaços abertos, com sombra. Se ocorrer em espaços fechados, deve-se priorizar a amplitude do espaço, com ventilação adequada, com conforto, tranquilidade e silêncio (CARDOSO, 2016).

Assim, entendemos que muito além de contar histórias, o papel do professor é fundamental como mediador entre o processo de leitura e a promoção de experiências que permita a criança adentrar no mundo da fantasia e imaginação, proporcionados pela contação de histórias de maneira prazerosa, rica e cheia de aprendizado, que atravessará a vida dos pequenos de maneira significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias se configura como uma importante ferramenta pedagógica a ser utilizada com bebês e crianças bem pequenas, pois contribui positivamente de inúmeras maneiras para o desenvolvimento infantil como um todo. Neste estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico que traz as discussões sobre a importância do

contato dos pequenos com as histórias, já que favorece não somente o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, mas estimula a imaginação, a criatividade, a curiosidade, atenção, memória e expressão de sentimentos.

A pesquisa evidenciou que um dos benefícios trazidos pela contação de histórias é o de socialização e construção de valores, assim como o desenvolvimento de habilidades sociais em geral, como resolução de conflitos, o discernimento entre o bem e o mal e a empatia, já que as narrativas em geral, permitem que as crianças conheçam diferentes situações, personagens, sentimentos e formas de compreender o mundo. Nesse sentido, a literatura infantil pode ser utilizada como um recurso que favorece experiências significativas, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Outro ponto importante trazido na pesquisa, foi no papel do professor como elemento central para o momento da contação de histórias na Educação Infantil. O docente precisa planejar, escolher histórias adequadas a cada faixa etária atendida e adotar o uso de diferentes recursos pedagógicos para o desenvolvimento da proposta, como teatrinhos, fantoches, bonecos, livros com ilustrações e imagens variadas que cativem a atenção das crianças, tornando esse momento mais atraente e significativo.

A revisão literária nos apontou que quando a leitura/contação de histórias está presente de maneira natural, espontânea e envolvente no cotidiano da criança, as chances de ela se tornar um adulto crítico e leitor assíduo são muito maiores do que quando encaramos essa prática como uma mera obrigatoriedade escolar, já que ela associa a leitura não a uma atividade escolar obrigatória, mas como um momento prazeroso que pode enriquecê-la com conhecimentos, construindo assim uma relação positiva com a leitura.

Conclui-se, portanto, que a contação de história deve e merece ser mais valorizada no contexto da Educação Infantil, pois quando incorporada na prática pedagógica de maneira planejada e significativa, possibilita que as crianças aprendam de forma prazerosa e lúdica, desenvolvam diferentes habilidades, o que garante às crianças a promoção de experiências de aprendizagem, imaginação, interação e descoberta.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 2. ed. São Paulo: Scipione; 1991.

BASTOS, G.M. A importância dos contos de fadas na Educação Infantil. 2015. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil: introdução. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1.

CARDOSO, A.L.S. A contação de histórias no desenvolvimento da educação infantil. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 7, n. 1, 2016. Disponível em: https:// docs. uninove. br/ arte/fac/publicacoes/pdf/v6-2016/ARTIGO-ANA-LUCIA-SANCHES.pdf. Acesso em: 03 ago. 2026.

CARMO, D. Contação de histórias na Educação Infantil: contribuições para o desenvolvimento cognitivo no processo de alfabetização. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 11, n. 3, mar. 2025. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18289/10594. Acesso em: 11 ago. 2026.

FARIA, I.G. et al. A influência da contação de histórias na Educação Infantil. Mediação, Pires do Rio, v. 12, n. 1, p. 30-48, jan/dez. 2017. Disponível em: https:// web. archive. org/ web/ 20180415124131id_/http://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/viewFile/6368/447 0. Acesso em: 13 ago. 2026.

KULMANN, M.D.G. TRUCCOLO, A.B. Contação de histórias como prática pedagógica para o desenvolvimento da

criança na Educação Infantil: um relato de experiência no PIBID. Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v. 19, 2025. Disponível em: https://remunom.ojsbr .com/multidisciplinar/article/view/4616/446 8. Acesso em: 11 ago. 2026.

KRUG, F.S. A importância da leitura na formação do leitor. Revista de Educação IDEAU, v. 10, n. 22, p. 1-13, 2015. Disponível em: https:// www.caxias.ideau.com.br/ wp-content / files_mf / d4ec50fa8dff16815b9 bf525976d2b5c277_1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2026.

LEIRIA, L.R.P. Palavra, Corpo e Presença: a arte do professor contador de histórias. 2011. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2011.

LEMOS, A.C. SILVA, N.C.G. A função terapêutica da arte de contar histórias. Intersemiose, v. 1, n. 1, jan/jul. 2012. Disponível em: 01-libre.pdf. Acesso em: 11 ago. 2026.

MAINARDES, R.C.M. A arte de contar histórias: uma estratégia para a formação de leitores. V. 11, 2019. Disponível em: 338-4-libre.pdf. Acesso em: 13 ago. 2026.

MATEUS, A.N.B. et al. A importância da contação de história como prática educativa na Educação Infantil. Pedagogia em Ação, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: https://pucminas.emnuvens.com.br/pedagogiacao/article/view/8477/7227. Acesso em: 03 ago. 2026.

OLIVEIRA, A.C.R. Contação de histórias como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades linguísticas de crianças. 2020. 110f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Faculdade Pernambucana de Saúde, Recife, 2020.

SANCHEZ, G.C. FERREIRA, F.M.N.S. Professor/contador de histórias buscando possibilidades para uma aprendizagem lúdica. Diálogos Interdisciplinares, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 207-221, out. 2014. Disponível em: https:// periodicos .ufms. br/ index. php/ deaint/ article/view/587. Acesso em: 13 ago. 2026.

SÃO PAULO. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

SOUZA, A.M. FRANCISCO, O.B. Contação de histórias: um recurso pedagógico no desenvolvimento da linguagem. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 14, n. 1, p. 40-51, jan/mar. 2017. Disponível em: https:// journal. unoeste. br/ index. php/ ch/ article/ view/1919. Acesso em: 17 ago. 2026.

SILVA, M.L.S. FEITOSA, F.S. MOTA, J.S. Contação de histórias: benefícios e contribuições na Educação Infantil. Humanidades e Inovação, v. 7, n. 1, 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1869. Acesso em: 11 ago. 2026.

SILVEIRA, B.F. Contação de histórias na sala de aula: um poder mágico! Revista Prolíngua, v. 2, n. 2, jul/dez. 2008. Disponível em: pdf-libre. Acesso em: 11 ago. 2026.

TORRES, S.M. TETTAMANZY, A.L.L. Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação. Nau Literária, Porto Alegre, v. 4, n. 1, jan/jun. 2008. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27420/000763076.pdf?sequence=1&isAllowed= y. Acesso em: 11 ago. 2026.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

VANESSA DE SIMONE

RESUMO

O presente trabalho aborda a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, destacando a relação estabelecida entre professor e aluno no ambiente escolar e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança. O estudo tem como objetivo compreender como a afetividade interfere no processo de aprendizagem e analisar de que maneira a qualidade dos vínculos estabelecidos entre professores e alunos pode favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Para alcançar esse objetivo, realiza uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em estudos e obras de autores que discutem a afetividade, o desenvolvimento humano, a educação e a relação professor-aluno, com destaque para as contribuições da teoria de Henri Wallon. A pesquisa considera que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada, envolvendo aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais, os quais se relacionam constantemente durante o processo de formação do indivíduo. Nesse contexto, analisa o papel do professor como mediador da aprendizagem, considerando que sua postura, suas atitudes, sua forma de conduzir as atividades e a maneira como estabelece relações com os estudantes podem influenciar a motivação, a autoestima, a participação e o interesse pela aprendizagem. O estudo também evidencia a importância do diálogo, da escuta, do respeito, da empatia, do acolhimento e da valorização das diferenças na construção de um ambiente escolar favorável ao desenvolvimento dos alunos. Além disso, considera a participação da família como elemento importante para o desenvolvimento afetivo da criança e destaca a necessidade de uma relação de parceria entre família e escola. A análise demonstra que a afetividade pode contribuir para a construção de uma aprendizagem mais significativa, para o fortalecimento da confiança do estudante em suas próprias capacidades e para a melhoria das relações estabelecidas no espaço escolar. Também evidencia que práticas pedagógicas baseadas no respeito e na valorização do aluno podem favorecer a inclusão, a participação e o sentimento de pertencimento à escola, contribuindo para enfrentar situações de desmotivação e dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, o estudo compreende que a atuação docente ultrapassa a transmissão de conteúdos, pois envolve também a construção de relações que favorecem o desenvolvimento integral do estudante. Conclui que a afetividade constitui um elemento essencial da prática pedagógica e exerce papel relevante na construção de relações positivas entre professor e aluno, contribuindo para uma educação mais humanizada, acolhedora, inclusiva e significativa.

Palavras-chave: Afetividade; Ensino-aprendizagem; Relação professor-aluno; Henri Wallon; Educação.

ABSTRACT

ABSTRACT: This study addresses the importance of affectivity in the teaching and learning process, highlighting the relationship established between teachers and students in the school environment and its contribution to children's overall development. The study aims to understand how affectivity influences the learning process and to analyze how the quality of the bonds established between teachers and students can promote their cognitive, emotional, and social development. To achieve this objective, the study conducts a bibliographic review based on studies and works by authors who discuss affectivity, human development, education, and the teacher-student relationship, with emphasis on the contributions of Henri Wallon's theory. The research considers that child development occurs in an integrated manner, involving affective, cognitive, motor, and social aspects that are constantly interconnected throughout the individual's development. In this context, it analyzes the teacher's role as a mediator of learning, considering that their attitudes, behavior, teaching practices, and way of establishing relationships with students can influence moti-

vation, self-esteem, participation, and interest in learning. The study also highlights the importance of dialogue, active listening, respect, empathy, welcoming practices, and appreciation of differences in creating a school environment conducive to students' development. In addition, it considers family involvement as an important element in children's affective development and emphasizes the need for a partnership between family and school. The analysis demonstrates that affectivity can contribute to meaningful learning, strengthen students' confidence in their own abilities, and improve relationships within the school environment. It also shows that pedagogical practices based on respect and appreciation of students can promote inclusion, participation, and a sense of belonging to school, helping to address situations of demotivation and learning difficulties. Thus, the study understands that teaching goes beyond the transmission of knowledge, as it also involves building relationships that promote students' overall development. It concludes that affectivity is an essential element of pedagogical practice and plays a relevant role in building positive teacher-student relationships, contributing to a more humanized, welcoming, inclusive, and meaningful education.

KEY-WORDS: Affectivity; Teaching and learning; Teacher-student relationship; Henri Wallon; Education.

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em afetividade e aprendizagem temos como referencial a teoria de Wallon que defende que o processo desenvolvimento da criança e a afetividade são indissociáveis estando intimamente ligados e se constrói a partir do meio em que a criança vive e as relações estabelecidas com o outro. Através da teoria walloniana percebe-se que a responsabilidade no desenvolvimento emocional da criança concomitante a sua formação não é responsabilidade exclusiva dos familiares e acaba por chamar a atenção dos professores sobre a sua importância dentro da sala de aula.

[...] a família não é a única responsável pela dimensão afetiva do aluno e, juntando a essa ideia a de que a inteligência e afetividade se constroem reciprocamente, numa complexa relação de interdependência [...] (GALVÃO, 2003, p.83).

A escola constitui um dos principais espaços de desenvolvimento humano, uma vez que, além de promover a construção do conhecimento, favorece a formação de valores, atitudes e competências sociais. Nesse ambiente, as relações estabelecidas entre professores e alunos exercem influência significativa sobre o processo educativo, podendo despertar sentimentos de segurança, confiança e pertencimento, fatores que contribuem diretamente para a motivação e o interesse pela aprendizagem. Dessa forma, compreender a importância da afetividade na prática docente torna-se essencial para o fortalecimento de uma educação mais humanizada e significativa.

Nesse contexto, o professor assume um papel que ultrapassa a função de transmissor de conteúdos. Sua atuação envolve acolher, orientar, incentivar e estabelecer vínculos que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes. A maneira como conduz as atividades, dialoga com os alunos e respeita suas diferenças interfere diretamente na construção da autoestima, da autonomia e da confiança necessárias para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva. Assim, a qualidade da relação professor-aluno pode favorecer tanto o desempenho acadêmico quanto o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Diante dessa realidade, torna-se necessário refletir sobre como a afetividade influencia o cotidiano escolar e quais contribuições ela oferece para o processo de ensino e aprendizagem. Ao compreender o estudante em sua totalidade, considerando não apenas seus aspectos cognitivos, mas também emocionais e sociais, o professor amplia as possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas, participativas e comprometidas com a formação integral do educando.

Por este motivo escolhi discorrer sobre este tema por entender o quão importante é o

papel do professor neste processo de desenvolvimento e formação da criança, o modo como transmite o conhecimento e sua postura em sala refletirão diretamente no comportamento dos alunos. Através desse contato e da relação estabelecida é que serão criados vínculos e por consequência sentimentos exteriorizados, como a alegria, motivação, de tristeza apatia, desânimo.

Este ensaio tem como objetivo entender como se desenvolve o processo de afetividade no desenvolvimento da criança e suas etapas, assim como refletir sobre a relação entre professor e aluno compreendendo que as ações geradas em sala refletirão tanto no aluno quanto no professor.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A relação professor-aluno

Quando se fala em professor o que vem em mente é um profissional capacitado para transmitir o conhecimento, que planeja suas aulas, que elabora exercícios, pensa em metodologias de ensino e aplica avaliações para verificar se de fato houve o aprendizado do aluno ou não. A definição de professor segundo Houaiss (2010, p. 630) "pessoa que ensina uma arte, uma ciência, uma técnica, uma disciplina" ou ainda "quem tem como profissão dar aulas em escolas ou universidades".

Além disso, ser professor requer pensar em manter relacionamentos saudáveis e construtivos, envolvendo a empatia, a cordialidade, o amor, o carinho, a preocupação como o bem estar do aluno, influenciando-o de maneira positiva, pois o aluno aprende inclusive o que está fora do cronograma de ensino e as condutas do professor em sala de aula tanto positivas ou negativas são percebidas e são traduzidas, portanto:

O que se ensina sem querer ensinar e o que se aprende sem querer aprender poder ser, e com frequência é, o mais importante e mais permanente do processo ensino-aprendizado, e isso por sua vez depende, em boa medida, do estilo de relação que estabelecemos com os alunos. (MORALES, 2009, p.15-16).

Desta forma é necessário ter cautela nas atitudes explícitas e implícitas, pois os sentimentos despertados podem impactar tanto de forma positiva (alunos motivados, que tiram boas notas e que são ativos em sala), quanto negativas (alunos com deficiência nos aprendizado, baixa autoestima, sentimento de incapacidade e inferioridade em relação ao outro, apáticos). É importante que o professor possua uma bagagem sólida de conhecimento teórico, entretanto a maneira como é visto em sala de aula, o modo como conduz a classe, como resolve conflitos, seu tratamento individual com cada aluno é o que irá fazer diferença no resultado final.

Nos relacionamentos onde o professor motiva o aluno, possui paciência em explicar quantas vezes for necessário, quando busca outros caminhos para que o aprendizado aconteça, quando demonstra carinho, atenção, interação, empatia, proteção e juntamente com o domínio da matéria proporcionado atividades que envolvam os alunos, fortifica o processo de construção do conhecimento, o processo de cognição e o estreitamento das relações afetivas deixando-os seguros de procurá-lo em caso de dúvida não o vendo como detentor de todo o conhecimento e sim como um mediador e parceiro. Saber ouvir também é importante, pois professor abre possibilidade para que o aluno dialogue com ele, está possibilitando o entendimento de algumas dificuldades de aprendizagem quem nem sempre se dão por conta da escola e sim por algum outro problema originado, por exemplo, no ambiente familiar e muito mais que isso, consegue identificar determinados comportamentos em sala de aula que por vezes atrapalham a eficácia da aprendizagem.

