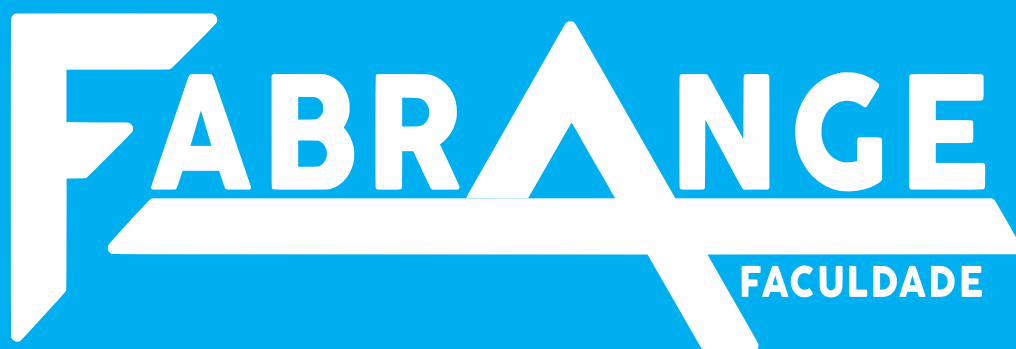






A161

Revista Abrangente / Editora Fabrange. Faculdade Abrange ABC, São Paulo, v. 4, n. 10, out. 2025. Mensal

633 p.: il., color.
Mensal
Recurso eletrônico.
ISSN 2764-9229

1. Educação Infantil - Letramento. 2. Pedagogia - Prática pedagógica. 3. Alfabetização. 4. Práticas Educativas - Docência. 5. Ensino Médio. 6. Ensino Superior. I. Título.

CDD 370

Catálogo: Neuza Ventura Nunes da Silva – CRB:8/5442

EDITORIAL

Caros Leitores,

Outubro chega colorido, reflexivo e inspirador - um mês que, na **Revista Abrangente**, se traduz em um convite ao olhar sensível sobre o papel do educador e os múltiplos caminhos da pedagogia contemporânea.

Nesta edição, reunimos **artigos que dialogam profundamente com a diversidade humana, a saúde mental dos professores** e os desafios de **construir uma educação verdadeiramente inclusiva**. São reflexões que nascem do cotidiano das escolas, das vivências dos educadores e da urgência de um ensino mais empático, plural e consciente.

Os textos desta edição convidam o leitor **a pensar a pedagogia para além das metodologias**, reconhecendo que ensinar também é cuidar - de si, do outro e do ambiente escolar.

Entre experiências, pesquisas e relatos, encontramos um ponto comum: **a educação como espaço de pertencimento e transformação**.

Que esta leitura inspire gestores, professores e estudantes a continuar trilhando o caminho do respeito, do acolhimento e da escuta. Que possamos juntos fortalecer uma rede de educação mais humana, diversa e emocionalmente saudável.

Boa leitura!

Tânia Tomé
Diretora

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA CHEFE

Profa. Dra. Aidil Soares Navarro

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Carvalho Júnior

Márcia da Silva Ferreira Hentz

Rosali de Oliveira Mendes

Fernando Martins

Aline Grenfell da Silva

SECRETÁRIOS EXECUTIVOS

Lucília Bárbara Miguel

Aldinei Tomé

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Neuza Ventura Nunes da Silva

Telma Tomé

BIBLIOTECÁRIA

Neuza Ventura Nunes da Silva CRB/8 - 5442

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Rodrigo Santos R3

DIREÇÃO GERAL

Tânia Tomé

COPYRIGHT

Revista Abrangente

ISSN 2764-9229 Faculdade Fabrange ABC

FABRANGE - SP/2025.

REVISTA ABRANGENTE

009 - 018	A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: COMO CRIAR PEQUENOS LEITORES ADRIANA DA CONCEIÇÃO
019 - 025	JOGANDO, BRINCANDO E APRENDENDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL AFIFE ELIAS ROQUE
026 - 032	GERAÇÃO DIGITAL E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA ALINE LOPES ANDREO
033 - 040	A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROTAGONISMO DE BEBÊS E CRIANÇAS ALINE SAVI DA SILVA
041 - 048	CRIATIVIDADE, CULTURA E AUTONOMIA: AS ARTES VISUAIS COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL ANA ALESSANDRA REA
049 - 055	HORA DE AVALIAÇÃO – O QUE DEVE SER LEVADO EM CONTA? ANA CRISTINA MIRANDA PINA
056 - 065	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS: A FORMAÇÃO DO ALUNO CRÍTICO E REFLEXIVO ANA PAULA DIAS SANTANNA
066 - 073	MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE ANDRÉA FRANCO GUIMARÃES
074 - 080	A ALFABETIZAÇÃO ENTRE A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E A NEUROCIÊNCIA ANDRESSA GONÇALVES FALCONI PACHECO
081 - 091	A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ANTONIA LEDA DO NASCIMENTO XIMENES
092 - 101	O PAPEL DO PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM TDI CAROLINA DE OLIVEIRA LOPES
102 - 111	O SILENCIAMENTO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DOS POVOS AFRICANOS CIBELE PAULINO DE SOUZA
112 - 119	SÍNDROME DE DOWN E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL CIBELE RODRIGUES DA CRUZ
120 - 124	O EDUCADOR DE BEBÊS CLÁUDIA HERMENEGILDA BRANDÃO
125 - 131	INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN CRISTIANE LUIZA GAVALDO
132 - 139	EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INFÂNCIA: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS CRISTIANE MARIA RODRIGUES
140 - 146	NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO O CONHECIMENTO SOBRE O CÉREBRO PODE POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA DAIANE ALMEIDA LORDEIRO
147 - 155	O BRINCAR DAS TURMAS MULTITARIAS NA EMEI DAIANE OLIVEIRA DE SOUZA
156 - 167	A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DANIELA APARECIDA BERNARDES
168 - 175	A PROMOÇÃO DO BILINGUISMO NA INFÂNCIA DÉBORA FORESTI ZUK CARVALHO
176 - 182	COMO A LUDICIDADE PODE POTENCIALIZAR O APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO DEISE GARCIA DE ALBUQUERQUE ARAUJO
183 - 191	A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E O RESPEITO À DIVERSIDADE: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA DENISE DA SILVA SANTOS
192 - 200	A ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO ESTÉTICA DA CRIANÇA DEYZE APARECIDA RANGON SHIRLEY APARECIDA RANGON SCHIRATTO
201 - 207	A ARTE COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL PARA ESTUDANTES DE ENSINO FUNDAMENTAL II ELAINE MANDL GONZALEZ
208 - 213	ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LDB E DO PNE ELIANA MARIA DUARTE GREGO DRIELLY REGINA DE OLIVEIRA RAMINELLI
214 - 224	ECONOMIA SOLIDÁRIA NA GESTÃO PÚBLICA: UMA REVISÃO ELISABETE CRISTINA NACCARI

SUMÁRIO

225 - 233	O BRINCAR COMO POTÊNCIA CRIATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO COM LORIS MALAGUZZI E A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA ELISABETE DA COSTA MATOS
234 - 238	O BRINCAR COMO ATIVIDADE HISTÓRICO-SOCIOCULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EUNICE YARA SILVA
239 - 247	AS MULTIPLAS FUNÇÕES DA ARTE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL FRANCISMARA ROCHA ORMUNDO
248 - 253	A CULTURA ESCRITA E O COMPORTAMENTO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO GABRIELA MARQUES DA SILVA
254 - 258	A MUDANÇAS CLIMÁTICAS E SEUS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS NO BRASIL GÉSSICA CRISTINA REIS DE OLIVEIRA COSTA
259 - 270	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E NECESSIDADES GILEUZA BEZERRA DOS SANTOS SOARES
271 - 275	A TECNOLOGIA MIDIÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL GILVANI ALVES DA SILVA
276 - 281	O PARQUE ESCOLAR COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS COM BEBÊS GLÓRIA RIBEIRO TORQUATO
282 - 286	A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA POSSIBILIDADES, DESAFIOS E CAMINHOS IGOR GOMES
287 - 296	AS FORMAS DE LER E ESCREVER IOLANDA MARIANO DE SÁ ROCHA
297 - 303	O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS IRLANA DE JESUS DOMINGUES
304 - 310	A GESTÃO ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE IVONE FERREIRA BARBOSA
311 - 319	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CAMINHOS PARA UMA INCLUSÃO EFICIENTE IZABEL MARIA DA SILVA
320 - 330	A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL JACQUELINE SOLANGE DOMINGOS ALVES TAIDE APARECIDA GOULARTE ESTELI DE SOUZA
331 - 338	A LINGUAGEM DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIREITO À IMAGINAÇÃO E À CRIAÇÃO JOYCE ROBERTA CORRÊA IACOVANTUONO
339 - 349	EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA KARINA FRANCO DE GODOY GUALDA
350 - 354	A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL LAIS KONYA
355 - 363	O BRINCAR E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL LUCIANA SILVA ARAÚJO
364 - 368	A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL LUCIANE APARECIDA JUVENTINO DA SILVA
369 - 375	UMA VISÃO REFLEXIVA PARA AS ARTES VISUAIS LUCIMARA DOS SANTOS DE BARROS
376 - 382	AS FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL PENSANDO NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS NEUROATÍPICOS LUÍRA DE FREITAS CONCEIÇÃO
383 - 389	O DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR MARCELA SANTANA GOMES SANTOS MORAIS
390 - 397	OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL NO SÉCULO XXI O PROFESSOR E AS FERRAMENTAS NECESSÁRIAS PARA A INCLUSÃO MÁRCIA MARIA URZEDO REIS
398 - 404	A POESIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL MARIA APARECIDA DA SILVA CUPERTINO
405 - 410	O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL MARIA APARECIDA RESENDE
411 - 416	EDUCAÇÃO INFANTIL: UM LÓCUS PARA A SÍNDROME DE DOWN NO ACOLHIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA MARIA SILVANA DALE VEDOVE ROSA SILVANA APARECIDA SILVA LEBEDENCO
417 - 424	O PAPEL DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL MARINA RODRIGUES MONDEVAIM

425 - 434	PSICOMOTRICIDADE NOS PRIMEIROS 3 ANOS DE VIDA MAYARA LIMA DA SILVA
435 - 443	A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NAS REUNIÕES ESCOLARES MIRIAM DOS SANTOS LIMA
444 - 449	EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO SOBRE DIVERSIDADE, RESPEITO, INCLUSÃO E EQUIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR MÔNICA ARAÚJO DA SILVA
450 - 459	EDUCAÇÃO INTEGRAL: O PAPEL DAS DIMENSÕES DE CUIDAR E EDUCAR NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DE QUALIDADE SOCIAL NATÁLIA F. QUINTELA
460 - 465	AÇÕES PERFORMÁTICAS: INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NICOLE CAMPANELLA CARDOSO SILVA
466 - 471	A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL OLINDA DA SILVA PAUFERRO PEREIRA
472 - 475	COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA: UMA ABORDAGEM PARA RELAÇÕES MAIS HUMANAS E EFETIVAS PRISCILA ADRIANA RODRIGUES
476 - 487	O MUNDO GLOBALIZADO E SUA INTERFERÊNCIA NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS PRISCILLA MARINS CORRÊA NEGRELLI
488 - 493	AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL ROSANA COSTA DE ALMEIDA
494 - 503	SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES E OS IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA ROSANGELA BARBOSA GONÇALVES
504 - 508	SAÚDE MENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS RECENTES SILVANA BRANDET RABELLO JACINTO
509 - 517	A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE LETRADO NA FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL SILVANA NUNES DA SILVA NASCIMENTO
518 - 527	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BARREIRAS E ESTRATÉGIAS PARA A EFETIVA INSERÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR SILVANA PEREIRA COELHO DA SILVA
528 - 538	CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO E SUA UTILIZAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA SILVIA DA SILVA GAIA
539 - 549	O PARQUE ESCOLAR COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS COM BEBÊS SILVIA MARIA PEREIRA
550 - 555	A DISLEXIA NO CONTEXTO ESCOLAR SIMONE NUNES GOUVEIA
556 - 566	A INCLUSÃO PEDE PASSAGEM SIRLENE LEONEL CUNHA SILVA
567 - 575	O PAPEL DOS CONTEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCAR, EXPLORAR E APRENDER SUELLEN VIDAL ARAÚJO DA SILVA
576 - 581	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS CARACTERÍSTICAS COMO ELEMENTOS FAVORECEDORES DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA AUTONOMIA DOS ALUNOS TAMARA FRANCO PEREIRA RUSSO
582 - 589	A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: EDUCAÇÃO, CULTURA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL TAMIRES ALVES PAES SILVA
590 - 599	O LÚDICO COMO PARTE DA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA VILMA DE ALVARENGA PEREIRA LIMA
600 - 608	EDUCAÇÃO INFANTIL, INCLUSÃO, DIVERSIDADE E CULTURA VIVIAN ZANOLINI MARQUES
609 - 616	ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR VIVIANE ALVES DE OLIVEIRA
617 - 625	COMO POTENCIALIZAR A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA: PROMOVENDO A REFLEXÃO, PROTAGONISMO E AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO VIVIANE SOUZA ATHU
626 - 632	A QUEIMA DO CERRADO E O ESTUDO DE EMISSÕES ATMOSFÉRICAS WILSON DE CARVALHO JUNIOR