Essa relação é tão importante que se não bem trabalhada pode acarretar em bloqueios na vida adulta, foi o que constatou um professor de matemática que atua com os alunos do EJA que no início das aulas fez uma pesquisa sobre o porquê os alunos não gostavam de matemática.

Ao conversar com eles percebeu que foram hostilizados por seus professores em algum

momento por apresentar dificuldades ou foram expostos perante a classe, se sentindo inferiorizados e constrangidos. (FERNANDES, 2007).

Assim, a relação estabelecida com professores que não possuem laços afetivos com seus alunos, que não tem a percepção que os processos de ensino aprendizagem estão interligados com a afetividade, tende a despertar bloqueios na vida adulta inclusive para resolução de problemas pessoais.

Para Giglio (1998, p. 61, apud FERNANDES, p. 52, 2007) "Quanto maior for à dificuldade da pessoa [de] consolar-se ou esquecer-se de um fato moralmente doloroso, maior [...] o seu temor diante das situações que o sugerem.".

Esses bloqueios podem se claramente percebidos na fase adulta, pessoas com problema de autoestima, que se sentem inferiores aos outros e levam consigo o sentimento de fracasso adquirido na infância.

2.2 Ação e reação na relação professor-aluno

O relacionamento entre professor- aluno é como uma mão de via dupla, pois aquilo que o aluno recebe do professor é o que irá devolver a ele, pois a confiança é recíproca, é uma ação e reação.

Muitas vezes há aqueles alunos que são desmotivados, possuem problemas de indisciplina, falta de atenção e falta de vontade mesmo, por conta disso recebem comentários negativos de seus professores, são deixados de lado, o professor coloca este aluno em segundo plano concentrando uma atenção maior para aqueles que são comprometidos, mais ativos e mais motivados recebendo mais atenção. (MORALES, 2009).

O que ocorre muitas vezes também é uma desmotivação por parte do professor que não consegue ter uma sala homogênea, onde todos participam, não consegue obter resultados positivos, onde ele perde seu equilíbrio emocional partindo para os gritos e impondo regras e castigos. .

É preciso entender que as relações estabelecidas em sala de aula são de responsabilidade do professor, até mesmo para que ele e comece a mudar algumas atitudes que muitas vezes possui de maneira não intencional e para que possa desenvolver uma relação com todos os alunos abrangendo desde o mais motivado, carismático até aqueles mais apáticos e com maiores problemas que são os que mais precisam do estreitamento dessas relações. A motivação de cada um deles surgirá à medida que o professor lhes der a devida importância e a motivação do professor começara a surgir a partir o momento que estes alunos começarem a se comunicar melhor, se sentirem mais acolhidos ao ponto de se interessarem mais pelas aulas e interagirem mais, melhorando o ambiente da sala e das relações estabelecidas neste cenário como, por exemplo, o respeito mútuo.

Este é o processo de ação e reação, o professor oferece condições de aprendizagens baseada na afetividade no carinho e no respeito e recebe de seu aluno a motivação, a vontade do aprender que demonstra que a aprendizagem está sendo de fato efetiva, sendo o inverso também verdadeiro.

2.3 A teoria da afetividade em Henri Wallon

Henri Wallon foi um dos principais estudiosos do desenvolvimento humano e atribuiu à afetividade um papel central na formação da personalidade e na construção do conhecimento. Para o autor, o desenvolvimento da criança ocorre de forma integrada, envolvendo aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais, que se influenciam mutuamente ao longo de todo o processo de crescimento. Dessa forma, não é possível compreender a aprendizagem considerando apenas os aspectos intelectuais, pois as emoções e os vínculos estabelecidos com as pessoas também exercem influência significativa sobre o desenvolvimento.

Segundo Wallon, a afetividade manifesta-se desde os primeiros momentos da vida e constitui a base das relações que a criança estabelece com o meio em que vive. É por meio dessas interações que ela aprende a expressar emoções, desenvolver sua identi-

dade e construir conhecimentos. Assim, família, escola e sociedade desempenham papel fundamental nesse processo, oferecendo experiências que contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo.

No ambiente escolar, a teoria walloniana reforça que o professor não deve preocupar-se apenas com a transmissão dos conteúdos curriculares, mas também com a construção de um ambiente acolhedor, capaz de favorecer o desenvolvimento emocional dos estudantes. Quando a criança sente-se respeitada, segura e valorizada, torna-se mais confiante para participar das atividades, interagir com os colegas e enfrentar desafios relacionados à aprendizagem.

Outro aspecto importante destacado por Wallon refere-se ao caráter social da aprendizagem. O autor compreende que o desenvolvimento humano acontece nas relações estabelecidas com outras pessoas, sendo a convivência escolar um espaço privilegiado para a formação de valores, atitudes e competências socioemocionais.

Dessa maneira, o diálogo, o respeito, a cooperação e a empatia tornam-se elementos essenciais para fortalecer o processo educativo.

A teoria de Wallon também evidencia que as emoções influenciam diretamente a motivação para aprender. Situações de acolhimento, incentivo e reconhecimento despertam sentimentos positivos que favorecem a participação dos estudantes, enquanto experiências marcadas pela rejeição, humilhação ou autoritarismo podem provocar insegurança, medo e dificuldades no processo de aprendizagem. Por esse motivo, a atuação do professor deve estar pautada em relações afetivas saudáveis, capazes de promover o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos.

Assim, a contribuição de Henri Wallon permanece atual ao demonstrar que a educação deve considerar o estudante em sua totalidade. A integração entre afetividade e cognição fortalece a aprendizagem, contribui para o desenvolvimento da autonomia e favorece a formação de indivíduos mais seguros, participativos e preparados para conviver em sociedade.

2.4 O papel da afetividade no processo de ensino e aprendizagem

A afetividade exerce um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois contribui para a construção de um ambiente escolar acolhedor, no qual o aluno se sente seguro para participar, expressar suas dúvidas e desenvolver suas potencialidades. Quando o estudante percebe que é respeitado e valorizado pelo professor, sua motivação para aprender aumenta, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Nesse contexto, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos e passa a atuar como mediador da aprendizagem, estabelecendo relações baseadas no diálogo, na confiança e na empatia. Essas atitudes fortalecem os vínculos entre professor e aluno, tornando o processo educativo mais significativo e eficiente.

Segundo Wallon, a afetividade está diretamente relacionada ao desenvolvimento humano, influenciando a forma como o indivíduo constrói conhecimentos e estabelece relações sociais. Dessa maneira, a aprendizagem não depende apenas dos conteúdos

escolares, mas também das experiências vivenciadas no ambiente educacional e da qualidade das relações interpessoais.

Assim, investir em práticas pedagógicas que valorizem a afetividade significa promover uma educação mais humanizada, capaz de desenvolver não apenas competências cognitivas, mas também habilidades sociais e emocionais. Dessa forma, o professor contribui para a formação integral do aluno, preparando-o para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

2.5 A importância da família no desenvolvimento da afetividade

A família desempenha um papel essencial na formação afetiva da criança, sendo o primeiro ambiente em que ela estabelece vínculos, aprende valores e desenvolve sua maneira de se relacionar com as outras pesso-

as. As experiências vividas no contexto familiar influenciam diretamente o comportamento, a autoestima, a segurança emocional e a capacidade de aprendizagem do estudante.

Ao ingressar na escola, a criança leva consigo as vivências construídas em casa, o que torna indispensável a parceria entre família e escola. Quando há diálogo, respeito e cooperação entre esses dois ambientes, o desenvolvimento do aluno ocorre de forma mais significativa, favorecendo tanto o rendimento escolar quanto a convivência social.

Nesse contexto, o professor também exerce um papel importante ao compreender que cada estudante possui uma realidade familiar diferente. Essa compreensão permite desenvolver práticas pedagógicas mais acolhedoras e inclusivas, respeitando as particularidades de cada aluno e fortalecendo os vínculos afetivos estabelecidos no ambiente escolar.

Assim, família e escola devem atuar de maneira complementar, compartilhando responsabilidades na formação integral da criança. A união entre esses dois espaços contribui para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo do estudante, promovendo uma educação baseada no respeito, na confiança e na valorização das relações humanas.

2.6 A afetividade como instrumento de inclusão escolar

A afetividade também desempenha um papel importante na promoção da inclusão escolar, pois possibilita que todos os alunos sejam acolhidos e respeitados em suas diferenças. Em uma sala de aula inclusiva, o professor busca compreender as necessidades individuais de cada estudante, criando estratégias que favoreçam sua participação e seu desenvolvimento.

Quando o ambiente escolar é marcado pelo respeito, pela empatia e pela valorização das diferenças, os alunos sentem-se mais seguros para interagir, aprender e desenvolver suas habilidades. Esse acolhimento fortalece a autoestima e contribui para a redução de preconceitos e situações de exclusão.

Nesse sentido, a afetividade torna-se um recurso pedagógico indispensável para a construção de uma educação inclusiva, na qual todos os estudantes tenham oportunidades de aprender e participar ativamente do processo educativo. O vínculo afetivo estabelecido entre professor e aluno favorece o desenvolvimento das potencialidades de cada criança, respeitando seu ritmo e suas particularidades.

2.7 Desafios do professor na construção de vínculos afetivos

Estabelecer vínculos afetivos com os alunos representa um dos grandes desafios da prática docente. O professor convive diariamente com diferentes realidades sociais, culturais e familiares, exigindo sensibilidade para compreender as necessidades e dificuldades apresentadas por cada estudante.

Além das responsabilidades relacionadas ao planejamento das aulas e ao desenvolvimento dos conteúdos, o docente precisa administrar conflitos, incentivar a participação dos alunos e promover um ambiente baseado no respeito e na cooperação. Essas atribuições tornam sua atuação cada vez mais complexa, exigindo constante aperfeiçoamento profissional e equilíbrio emocional.

Apesar dos desafios, investir em relações afetivas positivas contribui para melhorar o clima escolar, fortalecer a confiança entre professor e aluno e favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a afetividade não deve ser entendida apenas como demonstração de carinho, mas como uma postura ética e pedagógica que valoriza o diálogo, a escuta, o respeito e a formação integral do estudante.

2.8 A mediação pedagógica e a construção de uma aprendizagem significativa

A mediação pedagógica constitui um dos principais elementos para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, pois coloca o professor como facilitador da construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o educador não atua apenas como transmissor de conteúdos, mas como alguém que

orienta, incentiva, questiona e cria oportunidades para que os estudantes desenvolvam autonomia e pensamento crítico.

Quando essa mediação ocorre em um ambiente permeado pela afetividade, os alunos sentem-se mais seguros para participar das aulas, fazer perguntas, compartilhar experiências e enfrentar desafios relacionados ao processo de aprendizagem. O vínculo de confiança estabelecido entre professor e aluno favorece a participação ativa, reduz o medo de errar e estimula a curiosidade, aspectos essenciais para o desenvolvimento intelectual.

De acordo com a teoria de Henri Wallon, o desenvolvimento humano ocorre pela integração entre aspectos afetivos, cognitivos e sociais. Assim, a aprendizagem torna-se mais eficiente quando o estudante estabelece relações positivas com o professor e com os colegas, encontrando no ambiente escolar um espaço de acolhimento e valorização de suas capacidades.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico deve contemplar metodologias que estimulem a participação, o trabalho em grupo, a resolução de problemas e o diálogo. Essas estratégias fortalecem a cooperação entre os estudantes e tornam o processo educativo mais significativo, favorecendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências emocionais e sociais.

Portanto, a mediação pedagógica baseada na afetividade representa um importante instrumento para fortalecer a aprendizagem, promover o protagonismo do estudante e contribuir para a formação de indivíduos mais autônomos, críticos e preparados para conviver em sociedade.

2.9 A afetividade como elemento de prevenção das dificuldades de aprendizagem e da evasão escolar

A afetividade também exerce importante influência na prevenção das dificuldades de aprendizagem e da evasão escolar. Quando o estudante encontra um ambiente acolhedor, no qual é respeitado e valorizado, desenvolve maior sentimento de pertencimento à escola, aumentando sua motivação para participar das atividades e permanecer no processo educativo.

Diversos fatores podem comprometer o rendimento escolar, como problemas familiares, dificuldades socioeconômicas, baixa autoestima, insegurança e experiências negativas vivenciadas na escola. Nesses casos, a postura do professor pode representar um fator de proteção, pois o acolhimento, a escuta atenta e o incentivo contribuem para fortalecer a confiança do aluno e estimular sua participação nas atividades pedagógicas.

Além disso, relações afetivas positivas favorecem a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem e de questões emocionais que interferem no desempenho escolar. Ao conhecer melhor seus estudantes, o professor consegue perceber mudanças de comportamento, queda no rendimento ou sinais de desmotivação, podendo desenvolver estratégias pedagógicas mais adequadas ou encaminhar o aluno para atendimento especializado quando necessário.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento da autoestima. O reconhecimento dos avanços individuais, o incentivo constante e a valorização das conquistas fazem com que o estudante desenvolva maior confiança em suas capacidades, tornando-se mais perseverante diante das dificuldades encontradas durante sua trajetória escolar.

Assim, a afetividade ultrapassa o campo das relações interpessoais e transforma-se em um importante recurso pedagógico para favorecer a aprendizagem, reduzir situações de fracasso escolar e fortalecer o vínculo entre o estudante e a escola. Investir em relações baseadas no respeito, na empatia e no diálogo significa contribuir para uma educação mais humanizada, comprometida com o desenvolvimento integral de todos os alunos.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo sobre a afetividade no processo de ensino aprendizagem e com o desenvolvimento deste ensaio com ênfase na relação entre professor e aluno dentro da sala

de aula, pude constatar que a relação estabelecida com o professor é determinante para a qualidade do ensino-aprendizagem da criança, para sua formação cognitiva, além de contribuir significativamente na autoestima até sua fase adulta.

A criança consegue identificar e captar sentimentos e atitudes tidas em sala de aula pelos seus professores mesmo que estes não os tenham tido de maneira consciente ou proposital, por isso é importante estar atento à maneira de conduzir a sala, não devendo focar em determinados alunos deixando outros de lado, é necessário ser imparcial e ter um olhar diferenciado para aquelas crianças que possuem algum tipo de comportamento diferente dos demais. Isso me leva a crer que o comportamento da sala e/ou de algumas crianças é reflexo das condutas do professor. Muitas vezes uma sala descomprometida com as aulas, alunos agressivos, desmotivados e indiferentes são reflexos do tipo de professor que a sala tem e por muitas vezes este professor não possui essa consciência, levando-o a se estressar, perder controle da sala atribuindo a culpa nos alunos, se eximindo da responsabilidade.

Portanto é preciso que o futuro professor possua essa consciência, que reflita sobre esta responsabilidade, tendo a clareza que não se trata de uma tarefa fácil, pois irá lidar com crianças nas quais estão em processo de descobertas, de formação e desenvolvimento. Assim como os professores que já atuam, mas ainda estão alheios a essa realidade, é preciso rever suas condutas em sala de aula, o que está sendo transmitindo direta e indiretamente a esses alunos abrindo novos horizontes sobre este assunto, se autoanalisar e deixar a ideia de que está ali somente para ensinar, se preocupando unicamente com o planejamento das aulas e suas metodologias.

Posso concluir que mesmo com todas estas reflexões, toda a consciência que se possa ter sobre este assunto, há que se ter o gosto pelo ensinar, precisa haver paixão pelo que se faz.

É necessário gostar de pessoas e sentir prazer no desenvolvimento do outro, com isto há uma maior facilidade em estabelecer relações mais consistentes e positivas em sala de aula, facilitando o processo de ensino aprendizagem e formação das crianças.