SUMÁRIO



ADRIANA DA CONCEIÇÃO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Braz Cubas (2012); Graduação em Artes pelo Centro Universitário FAEP (2018); Pós-graduação em Educação Especial em Deficiência Intelectual pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo no CEI Jardim Somará.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: COMO CRIAR PEQUENOS LEITORES

RESUMO

A leitura na primeira infância desempenha um papel determinante no desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional das crianças. Desde os primeiros meses de vida, a exposição a livros e histórias amplia o repertório linguístico, fortalece os vínculos familiares e favorece a aquisição de habilidades fundamentais para a alfabetização e o letramento. O hábito da leitura, quando estimulado desde cedo, contribui para o desenvolvimento da criatividade, da concentração e da capacidade de expressão oral e escrita. No entanto, criar pequenos leitores exige intencionalidade, considerando estratégias pedagógicas, o ambiente familiar e o contato com diferentes gêneros textuais. O presente artigo aborda a relevância da leitura na primeira infância e apresenta caminhos para incentivar esse hábito, destacando os benefícios do contato precoce com os livros, o papel dos pais e educadores, a influência do ambiente letrado e a importância da diversidade literária. Além disso, discute-se a relação entre leitura e desenvolvimento emocional, evidenciando como as histórias podem auxiliar na construção da empatia e da inteligência emocional. Por fim, o texto sugere práticas eficazes para transformar a leitura em uma experiência prazerosa e contínua, garantindo que as crianças cresçam como leitores ativos e críticos.

Palavras-chave:

Leitura; Educação Infantil; Primeira infância.

INTRODUÇÃO

A formação leitora na infância é um processo fundamental para o desenvolvimento integral da criança. O contato precoce com os livros não só amplia o vocabulário e aprimora a compreensão textual, mas também exerce um papel essencial na construção do pensamento crítico e no estímulo à imaginação. Em um mundo cada vez mais marcado pelo excesso de informações, cultivar o gosto pela leitura desde os primeiros anos de vida configura-se como um investimento valioso para a aprendizagem contínua ao longo da vida.

O ambiente em que a criança está inserida desempenha um papel determinante no incentivo à leitura. Pais, responsáveis e educadores devem atuar como mediadores, criando oportunidades para experiências significativas com os livros. É essencial compreender que a leitura não deve ser tratada apenas como uma obrigação acadêmica, mas sim como uma atividade prazerosa e enriquecedora, capaz de fortalecer vínculos afetivos e despertar a curiosidade pelo conhecimento.

O som é o primeiro contato da criança com as histórias e a imagem nos livros é um convite para o universo da arte literária, para o desejo de ler. A leitura é uma prática que requer aprendizagem, ela não é simplesmente o ato de ler, ela é um comportamento, uma habilidade, uma tecnologia cuja aquisição envolve fatores cognitivos, socioculturais e emocionais apreendidos na interação social. (ANJOS, 2020, p.2).

Nesse cenário, a literatura infantil assume um papel central, oferecendo narrativas envolventes que não apenas facilitam o processo de aprendizagem, mas também contribuem para o desenvolvimento emocional. Por meio das histórias, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes realidades, compreender suas próprias emoções e construir valores essenciais para a convivência em sociedade.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a importância da leitura na primeira infância, apresentando estratégias para a formação de pequenos leitores. Serão abordados aspectos como os benefícios do contato precoce com os livros, a influência do ambiente familiar e escolar, a diversidade literária e o impacto emocional das narrativas. A partir dessas reflexões, espera-se reforçar a valorização da leitura como um pilar indispensável para o desenvolvimento infantil, destacando seu potencial transformador na vida das crianças.

OS BENEFÍCIOS DA LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A leitura na primeira infância proporciona uma série de benefícios que vão além do desenvolvimento linguístico. Quando uma criança tem contato frequente com livros, seu vocabulário se expande significativamente, permitindo que ela compreenda e utilize palavras com mais propriedade. Além disso, o ato de ouvir histórias contribui para o aprimoramento da consciência fonológica, aspecto essencial para a alfabetização. Crianças que são estimuladas a escutar e interagir com narrativas desenvolvem uma percepção mais aguçada dos sons da língua, facilitando a aprendizagem da leitura e da escrita no futuro.

Outro benefício relevante é o fortalecimento dos vínculos afetivos entre a criança e os adultos que leem para ela. O momento da leitura compartilhada cria um ambiente acolhedor, reforçando laços de confiança e carinho. Pais e cuidadores que incorporam a leitura à rotina diária demonstram à criança que os livros são fontes de prazer e aprendizado. Esse contato afetivo gera memórias positivas associadas à leitura, incentivando a criança a buscar, por conta própria, novas experiências com os livros.

Além do desenvolvimento linguístico e afetivo, a leitura também amplia a capacidade de

concentração e atenção das crianças. Ao acompanhar uma história, a criança precisa manter o foco para compreender a sequência dos eventos e relacionar os personagens às situações apresentadas. Esse exercício fortalece habilidades cognitivas essenciais, como a memória e a capacidade de solucionar problemas, favorecendo um melhor desempenho escolar e um raciocínio mais estruturado.

Conforme a BNCC,

na Educação Infantil, é importante promover experiência nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (Brasil, 2018, p. 42).

A criatividade e a imaginação também são estimuladas pelo contato com a literatura infantil. As histórias transportam as crianças para diferentes mundos, permitindo que elas explorem realidades diversas e desenvolvam habilidades de representação simbólica. Esse exercício imaginativo favorece a resolução de problemas de maneira inovadora e fortalece a habilidade de criar narrativas próprias.

Outro aspecto relevante é o impacto da leitura no desenvolvimento emocional da criança. Muitas histórias abordam sentimentos como alegria, medo, raiva e tristeza, proporcionando um espaço seguro para que as crianças reconheçam e compreendam suas próprias emoções. Ao se identificar com os personagens e suas vivências, a criança aprende a lidar com desafios emocionais e a desenvolver a empatia, competência fundamental para as relações interpessoais.

A leitura contribui para a formação de uma consciência crítica desde cedo. As histórias estimulam a reflexão sobre valores, dilemas morais e questões sociais, preparando as crianças para compreenderem diferentes perspectivas e tomarem decisões mais informadas. Quando expostas a uma variedade de textos e gêneros literários, as crianças ampliam sua visão de mundo e constroem um repertório cultural diversificado.

O PAPEL DOS PAIS E CUIDADORES NO INCENTIVO À LEITURA

Os pais e cuidadores são parte determinante na construção do hábito da leitura na infância. Desde os primeiros meses de vida, a interação entre a criança e o livro deve ser mediada por um adulto que estimule a curiosidade e a descoberta. A leitura em voz alta, por exemplo, não apenas introduz a criança ao universo das palavras, mas também estabelece um vínculo afetivo entre leitor e ouvinte, tornando esse momento uma experiência prazerosa e enriquecedora. Além disso, o contato precoce com histórias contribui para o desenvolvimento da oralidade, ampliando o vocabulário e a capacidade de expressão da criança.

A presença de livros no ambiente doméstico também influencia diretamente o interesse da criança pela leitura. Um espaço organizado e acessível, onde os livros estejam ao alcance das mãos, incentiva a exploração espontânea e favorece a familiarização com o objeto literário.

Pais que demonstram apreço pela leitura e que compartilham esse hábito com seus filhos reforçam, por meio do exemplo, a ideia de que ler é uma atividade valiosa e prazerosa. Dessa forma, a leitura deixa de ser vista como uma obrigação e passa a ser incorporada naturalmente ao cotidiano infantil.

Costa (2020, p. 11) em sua literatura,

Explica que os pais possuem um ofício solene de fornecer a aproximação com a leitura de maneira significativa e profícua, possibilitando o ingresso no qual o docente desenvolverá a leitura. Sendo assim, quando os pais auxiliam e orientam os filhos desde o começo de sua vida, seja em qual for a atividade, proporciona que ela obtenha uma atenção social mediada, pois a aprendizagem obtém significado e colabora para o desempenho da criança na sua vida escola.

Outro aspecto essencial é a escolha adequada dos livros. O repertório deve ser diversificado e adaptado à faixa etária da criança, contemplando histórias envolventes, ilustrações atraentes e textos acessíveis. Os pais podem observar as preferências dos filhos e introduzir gêneros variados, como contos, fábulas, poesias e narrativas informativas. Além disso, incentivar a participação da criança no momento da leitura, permitindo que ela manuseie o livro, explore as imagens e antecipe eventos da história, fortalece o vínculo com a prática leitora.

É importante que os pais e cuidadores estejam atentos às oportunidades diárias de estimular a leitura, incorporando-a em diferentes contextos. Ler placas, rótulos, cardápios e legendas, por exemplo, demonstra à criança que a leitura está presente em diversas situações e que possui uma função comunicativa essencial. Além disso, contar histórias de forma oral, criar narrativas em conjunto e estimular a imaginação são estratégias eficazes para consolidar o interesse pelo universo literário.

O êxito das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita está fortemente vinculado ao ambiente familiar e às práticas e experiências relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita que elas vivenciam com seus pais, familiares ou cuidadores, mesmo antes do ingresso no ensino formal. (BRASIL, 2019, p. 23).

O incentivo à leitura deve ser constante e encorajador, respeitando o ritmo e os interesses da criança. A pressão para que a leitura ocorra de maneira forçada pode gerar desmotivação e resistência. O ideal é transformar esse momento em uma experiência agradável e acolhedora, permitindo que a criança associe a leitura a sensações positivas. Quando os pais e cuidadores assumem o compromisso de inserir a leitura na rotina infantil de maneira lúdica e envolvente, contribuem significativamente para a formação de pequenos leitores ativos e apaixonados pelos livros.

A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE LEITORES

A escola exerce um papel essencial na formação do hábito da leitura, complementando o estímulo recebido no ambiente familiar e proporcionando experiências literárias estruturadas. O contato diário com textos variados permite que a criança desenvolva suas habilidades de compreensão e interpretação, elementos fundamentais para a aquisição do letramento. No entanto, para que esse processo seja eficaz, é fundamental que a escola valorize a leitura como uma prática significativa e prazerosa, e não apenas como um requisito acadêmico.

O professor, enquanto mediador da leitura, deve adotar estratégias que despertem o interesse dos alunos pelo universo dos livros. A leitura compartilhada, por exemplo, é uma prática pedagógica que possibilita a interação entre leitor e ouvinte, promovendo a troca de ideias e a construção coletiva do significado do texto. Além disso, o professor pode incentivar a participação ativa dos estudantes, estimulando questionamentos, reflexões e interpretações pessoais sobre as narrativas apresentadas.

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança,

deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções: estar harmonizadas com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez, relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro (BETTELHEIM, 1978, p. 20).

O espaço físico da escola também influencia diretamente no incentivo à leitura. Bibliotecas escolares bem estruturadas, com acervos diversificados e acessíveis, são fundamentais para que as crianças desenvolvam autonomia na escolha de suas leituras. Além disso, a criação de cantinhos de leitura dentro da sala de aula, com almofadas, tapetes e estantes baixas, pode transformar o momento da leitura em uma atividade agradável e acolhedora.

Outro fator relevante é a interdisciplinaridade da leitura, ou seja, sua inserção em diferentes áreas do conhecimento. Quando os livros são utilizados em diversas disciplinas, como Ciências, História e Matemática, a criança compreende que a leitura não se restringe ao campo da Língua Portuguesa, mas está presente em toda a construção do conhecimento. Essa abordagem amplia a percepção do aluno sobre a importância da leitura e incentiva seu uso como ferramenta de aprendizagem.

Além disso, eventos literários dentro da escola, como feiras do livro, rodas de leitura e encontros com escritores, podem despertar o encantamento pelas histórias e fortalecer a relação das crianças com a literatura. Essas iniciativas permitem que os alunos interajam com diferentes tipos de texto, descubram novos autores e desenvolvam o senso crítico a partir da troca de experiências.

(...) se observarmos atentamente, veremos que é destas práticas, de ouvir e contar histórias, que surge a nossa relação com a leitura e a literatura. Portanto, quanto mais acentuarmos no dia a dia da Escola Infantil estes momentos, mais estaremos contribuindo para formar crianças que gostem de ler e vejam no livro, na leitura e na literatura uma fonte de prazer e divertimento (CRAIDY; KAERCHER, 2001, P. 82).

Por fim, a escola deve trabalhar de forma colaborativa com a família, incentivando os pais a participarem do processo de formação leitora dos filhos. Projetos que envolvam atividades de leitura em casa, empréstimos de livros e momentos de contação de histórias em conjunto reforçam a importância da parceria entre escola e família no desenvolvimento do hábito da leitura. Dessa maneira, cria-se um ambiente propício para que a criança cresça cercada de palavras, ideias e descobertas, consolidando sua identidade como leitora.

A DIVERSIDADE LITERÁRIA E A AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO INFANTIL

A diversidade literária desempenha um papel determinante na ampliação do repertório infantil, permitindo que a criança tenha contato com diferentes formas de expressão, culturas e narrativas. A literatura infantil não deve se limitar a um único estilo ou gênero, mas sim oferecer uma variedade de textos que estimulem a curiosidade, a criatividade e a construção do pensamento crítico. Contos, fábulas, poesias, livros informativos e até histórias em quadrinhos contribuem para a formação leitora e para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas das crianças.

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (BRASIL, 2009).

Além de apresentar diferentes formatos textuais, a diversidade literária também deve contemplar histórias que representem variadas realidades sociais e culturais. O contato com narrativas de diferentes origens amplia a visão de mundo da criança, favorecendo a construção da empatia e do respeito às diferenças. É fundamental que o acervo infantil contemple protagonistas diversos, histórias de diferentes povos e narrativas que abordem temas relevantes, como amizade, solidariedade, inclusão e respeito ao meio ambiente.

A literatura também deve dialogar com os interesses e as vivências da criança, permitindo que ela se reconheça nas histórias e se sinta representada. Quando o leitor encontra personagens que compartilham experiências semelhantes às suas, ele estabelece uma conexão afetiva com o livro, o que fortalece o vínculo com a leitura. Além disso, o contato com diferentes realidades desperta a curiosidade por outras culturas e modos de vida, incentivando a busca por novas leituras.

A escolha dos livros deve ser criteriosa, levando em conta não apenas a qualidade textual e gráfica, mas também o potencial da obra para despertar reflexões e questionamentos. Obras que provocam diálogos e incentivam o pensamento crítico contribuem significativamente para o desenvolvimento intelectual das crianças. Professores e cuidadores devem estar atentos a essa seleção, garantindo um repertório equilibrado entre entretenimento e aprendizado.

Incentivar a diversidade literária significa garantir que a criança tenha acesso a um universo rico e multifacetado de histórias. Ao explorar diferentes gêneros, estilos e perspectivas, os pequenos leitores desenvolvem autonomia, ampliam sua capacidade interpretativa e constroem um repertório cultural sólido. Dessa forma, a leitura se torna não apenas uma atividade educativa, mas também um meio de compreender o mundo e se posicionar diante dele.

A LEITURA COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

A leitura na infância não apenas aprimora habilidades cognitivas e linguísticas, mas também exerce uma influência significativa no desenvolvimento emocional das crianças. Os livros oferecem um espaço seguro para a expressão de sentimentos, auxiliando na compreensão das próprias emoções e na construção da inteligência emocional. Ao se identificarem com personagens e situações narradas, os pequenos leitores desenvolvem empatia, aprendendo a lidar com diferentes emoções e desafios do cotidiano.

O mais importante ao contar uma história infantil é envolver a criança na história. (...) Quando a criança se identifica com alguma parte da história, ela deve ter espaço para falar da sua experiência relacionada com a história. (...) Quando há essa identificação, a história é ouvida com mais interesse e atenção (GUERREIRO; FERREIRA, 2020, p. 15-16).

As histórias possibilitam que as crianças explorem sentimentos complexos, como medo, raiva, tristeza e alegria, de forma simbólica e lúdica. Por meio da literatura, elas podem compreender que emoções fazem parte da experiência humana e que existem maneiras saudáveis de expressá-las. Além disso, narrativas que abordam conflitos emocionais ajudam os leitores a desenvolverem estratégias para enfrentar situações difíceis, promovendo o amadurecimento psicológico.

Outro benefício da leitura para o desenvolvimento emocional é a ampliação da capacidade de escuta e diálogo. Ao vivenciar experiências literárias que envolvem dilemas morais e questões sociais, a criança aprende a se colocar no lugar do outro, refletindo sobre diferentes pontos de vista. Esse exercício de empatia fortalece as relações interpessoais e contribui para a formação de indivíduos mais compreensivos e solidários.

A leitura compartilhada entre pais e filhos também reforça laços afetivos, criando momentos de proximidade e conexão. Quando um adulto lê para a criança, ele não apenas transmite conhecimento, mas também comunica cuidado e atenção. Esse vínculo fortalece a autoestima da criança e gera uma associação positiva com os livros, incentivando a continuidade da prática leitora ao longo da vida.

A escola tem responsabilidade no ensino e na prática da leitura de textos. Porém, a leitura de textos não é uma atividade que se limite à sala de aula. É essencial estimular o aluno a ler em casa, a frequentar a biblioteca escolar, ou outras bibliotecas, a levar livros emprestados para casa, a trocar livros com os seus colegas. Os pais ou encarregados de educação devem ser envolvidos neste processo (BUESCU, MORAIS, ROCHA, & MAGALHÃES, 2015, p. 12).

Além disso, a literatura infantil pode ser uma aliada no enfrentamento de desafios emocionais, como ansiedade, luto ou mudanças na rotina. Livros que abordam temas sensíveis de forma delicada e acessível ajudam as crianças a compreenderem e elaborarem suas emoções, oferecendo conforto e orientação. Dessa forma, a leitura se transforma em um recurso valioso para o bem-estar emocional, auxiliando no desenvolvimento de crianças mais equilibradas e resilientes.

Ao estimular a leitura como um meio de expressão e reflexão emocional, pais e educadores estão promovendo não apenas o aprendizado formal, mas também o crescimento integral da criança. A literatura permite que os pequenos explorem o mundo interno e externo, compreendam melhor a si mesmos e aos outros, e construam uma base emocional sólida para os desafios da vida.

ESTRATÉGIAS PARA TORNAR A LEITURA UM HÁBITO PRAZEROSO

Transformar a leitura em uma atividade prazerosa requer estratégias que tornem esse momento envolvente e significativo para a criança. O primeiro passo é garantir que a experiência com os livros seja associada a sentimentos positivos. Para isso, é essencial criar uma rotina de leitura sem imposições ou cobranças excessivas. A leitura deve ser uma escolha motivada pelo interesse e pela curiosidade, e não uma obrigação escolar ou tarefa mecânica.

Uma das formas mais eficazes de incentivar o prazer pela leitura é tornar esse momento interativo e dinâmico. Os adultos podem utilizar diferentes entonações de voz, expressões faciais e gestos para dar vida às histórias, tornando a experiência mais envolvente. Além disso, permitir que a criança participe ativamente da leitura, fazendo perguntas, antecipando acontecimentos e interpretando ilustrações, fortalece seu interesse e compreensão do texto.

A ambientação também influencia na percepção da leitura como uma atividade agradável. Criar um espaço aconchegante para ler, com almofadas, luz suave e uma seleção acessível de livros, torna o momento mais convidativo. Além disso, variar os locais de leitura, como parques, bibliotecas e espaços ao ar livre, pode trazer novas experiências e aumentar o encantamento pelo universo literário.

Outro fator essencial é respeitar as preferências da criança. Permitir que ela escolha seus próprios livros, dentro de um repertório adequado à sua faixa etária, fortalece sua autonomia e interesse pela

leitura. Muitos pequenos leitores demonstram interesse por temas específicos, como animais, aventuras ou contos de fadas, e atender a essas preferências facilita a construção do hábito leitor. Conectar a leitura a outras atividades prazerosas pode torná-la ainda mais significativa. Propor brincadeiras inspiradas nos livros, criar histórias em conjunto, desenhar personagens ou até dramatizar cenas são formas de integrar a literatura ao universo lúdico da criança. Dessa maneira, a leitura se consolida como uma experiência envolvente e natural, tornando-se um hábito prazeroso que acompanhará o leitor por toda a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura na primeira infância desempenha um papel determinante na formação de indivíduos curiosos, criativos e emocionalmente equilibrados. O contato precoce com os livros favorece a aquisição da linguagem, fortalece laços afetivos e amplia a visão de mundo das crianças. Para que esse processo seja eficaz, é essencial que pais, cuidadores e educadores atuem como mediadores, oferecendo um ambiente rico em experiências literárias.

Ao longo deste artigo, discutiu-se a importância da leitura na infância e as diferentes formas de estimular esse hábito. Destacou-se o impacto positivo da literatura infantil no desenvolvimento cognitivo e emocional, bem como a necessidade de diversificar os gêneros textuais apresentados às crianças. Também se evidenciou a relevância da mediação da leitura e da criação de espaços propícios para o contato com os livros.

Diante disso, é imprescindível que a sociedade como um todo valorize e incentive a leitura desde os primeiros anos de vida. As políticas educacionais devem contemplar iniciativas que aproximem as crianças dos livros, garantindo acesso à literatura de qualidade tanto em casa quanto na escola. O envolvimento das famílias e das instituições de ensino é essencial para que o gosto pela leitura se torne um hábito contínuo.

Por fim, ao formar pequenos leitores, estamos contribuindo para a construção de uma sociedade mais reflexiva, crítica e sensível. Investir na leitura na primeira infância é uma forma de garantir que as crianças tenham melhores oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal, preparando-as para os desafios do futuro com maior autonomia e confiança.

REFERÊNCIAS

ANJOS, A. M. T. Veredas da leitura literária para a primeira infância: narrativas autobiográficas de uma escritora cearense. RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 06, p. 01 - 15, 2020. Disponível em <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1843/0>. Acesso em 09 mar. 2025.

BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB no 5/2009. Diário Oficial da União, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, _____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, Sealf: 2019.

BUESCU, Helena C.; et. al. Programa e Metas Curriculares de Português - Ensino Básico – 1º, 2º e 3º Ciclos. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência, 2015.

COSTA, Aline C. A importância da Literatura Infantil no desenvolvimento da criança: uma revisão bibliográfica. 2020. Ipameri, Goiás. Disponível em https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1392/2/mon_esp_Aline%20de%20Cassia%20da%20Costa.pdf. Acesso em 07 mar. 2025.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

GUERREIRO E FERREIRA, C. e A. L. “À flor dos livros”: a literatura na educação emocional infantil, International Conference on Teacher Education, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, 2020. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/entities/publication/063b53ab-ca3b-446e-b229-8c13a5682ff0>. Acesso em 10 de mar. de 2025.



AFIFE ELIAS ROQUE

Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera Educacional de São Caetano do Sul em 2010. Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Assunção, Campus Vila Mariana em 2011. Professora de Educação Básica na Rede da Prefeitura Municipal de São Paulo no Centro de Educação Infantil Wilson José Abdalla, localizado no bairro do Bom Retiro, Centro de São Paulo.

JOGANDO, BRINCANDO E APRENDENDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o papel do jogo e da brincadeira como práticas pedagógicas fundamentais na Educação Infantil. Partindo das contribuições de teóricos como Piaget, Vygotsky, Wallon, Kishimoto, Paulo Fochi, Maria da Glória Gohn G. de M. Sobrinho, Edmir Perrotti e Rejane de Medeiros, bem como dos princípios do Currículo da Cidade – Educação Infantil (São Paulo, 2019), compreende-se o brincar como eixo estruturante das experiências educativas. O brincar é entendido como linguagem da infância, meio de expressão e construção do conhecimento, promovendo o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos cognitivo, afetivo, social e motor.

Palavras-chave:

Brincar; Jogo; Ludicidade; Educação Infantil; Desenvolvimento integral.

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, o brincar é uma atividade essencial que expressa a forma como as crianças percebem e se relacionam com o mundo. Mais do que uma simples diversão, a brincadeira é um direito da criança e uma poderosa ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento integral.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) destaca que as práticas pedagógicas devem estar organizadas em torno das experiências e interações, tendo o brincar como eixo estruturante da ação educativa. Nessa perspectiva, o professor deve promover contextos lúdicos e significativos, que respeitem a curiosidade, o ritmo e as formas de expressão das crianças.

Com base nos estudos de Piaget (1978), Vygotsky (1998), Wallon (1975), Kishimoto (2010) e autores contemporâneos como Paulo Fochi (2017), Maria da Glória G. G. de M. Sobrinho (2021), Edmir Perrotti (2013) e Rejane de Medeiros (2020), este artigo busca evidenciar como o brincar constitui-se em uma linguagem de aprendizagem e um caminho para o desenvolvimento integral da criança.