Além disso, percebe-se que a construção de uma prática pedagógica pautada na afetividade não se trata de um elemento secundário, mas sim de um componente essencial do fazer docente. Quando o professor estabelece uma relação de respeito, empatia e diálogo com seus alunos, cria condições mais favoráveis para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral do estudante. Nesse sentido, a afetividade se torna um elo que fortalece o vínculo entre ensinar e aprender, contribuindo para uma escola mais humana, acolhedora e comprometida com o sucesso de todos.

Dessa forma, compreender a importância da afetividade no ambiente escolar permite repensar práticas, atitudes e posturas profissionais, favorecendo uma educação mais consciente e sensível às necessidades dos estudantes. Assim, reforça-se a ideia de que ensinar envolve não apenas o domínio de conteúdos, mas também a capacidade de formar sujeitos mais seguros, autônomos e preparados para a vida em sociedade.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alverenga (orgs) **Afetividade e Aprendizagem:** Contribuições de Henry Wallon**.**São Paulo:Loyola,2007.f.9

ARANTES, Valeria Amorim (org). **Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas**: São Paulo. Summus,2003

HOUAISS, Antonio;VILLAR, Mauro de Salles;FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Houaiss – Dicionário da Língua Portuguesa:** Rio de Janeiro. Moderna, 2010

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: O que é, como se faz:** São Paulo. Loyola, 2009

PAULA, Sandra Regina de, Faria Moacir Alves de. Afetividade na aprendizagem. Revista Eletrônica Saberes da Educação,

2010 - docs.uninove.brDisponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/sandra.pdf> Acesso em: 07 out.2018.

SOUZA, Marcos L. A afetividade no processo de aprendizagem por Henri Wallon. Soescola, 12 de Dez 2017. Disponível em: < https://www.soescola.com/2017/12/a-afetividade-no-processo-de-aprendizagem-por-henri-wallon.html#comments> Acesso em: 09 out.2018

A ABORDAGEM EMMI PIKLER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O RESPEITO AO DESENVOLVIMENTO AUTÔNOMO DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

VÂNIA CARVALHO

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a abordagem Emmi Pikler e suas contribuições para a Educação Infantil, com ênfase no trabalho pedagógico desenvolvido com bebês e crianças pequenas. Fundamentada no respeito ao desenvolvimento autônomo, ao movimento livre e à construção de vínculos afetivos seguros, a abordagem pikleriana propõe práticas educativas que reconhecem a criança como sujeito de direitos, ativa, competente e protagonista de seu próprio processo de desenvolvimento. A metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica, ancorada em produções teóricas que 0discutem a abordagem Emmi Pikler, o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas na primeira infância, bem como em documentos normativos que orientam a Educação Infantil no contexto brasileiro, como a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A análise dos referenciais teóricos evidencia que a aplicação dos princípios piklerianos favorece o desenvolvimento da autonomia, da segurança emocional, da iniciativa e do protagonismo infantil, além de qualificar as interações e os vínculos estabelecidos entre educadores e crianças. Destaca-se, ainda, o papel do educador como observador sensível e mediador das experiências infantis, responsável pela organização intencional de ambientes seguros, acessíveis e desafiadores, que respeitem os ritmos, as necessidades e as singularidades das crianças. Conclui-se que a abordagem Emmi Pikler contribui para a construção de uma prática pedagógica humanizada, ética e coerente com os princípios da Educação Infantil, promovendo o desenvolvimento integral da criança desde os primeiros anos de vida. Palavras-chave: Educação Infantil; Abordagem Emmi Pikler; Movimento Livre; Autonomia; Primeira Infância.

ABSTRACT

This article aims to analyze the Emmi Pikler approach and its contributions to Early Childhood Education, with an emphasis on pedagogical practices developed with infants and young children. Grounded in respect for autonomous development, free movement, and the establishment of secure affective bonds, the Piklerian approach proposes educational practices that recognize the child as a subject of rights, active, competent, and the protagonist of their own developmental process. The methodology consists of a bibliographic research based on theoretical studies addressing the Emmi Pikler approach, child development, and pedagogical practices in early childhood, as well as normative documents that guide Early Childhood Education in the Brazilian context, such as the National Common Curricular Base and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. The analysis of the theoretical framework indicates that the application of Piklerian principles fosters autonomy, emotional security, initiative, and child protagonism, in addition to enhancing interactions and bonds between educators and children. The role of the educator as a sensitive observer and mediator of children's experiences is also highlighted, responsible for the intentional organization of safe, accessible, and challenging environments that respect children's rhythms, needs, and singularities. It is concluded that the Emmi Pikler approach contributes to the construction of a humanized and ethical pedagogical practice, consistent with the principles of Early Childhood Education, promoting children's integral development from the earliest years of life.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Emmi Pikler Approach; Autonomy; Free movement; Learning rights.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e ocupa um lugar fundamental no desenvolvimento integral da criança, considerando de forma indissociável os aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Nesse período, as experiências

cotidianas, as interações, as brincadeiras e os vínculos estabelecidos contribuem para a construção da autonomia, da identidade e das aprendizagens. Conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular, as práticas pedagógicas nessa etapa devem assegurar experiências que favoreçam as interações, as brincadeiras e a construção de vínculos, respeitando os tempos, os interesses e as singularidades das crianças (BRASIL, 2017). Dessa forma, a criança é compreendida como sujeito de direitos, participante ativa do processo educativo e protagonista de suas aprendizagens desde os primeiros anos de vida.

Nesse contexto, o trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas exige concepções teóricas que superem práticas assistencialistas ou meramente escolarizantes, historicamente presentes em muitas instituições educativas. É fundamental compreender a criança como um ser competente desde o nascimento, capaz de agir, explorar e interagir com o ambiente de maneira significativa. Para Kramer (2006), reconhecer a criança como sujeito histórico e social implica repensar práticas educativas que valorizem sua autonomia, sua expressão corporal e suas experiências cotidianas, rompendo com visões adultocêntricas que subestimam suas capacidades. A abordagem Emmi Pikler surge como uma importante referência teórica e prática para o trabalho educativo na primeira infância. Desenvolvida pela pediatra húngara Emmi Pikler a partir de suas experiências no Instituto Lóczy, essa abordagem fundamenta-se no respeito ao movimento livre, na valorização da atividade autônoma e na construção de vínculos afetivos seguros entre adultos e crianças. Segundo Pikler (2000), o desenvolvimento infantil ocorre de maneira mais saudável quando a criança é inserida em um ambiente seguro, organizado e afetivamente acolhedor, no qual possa explorar o próprio corpo e o espaço sem intervenções adultas excessivas. De acordo com Falk (2016), a abordagem pikleriana rompe com práticas adultocêntricas ao reconhecer a criança como competente desde o nascimento. Nessa perspectiva, o educador deixa de ser o centro das ações pedagógicas e passa a assumir o papel de observador sensível, responsável por organizar o ambiente, selecionar materiais adequados e estabelecer relações baseadas no respeito, na previsibilidade e na escuta atenta. Tal concepção contribui para o fortalecimento da autonomia infantil e para a construção de relações de confiança entre adultos e crianças no contexto educativo. Além disso, a abordagem Emmi Pikler dialoga com concepções contemporâneas de Educação Infantil que defendem a indissociabilidade entre cuidar e educar. Para Barbosa (2010), os momentos de cuidado — como alimentação, higiene e repouso — constituem situações educativas privilegiadas, pois possibilitam interações significativas, construção de vínculos e desenvolvimento da segurança emocional da criança. Esses princípios encontram consonância com a perspectiva pikleriana, que compreende o cuidado como espaço fundamental de relação, aprendizagem e respeito mútuo. Diante desse cenário, torna-se relevante refletir sobre práticas pedagógicas que respeitem o desenvolvimento autônomo, o corpo e o tempo da criança. Assim, este artigo tem como objetivo analisar os princípios da abordagem Emmi Pikler e suas contribuições para a prática pedagógica na Educação Infantil, destacando a importância do movimento livre, da atividade autônoma e do vínculo afetivo na construção de uma educação mais humanizada, ética e coerente com os direitos das crianças.

FUNDAMENTOS DA ABORDAGEM EMMI PIKLER

A abordagem Emmi Pikler fundamenta-se em uma concepção de criança como sujeito ativo, competente e capaz de participar do próprio desenvolvimento desde o nascimento. Essa perspectiva contrapõe-se a visões tradicionais que compreendem a criança como passiva ou dependente da intervenção constante do adulto. Seus pressupostos teóricos apoiam-se, principalmente, em três pilares interdependentes: o movimento livre, o vínculo afetivo estável e a atividade autônoma da criança, os quais orientam tanto as práticas de cuidado quanto as práticas educativas na primeira infância (PIKLER, 2000).

O movimento livre constitui um dos fundamentos centrais da abordagem pikleriana. De acordo com Pikler (2000), permitir que a criança se movimente livremente possibilita o desenvolvimento espontâneo das habilidades motoras, sem que o adulto antecipe posições ou conquistas que ainda não foram alcançadas pela própria criança. Essa concepção valoriza o processo de desenvolvimento e respeita o tempo individual de cada criança, evitando comparações e práticas padronizadas que podem comprometer a autonomia infantil. Quando o autor faz parte da frase, observa-se que Pikler (2000) defende que o desenvolvimento motor ocorre de maneira saudável quando a criança tem liberdade para se movimentar, explorar e experimentar o próprio corpo, construindo gradativamente suas conquistas corporais. Nessa perspectiva, o papel do adulto consiste em garantir condições adequadas para o movimento, e não em conduzir ou acelerar etapas do desenvolvimento. Quando o autor não faz parte da frase, destaca-se que o movimento livre favorece a autonomia, a iniciativa e a confiança da criança em suas próprias capacidades, contribuindo para o fortalecimento da consciência corporal e da segurança emocional (FALK, 2016). A liberdade de movimento permite que a criança conheça seus limites e potencialidades, estabelecendo uma relação positiva com o próprio corpo.

Outro pilar fundamental da abordagem Emmi Pikler refere-se à atividade autônoma da criança. Segundo Pikler (2000), a criança aprende quando age, explora e se envolve ativamente com o ambiente, sem depender de estímulos constantes ou direcionamentos do adulto. A atividade autônoma favorece a construção de conhecimentos significativos, pois possibilita à criança experimentar, repetir ações, formular hipóteses e resolver desafios a partir de suas próprias iniciativas. De acordo com Falk (2016), a atividade autônoma está diretamente relacionada ao desenvolvimento da concentração, da persistência e da capacidade de tomada de decisões. Quando a criança tem a oportunidade de escolher o que fazer e como fazer, fortalece sua autonomia e seu protagonismo no processo de aprendizagem, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral na primeira infância. O vínculo afetivo estável constitui o terceiro pilar da abordagem pikleriana e está intimamente relacionado à qualidade das interações estabelecidas entre adulto e criança. Para Pikler (2000), a presença de um adulto disponível, atento e sensível às necessidades da criança cria uma base de segurança emocional, essencial para que ela se sinta confiante para explorar o ambiente e se envolver em atividades autônomas. Conforme Falk (2016), crianças que estabelecem vínculos afetivos seguros demonstram maior iniciativa, curiosidade e equilíbrio emocional, uma vez que se sentem protegidas e acolhidas em suas experiências. O vínculo afetivo, portanto, não se limita ao cuidado físico, mas envolve uma relação baseada no respeito, na escuta e na previsibilidade das ações do adulto. Além disso, a abordagem Emmi Pikler está alinhada a concepções contemporâneas de Educação Infantil que defendem a indissociabilidade entre cuidar e educar. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), as interações e as brincadeiras constituem eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, o que dialoga diretamente com os princípios do movimento livre, da atividade autônoma e do vínculo afetivo propostos por Pikler. Por fim, ressalta-se que os fundamentos da abordagem Emmi Pikler estão ancorados em uma perspectiva ética de educação, que reconhece a criança como sujeito de direitos.

Ao respeitar o corpo, o tempo e as iniciativas infantis, essa abordagem contribui para práticas pedagógicas mais humanizadas e coerentes com os princípios da Educação Infantil, reafirmando a criança como protagonista de seu processo de desenvolvimento (PIKLER, 2000; FALK, 2016).

O desenvolvimento da criança pequena, na perspectiva pikleriana, não é visto como um produto de estímulos externos, mas como um desdobramento de capacidades intrínsecas que florescem em condições favoráveis. A seguir, analisam-se os eixos que sustentam essa prática no cotidiano escolar.

O AMBIENTE PREPARADO E O MOVIMENTO LIVRE

Um dos pilares fundamentais para a implementação da abordagem é a preparação do ambiente físico, que deixa de ser apenas um cenário para se tornar um agente educador. Para que o movimento livre ocorra de fato, o espaço deve ser organizado com materiais de "largo alcance" — objetos não estruturados, como cestos de vime, tecidos e bacias — que provoquem a curiosidade sem determinar uma forma única de brincar. Segundo Falk (2016), um ambiente seguro e desafiador permite que a criança teste seus limites físicos e desenvolva uma consciência corporal profunda, o que reflete diretamente na sua segurança emocional e na capacidade de lidar com frustrações durante a exploração. Nesse sentido, o respeito ao ritmo biológico e motor impede que o educador antecipe etapas, como colocar o bebê sentado com apoios ou segurá-lo pelas mãos para caminhar. Pikler (2000) argumenta que a intervenção direta no desenvolvimento motor pode gerar insegurança e tensão muscular. Ao permitir que a criança conquiste cada postura por esforço próprio, a escola promove não apenas a agilidade física, mas uma percepção de autoeficácia que é a base da autoestima na primeira infância.

A PREVISIBILIDADE DA ROTINA E A SEGURANÇA AFETIVA

Além da organização espacial, a previsibilidade da rotina desempenha um papel crucial na construção da autonomia. Na perspectiva de Lóczy, a sequência estável das atividades cotidianas permite que o bebê antecipe o que irá acontecer, reduzindo o estresse e a ansiedade. Quando o educador mantém uma estrutura rítmica para o sono, a alimentação e o brincar, a criança passa a se sentir "dona" de seu tempo, desenvolvendo uma compreensão temporal prática que é essencial para o equilíbrio psíquico na primeira infância. No que concerne à interação entre o adulto e a criança, a abordagem exige uma mudança na postura comunicativa do professor. Pikler enfatizava a importância da "verbalização" de todas as ações realizadas com o bebê, mesmo antes de ele dominar a linguagem oral. Ao explicar que irá lavar as mãos da criança ou levá-la ao trocador, o educador estabelece um diálogo de respeito que reconhece o bebê como um parceiro social. Essa prática combate a tendência de manipular o corpo infantil como se fosse um objeto passivo, fortalecendo a confiança mútua e a construção de vínculos estáveis.

O BRINCAR AUTÔNOMO E A ÉTICA DO CUIDADO

A valorização do brincar autônomo é vista como uma atividade séria e central no desenvolvimento cognitivo. Diferente de propostas que buscam "estimular" precocemente os bebês com recursos tecnológicos ou direcionamentos excessivos, a pedagogia pikleriana defende que a criança aprende melhor quando descobre as propriedades dos objetos por iniciativa própria. Esse aprendizado autodirigido promove a concentração e a persistência, qualidades que são frequentemente sufocadas por intervenções adultas constantes que interrompem o fluxo de investigação da criança. A dimensão ética do cuidado perpassa toda a obra de Emmi Pikler. Ao transpor esses princípios para a realidade da Educação Infantil brasileira, percebe-se uma convergência direta com os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da BNCC. A abordagem não propõe apenas uma técnica de manejo físico, mas uma filosofia educativa que humaniza as relações na creche, garantindo que o direito ao tempo e ao ritmo individual seja respeitado, superando a dicotomia entre o assistir e o educar.