OBJETIVO GERAL

Refletir sobre a importância do jogo e da brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, compreendendo o brincar como linguagem própria da infância e como meio de promover o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos cognitivo, afetivo, social e motor.

OBJETIVO ESPECÍFICO

1. Analisar as contribuições teóricas de autores clássicos e contemporâneos — como Piaget, Vygotsky, Wallon, Kishimoto, Paulo Fochi, Maria da Glória G. G. de M. Sobrinho, Edmir Perrotti e Rejane de Medeiros — para a compreensão do brincar como instrumento de aprendizagem.
2. Compreender o papel do professor como mediador das experiências lúdicas, reconhecendo a importância da escuta e da observação das crianças no planejamento pedagógico.
3. Investigar como o jogo e a ludicidade favorecem o desenvolvimento integral da criança e a construção de saberes significativos na Educação Infantil.
4. Relacionar os princípios do Currículo da Cidade – Educação Infantil (São Paulo, 2019) com práticas pedagógicas que valorizem o brincar como eixo central do processo educativo.
5. Evidenciar que o brincar é um direito da criança e uma linguagem de expressão, imaginação e aprendizagem, essencial à constituição de sua identidade e autonomia.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema “Jogando, brincando e aprendendo na Educação Infantil” se justifica pela necessidade de reconhecer o brincar como direito fundamental da criança e princípio pedagógico essencial no processo de ensino e aprendizagem. Na contemporaneidade, ainda se observa que, em muitas instituições, o brincar é visto apenas como momento de recreação ou pausa nas atividades “sérias” da escola, o que revela uma compreensão limitada sobre sua função formativa.

Ao considerar as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e do Currículo da Cidade – Educação Infantil (São Paulo, 2019), compreende-se que o brincar deve ser eixo central das práticas pedagógicas, articulando cuidar, educar e brincar em experiências significativas e contextualizadas. A relevância deste estudo também se apoia nas contribuições de Piaget, Vygotsky, Wallon, Kishimoto, Paulo Fochi, Maria da Glória G. G. de M.

Sobrinho, Edmir Perrotti e Rejane de Medeiros, que defendem o brincar como linguagem da infância, espaço de produção de cultura, imaginação, socialização e desenvolvimento integral.

Assim, a escrita deste artigo busca aprofundar a reflexão sobre o papel do professor como mediador das experiências lúdicas e valorizar o jogo e a brincadeira como práticas educativas intencionais, que promovem aprendizagens significativas e o desenvolvimento pleno das crianças. Além disso, pretende-se contribuir para a formação de educadores conscientes da importância do lúdico, capazes de transformar o cotidiano escolar em um espaço de encantamento, criação e aprendizagem.

PROBLEMA

O problema que orienta este artigo consiste em compreender de que forma o jogo e a brincadeira podem ser integrados às práticas pedagógicas da Educação Infantil, de modo que ultrapassem a visão tradicional de que brincar é apenas recreação, e passem a ser reconhecidos como linguagens e instrumentos de aprendizagem, capazes de favorecer o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor das crianças.

Busca-se, portanto, responder como o professor pode planejar, mediar e valorizar as experiências lúdicas em sala de aula, garantindo que o brincar seja vivenciado com intencionalidade educativa, conforme os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais (2009) e do Currículo da Cidade – Educação Infantil (São Paulo, 2019).

DESENVOLVIMENTO

O BRINCAR E O JOGO NA PERSPECTIVA DA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) define o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, ao lado de conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos asseguram que a criança aprenda de maneira significativa, por meio da curiosidade, da interação e da imaginação.

De acordo com a BNCC, o brincar está presente em todos os campos de experiências, especialmente em “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos” e “Traços, sons, cores e formas”. O documento reconhece o brincar como linguagem essencial da infância, através da qual a criança experimenta o mundo, expressa sentimentos e constrói saberes.

Estudos recentes, como o de Pacheco et al. (2021), destacam que a BNCC trouxe avanços significativos ao reconhecer o brincar como elemento estruturante da prática docente. Contudo, os autores apontam que ainda há o desafio de transformar essa concepção em ação pedagógica efetiva nas instituições de Educação Infantil.

Na mesma direção, Silva et al. (2024) reforçam que o brincar, dentro da BNCC, não é apenas meio de desenvolver habilidades cognitivas, mas também de formar sujeitos críticos, autônomos e criativos, em consonância com a função social da escola contemporânea.

O BRINCAR NOS DOCUMENTOS E PRÁTICAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

No contexto da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) reafirma o brincar como eixo estruturante do processo educativo, ressaltando que a aprendizagem acontece nas interações e nas brincadeiras. O documento propõe que o educador atue como pesquisador e observador das infâncias, reconhecendo o brincar como linguagem e forma de conhecer o mundo.

Segundo o Currículo da Cidade (2019, p. 27):

“As crianças aprendem sobre si, sobre os outros e sobre o mundo ao brincar, experimentando, criando e reinventando suas formas de estar no mundo.”

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana (SME-SP, 2020) também valorizam o brincar como dimensão de qualidade, destacando que os ambientes educativos devem oferecer tempo, espaço e materiais adequados para experiências lúdicas.

Além disso, projetos da própria rede, como o Projeto Brincar – Mais Diferenças, promovem formações e práticas inclusivas que asseguram o direito ao brincar para todas as crianças, com e sem deficiência, demonstrando o compromisso da rede com a educação lúdica e inclusiva.

Essas diretrizes dialogam com autores contemporâneos como Paulo Fochi (2017) e Maria da Glória G. G. de M. Sobrinho (2021), que defendem a escuta ativa e o olhar sensível do professor para compreender as brincadeiras infantis como formas de investigação, cultura e produção de conhecimento.

PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS SOBRE O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisas recentes têm aprofundado o debate sobre o papel do jogo na aprendizagem. Carvalho e Reis (2024) apontam que muitos docentes reconhecem o valor do jogo, mas ainda enfrentam dificuldades em planejá-lo de modo intencional e alinhado à BNCC. Já Becker e Wiebusch (2022) apresentam o jogo heurístico como proposta pedagógica que estimula a exploração, o raciocínio e o protagonismo das crianças em creches e pré-escolas.

De modo convergente, Pereira e Farias (2020) reforçam que o jogo é um campo de liberdade e imaginação, mas também de regras, diálogo e construção coletiva — aspectos fundamentais para o desenvolvimento moral e social.

Essas pesquisas reforçam que o brincar e o jogo, quando compreendidos como práticas intencionais, favorecem o desenvolvimento integral e contribuem para a concretização dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC, bem como dos princípios pedagógicos da Rede Municipal de São Paulo.

Portanto, ao alinhar as práticas lúdicas aos princípios da BNCC e aos documentos da rede paulistana, o professor da Educação Infantil assume o papel de mediador do brincar e do aprender, construindo ambientes ricos em experiências, linguagens e interações. O jogo, longe de ser apenas recreação, torna-se um instrumento de formação humana e de emancipação das infâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo evidenciou que o brincar e o jogar constituem dimensões essenciais do processo educativo na Educação Infantil, não apenas como momentos de lazer ou entretenimento, mas como experiências formativas que articulam o desenvolvimento integral da criança — cognitivo, emocional, social e simbólico.

À luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e do Currículo da Cidade de São Paulo (2019), compreende-se que o brincar é um direito de aprendizagem e desenvolvimento, sendo também a principal forma de expressão, comunicação e construção de conhecimento na infância. Tais documentos apontam que as brincadeiras e os jogos devem estar no centro do planejamento pedagógico, garantindo à criança o protagonismo e a possibilidade de investigar o mundo a partir de sua curiosidade e imaginação.

Os autores estudados reforçam essa perspectiva. Henri Wallon contribui ao destacar a unidade entre emoção, movimento e cognição no desenvolvimento infantil, defendendo que o jogo é uma forma de organização da afetividade e do pensamento. Paulo Fochi e Maria da Glória G. G. de M. Sobrinho enfatizam a importância de uma escuta sensível e de uma prática docente que reconheça a brincadeira como linguagem e como forma legítima de conhecimento infantil. Já Edmir Perrotti ressalta o valor da cultura lúdica e da mediação cultural, evidenciando o papel da escola como espaço de experiências múltiplas, e Rejane de Medeiros reforça a necessidade de ambientes intencionais e ricos em interações para potencializar as aprendizagens das crianças pequenas.

Os documentos da Rede Municipal de São Paulo, como os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana (2020) e o Projeto Brincar, reafirmam a concepção de infância como tempo de descobertas e de direito ao brincar, apontando que a qualidade da educação infantil está diretamente relacionada à forma como a instituição reconhece e promove o brincar em sua rotina.

As contribuições de autores mais contemporâneos — como Pacheco et al. (2021), Becker e Wiebusch (2022), Carvalho e Reis (2024) e Silva et al. (2024) — reforçam que, embora a BNCC e os currículos municipais tenham avançado na valorização do brincar, ainda é necessário investir na formação docente para que o jogo seja planejado e mediado de modo intencional, reflexivo e alinhado aos princípios pedagógicos da educação infantil.

Dessa forma, o artigo conclui que jogar, brincar e aprender são dimensões indissociáveis do desenvolvimento infantil e da prática educativa. O professor, nesse contexto, atua como mediador do brincar, capaz de criar condições para que a criança explore, imagine, se relacione e construa significados sobre si e sobre o mundo.

Portanto, mais do que uma metodologia, o brincar deve ser reconhecido como um modo de ser e estar na infância, expressão de liberdade, cultura e aprendizagem. A efetivação desse princípio requer o compromisso coletivo das políticas públicas, da gestão escolar e da ação docente em assegurar tempos, espaços e materiais que deem lugar à ludicidade e ao protagonismo infantil — pilares fundamentais para uma educação infantil humanizadora, inclusiva e significativa.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernanda Lucas; WIEBUSCH, Andressa. O jogo heurístico na Educação Infantil: um relato de experiência. *Revista Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 24, n. 46, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais>. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 out. 2025.

CARVALHO, Joyce Cristina de; REIS, Fábio Pereira Gomes dos. Jogo e Educação Infantil: concepções, abordagens e práticas pedagógicas. *Revista Educere et Educare*, Umuarama, v. 19, 2024.

FOCHI, Paulo. A escuta das crianças pequenas: o cotidiano e as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2017.

MEDHEIROS, Rejane de. Ambientes e interações na Educação Infantil: práticas e reflexões pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2020.

PACHECO, Mayara Aparecida Lima et al. A BNCC e a importância do brincar na Educação Infantil. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 3, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas>. Acesso em: 14 out. 2025.

PEREIRA, Marcos Paulo Vieira Carvalho; FARIAS, Gelcemar Oliveira. Reflexões sobre o jogo na Educação Infantil. Revista Pedagogia em Diálogo, Cuiabá, v. 3, n. 2, 2020.

PERROTTI, Edmir. Cultura, infância e mediação: a formação do leitor na escola e na cidade. São Paulo: Senac, 2015.

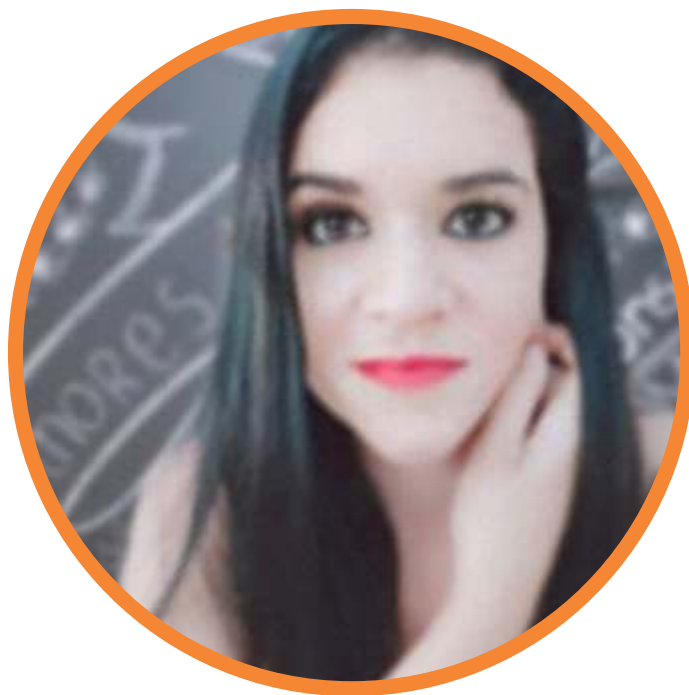
SÃO PAULO (Município). Currículo da Cidade – Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 14 out. 2025.