A OBSERVAÇÃO SENSÍVEL E A COMPETÊNCIA DO BEBÊ

A observação minuciosa constitui o principal instrumento de trabalho do educador. Diferente de uma postura passiva, o "observar" exige uma atenção ativa e sensível, voltada para captar os pequenos progressos sem a necessidade de intervir constantemente. Esta prática permite que o professor conheça as reais necessidades de cada bebê, identificando o momento exato em que um novo desafio físico ou material deve ser introduzido. A observação fundamenta o planejamento pedagógico, garantindo que as pro-

postas estejam em consonância com os interesses de cada grupo. Por fim, a compreensão da competência do bebê altera a dinâmica de poder na escola. Para Pikler, a criança é um indivíduo plenamente capaz de exercer agência sobre suas ações. Quando o educador confia na capacidade da criança de resolver pequenos conflitos ou encontrar soluções para desafios motores, ele fortalece a construção de uma personalidade autônoma. A implementação desta abordagem em contextos coletivos exige continuidade no cuidado e formação docente permanente, convidando o professor a adotar uma postura de escuta essencial para uma educação verdadeiramente humanizada.

O PAPEL DO EDUCADOR NA ABORDAGEM PIKLERIANA

Na abordagem Emmi Pikler, o educador assume um papel central e diferenciado no processo educativo, atuando como observador sensível e mediador das experiências infantis. Sua função não consiste em antecipar aprendizagens, dirigir ações ou impor ritmos padronizados, mas em garantir condições adequadas para que a criança possa agir, explorar e desenvolver-se de forma autônoma e segura. Para Pikler (2000), o adulto deve confiar nas capacidades da criança e respeitar seus tempos, evitando intervenções desnecessárias que possam interromper os processos naturais de desenvolvimento. A observação constitui um dos pilares da prática pedagógica pikleriana. Segundo Falk (2016), observar atentamente as ações da criança permite ao educador compreender seus interesses, necessidades e possibilidades, orientando a organização do espaço, a escolha dos materiais e a forma de intervenção. Essa postura exige sensibilidade, escuta atenta e conhecimento teórico, uma vez que a observação não se limita a olhar, mas envolve interpretar e refletir sobre as manifestações infantis. A fundamentação teórica mostra-se indispensável para a construção de uma prática pedagógica coerente com os princípios da abordagem Emmi Pikler. Conforme Severino (2010, p. 122), “o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”, reforçando a importância do diálogo entre teoria e prática no cotidiano da Educação Infantil. Dessa forma, o educador precisa articular conhecimentos teóricos e observações do cotidiano para qualificar suas ações pedagógicas. Outro aspecto essencial do papel do educador refere-se à construção de vínculos afetivos estáveis. Para Pikler (2000), a qualidade da relação entre adulto e criança influencia diretamente o desenvolvimento emocional e a sensação de segurança. A criança que estabelece vínculos confiáveis com o educador sente-se mais segura para explorar o ambiente, interagir com os pares e expressar suas necessidades e emoções. Os momentos de cuidado — como alimentação, higiene e sono — são compreendidos pela abordagem pikleriana como oportunidades privilegiadas de interação educativa. De acordo com Falk (2016), quando esses momentos são vivenciados com atenção individualizada, diálogo e respeito ao tempo da criança, fortalecem a segurança emocional e contribuem para a construção de uma relação baseada na confiança e no reconhecimento mútuo.

Além disso, cabe ao educador organizar a rotina de forma previsível e acolhedora, favorecendo a compreensão da criança sobre o que acontece ao seu redor. Conforme Barbosa (2010), a previsibilidade da rotina contribui para a autonomia e para o sentimento de pertencimento da criança ao espaço educativo, reduzindo situações de insegurança e ansiedade. Nesse sentido, a atuação do educador demanda intencionalidade pedagógica e sensibilidade para reconhecer quando intervir e quando permitir que a criança resolva situações por si mesma. Essa postura contribui para o fortalecimento da autonomia, da autoconfiança e da iniciativa infantil, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral na primeira infância. Assim, o educador torna-se corresponsável pela construção de experiências significativas, respeitando os processos individuais e promovendo uma prática educativa ética e humanizada. Por fim, destaca-se que o papel do educador na abordagem Emmi Pikler exige reflexão constante sobre a prática pedagógica. A observação, aliada à fundamentação teórica,

possibilita avaliar se as ações desenvolvidas respeitam os princípios do movimento livre, da autonomia e do vínculo afetivo. Assim, o educador atua como profissional reflexivo, comprometido com uma Educação Infantil ética, humanizada e centrada na criança.

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DOS MATERIAIS

A organização do espaço constitui um elemento central na abordagem Emmi Pikler, uma vez que o ambiente influencia diretamente as possibilidades de ação, exploração e aprendizagem da criança. Nessa perspectiva, o espaço educativo deixa de ser apenas um local físico e passa a assumir função pedagógica, devendo ser planejado de forma intencional para favorecer a livre movimentação, a autonomia e a segurança física e emocional dos bebês e das crianças pequenas. Para Pikler (2000), quando o ambiente é organizado de maneira adequada, a criança sente-se segura para agir, explorar e construir suas próprias aprendizagens. Os ambientes educativos devem permitir que a criança se movimente livremente, experimente diferentes posições corporais e estabeleça relações com o espaço sem a necessidade de intervenções constantes do adulto. Segundo Falk (2016), a liberdade de movimento só é possível quando o espaço é cuidadosamente preparado, garantindo estabilidade, segurança e acessibilidade. Superfícies firmes, tapetes, colchões e materiais adequados possibilitam que a criança realize conquistas motoras de forma autônoma, respeitando seu ritmo individual de desenvolvimento. De acordo com Antunes (2011, p. 123):

"A organização dos espaços educativos deve considerar as necessidades reais das crianças, oferecendo materiais acessíveis, seguros e desafiadores, que estimulem a curiosidade e a iniciativa."

Nesse sentido, a escolha dos materiais deve estar alinhada aos princípios da abordagem Emmi Pikler. A valorização de materiais simples, não estruturados e versáteis amplia as possibilidades de exploração e favorece a criatividade infantil. Conforme Falk (2016), objetos que permitem diferentes usos estimulam a iniciativa da criança e fortalecem sua autonomia, pois não determinam previamente uma única forma de brincar ou agir. Os materiais devem estar dispostos ao alcance das crianças, organizados de maneira visível e acessível. Essa organização favorece a escolha autônoma, a tomada de decisões e o desenvolvimento do senso de responsabilidade. Segundo Barbosa e Horn (2008), ambientes que permitem à criança escolher e acessar os materiais de forma independente contribuem para a construção da autonomia e do protagonismo infantil no cotidiano da Educação Infantil. Outro aspecto relevante refere-se à quantidade de materiais oferecidos no espaço. A abordagem pikleriana defende ambientes organizados, com poucos materiais, porém cuidadosamente selecionados. Para Pikler (2000), espaços excessivamente carregados podem gerar dispersão e dificultar a concentração, enquanto ambientes mais simples favorecem explorações mais profundas e significativas. Além disso, a organização do espaço deve estar articulada à observação constante do educador. Conforme Severino (2010), a prática pedagógica exige reflexão contínua, o que implica avaliar se os ambientes e materiais realmente atendem às necessidades das crianças. A observação das interações infantis permite ajustes que ampliem as possibilidades de aprendizagem, assegurando coerência entre os princípios teóricos da abordagem Emmi Pikler e as práticas desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil.

A ABORDAGEM EMMI PIKLER E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A abordagem Emmi Pikler estabelece um diálogo consistente com as políticas públicas voltadas à Educação Infantil no contexto brasileiro, especialmente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Esses documentos normativos reconhecem a criança como sujeito de direitos e defendem práticas pedagógicas que respeitem suas especificidades, seus tempos e suas formas próprias de aprender e se relacionar com o mundo. Nesse sentido, os princípios piklerianos alinham-se às diretrizes que orientam uma educação centrada

nas interações, nas brincadeiras e na valorização da experiência infantil. A BNCC (BRASIL, 2017) estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se — que devem orientar as práticas pedagógicas na Educação Infantil. A abordagem Emmi Pikler contribui de forma significativa para a efetivação desses direitos, uma vez que promove contextos educativos que favorecem a participação ativa da criança, a exploração autônoma dos espaços e materiais e a construção de relações baseadas no respeito e na escuta sensível. Ao permitir que a criança se movimente livremente e faça escolhas, a prática pedagógica amplia suas possibilidades de vivências significativas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil reforçam a indissociabilidade entre cuidar e educar, princípio que também fundamenta a abordagem pikleriana. Para as DCNEI, os momentos de cuidado devem ser compreendidos como situações educativas, permeadas por interações de qualidade e pela construção de vínculos afetivos. Nessa perspectiva, a abordagem Emmi Pikler valoriza os momentos cotidianos — como alimentação, higiene e repouso — como espaços privilegiados de aprendizagem e relação, nos quais o adulto estabelece uma comunicação respeitosa e individualizada com a criança. Além disso, a incorporação da abordagem Emmi Pikler nas instituições de Educação Infantil contribui para a superação de práticas pedagógicas marcadas pelo adultocentrismo e pela antecipação de aprendizagens. Ao respeitar o ritmo e as iniciativas das crianças, essa abordagem promove uma educação mais democrática e inclusiva, em consonância com os princípios das políticas públicas educacionais. Tal alinhamento fortalece a coerência entre teoria, prática pedagógica e normativas legais, assegurando experiências educativas que respeitam a dignidade e os direitos da criança desde os primeiros anos de vida A compreensão da infância como etapa fundamental do desenvolvimento humano implica reconhecer que as experiências vividas nos primeiros anos de vida exercem impacto significativo na constituição da subjetividade, das relações sociais e dos modos de aprender da criança. Estudos contemporâneos da sociologia da infância e da psicologia do desenvolvimento ressaltam que a criança não apenas recebe influências do meio, mas também o transforma por meio de suas ações, interações e produções culturais. Dessa forma, práticas pedagógicas que respeitam a iniciativa infantil e promovem a autonomia contribuem para a formação de sujeitos mais seguros, críticos e participativos ao longo de sua trajetória educativa.

Diante das reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo, evidencia-se que a adoção da abordagem Emmi Pikler demanda um compromisso institucional com a formação contínua dos educadores e com a revisão das práticas pedagógicas cotidianas. Implementar essa abordagem implica repensar concepções de infância, reorganizar tempos, espaços e materiais, bem como construir uma cultura educativa pautada no respeito, na observação e na escuta sensível. Trata-se de um processo que exige intencionalidade pedagógica e reflexão permanente, mas que resulta em experiências educativas mais coerentes com os direitos da criança e com os princípios de uma Educação Infantil de qualidade.

CONCLUSÃO

Ao retomar as reflexões apresentadas na introdução deste artigo, reafirma-se a importância de práticas pedagógicas na Educação Infantil que reconheçam a criança como sujeito de direitos, ativa, competente e protagonista de seus processos de desenvolvimento e aprendizagem desde os primeiros anos de vida. Tal concepção encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ao definirem a criança como sujeito histórico e de direitos que constrói sua identidade pessoal e coletiva nas interações e brincadeiras cotidianas. Nesse sentido, a abordagem Emmi Pikler apresenta-se como uma referência teórica e prática consistente para o trabalho com bebês e crianças pequenas, ao defender uma educação pautada no respeito ao desenvolvimento natural, aos ritmos individu-

ais e às formas próprias de interação da criança com o ambiente.

Conclui-se que a adoção dos princípios piklerianos contribui significativamente para a superação de práticas educativas marcadas pela intervenção excessiva do adulto, apontadas na introdução como ainda recorrentes no cotidiano de muitas instituições de

Educação Infantil. Ao priorizar o movimento livre, a atividade autônoma e a exploração espontânea dos espaços, a abordagem dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Dessa forma, o desenvolvimento infantil deixa de ser compreendido como resultado de estímulos dirigidos e passa a ser entendido como um processo ativo, no qual a criança constrói conhecimentos a partir de suas próprias ações, experiências e descobertas.

Em consonância com as discussões iniciais acerca da relevância das experiências vividas na primeira infância, evidencia-se que a qualidade das relações estabelecidas entre educadores e crianças ocupa um lugar central no desenvolvimento emocional, social e afetivo. As DCNEI reforçam que as práticas pedagógicas devem garantir experiências que promovam o bem-estar, a segurança emocional e a construção de vínculos afetivos. Nessa perspectiva, a abordagem Emmi Pikler compreende os momentos de cuidado — como alimentação, higiene, repouso e sono — como situações educativas privilegiadas, nas quais o vínculo, o diálogo respeitoso e a atenção individualizada contribuem para a construção da confiança da criança no adulto e em si mesma. Retomando o papel do educador, discutido na introdução como elemento central para a efetivação de práticas pedagógicas respeitosas, observa-se que a abordagem pikleriana exige uma postura ética, sensível e reflexiva, coerente com as orientações da BNCC, que atribui ao professor a função de planejar, organizar e mediar experiências significativas. O educador deixa de ocupar o lugar de protagonista das ações infantis e assume a função de observador atento e mediador das experiências, organizando intencionalmente ambientes, tempos, espaços e materiais que assegurem a participação, a autonomia e o protagonismo das crianças. Além disso, a incorporação dos princípios da abordagem Emmi Pikler contribui para a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC — conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se — especialmente no trabalho com bebês e crianças bem pequenas. Ao garantir contextos educativos que respeitam os ritmos individuais e valorizam a iniciativa infantil, as práticas pedagógicas fundamentadas nessa abordagem ampliam as possibilidades de vivências significativas, alinhadas às normativas nacionais e aos pressupostos de uma educação integral. Diante das reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo, evidencia-se que a adoção da abordagem Emmi Pikler demanda um compromisso institucional com a formação contínua dos educadores e com a revisão das práticas pedagógicas cotidianas. Implementar essa abordagem implica repensar concepções de infância, reorganizar tempos, espaços e materiais, bem como construir uma cultura educativa pautada no respeito, na observação e na escuta sensível. Trata-se de um processo que exige intencionalidade pedagógica e reflexão permanente, mas que resulta em experiências educativas mais coerentes com os direitos da criança e com os princípios de uma Educação Infantil de qualidade.

Por fim, ao dialogar com a concepção de Educação Infantil presente tanto na BNCC quanto nas DCNEI, que compreendem o cuidar e o educar como dimensões indissociáveis, conclui- se que a abordagem Emmi Pikler contribui de forma significativa para a construção de uma prática pedagógica humanizada, ética e comprometida com a garantia dos direitos da criança. Ao valorizar o protagonismo infantil desde o nascimento, essa abordagem reafirma a Educação Infantil como um espaço de experiências significativas, no qual o respeito, a escuta sensível, a observação atenta e a intencionalidade pedagógica orientam ações educativas capazes de impactar positivamente o desenvolvi-

mento presente e futuro das crianças, ao mesmo tempo em que fortalecem a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições educativas, em consonância com as políticas públicas educacionais vigentes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Educação infantil e desenvolvimento humano. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2010. BRASIL.

Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017. CORSARO, William A. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FALK, Judit. Abordagem Pikler: educação infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016.

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

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

PIKLER, Emmi. Mover-se em liberdade desde o nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

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

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

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

EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PERSPECTIVAS SOBRE A NEUROPEDAGOGIA E NEURODIDÁTICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA NA REDE PÚBLICA

VICTÓRIA ROS SOLER DE MORAES

RESUMO

Este artigo analisa os desafios da educação infantil na rede pública brasileira e discute as contribuições da neuropedagogia e da neurodidática para a construção de práticas pedagógicas mais adequadas às características da primeira infância. A pesquisa, de natureza bibliográfica, parte da compreensão de que a aprendizagem infantil não se limita à aquisição de conteúdos, mas envolve processos cognitivos, emocionais, motores, sociais e relacionais. Nesse sentido, são discutidas as relações entre desenvolvimento cerebral, aprendizagem, emoção, atenção, memória, movimento, ludicidade e interação, buscando compreender de que maneira esses elementos podem ser considerados no cotidiano das instituições públicas de educação infantil. O estudo apresenta possibilidades de aplicação pedagógica, como experiências multissensoriais, brincadeiras, jogos, contação de histórias, atividades corporais, projetos interdisciplinares e organização de ambientes acolhedores. Também são analisados os limites da aproximação entre neurociência e educação, destacando a necessidade de evitar explicações simplificadas e métodos apresentados como universais. A discussão evidencia que o conhecimento neurocientífico pode ampliar o olhar do professor sobre a criança, mas precisa estar articulado aos saberes pedagógicos e às características sociais e culturais de cada comunidade escolar. No contexto da rede pública, destacam-se ainda os desafios relacionados à formação continuada, às condições de trabalho, à infraestrutura, aos recursos pedagógicos, à inclusão e às desigualdades sociais. Defende-se, portanto, uma aproximação crítica e responsável entre neurociência, pedagogia e políticas públicas. Conclui-se que a neuropedagogia e a neurodidática podem contribuir para uma educação infantil mais inclusiva, humanizada e significativa quando utilizadas como instrumentos de reflexão e planejamento, e não como receitas prontas para ensinar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Rede pública; Neuropedagogia; Neurodidática; Aprendizagem; Primeira infância.

ABSTRACT: This article analyzes the challenges of early childhood education in the Brazilian public school system and discusses the contributions of neuropedagogy and neurodidactics to the development of pedagogical practices appropriate to early childhood. This bibliographic study is based on the understanding that children's learning is not limited to the acquisition of content, but involves cognitive, emotional, motor, social, and relational processes. Therefore, the study discusses the relationships between brain development, learning, emotion, attention, memory, movement, play, and social interaction, seeking to understand how these elements can be considered in the daily work of public early childhood education institutions. Possible pedagogical applications are presented, including multisensory experiences, play, games, storytelling, physical activities, interdisciplinary projects, and the organization of welcoming learning environments. The study also analyzes the limits of bringing neuroscience and education together, emphasizing the need to avoid simplistic explanations and methods presented as universal. The discussion shows that neuroscientific knowledge can broaden teachers' understanding of children, but must be articulated with pedagogical knowledge and the social and cultural characteristics of each school community. In the public education context, challenges related to continuing teacher education, working conditions, infrastructure, pedagogical resources, inclusion, and social inequalities are also addressed. The article therefore advocates a critical and responsible dialogue between neuroscience, pedagogy, and public policies. It concludes that neuropedagogy and neurodidactics can contribute to a more inclusive, humanized, and meaningful early childhood education when used as tools for reflection and planning rather than as ready-made te-

aching formulas.

KEYWORDS: Early childhood education; Public education; Neuropedagogy; Neurodidactics; Learning; Early childhood.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ocupa um papel fundamental na Educação Básica, por ser um período de ampliação das possibilidades de comunicação, interação, movimento, exploração e construção de conhecimentos. Desde antes da entrada na escola, a criança aprende por meio das relações, dos objetos, dos sons e das experiências que vivencia. Na instituição educativa, essas experiências são ampliadas e mediadas pelos profissionais, responsáveis por organizar ambientes, tempos, materiais e situações que favoreçam as aprendizagens.

Pensar a qualidade da educação infantil, portanto, exige olhar para além da oferta de vagas. É necessário discutir o que acontece no cotidiano das instituições, como as crianças são acolhidas, que experiências lhes são oferecidas, de que maneira os professores planejam suas ações e quais condições possuem para desenvolver seu trabalho. Na rede pública brasileira, essa discussão ganha uma dimensão ainda mais importante, considerando a diversidade dos contextos atendidos e as desigualdades que atravessam o acesso às oportunidades educacionais.

A primeira infância é marcada por intenso desenvolvimento. Nesse período, experiências relacionadas à linguagem, ao movimento, à percepção, à memória, à autonomia e às relações sociais vão se constituindo de forma articulada. Shonkoff e Phillips (2000) ressaltam a relevância das experiências dos primeiros anos para o desenvolvimento humano. Essa compreensão reforça a responsabilidade da educação infantil, sem significar que a escola deva antecipar conteúdos ou transformar a infância em uma preparação acelerada para o ensino fundamental.

É justamente nesse ponto que os conhecimentos provenientes da neurociência podem estabelecer um diálogo produtivo com a educação. A neuropedagogia e a neurodidática procuram aproximar conhecimentos sobre funcionamento cerebral, desenvolvimento e aprendizagem das práticas educativas. Goswami (2015) discute a importância de estabelecer pontes entre a pesquisa sobre desenvolvimento cognitivo e as situações de aprendizagem, lembrando que essa aproximação precisa considerar a complexidade do contexto educacional.

O interesse por essas áreas, entretanto, não deve conduzir à ideia de que exista uma técnica capaz de garantir aprendizagem para todas as crianças. A educação é um fenômeno humano e social, influenciado por fatores que ultrapassam o funcionamento cerebral. Condições familiares, sociais, culturais, econômicas e escolares participam das experiências de aprendizagem. Dessa forma, a contribuição da neurociência deve ser entendida como uma possibilidade de ampliar a compreensão do professor, e não como substituição dos conhecimentos pedagógicos.

O presente artigo tem como objetivo discutir as contribuições da neuropedagogia e da neurodidática para a educação na primeira infância, considerando especialmente a realidade da rede pública brasileira. Pretende-se analisar como aspectos relacionados à emoção, atenção, memória, movimento, ludicidade e interação podem orientar o planejamento pedagógico, bem como refletir sobre os desafios encontrados pelas escolas para incorporar novos conhecimentos e estratégias.

A discussão também procura contribuir para uma visão mais humanizada da aprendizagem. Falar em cérebro e desenvolvimento não significa reduzir a criança a estruturas biológicas. Ao contrário, significa reconhecer que o desenvolvimento acontece na relação entre a criança e o mundo, em experiências concretas e carregadas de significado. Nesse sentido, compreender como as crianças aprendem pode ajudar a escola a criar situações mais acolhedoras, desafiadoras e coerentes com as características da infância.

2. NEUROPEDAGOGIA E NEURODIDÁTICA: APROXIMAÇÕES ENTRE NEUROCIÊNCIA E

EDUCAÇÃO

A aproximação entre neurociência e educação surgiu da necessidade de compreender melhor os processos envolvidos na aprendizagem. O cérebro participa diretamente da aquisição, organização e recuperação de conhecimentos, mas isso não significa que a aprendizagem possa ser explicada exclusivamente por processos biológicos. A experiência humana é construída em interação com outras pessoas e com diferentes contextos.

A neuropedagogia procura justamente estabelecer uma relação entre conhecimentos sobre o cérebro e os princípios da educação. Trocmé-Fabre (1986) está entre as referências associadas à utilização do termo neuropedagogia, buscando aproximar os estudos sobre o funcionamento cerebral das questões relacionadas à aprendizagem. A importância dessa perspectiva está em provocar uma reflexão sobre a maneira como as experiências educativas podem favorecer o desenvolvimento.

A neurodidática, por sua vez, aproxima os conhecimentos neurocientíficos da organização das situações de ensino. Seu interesse está em compreender aspectos como atenção, motivação, emoção e memória e pensar de que maneira eles podem ser considerados no planejamento. Não se trata de transformar o professor em especialista em neurologia, mas de ampliar seu repertório para interpretar situações pedagógicas.

Na educação infantil, essa aproximação é especialmente pertinente porque a criança aprende por meio de experiências concretas. Ela observa, toca, experimenta, movimenta-se, pergunta, imita, cria e interage. Uma proposta que reconhece essas características tende a ser mais coerente com a infância do que uma rotina excessivamente baseada na escuta passiva e na repetição mecânica.

A neurodidática pode, assim, contribuir para uma mudança de perspectiva. Em vez de perguntar apenas “qual conteúdo preciso ensinar?”, o professor pode também perguntar “como posso criar condições para que essa criança se envolva, experimente, compreenda e atribua significado ao que está fazendo?”. Essa mudança não elimina o conteúdo nem o planejamento; ela torna o planejamento mais atento ao processo de aprendizagem.

Outro aspecto importante é reconhecer a diversidade. Crianças de uma mesma idade não apresentam necessariamente o mesmo ritmo ou as mesmas formas de participação. Algumas podem se expressar melhor oralmente, outras por meio do desenho, do movimento ou da brincadeira. O trabalho pedagógico precisa considerar essa diversidade sem transformar diferenças em rótulos.

A contribuição da neurociência, portanto, é mais significativa quando ajuda o professor a observar melhor e a tomar decisões pedagógicas mais conscientes. O cérebro aprende em relação com experiências e contextos, e a escola possui a possibilidade de organizar parte dessas experiências de maneira intencional.

3. FUNDAMENTOS PARA COMPREENDER A APRENDIZAGEM INFANTIL

Compreender a aprendizagem infantil exige considerar diferentes dimensões que se relacionam constantemente. Atenção, memória, emoção, movimento, linguagem e interação não funcionam como compartimentos separados no cotidiano da criança. Uma situação de aprendizagem pode envolver vários desses elementos simultaneamente.

A atenção, por exemplo, é necessária para que a criança acompanhe uma história, observe uma demonstração ou participe de um jogo. Entretanto, esperar que crianças pequenas mantenham a concentração durante longos períodos não corresponde às características dessa etapa. A alternância de atividades, a presença do movimento e a possibilidade de participação podem ajudar a sustentar o envolvimento.

A memória também possui papel fundamental. Aprender implica estabelecer relações entre experiências anteriores e novas informações. Por isso, retomar conhecimentos, conversar sobre experiências, utilizar diferentes formas de representação e permitir que a criança pratique determinada habili-

dade em contextos variados são ações importantes.

A emoção é outra dimensão inseparável da aprendizagem. Damásio (2010) contribui para compreender a relação entre processos emocionais e cognitivos, mostrando que não é adequado pensar razão e emoção como dimensões completamente independentes. Na escola, essa relação pode ser percebida em situações simples: uma criança que se sente segura tende a participar com mais liberdade, enquanto uma situação de medo ou constrangimento pode interferir em sua disposição para tentar.

Esse aspecto reforça a importância do vínculo entre professor e criança. O acolhimento não deve ser entendido como algo separado do trabalho pedagógico. Receber a criança pelo nome, escutar o que ela tem a dizer, demonstrar interesse por suas descobertas e ajudá-la a lidar com conflitos são atitudes que contribuem para a construção de um ambiente no qual aprender se torna possível.

Dessa forma, a neurodidática não precisa ser associada apenas a atividades sofisticadas. Muitas práticas simples já podem ser planejadas considerando princípios relacionados à aprendizagem. Uma conversa antes de uma atividade, a retomada de experiências anteriores, uma brincadeira de movimento ou o uso de diferentes materiais podem modificar significativamente a forma como a criança participa.

4. A PRIMEIRA INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A primeira infância é um período de intensas transformações. O desenvolvimento ocorre de maneira contínua e envolve dimensões físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Shonkoff e Phillips (2000) destacam a importância das experiências vivenciadas nos primeiros anos e das relações estabelecidas nesse período.

As experiências vivenciadas na Educação Infantil possuem valor educativo e podem favorecer diferentes aprendizagens, seja em rodas de conversa, brincadeiras, histórias, músicas ou explorações. Entretanto, nem toda experiência precisa se transformar em uma atividade formal, pois a criança também aprende nos momentos cotidianos de cuidado, alimentação, higiene, organização, escolha e convivência. Essas situações podem ser aproveitadas pedagogicamente, preservando sua função e significado no cotidiano infantil.

A autonomia, por exemplo, não surge apenas por meio de uma aula sobre autonomia. Ela é construída quando a criança tem oportunidades de guardar seus materiais, escolher entre possibilidades, cuidar de seus objetos, participar da organização da sala e resolver pequenas situações com apoio do adulto. O mesmo acontece com a linguagem. A criança amplia sua capacidade de comunicação quando conversa, escuta histórias, canta, brinca de faz de conta e interage com outras crianças. Essas situações não precisam ser sempre acompanhadas de fichas ou registros escritos para terem valor educativo.

A educação infantil precisa, portanto, preservar a especificidade da infância. Reconhecer a importância do desenvolvimento cerebral significa justamente compreender que a criança precisa

de experiências variadas e significativas, e não de uma antecipação de práticas escolares próprias de etapas posteriores.

5. EMOÇÃO, AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM

A dimensão afetiva ocupa lugar central no desenvolvimento infantil. A criança não chega à escola deixando suas emoções do lado de fora. Medo, alegria, frustração, curiosidade, saudade e entusiasmo acompanham suas experiências e influenciam sua maneira de participar.

Bowlby (1988), ao discutir a importância dos vínculos, contribui para compreender a necessidade de relações que ofereçam segurança. No ambiente escolar, o professor pode representar uma referência importante para a criança, especialmente durante o período de adaptação e nas situações em que ela precisa lidar com novidades ou dificuldades.

Um ambiente afetivamente seguro não significa ausência de limites. Pelo contrário, crianças precisam de regras claras e previsíveis para compreender o que se espera delas. O desafio está em estabelecer esses limites sem transformar a rotina em um espaço de medo ou humilhação.

Quando ocorre um conflito entre crianças, por exemplo, a intervenção do professor pode ser uma oportunidade de aprendizagem. Em vez de apenas punir, é possível ajudar as crianças a explicar o que aconteceu, reconhecer sentimentos, ouvir o outro e pensar em formas de reparar a situação. Esse processo contribui para o desenvolvimento da autorregulação e da convivência.

A afetividade também aparece no reconhecimento das conquistas. Quando o professor valoriza o esforço da criança e oferece orientações para que ela avance, contribui para a construção de confiança. O feedback precisa ser significativo: em vez de apenas dizer "muito bem", pode indicar o que a criança conseguiu fazer e qual pode ser o próximo passo.

Essa forma de acompanhamento é importante porque permite que a criança perceba a aprendizagem como um processo. Errar deixa de representar fracasso e passa a ser parte da construção do conhecimento. Essa perspectiva pode favorecer a persistência diante de desafios.

6. MOVIMENTO, CORPO E APRENDIZAGEM

O corpo constitui um dos principais meios pelos quais a criança conhece o mundo. Ela aprende ao caminhar, correr, pular, dançar, manipular objetos, equilibrar-se, construir e explorar espaços. Gallahue e Ozmun (2005) ressaltam a importância do desenvolvimento motor durante a infância. Essa dimensão precisa ser valorizada no planejamento pedagógico, não apenas em momentos específicos de educação física, mas em diferentes experiências da rotina.

Na Educação Infantil, o movimento pode ser integrado a diferentes aprendizagens, como linguagem, matemática, música e exploração do ambiente. Brincadeiras, músicas e atividades de classificação podem desenvolver noções espaciais, ritmo, memória e coordenação. Por isso, a organização do tempo deve considerar a necessidade de movimento das crianças pequenas, respeitando seu desenvolvimento e evitando exigir longos períodos de permanência sentadas e em silêncio.

As pausas e a alternância de atividades contribuem para manter o interesse e a participação das crianças. Ao equilibrar momentos de escuta, experiências práticas, movimento e interação, o professor organiza propostas mais adequadas ao desenvolvimento infantil. Essa dinâmica não reduz a exigência pedagógica, mas favorece melhores condições para a atenção e a aprendizagem.

7. LUDICIDADE, BRINCADEIRA E JOGOS

A brincadeira constitui uma das experiências mais importantes da infância. É por meio dela que a criança representa situações, experimenta papéis, cria regras, negocia com outras crianças e expressa sentimentos.