SÃO PAULO (Município). Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME, 2020. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 14 out. 2025.

SILVA, Maria Luciana Alves da et al. Brincar na Educação Infantil no contexto da BNCC: uma revisão integrativa. Open Minds, v. 6, n. 1, 2024.

SOBRINHO, Maria da Glória Gohn Guimarães de Mello. Brincar, aprender e ensinar na Educação Infantil: fundamentos teóricos e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2021.

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



ALINE LOPES ANDREO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Presidente Prudente FAPEPE UNIESP 2011
Especialista em Gestão Escolar e Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos 2015 Professora de Educação Infantil - na EMEIF. Professora Ederle Maragoni Dias.

GERAÇÃO DIGITAL E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA

RESUMO

O avanço das tecnologias digitais transformou significativamente a sociedade contemporânea, especialmente no que se refere ao processo educativo. A chamada “geração digital” apresenta novas formas de aprender, comunicar-se e interagir, impactando diretamente o percurso escolar e desafiando o papel docente. Este artigo tem como objetivo discutir as características da geração digital, analisar seu percurso escolar e refletir sobre as possibilidades e impactos para os professores no contexto atual. Para tal, utiliza-se como base teórica os estudos de Manuel Castells, Marc Prensky e Pierre Lévy, que abordam, respectivamente, a sociedade em rede, os nativos digitais e a cibercultura. Por meio dessa fundamentação, observa-se que a presença da geração digital nas escolas, embora apresente desafios de adaptação e formação docente, também abre oportunidades de transformação pedagógica, valorização social e inovação no ensino. O professor, nesse cenário, deixa de ser mero transmissor de conteúdos e assume um papel de mediador, articulador de saberes e orientador crítico, ampliando sua relevância na construção de aprendizagens significativas da docência diante os impactos da geração digital podem ser vistos não como obstáculos, mas como possibilidades de fortalecimento e ressignificação da prática educativa.

Palavras-chave:

Geração digital; Sociedade em rede; Desafios; Cibercultura.

INTRODUÇÃO

O século XXI caracteriza-se por profundas mudanças sociais, culturais e tecnológicas. A popularização da internet, das redes digitais e das tecnologias móveis transformou a forma como os indivíduos se comunicam, trabalham, aprendem e interagem. Nesse contexto, emergiu a chamada geração digital, marcada pela familiaridade com recursos tecnológicos desde a infância e por novas formas de construir conhecimento.

O percurso escolar dessa geração tem sido objeto de debate acadêmico, especialmente no que tange às implicações para a prática docente. Se, por um lado, os professores enfrentam o desafio de adaptar-se a um cenário em constante transformação, por outro, surgem oportunidades de ressignificação da prática pedagógica, de inovação metodológica e de valorização social da profissão.

Este artigo busca refletir sobre o impacto da geração digital no percurso escolar e nas práticas docentes, considerando três perspectivas complementares: a sociedade em rede de Castells (2003, 2009), o conceito de nativos digitais de Prensky (2001, 2010) e a cibercultura de Lévy (1999, 2010). A discussão aqui apresentada propõe-se não apenas a identificar desafios, mas sobretudo a destacar as possibilidades positivas de transformação que a era digital oferece aos professores.

Diante disso, iremos discutir os desafios enfrentados pelos docentes no processo de implementação das metodologias ativas, utilizando como base teórica os estudos de autores citados acima com o objetivo de compreender como essas metodologias transformam a prática pedagógica e apontar caminhos possíveis para sua adoção efetiva no ambiente educacional.

A GERAÇÃO DIGITAL: MARCO HISTÓRICO E EVOLUÇÃO

A expressão “geração digital” refere-se aos indivíduos que cresceram em meio às tecnologias digitais, desenvolvendo formas de pensar, comunicar-se e aprender diferentes das gerações anteriores. Embora o termo tenha se popularizado no início dos anos 2000, o marco histórico desse fenômeno pode ser rastreado nas transformações tecnológicas do final do século XX.

Nos anos 1980 e 1990, com a popularização dos computadores e, sobretudo, com o advento da internet, iniciou-se uma verdadeira revolução na forma como os jovens aprendiam, socializavam e construíam conhecimento. Segundo Castells (2009), a emergência da “sociedade em rede” transformou não apenas os modos de comunicação, mas também a lógica cultural, estabelecendo a interatividade e a conectividade como dimensões centrais da vida cotidiana. É nesse cenário que começa a se consolidar uma geração mais conectada, marcada pela rapidez no acesso à informação. Na virada do século, Marc Prensky (2001) introduziu a expressão “nativos digitais”, descrevendo os jovens que nasceram imersos nas tecnologias digitais, em contraste com os professores e adultos, chamados de “imigrantes digitais”. Esse conceito provocou intensos debates sobre a adaptação pedagógica às novas formas de aprendizagem.

Nos anos 2010 em diante, o cenário se complexificou ainda mais com a presença de algoritmos, inteligência artificial e ambientes digitais de aprendizagem. A geração digital não apenas consome informação, mas também a produz e compartilha em múltiplos formatos. Esse movimento gera novas competências, como a multimodalidade e a habilidade de lidar com diferentes linguagens digitais simultaneamente.

Ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, a geração digital consolidou-se com a popularização dos dispositivos móveis, redes sociais e plataformas de aprendizagem online. Lévy (1999) aponta que a cibercultura emergente reconfigurou as práticas sociais, baseando-se na interatividade, na conectividade e na inteligência coletiva. Essa evolução trouxe novos modos de pensar e de aprender, influenciando profundamente o percurso escolar.

Assim, compreender o marco histórico da geração digital implica reconhecer que sua evolução não foi abrupta, mas gradual, acompanhando a expansão das tecnologias digitais e redefinindo o papel da escola e dos professores nesse processo.

O PERCURSO ESCOLAR DIANTE DA CULTURA DIGITAL; DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Nas décadas de 1960 a 1980, a escola começou a conviver com os primeiros recursos midiáticos de maior alcance, como rádio, televisão e os computadores de uso inicial. Embora o uso pedagógico desses recursos fosse ainda limitado, eles introduziram novas formas de contato com o conhecimento e trouxeram questionamentos sobre o papel da escola diante de outras fontes de informação.

Segundo Castells (2003), essa fase ainda não representava uma ruptura com o modelo escolar tradicional, mas evidenciava a chegada de uma nova lógica de circulação de informações. O professor mantinha sua centralidade, mas começava a competir com mídias que ofereciam outras linguagens e possibilidades.

Nos anos 1990, a difusão da internet abriu horizontes para a pesquisa, a comunicação e a interatividade. As escolas começaram a implementar laboratórios de informática e a desenvolver projetos voltados ao uso das tecnologias digitais. Essa transição, contudo, foi marcada por um certo descompasso: enquanto os estudantes começavam a explorar a internet em suas casas, a escola demorava a incorporar efetivamente esse recurso em sala de aula.

Prensky (2001) observou esse fenômeno ao afirmar que os alunos já estavam imersos em ambientes digitais, enquanto os professores — “imigrantes digitais” — ainda buscavam compreender e adaptar-se a essa nova linguagem. Essa defasagem impactava diretamente o percurso escolar, pois os métodos de ensino muitas vezes não dialogavam com as formas de aprender da geração digital.

A década de 2000 foi marcada pela popularização das redes sociais (como Orkut, Facebook e, posteriormente, Instagram e Twitter) e pela massificação dos dispositivos móveis. A escola passou a conviver com estudantes que acessavam a informação a qualquer momento e que utilizavam múltiplos canais para aprender.

Pierre Lévy (1999) ajuda a compreender esse cenário ao destacar que a cibercultura amplia os espaços de produção e circulação do saber, permitindo que a aprendizagem ocorra fora dos muros da escola. Isso representou um desafio: a instituição escolar deixou de ser o espaço exclusivo de acesso ao conhecimento e passou a disputar atenção com múltiplas plataformas digitais.

Nesse período, surgiram iniciativas pedagógicas voltadas à integração das tecnologias, como o uso de plataformas de ensino online, o incentivo à pesquisa na internet e a criação de projetos colaborativos mediados por recursos digitais. Entretanto, em muitas realidades, a escola continuava a reproduzir práticas tradicionais, sem explorar plenamente o potencial da cultura digital.

A partir da década de 2010, o cenário se tornou ainda mais complexo com a ubiquidade digital, caracterizada pela presença constante da tecnologia no cotidiano. Smartphones, aplicativos educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas colaborativas passaram a compor a rotina de alunos e professores.

Castells (2009) aponta que essa fase intensifica a lógica em rede, tornando os processos de aprendizagem mais dinâmicos e interconectados. Para a escola, isso significou a necessidade de repensar não apenas recursos didáticos, mas também metodologias e formas de avaliação.

Nesse contexto, metodologias ativas ganharam força, como a sala de aula invertida, a gamificação e os projetos de aprendizagem colaborativa. Prensky (2010) defende que a questão central não é apenas usar tecnologia, mas integrá-la de maneira significativa, construindo parcerias entre professores e estudantes na busca pelo conhecimento.

A cibercultura, conforme enfatiza Lévy (2010), potencializa a inteligência coletiva, criando ambientes em que os estudantes aprendem em rede, compartilham saberes e produzem conteúdo. Isso modifica substancialmente o percurso escolar, uma vez que o aprendizado não depende mais exclusivamente da transmissão docente, mas se constrói a partir da colaboração, da autonomia e da mediação crítica.

O percurso escolar da geração digital, portanto, é caracterizado por uma crescente autonomia na busca pelo conhecimento, pela valorização da interatividade e pela necessidade de que a escola dialogue com múltiplas linguagens. Ainda que persistam desigualdades de acesso e resistências institucionais, é inegável que a cultura digital modificou o papel da escola, exigindo práticas pedagógicas mais flexíveis e integradoras.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS COM A CIBERCULTURA E IMPACTOS POSITIVOS PARA OS PROFESSORES

A inserção da cibercultura no ambiente escolar não deve ser compreendida apenas como uma ruptura ou um desafio para os professores, mas também como uma oportunidade de enriquecimento pedagógico. Ao longo das últimas décadas, as transformações digitais abriram espaço para que os docentes reinventassem suas práticas, experimentassem novas metodologias e se tornassem mediadores mais ativos no processo de ensino-aprendizagem.

A cibercultura, conforme Lévy (1999), proporciona condições inéditas para a criação de comunidades de aprendizagem, em que o saber é compartilhado em rede e produzido de forma colaborativa. Isso cria um ambiente fértil para o desenvolvimento das metodologias ativas, como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação.

Na sala de aula invertida, por exemplo, o professor pode disponibilizar previamente vídeos, podcasts ou materiais digitais para que os alunos tenham contato com os conteúdos antes do encontro presencial. Esse modelo amplia o tempo de interação em sala, permitindo que o professor se dedique a atividades práticas, reflexões coletivas e acompanhamento individualizado. Assim, o docente deixa de ser mero transmissor para assumir o papel de orientador crítico do processo (Prensky, 2010).

Para o professor, esse modelo representa um impacto positivo: ele passa a conhecer melhor o perfil de aprendizagem dos estudantes, desenvolvendo uma prática mais personalizada e significativa. Além disso, ganha mais autonomia para inovar em suas aulas e integrar diferentes linguagens, aproximando-se da realidade dos alunos.

Pierre Lévy (2010) destaca a noção de inteligência coletiva como um dos principais legados da cibercultura. Na prática escolar, isso significa que professores e alunos podem construir conhecimento em conjunto, explorando plataformas colaborativas, fóruns de discussão e produções digitais coletivas.

Esse movimento não fragiliza o papel do professor; ao contrário, amplia sua relevância. Ao se posicionar como mediador da inteligência coletiva, o docente tem a oportunidade de aprender com os estudantes, desenvolver competências digitais e fortalecer o vínculo pedagógico.

Como afirma Prensky (2010), a parceria entre professores e alunos é a chave para um aprendizado real e duradouro.

É inegável que a geração digital exige dos professores constante atualização. Contudo, esse processo também representa um impacto positivo para a valorização profissional. A formação docente voltada ao uso pedagógico das tecnologias pode ampliar o repertório de práticas, fortalecer a autonomia do professor e posicioná-lo como protagonista nas transformações da escola contemporânea.

Castells (2009) ressalta que, na sociedade em rede, o poder de transformação está ligado à capacidade de comunicação e de integração em fluxos digitais. Assim, o professor que se apropria criticamente das tecnologias não apenas melhora sua prática pedagógica, mas também fortalece sua atuação social como agente de mudança.

Por fim, cabe destacar que a cibercultura abre espaço para uma docência mais criativa, na qual o professor pode explorar diferentes mídias ; vídeos, podcasts, infográficos, ambientes virtuais para enriquecer sua prática. Além disso, ao trabalhar com metodologias digitais, o professor fortalece o senso de colaboração, tanto entre os alunos quanto entre seus pares.