Vygotsky (1998) destaca o papel da interação social e da brincadeira no desenvolvimento infantil. Essa contribuição permanece atual porque ajuda a compreender que o brincar não é apenas uma pausa entre momentos considerados "sérios" de aprendizagem. O brincar é, em si, uma forma de aprender.

Em uma brincadeira de casinha, por exemplo, a criança utiliza linguagem, imaginação, memória e conhecimentos sobre relações sociais. Em um jogo de construção, desenvolve noções espaciais, coordenação e resolução de problemas. Em uma brincadeira de regras, aprende a esperar, negociar e lidar com resultados.

Por isso, o professor precisa observar as brincadeiras e reconhecer nelas possibilidades pedagógicas. A intervenção adulta não deve controlar cada ação da criança, mas pode ampliar as experiências por meio de perguntas, novos materiais e desafios.

Os jogos também podem ser utilizados de maneira planejada. Na matemática, jogos de contagem, classificação e comparação podem favorecer a construção de noções nu-

méricas. Na linguagem, jogos de rimas, histórias e palavras podem estimular a consciência linguística. O mais importante é que o jogo mantenha características de participação e desafio adequadas à faixa etária.

A ludicidade, entretanto, não significa transformar toda atividade em entretenimento. Uma experiência lúdica pode apresentar desafios reais e exigir concentração. O prazer está relacionado ao envolvimento, à descoberta e à possibilidade de agir sobre o que está sendo aprendido.

8. APRENDIZAGEM MULTISSENSORIAL

Uma das possibilidades frequentemente associadas à neurodidática é a utilização de diferentes formas de estímulo durante as experiências de aprendizagem. Na infância, essa proposta pode ser particularmente significativa porque a criança constrói conhecimentos por meio da exploração concreta.

Em uma atividade sobre cores, por exemplo, é possível observar objetos, misturar tintas, comparar materiais, cantar uma música e produzir uma representação artística. Em uma experiência sobre sons, podem ser utilizados instrumentos, objetos do cotidiano e o próprio corpo. O objetivo não é simplesmente utilizar muitos estímulos ao mesmo tempo. A qualidade da experiência depende da intenção pedagógica e da relação estabelecida entre os elementos. Excesso de estímulos também pode dificultar a organização da atenção.

A proposta multissensorial deve, portanto, ser planejada com equilíbrio. Recursos visuais, auditivos, táteis e corporais podem ser utilizados quando ajudam a criança a compreender ou representar determinado conhecimento. Essa perspectiva também pode favorecer a inclusão. Quando um conceito é apresentado por mais de uma linguagem, aumentam-se as possibilidades de participação de crianças com diferentes formas de expressão e aprendizagem.

9. HISTÓRIAS, LINGUAGEM E IMAGINAÇÃO

As histórias ocupam lugar privilegiado na educação infantil. Elas aproximam as crianças da linguagem, ampliam o repertório cultural e oferecem situações para imaginar, interpretar e conversar sobre diferentes experiências. Uma história pode ser explorada de muitas maneiras. Depois da leitura, as crianças podem recontar acontecimentos, representar personagens, desenhar cenas, criar novos finais ou relacionar a narrativa a situações vividas na turma.

Esse trabalho contribui para desenvolver linguagem oral, memória, atenção e imaginação. Também pode abrir espaço para abordar sentimentos e questões sociais. Histórias sobre amizade, diferenças, medo, cuidado ou resolução de conflitos permitem que as crianças pensem sobre situações sem necessariamente vivenciá-las diretamente. A contação de histórias também favorece momentos de escuta compartilhada. O professor pode utilizar diferentes entonações, pausas e perguntas para envolver o grupo, mas precisa evitar transformar a leitura em uma sequência de perguntas que impeça a fruição literária. A literatura deve permanecer como experiência estética e cultural. Seu valor pedagógico não depende de encontrar uma “moral” para cada história. A criança também aprende simplesmente ao imaginar, apreciar, perguntar e construir interpretações.

10. PROJETOS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aprendizagem baseada em projetos pode ser uma possibilidade interessante para organizar experiências integradas na educação infantil. Em vez de apresentar conteúdos de maneira isolada, o professor parte de um tema ou questão que desperta interesse e desenvolve diferentes propostas relacionadas a ele.

Um projeto sobre plantas, por exemplo, pode começar com a observação de uma planta existente na escola. A partir das perguntas das crianças, podem surgir experiências de plantio, observação do crescimento, registros por desenho, contagem de sementes, histórias e conversas sobre cuidados com a natureza.

O valor do projeto está na continuidade. A criança tem oportunidade de retomar uma

questão, observar mudanças e construir explicações progressivamente. O professor acompanha esse processo e introduz novos desafios. A interdisciplinaridade também pode acontecer de forma natural. Não é necessário separar rigidamente linguagem, matemática, natureza e artes quando uma experiência pode envolver todas essas dimensões.

Projetos ainda favorecem a participação. Quando as crianças percebem que suas perguntas influenciam o percurso da investigação, desenvolvem maior sentimento de pertencimento. O professor continua responsável pelo planejamento, mas abre espaço para que o grupo contribua com hipóteses e escolhas.

11. ATENÇÃO, MEMÓRIA E ORGANIZAÇÃO DA ROTINA

A rotina da educação infantil pode ser organizada de modo a favorecer previsibilidade sem se tornar rígida. Crianças pequenas se beneficiam de referências que ajudam a compreender a sequência do dia.

A utilização de imagens, símbolos, calendários, músicas e combinados contribui para a previsibilidade da rotina, favorecendo a autonomia e a compreensão das orientações. A retomada de experiências anteriores constitui, igualmente, uma estratégia relevante para o desenvolvimento da memória e para a articulação entre conhecimentos prévios e novas aprendizagens. Nesse contexto, a repetição significativa de músicas, histórias e brincadeiras possibilita o aprofundamento das aprendizagens, desde que não se restrinja à reprodução mecânica das experiências.

Nesse sentido, a rotina pode se tornar uma ferramenta pedagógica. Momentos de chegada, organização, higiene, alimentação e despedida podem favorecer linguagem, autonomia, responsabilidade e interação.

12. PROFESSOR COMO MEDIADOR

A utilização de conhecimentos da neurociência não diminui a importância do professor.

Pelo contrário, exige um profissional capaz de observar, interpretar, planejar e avaliar.

O professor é quem conhece a turma em seu cotidiano. Ele percebe quando uma criança demonstra curiosidade por determinado assunto, quando outra precisa de apoio adicional e quando uma proposta não está funcionando como esperado. Essa observação é essencial porque nenhum conhecimento científico substitui o contato com a realidade da sala de aula. Uma estratégia que funciona bem em determinado contexto pode precisar de adaptações em outro.

O planejamento, portanto, precisa ser flexível. O professor define objetivos, organiza materiais e antecipa possibilidades, mas também precisa estar preparado para modificar o percurso diante das respostas das crianças.

Essa postura favorece uma prática reflexiva. Em vez de avaliar apenas se a atividade foi concluída, o professor pode perguntar o que as crianças aprenderam, como participaram, quais dificuldades apareceram e o que poderia ser reorganizado.

A avaliação na educação infantil pode ocorrer por meio de observações, registros, fotografias, produções das crianças e relatos. Seu objetivo não é classificar, mas acompanhar processos e orientar novas experiências.

13. INCLUSÃO E DIVERSIDADE

A educação infantil pública atende crianças com histórias, culturas, condições sociais, características e necessidades diversas. Uma prática pedagógica comprometida com a inclusão precisa reconhecer essa diversidade desde o planejamento. A neurodidática pode contribuir para esse processo ao incentivar a diversificação das formas de apresentar e explorar os conhecimentos. Uma atividade pode envolver fala, imagem, movimento, objetos e produção artística, permitindo que diferentes crianças encontrem maneiras de participar.

Essa diversificação beneficia todo o grupo, e não apenas crianças que apresentam alguma necessidade específica. Quanto mais possibilidades de expressão existem, maiores são as oportunidades de participação. É importante, porém, evitar o uso de conheci-

mentos neurocientíficos para criar rótulos. Uma dificuldade apresentada por uma criança não deve ser automaticamente interpretada como consequência de uma alteração cerebral. O desenvolvimento é influenciado por muitos fatores.

A inclusão exige também recursos e apoio especializado quando necessário. O professor não pode ser responsabilizado sozinho por resolver todas as demandas. A escola precisa contar com políticas e profissionais que contribuam para garantir o direito de aprendizagem e participação.

14. TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

As tecnologias digitais podem ampliar as experiências pedagógicas, especialmente quando utilizadas como ferramentas de criação, investigação e interação. Vídeos, histórias digitais, jogos educativos e recursos interativos podem complementar atividades presenciais.

Entretanto, a presença da tecnologia não garante uma prática inovadora. Seu valor depende da intenção pedagógica. Uma ferramenta pode ser utilizada de maneira passiva ou pode favorecer participação e produção.

Na primeira infância, é necessário equilíbrio. As experiências digitais não devem substituir brincadeiras, movimento, manipulação de objetos, contato com livros, exploração do ambiente e interação com outras pessoas.

A tecnologia pode ser mais significativa quando integrada a experiências concretas. Depois de observar um animal no ambiente escolar, por exemplo, as crianças podem assistir a um pequeno vídeo sobre ele e depois produzir desenhos ou conversar sobre suas descobertas.

Novas ferramentas, incluindo recursos de inteligência artificial, podem ampliar possibilidades futuras, mas exigem mediação adulta e critérios éticos. Na educação infantil, a relação humana continua sendo central.

15. DESAFIOS DA REDE PÚBLICA BRASILEIRA

Discutir a aplicação da neuropedagogia e da neurodidática na rede pública exige reconhecer as condições concretas em que o trabalho acontece. Não seria adequado responsabilizar exclusivamente os professores quando existem obstáculos estruturais que interferem no planejamento.

Turmas numerosas, espaços reduzidos, falta de materiais, ausência de ambientes adequados para movimento e dificuldades de acesso a tecnologias podem limitar determinadas propostas. Isso não significa que práticas significativas sejam impossíveis, mas mostra que inovação pedagógica depende também de condições institucionais.

A formação continuada é fundamental para que o professor tenha acesso a conhecimentos atualizados e possa relacioná-los criticamente à sua prática pedagógica. Nesse processo, é importante desenvolver a capacidade de analisar informações divulgadas como científicas, especialmente diante da popularização da neurociência, que, embora tenha contribuído para ampliar os conhecimentos sobre aprendizagem, também favoreceu a disseminação de explicações simplificadas sobre o desenvolvimento e os processos de aprendizagem.

16. FORMAÇÃO CONTINUADA E VALORIZAÇÃO DOCENTE

A formação continuada deve ser compreendida como parte do desenvolvimento profissional. Não se trata de oferecer um curso isolado e esperar que uma nova metodologia seja imediatamente incorporada. Para que tenha sentido, precisa existir continuidade, acompanhamento e espaço para reflexão. Professores podem estudar determinado tema, experimentar uma estratégia, observar resultados e depois discutir coletivamente o que aconteceu. Esse processo também valoriza o conhecimento produzido pelos próprios profissionais. O professor não é apenas receptor de teorias; ele produz conhecimentos a partir da experiência e

precisa participar das discussões sobre as práticas que serão adotadas.

A valorização docente inclui ainda condições de trabalho. Tempo para planejamento, organização dos espaços, acesso a materiais e possibilidade de troca com outros profissio-

nais são elementos que interferem na qualidade da prática. Uma política de formação em neuroeducação precisa, portanto, estar vinculada a uma política mais ampla de valorização da educação infantil.

17. POLÍTICAS PÚBLICAS E EQUIDADE EDUCACIONAL

A discussão sobre neurociência e educação também possui dimensão social. Se determinadas experiências de qualidade favorecem o desenvolvimento, garantir acesso a elas desde a primeira infância pode contribuir para reduzir desigualdades.

Entretanto, isso não significa afirmar que a neurodidática, sozinha, possa resolver problemas sociais. A desigualdade educacional possui múltiplas causas e exige ações articuladas. As políticas públicas voltadas à primeira infância devem assegurar acesso, permanência e qualidade da educação, contemplando formação profissional, infraestrutura, alimentação, saúde,proteção e participação das famílias. Nesse contexto, a escola pública constitui não apenas um espaço de construção de conhecimentos, mas também de convivência, proteção, cultura e ampliação de oportunidades.

Nesse sentido, investir na educação infantil é uma decisão social e política. Quanto mais cedo são garantidas experiências educativas de qualidade, maiores são as possibilidades de ampliar repertórios e fortalecer trajetórias de desenvolvimento.

18. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste artigo permite compreender que a neuropedagogia e a neurodidática podem oferecer contribuições relevantes para a educação infantil, especialmente quando ajudam a ampliar o olhar sobre a relação entre aprendizagem, emoção, movimento, atenção, memória e interação.

Entretanto, essas contribuições precisam ser compreendidas dentro de seus limites. O cérebro participa da aprendizagem, mas a criança aprende em relações, experiências e contextos. Por isso, nenhum conhecimento neurocientífico deve ser transformado em fórmula pronta.

Na primeira infância, essa compreensão é ainda mais importante. Crianças precisam de oportunidades para brincar, conversar, movimentar-se, explorar, imaginar, criar e estabelecer vínculos. Essas experiências não são secundárias em relação ao ensino; constituem parte essencial do próprio processo educativo.

O professor ocupa papel central nessa organização. É ele quem observa as crianças, planeja situações, acompanha processos, adapta propostas e estabelece relações. Conhecimentos da neurociência podem apoiar esse trabalho, mas não substituem a experiência pedagógica.

Na rede pública brasileira, a discussão também precisa considerar as condições concretas de trabalho. Formação continuada, infraestrutura, materiais, espaços adequados, número de crianças por turma e valorização profissional são elementos que interferem diretamente na possibilidade de desenvolver práticas de qualidade.

Por isso, a implementação de propostas inspiradas na neurociência não pode depender exclusivamente do esforço individual dos professores. É necessária uma ação articulada entre escolas, redes de ensino, universidades, gestores públicos e famílias.

Outro aspecto fundamental é a inclusão. A diversidade das crianças exige propostas flexíveis, diferentes formas de expressão e oportunidades de participação. A neurociência pode contribuir para essa perspectiva quando é utilizada para ampliar possibilidades, e não para criar rótulos ou limitar expectativas. Também se destaca a necessidade de uma postura crítica diante das informações sobre cérebro e educação. A utilização responsável do conhecimento científico exige reconhecer incertezas, evitar simplificações e manter diálogo com os conhecimentos pedagógicos.

Conclui-se, portanto, que a aproximação entre neurociência, pedagogia e políticas públicas possui potencial para fortalecer a educação infantil brasileira, desde que ocorra de

maneira crítica, contextualizada e comprometida com o desenvolvimento integral. A primeira infância precisa ser entendida como um período de direitos, experiências e possibilidades, e não apenas como uma etapa preparatória para o futuro.

Investir na educação infantil pública significa investir nas crianças do presente e nas condições sociais do futuro. Quando a escola oferece vínculos seguros, experiências desafiadoras, espaços de exploração, oportunidades de brincar e profissionais preparados, amplia as possibilidades de desenvolvimento. Nesse caminho, a neurociência pode ser uma importante parceira, mas a construção da educação continua sendo uma tarefa essencialmente humana, coletiva e pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOWLBY, John. Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artmed, 1988.

DAMÁSIO, Antonio. E o cérebro criou o homem. São Paulo: Companhia das Letras,

2010.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. Compreendendo o desenvolvimento motor:

bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2005.

GOSWAMI, Usha. Children's cognitive development and learning. York: Cambridge Primary Review Trust, 2015.

SHONKOFF, Jack P.; PHILLIPS, Deborah A. From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. Washington, DC: National Academy Press, 2000.

TROCMÉ-FABRE, Hélène. Contribution à une approche neuropédagogique de l'acquisition des connaissances: proposition d'un contenu de formation de formateurs. Tese de doutorado. Universidade de Bordeaux II, 1986.