Esse impacto positivo se traduz em uma prática pedagógica mais dinâmica, em que o professor se sente desafiado, mas também motivado a experimentar, inovar e se reinventar. Como destaca Lévy (1999), “a cibercultura não substitui o humano, mas amplia suas formas de expressão” (p. 17). No caso da docência, essa ampliação significa novas formas de ensinar, aprender e se conectar com os estudantes.

IMPACTOS PARA O PROFESSOR: DESAFIOS QUE SE TRANSFORMAM EM POSSIBILIDADES

O contato com a geração digital provoca impactos profundos na atuação docente. Muitas vezes compreendidos como obstáculos, esses impactos podem ser ressignificados como oportunidades de crescimento profissional, valorização social e fortalecimento do papel docente.

Castells (2009) observa que a circulação descentralizada de informações desloca o professor da posição de transmissor para a de mediador.

Essa transição amplia a relevância docente, pois o professor passa a ensinar os alunos a pensar criticamente e a selecionar informações confiáveis.

A necessidade de formação continuada pode ser vista como um impacto positivo. Para Lévy (2010), o aprendizado permanente é característica essencial da cibercultura. Assim, o professor que se atualiza constantemente fortalece sua autonomia e amplia seu repertório metodológico, consolidando-se como protagonista da inovação pedagógica.

A inserção do professor em redes digitais e comunidades de prática amplia sua visibilidade e reconhecimento social. Castells (2003) lembra que a lógica em rede expande a capacidade de comunicação, permitindo que docentes compartilhem experiências pedagógicas e se tornem referências em suas áreas de atuação.

Prensky (2010) argumenta que a educação digital deve ser pautada na parceria entre professores e estudantes. Os saberes digitais dos alunos podem ser incorporados ao processo pedagógico, favorecendo uma relação mais colaborativa e horizontal. Essa parceria fortalece o vínculo entre professores e alunos, tornando o processo educativo mais dinâmico e motivador.

Por fim, a geração digital estimula a criatividade docente. A diversidade de recursos digitais oferece novas formas de ensinar e aprender. Para Lévy (1999), a cibercultura amplia as possibilidades humanas de expressão. Nesse sentido, o professor pode experimentar novas linguagens, inovar metodologias e reinventar sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A geração digital representa um marco histórico no processo educativo, desafiando e ao mesmo tempo enriquecendo o percurso escolar. Sua presença exige que a escola e os professores repensem práticas, metodologias e concepções de aprendizagem.

Embora os desafios sejam evidentes, este artigo destacou que os impactos da geração digital podem ser compreendidos como possibilidades de fortalecimento docente. O professor, nesse contexto, assume um papel ainda mais relevante: mediador crítico, orientador e criador de experiências de aprendizagem significativas.

Com base em Castells, Prensky e Lévy, verificou-se que a sociedade em rede, os nativos digitais e a cibercultura não diminuem a importância do professor, mas a expandem. A formação continuada, o reconhecimento social, a parceria com os estudantes e a criatividade pedagógica são alguns dos impactos positivos que emergem desse cenário.

Assim, a geração digital, longe de fragilizar o magistério, contribui para sua valorização e para a construção de uma escola mais democrática, inovadora e conectada às demandas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. Communication power. Oxford: Oxford University Press, 2009.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2010.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, v. 9, n. 5, p. 1–6, 2001.

PRENSKY, M. Teaching digital natives: partnering for real learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2010.



ALINE SAVI DA SILVA

Licenciada em Pedagogia, pela Faculdade Sumaré, em 2016. Professora de Educação Infantil.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROTAGONISMO DE BEBÊS E CRIANÇAS

RESUMO

A infância é uma das fases mais importantes para o futuro das crianças, e as famílias são diretamente responsáveis por proporcionar-lhes cuidados voltados para a promoção do seu desenvolvimento. À medida que crescem, as crianças respondem às demandas do seu ambiente e buscam satisfazer suas necessidades, expandindo sua capacidade adaptativa com recursos cada vez mais complexos, estáveis e variados. Ao participar ativamente, suas funções são transformadas e organizadas hierarquicamente e progressivamente, de modo que diferentes sequências podem ser reconhecidas ao longo do tempo. Reconhecer as crianças como seres ativos que se envolvem com o mundo exige que abordemos seu desenvolvimento no contexto de sua vida cotidiana. A vida cotidiana se desenvolve no ambiente familiar, cujo conjunto de práticas parentais favorece a construção, a modificação e a expansão das expressões comportamentais, demandas e exigências da criança. Práticas parentais adequadas são necessárias para promover a organização e a regulação das funções e competências do indivíduo, o que lhe permitirá adaptar-se às pressões e exigências do ambiente, especialmente nos estágios iniciais do desenvolvimento.

Palavras-chave:

Ambiente familiar; Desenvolvimento; Vida cotidiana.

INTRODUÇÃO

Observar e promover o desenvolvimento infantil é condição fundamental para um desenvolvimento saudável, sem a ansiedade de mensurações quantitativas relacionadas a comportamentos em idades específicas.

O desenvolvimento integral ocorre nos indivíduos ao longo de suas vidas; ele aprimora suas habilidades e competências como resultado do impacto de fatores ambientais, históricos, sociais e culturais.

O período entre 0 e 6 anos é conhecido como desenvolvimento integral da criança. A educação infantil, por outro lado, é o processo de ensino-aprendizagem que ocorre entre 0 e 5 anos. Nessas idades, as habilidades e capacidades cognitivas, motoras e psicossociais são fortalecidas e aprimoradas.

Por muitos anos, tentativas foram feitas para distinguir o desenvolvimento infantil da educação infantil, mas são dois processos relacionados.

O desenvolvimento infantil e a educação infantil não devem ser abordados como fragmentações específicas de cada idade, desvinculadas de todo o ciclo vital. Tudo o que é feito ou não nos primeiros anos de vida de uma pessoa repercute por toda a sua vida. O desenvolvimento integral da criança é compreendido como um processo interativo de maturação que resulta de uma progressão ordenada de habilidades perceptivas, motoras, cognitivas, de linguagem, socioemocionais e de autocontrole (PONCE, 2016). Esse processo é produto das cargas históricas, sociais e culturais que cercam o indivíduo e que contribuem para a definição do ser humano.

O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO HOMEM

Vygotsky, citado por Dubrovsky (2000), afirmava, a respeito do desenvolvimento integral do homem, que ele é determinado pela cultura, entendida como constituição histórica, bem como pelas relações sociais em que o homem se desenvolve. Portanto, ele considerava a educação um instrumento fundamental no desenvolvimento individual. Esse desenvolvimento, convém lembrar, tem ritmos e tempos diferentes entre os indivíduos.

[...] devidamente organizada, ela conduz ao desenvolvimento da mente da criança, despertando uma série de processos de desenvolvimento que geralmente seriam impossíveis fora da educação. [...] é, portanto, o aspecto universal, internamente necessário, do processo de desenvolvimento da criança, não as peculiaridades naturais, mas históricas do homem [...]" (VYGOTSKY, 1956, p. 73).

Com base na teoria da zona de desenvolvimento proximal, desenvolvida pelo próprio Lev Vygotsky, a educação é essencial para alcançar níveis mais elevados de conexão social. Essa teoria afirma que cada pessoa possui três zonas de desenvolvimento: a zona real, entendida como o nível em que o indivíduo se encontra; a zona potencial, definida como a zona que o indivíduo pode alcançar. Entre essas duas zonas, existe uma zona de desenvolvimento proximal, ou seja, todo o limiar de desenvolvimento entre as zonas real e potencial (DUBROVSKY, 2000).

Vygotsky afirmou que, para passar da primeira para a segunda zona, a zona do potencial, é necessário ter um acompanhante ou mediador mais avançado que possa guiar o indivíduo para que ele alcance seu potencial máximo.

[...] devemos determinar pelo menos dois níveis de

desenvolvimento da criança. Quando avaliamos a idade mental da criança com a ajuda de testes, estamos sempre nos referindo ao nível real de desenvolvimento da criança. No entanto, uma simples revisão mostra que esse nível real de desenvolvimento não indica com precisão o estado atual de desenvolvimento da criança [...] que com a ajuda de [...] exemplos, demonstrações, a criança realiza facilmente os testes e supera seu nível [...] Aqui encontramos o conceito central necessário para estimular a zona de desenvolvimento potencial [...] com a ajuda da imitação, na atividade coletiva (...) a criança faz mais do que poderia fazer [...] (VYGOTSKY, 1984, p.51)

O desenvolvimento integral da criança é alcançado ou aprimorado por meio de relacionamentos sociais que fortalecem as habilidades e capacidades cognitivas, emocionais, físicas, sociais e culturais, colocando os indivíduos em melhores condições para desenvolver suas vidas. Nesse sentido, a intervenção precoce e adequada contribui para o aprimoramento do desenvolvimento integral do ser humano.

Numerosos estudos científicos demonstram a importância do desenvolvimento integral da primeira infância na vida do ser humano. A intervenção adequada nas primeiras idades determina o alcance das capacidades, habilidades, competências, aprendizagem, níveis de saúde, adaptação, entre outros, ao longo do ciclo de vida.

A ESTIMULAÇÃO PRECOCE

A estimulação precoce e adequada nos primeiros anos de vida pode fazer um progresso significativo na redução das lacunas entre crianças pobres e ricas, garantindo que as primeiras ingressem na escola (educação preparatória ou na primeira infância) em condições semelhantes às daquelas que vêm de famílias com melhores condições sociais e econômicas.

Essa equalização de oportunidades e condições depende do ambiente em que a criança cresce. Portanto, nutrição, cuidados, estimulação adequada (mas não precoce) e amamentação, entre outros fatores, têm impacto direto no desenvolvimento geral da criança e facilitam as conexões que ocorrem no cérebro, que, na primeira infância, são muito mais fortes do que na vida adulta (EMING E FUJIMOTO, 2002, p. 187).

Alguns argumentam que o ambiente em que os pais se desenvolvem (antes de se tornarem pais) também influencia o desenvolvimento infantil. Por exemplo, uma gestante com problemas como alcoolismo, tabagismo, uso de drogas, violência doméstica ou desnutrição pode ter uma gravidez de alto risco. Portanto, será importante desenvolver sistemas de proteção que previnam potenciais problemas para crianças nascidas de mães e pais que vivenciaram essas dificuldades.

Por outro lado, a qualidade da interação que uma criança tem com seus pais também influencia o desenvolvimento cerebral. Isso exige que tanto os pais quanto os responsáveis pelos cuidados e educação da criança criem experiências significativas, ou seja, ações enriquecedoras que aprimorem suas habilidades e competências.

É preciso entender que quanto mais os pais brincam ou interagem com seus filhos, maior o desenvolvimento cerebral deles. Piaget frequentemente repetia que brincar é uma questão de ganhar experiência, preparar-se para a vida e aprender com a vida e sobre a vida.

Portanto, o tempo que os pais ou cuidadores dedicam a brincar com seus filhos é essencial, pois

impacta favoravelmente seu desenvolvimento geral. Isso é importante porque há evidências científicas suficientes mostrando que o desenvolvimento infantil inadequado impacta a vida adulta com baixos níveis nutricionais, desenvolvimento cognitivo inadequado, problemas socioemocionais, baixo desempenho acadêmico, maiores taxas de desemprego, baixa renda, maior incidência de gravidez na adolescência, maior propensão ao uso de drogas e envolvimento em atividades criminosas e, finalmente, uma reprodução intergeracional dessas situações (PONCE, 2016).

A intervenção adequada e o apego seguro, entendidos como a relação entre uma criança e um cuidador primário atencioso, acolhedor e consistente, constituem um fator fundamental na promoção do desenvolvimento geral. A qualidade da relação mãe/pai-filho e o fato de as crianças se sentirem amadas e valorizadas são um mecanismo de proteção que aumenta sua resiliência às adversidades das condições de vida e aos riscos que enfrentam.

A SITUAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como mencionado, intervenções precoces geram maior probabilidade de desenvolvimento infantil integral adequado. Isso significa que o cuidado prestado a crianças entre 0 e 5 anos deve ser feito com a intenção de aprimorar e fortalecer suas habilidades e capacidades para um melhor desempenho ao longo de suas vidas.

Deve-se entender que o desenvolvimento infantil integral abrange habilidades físicas, de linguagem, cognitivas, sociais e emocionais, entre outras. Isso requer condições sociais, econômicas e políticas que facilitem saúde, nutrição, segurança, proteção e aprendizagem precoce adequadas. A interconexão desses aspectos aumenta as chances de um maior desenvolvimento integral ao longo da vida.

A importância dos primeiros anos vem sendo cada vez mais apreciada em todo o espectro político, e há um reconhecimento crescente de que famílias, comunidades, o local de trabalho e o Estado têm um interesse compartilhado, um papel distinto e inalterável, em garantir o desenvolvimento saudável de cada criança. Esses são aspectos importantes a serem considerados ao analisar o desenvolvimento infantil.

Trabalhar com os pais antes que eles decidam se tornar pais é essencial e estratégico. Em alguns países, programas são implementados para fortalecer a saúde, o nível educacional e o emprego adequado dos jovens, como ingredientes necessários para garantir níveis mais elevados e melhores de desenvolvimento integral da criança no futuro. Por exemplo, saúde e educação são direitos garantidos por meio de serviços totalmente gratuitos para toda a sociedade. A intenção é garantir a participação de todos e a manutenção dos mais altos padrões de qualidade, baseados em pesquisas contínuas e intensivas.

Em relação às ações diretamente relacionadas ao desenvolvimento integral da criança desde a concepção, o Brasil fez progressos significativos na proteção da vida desde a concepção, incluindo exames de gravidez e nutrição materna adequada antes, durante e depois da gravidez, com ênfase nas populações que vivem na pobreza e na pobreza extrema. A legislação nacional garante a vida desde a concepção, o que implica a proteção da vida em todos os níveis e um debate ainda não resolvido sobre a liberdade de escolha das mulheres em relação ao aborto. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (2012) afirma que todas as mulheres grávidas devem consultar um profissional de saúde para cuidados pré-natais e que todos os partos devem ser assistidos por um profissional qualificado.

Todas as mulheres devem ser capazes de reconhecer os sinais de alerta que indicam um possível problema durante a gravidez e ter um plano para obter ajuda imediata de um profissional treinado, caso surja algum. Também afirma que a má alimentação da mãe durante a gravidez ou durante os

dois primeiros anos de vida do filho pode prejudicar o desenvolvimento mental e físico da criança pelo resto da vida.

A amamentação exclusiva durante os primeiros seis meses de vida de uma criança é fundamental para a prevenção de doenças infecciosas e o desenvolvimento cognitivo. Nutrição, cuidados e amamentação afetam diretamente as conexões que se originam no cérebro durante esse período. Quando um recém-nascido recebe cuidados adequados, ele estará mais bem preparado para entrar na escola e pronto para aprender. Pode-se dizer que esta é uma das poderosas medidas políticas que garantem que os recém-nascidos recebam amamentação exclusiva desde o útero da mãe até os seis meses de idade. Após essa idade, isso é combinado até que a criança complete dois anos de idade.

As políticas públicas de desenvolvimento e educação na primeira infância precisam ser fortalecidas, diversificando os serviços oferecidos para que uma população maior de crianças possa acessá-los. Isso se deve ao impacto favorável das intervenções precoces, tanto presenciais quanto domiciliares. Além disso, há evidências suficientes para corroborar a premissa de que crianças que frequentam serviços de desenvolvimento na primeira infância têm maior probabilidade de adquirir habilidades e capacidades suficientes para a escola e a vida. O impacto das intervenções precoces gera resultados significativos no desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, bem como em sua saúde.

Evidências científicas sugerem que quanto mais positivo e favorável for o ambiente em que a criança se desenvolve, maior será a probabilidade de aprimorar todas as áreas do desenvolvimento infantil, o que impactará toda a sua vida. Portanto, será necessário rever e fortalecer a qualidade do ambiente em que crianças entre 0 e 5 anos realizam seus primeiros experimentos, considerando que, nessa fase, os seres humanos são especialmente sensíveis aos estímulos de ensino e aprendizagem.

As ações, reações e interações de uma pessoa com diferentes estímulos são amplamente determinadas por diversos fatores que, por sua vez, geram microssistemas comportamentais internos e externos que compõem o tecido psicossocial que envolve indivíduos e grupos. Daí a importância de promover um ambiente de apoio que incentive o estabelecimento de relacionamentos sociais duradouros, tanto em casa quanto na escola e na comunidade.

Conclui-se que o desenvolvimento humano se inicia na concepção e continua ao longo da vida, período em que ocorrem mudanças que são influenciadas pela qualidade dos estímulos em que o indivíduo se desenvolve, daí a importância de intervenções precoces positivas para o ser humano.

Há evidências suficientes de que crianças que frequentam serviços abrangentes de desenvolvimento infantil são mais capazes de lidar com seus anos escolares do que crianças que nunca frequentaram um serviço abrangente de desenvolvimento infantil.

De acordo com Piaget, em um tempo passado, não havia infantes, apenas adultos em miniatura. Somente no século XX é que a concepção de infância surgiu: a sociedade começou a notar que esses pequenos seres possuíam uma maneira peculiar de raciocinar, perceber e sentir. Junto com a descoberta da infância veio também a preocupação com a instrução infantil.

Antigamente, as crianças não podiam desempenhar o papel de criança, pois para os adultos, elas eram adultos em pequena escala, se vestiam de modo similar, começavam a trabalhar cedo demais, privadas de um tempo lúdico para explorar suas próprias descobertas. Assim, surgiu a concepção de estabelecimentos educacionais destinados à instrução infantil, o que ocorreu no século XVIII durante a revolução industrial.

Na Europa, essas primeiras instituições tinham o intuito de cuidar dos filhos das trabalhadoras, e no

Brasil não foi diferente. Com a entrada da mulher no mercado de trabalho, os primeiros centros de instrução infantil surgiram no país, sendo inicialmente filantrópicos até os anos 1920, quando um movimento em prol da democratização da educação teve início.

Progressivamente, o poder público passou a assumir a responsabilidade por essas instituições, o que foi consolidado pela Constituição de 1988: art. 208 - o compromisso do estado com a educação será alcançado através da garantia de acesso a creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos de idade.

Dessa forma, as crianças passaram a ser reconhecidas como cidadãs e ganharam o direito de ter suas necessidades específicas atendidas para se desenvolverem. Os primeiros anos de vida são marcados por descobertas, experiências e aprendizados que ocorrem principalmente por meio de interações. Portanto, é crucial explorar ao máximo a interação com os pequenos de até 3 anos, seja durante brincadeiras ou em rodas de histórias.

Segundo Abramovich (1995, p.22):

Ouvir histórias não está ligado apenas à alfabetização. Afinal, até os adultos apreciam ouvir uma boa narrativa, passando noites contando contos (...). É essencial para os bebês ouvirem a voz amada, e para as crianças, escutarem narrativas curtas, simples, repetitivas, cheias de humor e calor (em uma relação interpessoal) - para as crianças da pré-escola, ouvir histórias também é crucial (...).

O primeiro contato da criança com um adulto normalmente ocorre em casa, com seus pais e alguns familiares. Ao entrar em um novo ambiente, ela necessita de um período de adaptação ao espaço, às pessoas e às novas relações que irão surgir. O êxito desse processo depende da receptividade oferecida pela instituição. Nessa etapa, a mediação do educador é fundamental, pois é responsabilidade dele introduzir a criança no grupo sem alterar drasticamente a rotina do mesmo.

É recomendável que um dos pais ou responsáveis acompanhe os primeiros dias da criança fora do contexto familiar, sendo igualmente crucial que o educador compartilhe com a família as novas experiências vivenciadas pelos pequenos. Até os 3 anos, a interação da criança com o ambiente se dá por meio da observação e exploração do espaço, incluindo todos os elementos presentes nele. Portanto, é fundamental conversar com a criança durante as brincadeiras, mesmo que ela ainda não compreenda completamente.

Durante o desenvolvimento infantil, a construção da identidade é gradual e ocorre por meio das interações sociais. Às vezes, as crianças imitam os outros, outras vezes se distinguem deles. O fortalecimento da autoestima ocorre à medida que a criança absorve o afeto que os outros têm por ela e a confiança que lhe é conferida.

Para as crianças pequenas, movimentar-se vai além de simplesmente mexer o corpo ou deslocar-se, é uma forma de comunicação. A aquisição de novas habilidades permite que elas se tornem cada vez mais independentes no mundo, sendo essa autonomia alcançada somente com confiança em si mesmas e no ambiente em que estão inseridas. Portanto, é crucial que o ambiente proporcione oportunidades de autoconhecimento, seja seguro e estimulante para o desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é um campo onde o protagonismo dos bebês e das crianças desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Desde os primeiros dias de vida, esses pequenos seres demonstram uma incrível capacidade de interagir com o mundo ao seu

redor, absorvendo informações, fazendo descobertas e construindo seu conhecimento de forma ativa.

O protagonismo infantil na educação não se limita apenas a seguir um currículo predefinido, mas envolve criar um ambiente que estimule a curiosidade, a experimentação e a expressão individual de cada criança. É dar voz às suas escolhas, permitir que expressem suas opiniões, que participem ativamente das atividades propostas e que sejam agentes ativos na construção do seu próprio aprendizado.

Ao reconhecer e valorizar o protagonismo dos bebês e das crianças na educação infantil, estamos promovendo não apenas o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também o fortalecimento da autoestima, da autonomia e da capacidade de tomar decisões. Estamos formando indivíduos criativos, críticos e confiantes, prontos para enfrentar os desafios do mundo com segurança e determinação.

Portanto, é essencial que os educadores e cuidadores estejam atentos e sensíveis às necessidades, interesses e potenciais de cada criança, criando um ambiente acolhedor e estimulante que favoreça o seu crescimento integral. O protagonismo infantil na educação é mais do que um conceito, é uma prática transformadora que valoriza a singularidade de cada criança e reconhece sua capacidade de ser protagonista da sua própria história de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: bobices e gostosuras. 2 ed. 1995.

DUBROVSKY, S. Vygotsky: seu impacto no pensamento contemporâneo. Buenos Aires, Argentina: Notícias Educacionais, 2000.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Pela vida. Nova York, Estados Unidos. UNICEF, 2002.

PONCE, J. Políticas Educacionais e desempenho: uma avaliação de impacto de programas educacionais direcionados no Equador. Quito, Equador. Flacso, Equador, 2010.

VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. Buenos Aires, Argentina: Lautaro, 1964.

VYGOTSKY, L. Psicologia da arte. Barcelona: Espanha: Barral, 1972.



ANA ALESSANDRA REA

Graduação em Psicologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (2003); Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2007); Especialista em Educação Infantil e Letramento pela Faculdade Gennari Peartree (2024); Professora de Educação Infantil - no CEU EMEI Paraisópolis.

CRIATIVIDADE, CULTURA E AUTONOMIA: AS ARTES VISUAIS COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

O artigo aborda a importância das artes visuais na educação infantil, ressaltando o papel do professor como mediador do aprendizado e da criatividade. Destaca-se a necessidade de experiências artísticas intencionais e diversificadas, que favoreçam a exploração, a autonomia e a construção de conhecimentos significativos pelas crianças. Também enfatiza a valorização da diversidade cultural e a superação de padrões estereotipados, promovendo a expressão individual e o desenvolvimento integral do aluno.

Palavras-chave:

**Educação Infantil; Artes visuais; Expressão infantil;
Mediação pedagógica; Diversidade cultural; Criatividade.**

INTRODUÇÃO

A criança, desde o nascimento, estabelece interações que lhe permitem atribuir significados ao mundo e a si mesma, construindo um conhecimento singular por meio das experiências que vivencia em seus contextos sociais (VYGOTSKY, 1998). Nesse processo, parceiros como a família, outras crianças e os educadores desempenham um papel essencial, pois é nas relações cotidianas que se tornam possíveis aprendizagens cada vez mais complexas.

No espaço da educação infantil, o professor assume um papel de mediador entre a criança e o mundo, organizando tempos, ambientes e materiais, ao mesmo tempo em que dialoga, acolhe e amplia os olhares infantis sobre a realidade (SME, 2019). Essa mediação é fundamental porque possibilita que a criança seja vista como sujeito ativo de sua aprendizagem, e não como receptora passiva de conteúdos (KISHIMOTO, 2011).

As práticas educativas, entretanto, refletem concepções históricas e culturais sobre infância. Professores que reconhecem a capacidade das crianças — inclusive dos bebês — de interagir, explorar e expressar-se, tendem a organizar ambientes que favorecem a troca, a investigação e a curiosidade, promovendo um espaço mais acolhedor e estimulante (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998). Por outro lado, quando prevalece a visão da criança como incapaz, as experiências propostas se tornam limitadas, reduzindo as possibilidades de exploração e descoberta.

Nesse contexto, a educação infantil deve ser entendida como um espaço que valoriza a brincadeira, a exploração, a imaginação e a cultura, favorecendo a construção de hipóteses, a socialização e a elaboração de novos conhecimentos. É nesse movimento que o professor deixa de ser apenas transmissor de informações e passa a ser um investigador das formas de pensar das crianças, interpretando suas hipóteses e ampliando suas compreensões (OLIVEIRA, 1995).