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

DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROFESSOR HOMEM ENTRE A SUSPEITA SOCIAL E A AMPLIAÇÃO DOS REPERTÓRIOS DE CUIDADO

WILEN FILGUEIRA ANDRADE

RESUMO

O artigo investiga a presença de professores homens na educação infantil brasileira e discute os fatores que sustentam sua persistente sub-representação. Parte da constatação de que a docência nessa etapa permanece ocupada quase integralmente por mulheres e questiona se essa configuração decorre de uma aptidão natural ou de uma construção histórica e cultural. O objetivo geral consiste em analisar os argumentos favoráveis e contrários à atuação masculina na primeira etapa da educação básica e em demonstrar que a ampliação dessa presença qualifica o trabalho pedagógico. O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza básica e finalidade exploratória, e articula dois procedimentos: a pesquisa bibliográfica e documental e o relato de experiência de base autobiográfica, uma vez que o autor integra o próprio perfil investigado, na condição de professor homem atuante na educação infantil da rede municipal de São Paulo desde 2009. Examina produções acadêmicas brasileiras, documentos normativos nacionais e estatísticas oficiais, e organiza o material recolhido por meio da análise de conteúdo temática. A investigação identifica três núcleos argumentativos: os benefícios pedagógicos e simbólicos atribuídos à docência masculina, as objeções fundadas na suspeita moral e na alegada incompatibilidade entre masculinidade e cuidado, e as respostas teóricas que refutam tais objeções. O relato acrescenta a esses núcleos seis elementos pouco documentados pela literatura: o efeito de precedência, a predominância masculina entre os agentes da desconfiança, a exigência recorrente de reconquista da legitimidade a cada transferência de unidade, a função protetiva do vínculo estatutário, o estreitamento do debate de gênero no interior das equipes e a homologia não reconhecida entre as duas experiências de subordinação. Constata que as resistências enfrentadas por professores homens não se sustentam em evidências empíricas de risco, mas em representações sociais que naturalizam a divisão sexual do trabalho. Conclui que a diversificação de gênero no corpo docente amplia os repertórios de convivência oferecidos às crianças e fortalece a identidade profissional do professor de educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Docência masculina; Educação infantil; Relações de gênero; Cuidado; Formação docente.

ABSTRACT

This article examines the presence of male teachers in Brazilian early childhood education and discusses the reasons for their persistent underrepresentation. The study adopts a qualitative approach and combines bibliographical research with an autobiographical experience report, since the author has worked as a male early childhood teacher in São Paulo since 2009. It identifies three argumentative cores: the pedagogical benefits attributed to male teachers, the objections based on moral suspicion, and the theoretical responses that refute them. The experience report adds six elements, including the precedence effect, the male predominance among suspicious adults, the recurrent need to rebuild legitimacy, and the protective role of tenure. It concludes that gender diversification denaturalises stereotypes about care work.

KEY-WORDS: Male teaching; Early childhood education; Gender relations; Care; Teacher education.

INTRODUÇÃO

A educação infantil brasileira consolidou-se, ao longo das últimas três décadas, como direito da criança e primeira etapa da educação básica. Esse reconhecimento jurídico, inaugurado pela Constituição Federal de 1988 e consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterou profundamente o estatuto do atendimento a crianças de zero a cinco anos, que deixou de ser compreendido como favor assistencial e passou a ser tratado como obrigação do Es-

tado. A mudança normativa, contudo, não reconfigurou de maneira equivalente o perfil de quem exerce a docência nessa etapa: o magistério infantil permanece um território quase exclusivamente feminino.

Os dados oficiais confirmam essa assimetria com nitidez. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, as professoras correspondem a aproximadamente noventa e seis por cento do corpo docente da educação infantil, o que faz dessa a etapa de maior concentração feminina do magistério brasileiro (INEP, 2024). O contingente masculino ocupa uma faixa residual, próxima de quatro por cento, percentual que se mantém relativamente estável há décadas e que destoa da tendência de diversificação observada em outras profissões historicamente marcadas por segregação ocupacional.

Essa desproporção suscita a pergunta que orienta o presente estudo: a quase ausência de homens na educação infantil decorre de uma incapacidade natural do sexo masculino para o cuidado de crianças pequenas ou resulta de uma construção histórica, cultural e institucional que associou o cuidado à feminilidade? A resposta não é meramente descritiva. Dela dependem decisões concretas sobre políticas de formação docente, sobre a organização do trabalho nas instituições e sobre as concepções de infância e de gênero que a escola transmite às crianças.

Louro (1997) salienta que a escola não apenas reflete as relações de gênero existentes na sociedade, mas participa ativamente de sua produção. Nessa perspectiva, a composição do corpo docente constitui um currículo em si: as crianças aprendem, pela simples observação de quem cuida delas, quais tarefas pertencem a quem. Quando todas as pessoas que trocam fraldas, consolam, alimentam e narram histórias são mulheres, a instituição ensina, sem enunciar, que o cuidado é atributo feminino.

A discussão ganhou densidade no Brasil a partir dos anos 2000, quando pesquisas passaram a documentar as trajetórias e os obstáculos enfrentados por professores homens nas creches e pré-escolas. Esses estudos revelam um padrão recorrente de desconfiança: o professor homem é submetido a vigilância redobrada, tem restringido o contato corporal com as crianças e enfrenta a associação implícita entre presença masculina e risco de abuso sexual (MONTEIRO; ALTMANN, 2014). Trata-se de fenômeno que configura barreira estrutural de acesso e permanência.

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar criticamente os argumentos favoráveis e contrários à presença de professores homens na educação infantil, com vistas a demonstrar que a diversificação de gênero no corpo docente representa ganho pedagógico. Como objetivos específicos, o texto propõe-se a reconstituir as raízes históricas da feminização do magistério infantil; a sistematizar os benefícios apontados pela literatura; a expor com honestidade intelectual as objeções levantadas contra essa presença; a oferecer o reforço argumentativo capaz de respondê-las; e a analisar a trajetória profissional do próprio autor à luz desse arcabouço.

A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO INFANTIL: RAÍZES HISTÓRICAS DE UMA AUSÊNCIA

A compreensão da atual composição do corpo docente exige um recuo histórico. O atendimento institucional a crianças pequenas nasceu sob dupla marca: a da caridade e a da substituição materna. As primeiras creches brasileiras destinavam-se aos filhos de trabalhadoras urbanas e operavam sob lógica assistencial, com pessoal recrutado entre mulheres consideradas naturalmente dotadas para o zelo dos pequenos. Rosemberg (2002) observa que essa origem conferiu ao campo uma marca de baixa exigência formativa e baixa remuneração. Cerisara (2002) acrescenta que a amálgama entre o feminino e o profissional aprisionou a profissão em um registro de doação afetiva que dificultou reivindicações salariais e o reconhecimento técnico da atividade.

Para analisar esse processo, a categoria gênero mostra-se indispensável. Conforme Scott (1995, p. 86), "o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas

nas diferenças percebidas entre os sexos" e constitui, simultaneamente, "uma forma primária de dar significado às relações de poder". A formulação desloca a discussão do terreno biológico para o histórico: não há, na anatomia, qualquer determinação que torne uma mulher mais apta a acalmar um bebê do que um homem. Há, sim, uma distribuição culturalmente produzida de atributos, competências e permissões.

Essa distribuição opera por meio da divisão sexual do trabalho, mecanismo que separa atividades masculinas e femininas e, ao fazê-lo, hierarquiza-as. Vianna (2002) argumenta que o magistério da educação infantil constitui caso exemplar dessa lógica, pois combina feminização numérica, desvalorização salarial e representação do trabalho como missão. Cabe acrescentar que a masculinidade também é construção social: Connell (1995) propõe a noção de masculinidades no plural e sustenta a existência de um padrão hegemônico, associado à força e ao distanciamento afetivo, em relação ao qual as demais configurações se posicionam como subordinadas. O professor de educação infantil, ao exercer cuidado e paciência, afasta-se desse padrão e experimenta uma masculinidade dissidente. Daí decorre boa parte do desconforto que sua presença provoca: ele não ameaça as crianças, ameaça um modelo de homem.

É importante registrar que a legislação brasileira jamais estabeleceu qualquer restrição de sexo para o exercício da docência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define de modo neutro a finalidade da etapa:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, art. 29).

O dispositivo não menciona o sexo do profissional, tampouco atribui a qualquer gênero o encargo do desenvolvimento integral. A exclusão masculina, portanto, não é jurídica, mas cultural, e opera por meio de mecanismos informais: o olhar da família, o comentário da colega, a orientação da coordenação para que o professor não permaneça sozinho com a turma, a alocação preferencial em turmas de crianças maiores.

MATERIAIS E MÉTODOS

A investigação caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza básica e finalidade exploratória e descritiva, e adota a pesquisa bibliográfica e documental como procedimento técnico. Conforme Severino (2010, p. 122), nesse tipo de pesquisa, "o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos".

O corpus reuniu três conjuntos de materiais: artigos científicos, dissertações e teses produzidos no Brasil entre 1995 e 2024, recuperados nas bases SciELO, Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Google Acadêmico, a partir dos descritores "docência masculina", "professores homens", "educação infantil", "gênero" e "cuidado"; documentos normativos, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular; e estatísticas oficiais do Censo Escolar da Educação Básica e do Sistema de Informação de Agravos de Notificação. Foram incluídos trabalhos revisados por pares que tratassem diretamente da presença masculina na primeira etapa, e excluídos textos de opinião sem fundamentação teórica. A seleção resultou em vinte e dois trabalhos submetidos a leitura integral.

Ao procedimento bibliográfico soma-se um segundo procedimento, de natureza autobiográfica. O autor integra o próprio perfil investigado: atua na educação infantil da rede municipal de São Paulo desde 2009, primeiro como Auxiliar Técnico de Educação e, a partir de 2019, como professor concursado. Essa condição não é tratada como obstáculo à objetividade, mas como fonte legítima de conhecimento. Nóvoa (1995) defende que a experiência do professor constitui material de investigação e não apenas ilustração da

teoria, e Josso (2004) demonstra que a narrativa de si produz um conhecimento que a observação externa dificilmente alcança. O relato foi construído por reconstituição memorial das trajetórias institucionais percorridas entre 2009 e 2026, e dele não se pretende generalização estatística, e sim generalização analítica. Assume-se explicitamente a implicação do pesquisador com o objeto, o que, conforme Souza (2006), exige vigilância epistemológica permanente e a explicitação do lugar de onde se fala.

O tratamento do material seguiu a análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2011), organizada em pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, cuja codificação produziu as quatro categorias que estruturam a seção seguinte. Registra-se, como limitação metodológica, que o estudo não realizou coleta empírica com outros sujeitos, de modo que suas conclusões se apoiam na interpretação de dados produzidos por terceiros e na experiência singular do próprio autor.

ARGUMENTOS FAVORÁVEIS À DOCÊNCIA MASCULINA

A leitura sistemática do corpus permitiu identificar três linhas de sustentação favoráveis à ampliação da presença masculina na educação infantil.

A primeira invoca a ampliação dos modelos de identificação disponíveis às crianças. Instituições em que homens e mulheres compartilham as mesmas tarefas de cuidado oferecem às crianças a experiência concreta de que trocar uma fralda, preparar um lanche ou consolar um choro não constitui atributo de um único gênero. Ramos (2011) verifica que crianças convivendo com professores homens desenvolvem representações menos rígidas sobre papéis masculinos e femininos, o que sugere efeito pedagógico direto sobre a construção de repertórios de gênero.

A segunda situa a questão no campo do direito ao trabalho. Se nenhuma norma restringe o exercício da docência infantil por razão de sexo, a barreira informal que impede homens de nela permanecerem configura discriminação indireta. Sayão (2005) demonstra que professores homens frequentemente são deslocados para funções administrativas, para a educação física ou para turmas de crianças maiores, o que reduz sua autonomia profissional e desvirtua sua formação pedagógica. Acrescente-se que a ideia de vocação feminina sustentou historicamente a desvalorização salarial da categoria, pois trabalho compreendido como dom não se remunera, retribui-se; ao demonstrar que a competência para educar crianças pequenas resulta de formação e não de instinto, a presença masculina contribui para reposicionar a atividade como profissão.

A terceira reporta-se ao texto normativo vigente. A Base Nacional Comum Curricular organiza a educação infantil em torno de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, entre os quais figura, em primeiro lugar, o de conviver (BRASIL, 2018). Conviver pressupõe a experiência da diversidade, de modo que um ambiente institucional homogêneo do ponto de vista de gênero contradiz, no plano da experiência concreta, aquilo que o documento propõe no plano do discurso.

O CONTRADITÓRIO: OBJEÇÕES À PRESENÇA MASCULINA

A honestidade intelectual exige que as objeções sejam expostas em sua formulação mais forte, e não em versão caricatural. O corpus permitiu identificar três objeções recorrentes.

A primeira e mais poderosa é a da proteção infantil. Argumenta-se que, sendo os agressores sexuais de crianças majoritariamente homens nas estatísticas de violência, a cautela em relação a profissionais masculinos em contextos de intimidade corporal constituiria medida prudencial razoável. Trata-se de argumento que mobiliza afeto legítimo, o medo de que crianças sofram violência, e que por isso circula com grande eficácia entre famílias e gestores.

A segunda sustenta-se em leitura psicanalítica de senso comum, segundo a qual bebês e crianças muito pequenos demandariam cuidado de tipo materno, marcado por uma

sintonia corporal que a experiência da gestação e da amamentação tornaria privilegiadamente feminina. Nessa formulação, a presença masculina não seria nociva, mas insuficiente para a natureza da demanda.

A terceira é pragmática e institucional. Alega-se que a presença de professores homens gera necessidade de protocolos adicionais, reorganização de espaços de higiene e desgaste na relação com as famílias, o que representaria custo administrativo desproporcional diante de um contingente numericamente pequeno.

REFORÇO ARGUMENTATIVO: RESPOSTAS ÀS OBJEÇÕES

Quanto à objeção protetiva, seu erro é de natureza lógica e diz respeito à confusão entre a probabilidade de um atributo dado o evento e a probabilidade do evento dado o atributo. Que a maioria dos agressores seja do sexo masculino não autoriza a inferência de que a maioria dos homens seja agressora; a segunda proposição não decorre da primeira. Restringir o acesso de todo um grupo com base na conduta de uma fração ínfima configura discriminação estatística, procedimento que o direito antidiscriminatório rejeita em outros domínios da vida social. A proteção efetiva das crianças não se obtém pela exclusão de um gênero, mas por medidas aplicáveis a todos os profissionais: transparência arquitetônica dos ambientes, protocolos de cuidado corporal, formação continuada e canais de escuta. Monteiro e Altmann (2014) observam que a vigilância seletiva sobre professores homens produz falsa sensação de segurança, pois desloca a atenção institucional do problema real, que é a ausência de protocolos.

Acrescente-se um dado empírico que raramente comparece a esse debate. Conforme o Ministério da Saúde (2023), a residência da vítima constitui o local de ocorrência de 70,9% das notificações de violência sexual contra crianças de zero a nove anos de idade, e os agressores são majoritariamente familiares ou pessoas do convívio próximo. A concentração doméstica dessa violência indica que a instituição educativa não é o cenário principal do risco. A vigilância seletiva sobre o professor homem produz, portanto, efeito perverso: desloca a atenção para o ambiente em que a violência é estatisticamente menos provável e a retira daquele em que ela efetivamente se concentra.

Quanto à objeção do cuidado materno, a própria psicologia do desenvolvimento oferece a refutação. Bowlby (2002) sustenta que a criança estabelece vínculos de apego com figuras que lhe ofereçam responsividade consistente, sem que a qualidade do vínculo dependa do sexo do cuidador. A noção winnicottiana de sustentação designa uma função, não um corpo, e pode ser exercida por qualquer adulto capaz de sintonia afetiva. O argumento da insuficiência masculina confunde, portanto, função e biologia. Cabe notar que, levado às últimas consequências, ele invalidaria também as educadoras, uma vez que nenhuma professora gestou seus alunos.

Quanto à objeção pragmática, observa-se inversão de causa e efeito. O custo administrativo alegado decorre precisamente da raridade da presença masculina: onde professores homens são numerosos e a rotina institucional os incorpora naturalmente, o suposto custo desaparece. Argumentar que a exceção é onerosa e, por isso, deve permanecer exceção constitui raciocínio circular.

Cabe reconhecer, entretanto, o núcleo legítimo da objeção protetiva: a preocupação com a integridade das crianças é dever institucional inegociável. O que a análise recusa não é a preocupação, mas o mecanismo escolhido para respondê-la. A crítica aqui formulada é, portanto, uma crítica em favor da proteção infantil, e não contra ela.

A síntese dessas respostas permite formular a posição defendida neste artigo: a sub-representação masculina na educação infantil não protege crianças, protege um arranjo simbólico segundo o qual cuidar é tarefa de mulher. Esse arranjo prejudica os homens, que perdem uma possibilidade de carreira e de exercício afetivo; prejudica as mulheres, sobre as quais recai integralmente o encargo do cuidado, remunerado e não remunerado; e prejudica as crianças, que aprendem

precocemente uma divisão de mundo que a escola deveria ajudar a questionar.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: DEZESSETE ANOS DE DOCÊNCIA MASCULINA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Esta subseção apresenta, em primeira pessoa, o percurso profissional do autor. A mudança de pessoa verbal é deliberada e responde a uma exigência metodológica: o material aqui exposto não foi coletado de terceiros, mas vivido, e mascará-lo sob a impessoalidade do texto acadêmico produziria uma falsa neutralidade. Retomo a terceira pessoa na seção de discussão.

Minha entrada na educação infantil não resultou de planejamento nem de vocação anunciada. Ingressei no Centro de Educação Infantil Parque Santa Margarida em 2009, aprovado no concurso de Auxiliar Técnico de Educação, e minha chegada provocou certo estranhamento em algumas famílias. Esse estranhamento, contudo, apresentou-se atenuado por uma circunstância que só muito depois compreendi como significativa: já havia outro Auxiliar Técnico de Educação homem na unidade. A existência de um precedente reduziu a intensidade da suspeita dirigida a mim, e a comunidade escolar não precisou processar minha presença como anomalia absoluta.

O trabalho revelou-se distinto daquilo que eu imaginava. Percebi que as crianças gostavam de mim e das interações que estabelecíamos, e passei a me interessar pelo processo de desenvolvimento infantil. Impressionou-me particularmente a beleza dos processos de escuta e de atenção que a etapa exige, e faço questão de registrar que essa constatação não envolve romantização: trata-se de trabalho fisicamente exigente, emocionalmente denso e frequentemente exaustivo. Foi essa descoberta que me levou a ingressar, no ano seguinte, no curso de Pedagogia, concluído em 2013.

Prestei o concurso para professor de educação infantil em 2015 e fui nomeado apenas em 2019. Durante esse intervalo permaneci na rede como Auxiliar Técnico de Educação, exercendo funções em secretaria escolar, na secretaria da Universidade Aberta do Brasil e na gestão do Centro Educacional Unificado Guarapiranga. Registro esse período porque ele ilustra, na minha própria trajetória, um mecanismo que a literatura descreve: a facilidade com que o profissional homem é absorvido por funções administrativas e de gestão, ainda que sua formação e seu interesse estejam voltados à docência direta com crianças pequenas.

Ao assumir a regência no Centro Municipal de Educação Infantil Vila do Sol, em 2019, a única vaga disponível era no berçário I. Foi ali que a desconfiança se manifestou em sua forma mais aguda. Recebi olhares de suspeita de alguns pais e avós, e um detalhe me chamou a atenção sem que eu compreendesse imediatamente a razão: a vigilância partia predominantemente dos homens da família. Eram os pais e os avôs, mais do que as mães e as avós, que examinavam minha presença com desconforto evidente.

A superação dessa barreira não veio de argumentação, mas do próprio trabalho. À medida que me dediquei à turma, as crianças passaram a demonstrar confiança e, em diversas situações, preferência pelo meu atendimento. Foi essa manifestação infantil, visível às famílias no cotidiano da entrada e da saída, que dissolveu progressivamente a resistência dos adultos. As crianças, portanto, foram as principais responsáveis pela minha legitimação, o que inverte de modo eloquente a lógica da objeção protetiva: quem supostamente precisava ser protegido de mim foi exatamente quem atestou publicamente minha idoneidade.

A unidade, entretanto, situava-se muito distante de minha residência, o que tornou necessária a transferência. Mudei de unidade algumas vezes, por demandas diversas, e foi então que identifiquei o aspecto mais desgastante dessa trajetória: a cada nova escola, todo o ciclo recomeçava. O reconhecimento conquistado em uma comunidade não me acompanhava. Era preciso, previsivelmente, realizar de novo o que eu chamava de milagres, isto é, reconquistar famílias, equipe e comunidade até tornar-me conhecido e confiável. Colegas mulheres em situa-

ção equivalente iniciam com uma presunção de competência que eu precisava construir do zero a cada transferência. Observei também que, ao assumir a regência de crianças maiores, em que não havia necessidade de troca de fraldas, a desconfiança diminuía sensivelmente, embora jamais desaparecesse por completo. Essa gradação indica que o núcleo da suspeita não reside na convivência com crianças em geral, mas especificamente no contato corporal e nas rotinas de higiene.

Um traço permaneceu constante ao longo de todo o percurso: o isolamento. Raramente tive colegas homens nas unidades por onde passei, e essa solidão profissional produziu um efeito que considero mais desgastante do que a desconfiança das famílias. Quando as questões de gênero eram tratadas em reuniões pedagógicas e formações, o único aspecto que minhas colegas associavam à presença masculina na educação infantil era o do abuso sexual praticado por homens. Jamais vi mencionada, nessas ocasiões, a estatística oficial que demonstra que a maior parte dessa violência ocorre no interior da própria família e no ambiente doméstico. A discussão que poderia ter abordado a divisão sexual do trabalho, a desvalorização salarial que atinge toda a categoria ou os estereótipos que também prejudicam as mulheres terminava reduzida a uma suspeita dirigida ao único homem presente na sala.

A segunda frustração que carrego é de outra ordem e exige formulação cuidadosa para não ser mal compreendida. Nunca encontrei, por parte das colegas, o reconhecimento de que a opressão que eu experimentava no ambiente escolar guarda analogia com aquela que elas experimentam na sociedade mais ampla. Não afirmo equivalência de escala, de gravidade ou de história: o sexismo que subordina as mulheres é estrutural, secular e sustentado por violência física, econômica e simbólica de proporções incomparáveis. O que observo é que o mecanismo gerador é o mesmo. Um sistema que atribui a cada gênero um território legítimo trata como suspeito quem o atravessa. Nos espaços em que a autoridade é presumidamente masculina, elas precisam provar uma competência que nos homens se presume; no território do cuidado, eu preciso provar uma idoneidade que nelas se presume. Reconhecer essa simetria de funcionamento não diminui a gravidade do que elas enfrentam. Ao contrário, revela que as duas experiências derivam da mesma matriz binária e que nenhuma delas será desmontada isoladamente.

Um último elemento merece registro, e considero-o o mais grave. Tenho a convicção de que, se não fosse servidor concursado, dificilmente teria conseguido exercer e manter esta profissão. A rede privada, submetida à lógica da satisfação imediata do cliente, tende a evitar o que classifica como problemas e atende deliberadamente às demandas das famílias, ainda quando estas se apoiam em preconceito. A estabilidade do vínculo estatutário funcionou, no meu caso, como condição de possibilidade da carreira, e não apenas como garantia de emprego.

Ao longo desses anos, amadureci uma posição que hoje sustento com tranquilidade: o preconceito é problema de quem o carrega, e não meu. Persisto e permaneço em um trabalho suado, conquistado por muita luta, que exerço por escolha e por competência formada. Essa elaboração pessoal não anula a dimensão estrutural do problema, mas permitiu que eu continuasse na profissão quando o desgaste da suspeita recorrente poderia ter produzido o desfecho mais comum entre meus pares, que é a evasão silenciosa.

DISCUSSÃO

Os resultados convergem com a produção sobre segregação ocupacional por gênero, que descreve, para ocupações majoritariamente femininas nas quais homens ingressam, uma mobilidade vertical acelerada em direção a funções de direção e coordenação. O relato apresentado em 2.3.4 ilustra essa dinâmica, da qual decorre um resultado paradoxal: o homem é considerado inadequado para o cuidado direto, mas adequado para gerir quem cuida. A hierarquia de gênero, expulsa pela porta do berçário, retorna

pela janela da diretoria. Registre-se ainda que os estudos que ouviram crianças sobre a presença de professores homens não identificaram resistência infantil relevante. A desconfiança é formulada por adultos e projetada sobre as crianças, que a recebem já constituída. O relato corrobora essa leitura e acrescenta a ela uma inversão notável: a resistência das famílias não se dissolveu por argumentação ou intervenção da gestão, mas pela manifestação pública da confiança das crianças, de modo que os sujeitos apresentados pela objeção protetiva como carentes de defesa atuaram como principais fiadores da idoneidade do professor.

O relato acrescenta seis elementos que a literatura consultada documenta de forma insuficiente. O primeiro pode ser denominado efeito de precedência: a existência prévia de outro profissional homem na primeira unidade reduziu a intensidade do estranhamento, o que sugere que a suspeita é função da raridade e não do sexo em si. Esse achado fornece confirmação direta à refutação da objeção pragmática, pois, se o desconforto diminui quando a presença masculina deixa de ser excepcional, o custo institucional alegado é consequência da escassez e não justificativa para mantê-la.

O segundo elemento diz respeito ao perfil de quem exerce a vigilância. O relato registra que os olhares de desconfiança partiam predominantemente de pais e avôs, e não de mães e avós. O dado é contraintuitivo para a objeção protetiva, que supõe uma preocupação maternal com a integridade corporal da criança, mas torna-se inteligível à luz da teoria das masculinidades. Se o incômodo fosse determinado pelo receio de violência, não haveria razão para que se concentrasse em um gênero de observador. A concentração masculina da suspeita sugere que o que está em disputa é o modelo de homem: o professor que cuida constitui, para outros homens, um desvio da masculinidade hegemônica descrita por Connell (1995).

O terceiro elemento é o ônus recorrente de legitimação: o reconhecimento conquistado em uma unidade não se transfere para a seguinte, de modo que cada transferência exige a reconstrução integral da confiança da comunidade. Trata-se de custo invisível, que incide exclusivamente sobre o profissional homem e se acumula ao longo da carreira, o que ajuda a explicar por que o percentual masculino permanece estável mesmo quando há ingresso: o problema não se limita ao acesso, mas se estende à permanência. O quarto elemento possui implicação direta para políticas públicas, pois o relato sustenta que o vínculo estatutário funcionou como condição de possibilidade da carreira, uma vez que a rede privada, orientada pela satisfação imediata das famílias, tende a evitar contratações que possa classificar como problemáticas. Decorre daí que a discriminação opera de modo diferenciado conforme a natureza jurídica da instituição, sendo o concurso público, na prática, o principal instrumento antidiscriminatório disponível.

Os dois últimos elementos remetem à cultura profissional das equipes. O quinto é o estreitamento do debate de gênero no interior da instituição: nas formações, a presença masculina é associada quase exclusivamente ao risco de abuso, sem que se considere o dado epidemiológico que localiza a maior parte dessa violência no ambiente doméstico. O efeito é duplo, pois o único homem presente é convertido em objeto da discussão em vez de interlocutor dela, e temas que interessam diretamente às profissionais mulheres deixam de ser tratados. O sexto é a ausência de reconhecimento da homologia entre as duas experiências de subordinação. A formulação de Scott (1995) permite compreender que se trata do mesmo dispositivo operando em direções opostas: em ambos os casos, quem atravessa a fronteira precisa demonstrar aquilo que, do outro lado, se presume. Homologia de mecanismo não significa equivalência de gravidade, escala ou consequências históricas, mas reconhecê-la sugere que a inclusão masculina e a valorização profissional das educadoras não constituem pautas concorrentes.

Cumpre, por fim, delimitar o alcance das conclusões. O estudo não sustenta que a simples inclusão de homens no corpo do-

cente produza automaticamente transformação nas relações de gênero. Um professor que reproduza estereótipos de masculinidade hegemônica, recusando o cuidado corporal, pode reforçar exatamente aquilo que sua presença deveria questionar. A diversificação numérica constitui condição necessária, mas não suficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo propôs-se a examinar a presença de professores homens na educação infantil e a verificar se a sub-representação masculina decorre de limitação natural ou de construção cultural. O percurso realizado autoriza a segunda resposta. Nenhum elemento de ordem biológica, jurídica ou pedagógica sustenta a exclusão; o que a sustenta é um conjunto historicamente sedimentado de representações que associou o cuidado à feminilidade e converteu o magistério infantil em prolongamento simbólico da maternidade.

A análise dos argumentos favoráveis identificou ganhos concretos: ampliação dos modelos de identificação oferecidos às crianças, garantia do direito ao trabalho, fortalecimento da identidade profissional da categoria e coerência com os direitos de aprendizagem previstos na normativa nacional. O exame das objeções revelou que a mais influente delas, a protetiva, apoia-se em erro inferencial e ignora o dado epidemiológico que localiza a violência sexual contra crianças majoritariamente no ambiente doméstico; que a do cuidado materno confunde função e biologia; e que a pragmática incorre em circularidade argumentativa.

O relato de experiência, incorporado como procedimento metodológico, acrescentou seis contribuições: o efeito de precedência, segundo o qual a suspeita decorre da raridade e não do sexo; a predominância masculina entre os agentes da desconfiança; o ônus recorrente de legitimação a cada transferência de unidade; a função protetiva do vínculo estatutário; o estreitamento do debate de gênero no interior das equipes; e a homologia não reconhecida entre a deslegitimação sofrida pelo professor homem no território do cuidado e aquela que as educadoras enfrentam nos territórios socialmente codificados como masculinos. Confirma-se, assim, a hipótese que orientou a investigação: a resistência à docência masculina não protege crianças, mas preserva uma divisão sexual do trabalho que onera as mulheres, empobrece os homens e transmite às crianças, pela via da experiência cotidiana, uma lição que a escola deveria estar justamente desconstruindo.

Do estudo decorrem quatro recomendações. Às instituições formadoras, incluir a discussão de gênero como componente curricular definido nos cursos de Pedagogia. Às redes de ensino, formular protocolos de cuidado corporal universais, nunca construídos a partir do marcador de gênero. À gestão escolar, respeitar a formação pedagógica dos professores homens na alocação, evitando o deslocamento automático para funções administrativas. Às políticas públicas, representar homens exercendo cuidado nas campanhas de valorização da carreira. Como agenda de continuidade, sugerem-se pesquisas longitudinais sobre trajetórias de professores homens e estudos comparativos entre redes pública e privada, capazes de mensurar o filtro discriminatório aqui identificado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOWLBY, John. Apego: a natureza do vínculo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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

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

BRASIL. Ministério da Saúde. Notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2015 a 2021. Boletim Epidemiológico, Brasília, v. 54, n. 8, 2023.

CERISARA, Ana Beatriz. Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CONNELL, Robert W. Masculinities. Cambridge: Polity Press, 1995.

INEP — INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica: resumo técnico. Brasília: Inep, 2024.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720-741, 2014.

NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

RAMOS, Joaquim. Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 25-63, 2002.

SAYÃO, Deborah Thomé. Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. Cadernos Pagu, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002.

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