Portanto, refletir sobre o papel do educador e sobre as concepções que orientam as práticas pedagógicas é fundamental para garantir uma educação infantil que reconheça a criança como protagonista ativa de suas aprendizagens. Ao interagir com adultos, pares e com o meio social e cultural em que está inserida, a criança constrói saberes que a ajudam a compreender o mundo em sua pluralidade, marcado por diferentes culturas, linguagens e formas de expressão (SME, 2019).

Desde o nascimento, a criança interage com diferentes parceiros que lhe ajudam a atribuir significado ao mundo e a si mesma, construindo aprendizagens contínuas e um saber histórico singular. Nesse processo, a instituição de educação infantil torna-se um espaço privilegiado, no qual o professor exerce um papel essencial como mediador. Cabe a ele responder às necessidades das crianças, organizar o ambiente e favorecer situações de aprendizagem que valorizem tanto os desejos e interesses infantis quanto o fortalecimento das relações sociais (VYGOTSKY, 1991; BRASIL, 2010).

A mediação docente se concretiza por meio de ações diretas — como responder perguntas, acolher, questionar e propor desafios — e indiretas, quando organiza os espaços, materiais, tempos e interações. Dessa forma, o educador amplia os olhares das crianças, ensinando regras de convivência e estimulando a compreensão das situações do mundo ao seu redor (OLIVEIRA, 2012). Nessa perspectiva, a criança deve ser reconhecida como parceira ativa do processo educativo, produtora de sentidos e interpretações próprias da realidade. Isso implica superar a visão tradicional em que o professor é o transmissor e a criança apenas receptora de conteúdos, valorizando, em vez disso, as múltiplas fontes de aprendizagem que permeiam a infância: outras crianças, adultos, objetos, ambientes e situações cotidianas (KRAMER, 2007; SMOLKA, 2004).

As práticas docentes, portanto, são atravessadas por concepções históricas e culturais sobre infância e educação. Um professor que acredita nas potencialidades dos bebês, por exemplo, tende a organizar ambientes mais ricos, abertos à exploração, à interação e à descoberta, favorecendo a

autonomia e a curiosidade. Em contrapartida, aquele que subestima a capacidade das crianças pequenas pode limitar suas experiências ao atendimento individualizado, reduzindo suas oportunidades de aprendizagem (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998).

Por isso, é imprescindível dar visibilidade às ações e representações que orientam a prática pedagógica, pois elas constituem o núcleo da reflexão crítica do educador sobre seu fazer. Observar e escutar as crianças, compreender suas hipóteses e interpretações sobre o mundo, são caminhos que permitem ao professor atuar não como mero informante, mas como investigador sensível de suas formas de pensar (FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). A escuta qualificada e o diálogo tornam-se fundamentais para criar um espaço saudável onde as crianças possam narrar, descrever e explicar, construindo novos saberes em interação com as experiências já vividas.

Nesse sentido, a educação infantil deve garantir ambientes que possibilitem a manipulação, a exploração e a experimentação de diferentes materiais, cores, formas, linguagens e recursos tecnológicos, fortalecendo o pensamento crítico, criativo e solidário (SME-SP, 2019). Ao interagir com colegas, professores, natureza e cultura, a criança apropria-se de conceitos e práticas que a ajudam a compreender a multiplicidade do mundo, reconhecendo a diversidade cultural, social, histórica e econômica que o constitui (KUHLMANN JR., 2000).

Assim, o professor assume o papel de mediador entre as crianças e os conhecimentos socialmente elaborados, criando condições para que elas desfrutem, se surpreendam e se encantem com suas próprias descobertas. Quando observamos de perto, percebemos que, desde muito pequenas, as crianças exploram, manipulam, questionam e demonstram interesse genuíno em entender como as coisas funcionam. Valorizar essas experiências é favorecer a construção de aprendizagens significativas, nas quais o prazer de conhecer, a curiosidade e o brincar se transformam em motores para a formação integral da infância.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A arte ocupa um papel central no processo de desenvolvimento infantil, pois permite que as crianças ampliem sua visão de mundo, explorem diferentes formas de expressão e construam conhecimentos de maneira significativa. Nesse contexto, o professor assume a função de mediador de cultura, sendo responsável por selecionar conteúdos, organizar experiências e criar situações que favoreçam a investigação, o registro e a socialização do aprendizado (Kramer, 1998; Barbosa, 2012). O educador atua não apenas como transmissor de informações, mas como aquele que provoca a curiosidade, estimula a observação e promove diálogos, possibilitando que a criança faça conexões entre suas vivências e a cultura que a cerca.

Durante os anos vividos na Educação Infantil, é essencial que as crianças tenham contato com informações que lhes permitam compreender a história por meio das manifestações artísticas, desde as pinturas rupestres até os clássicos da arte em diferentes épocas. Esse contato amplia a percepção de que existem múltiplas culturas, todas ricas em símbolos, valores e significados. Nesse sentido, é fundamental reconhecer também culturas que foram, ao longo da história, silenciadas ou desvalorizadas, como a cultura africana trazida ao Brasil pelos povos escravizados. Atualmente, resgatar essa herança, estudar suas raízes e valorizar suas manifestações no cotidiano escolar é uma forma de combater preconceitos e fortalecer a identidade cultural de crianças e famílias de origem africana (Munanga, 2005; Candau, 2016).

Esse mesmo olhar pode ser ampliado para outras culturas presentes no cotidiano escolar, como a judaica, japonesa, indígena, portuguesa, italiana, boliviana, entre tantas outras. Ao investigar personagens históricos, pinturas, músicas ou artefatos que marcam períodos e tradições, as crianças não apenas aprendem sobre história e cultura, mas também desenvolvem respeito à diversidade e compreensão de diferentes modos de vida (Coll, 2004).

O trabalho com artes visuais, nesse sentido, deve ser visto como oportunidade de ampliação dos conhecimentos e de estímulo à criatividade. O professor, como mediador, precisa organizar ambientes que favoreçam a exploração, a autonomia e a experimentação, desafiando a criança a dialogar, pensar e reconhecer as diferenças. Isso pode acontecer por meio de propostas como desenhar, pintar, experimentar texturas, manusear diferentes materiais ou criar colagens, sempre de modo que as crianças possam se expressar e atribuir sentido às suas produções. Assim, a aprendizagem não se limita à técnica, mas envolve o prazer da descoberta, o questionamento e a construção coletiva do conhecimento (Ostetto, 2004).

O campo das linguagens artísticas, portanto, reúne experiências fundamentais para a formação da criança. Ao transitar pelo teatro, pela música, pelo desenho ou pela pintura, ela desenvolve imaginação, sensibilidade e capacidade de simbolizar o mundo ao seu redor. A intencionalidade pedagógica nesse processo é essencial: não basta oferecer os materiais, é preciso propor situações desafiadoras, apresentar novas possibilidades e garantir momentos de apreciação e reflexão. O tempo de fazer deve ser equilibrado com o tempo de observar, imaginar e apreciar, de modo que a criança reconheça a importância de diferentes processos criativos.

Desse modo, ao trabalhar com artes visuais na Educação Infantil, não se trata apenas de ensinar técnicas ou reproduzir modelos, mas de criar condições para que a criança experimente, invente, construa hipóteses e se reconheça como sujeito criador. A escolha dos materiais, a forma de disponibilizá-los, o incentivo à exploração e o respeito ao modo próprio de agir e sentir de cada criança tornam-se elementos-chave para um planejamento pedagógico que valorize a diversidade e o potencial expressivo infantil. Como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a arte, em suas múltiplas linguagens, deve ser compreendida como direito de toda criança, favorecendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional, social e cultural.

ARTES VISUAIS COMO NICHOS DE ENSINO

O campo da criação visual na educação infantil, de maneira recorrente, é tratado de forma superficial, sendo frequentemente reduzido a atividades recreativas, de entretenimento ou como mero passatempo entre conteúdos considerados mais relevantes. Essa abordagem diminui o potencial formativo e criativo da criança, transformando práticas como o desenho, a pintura e a colagem em exercícios repetitivos, padronizados e destituídos de intencionalidade pedagógica, como, por exemplo, o uso de figuras impressas para colorir. Nesse sentido, defende-se que o cultivo da expressão infantil no campo da visualidade deve ocorrer em experiências inicialmente exploratórias, que gradativamente se organizem em processos mais estruturados, possibilitando à criança apropriar-se de procedimentos específicos como rasgar, escorrer tinta, sobrepor camadas, arranhar superfícies, cortar ou modelar.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), o ensino das artes visuais deve apoiar-se em pilares que integrem a prática criativa e a reflexão, de modo a favorecer a construção de conhecimentos conceituais e expressivos. Assim, a criança tem a oportunidade de desenvolver fundamentos essenciais como ritmo, contraste, proporção, tamanho, forma e cor, articulando-os com outras linguagens artísticas e com a sua forma singular de interpretar o mundo. Tais aprendizagens se consolidam por meio da leitura, fruição e produção em diferentes linguagens culturais: desenho, pintura, escultura, modelagem, colagem, gravura, fotografia, instalações ou intervenções no espaço.

Essas experiências, ao constituírem o repertório pessoal da criança, também se alimentam do contato com imagens e pesquisas em livros, mídias digitais, visitas a museus e a outros espaços de divulgação artística. Conforme destaca Barbosa (2002), é fundamental garantir às crianças acesso à diversidade cultural e estética, para que possam não apenas reproduzir, mas também criar a partir de múltiplas referências visuais.

No processo de criação, é essencial que o professor assegure diversidade de materiais, continuidade temporal e liberdade investigativa. As crianças devem ter oportunidade de retomar suas produções, refazê-las, reconstruí-las e, posteriormente, socializá-las em rodas de conversa. Esse momento de partilha é fundamental para promover a consciência do processo criativo, a apreciação estética, a troca de ideias e a valorização das soluções encontradas por cada criança. Como afirma Ostrower (2008), a criação é uma experiência individual e, ao mesmo tempo, coletiva, devendo o ambiente educativo favorecer a curiosidade e a liberdade de expressão.

Além de atividades pontuais, torna-se necessário propor sequências didáticas que ampliem gradativamente as aprendizagens específicas no campo da linguagem visual. A curiosidade infantil é motora para a criação, mas a criatividade não deve ser compreendida como dom inato. Pelo contrário, constitui-se em um processo de construção que depende de ambientes ricos, interativos e abertos à exploração.

Ao longo desse percurso, as crianças desenvolvem preferências, estilos e modos próprios de criar. Muitas vezes, essas marcas não são perceptíveis em uma única produção, mas revelam-se em um conjunto de experiências que expressam motivações, interesses e descobertas em constante transformação. Nesse sentido, é papel do professor acompanhar cada processo, evitando cristalizações ou estereótipos. Quando uma criança repete exaustivamente uma forma ou traço, isso não deve ser confundido com estilo, mas pode indicar ausência de repertório ou falta de estímulos diversificados. Cabe ao educador, portanto, oferecer materiais variados, novas referências visuais e proposições desafiadoras que mobilizem a imaginação.

O RCNEI (BRASIL, 1998) orienta que o professor atue como mediador do fazer artístico, reconhecendo e valorizando a expressão da criança. Contudo, a ausência de acompanhamento pode empobrecer a experiência, limitando a criança a soluções restritas. É necessário observar, intervir quando pertinente e propor desafios significativos que ampliem a investigação estética, respeitando sempre a intencionalidade original da criança.

Outro aspecto relevante refere-se à compreensão de que o desenho infantil não precisa ser figurativo ou realista para ter valor estético e pedagógico. Muitas produções gráficas, como rabiscos e garatujas, apresentam alto teor expressivo e revelam pesquisas visuais relacionadas à cor, textura, traço e ocupação do espaço. Nesse contexto, a insistência em perguntas como “o que você desenhou?” pode limitar a experiência à representação de algo reconhecível, desconsiderando a potência criativa da exploração livre.

O desenho deve ser vivenciado em situações diversas: seja como iniciativa espontânea da criança, na tentativa de resolver um problema visual, seja como proposta do professor, que a desafia a ampliar seus recursos expressivos. O essencial é que as intervenções não estejam pautadas em linhas rígidas de evolução gráfica, mas que incentivem a diversidade de pontos de vista, o uso criativo das cores, das linhas e das proporções. Como ressalta Barbosa (2010), a história da arte evidencia que não existe uma única forma de representação e que, portanto, as crianças devem ter acesso a essa pluralidade, rompendo com padrões estereotipados.

Oferecer um repertório visual amplo e variado é, portanto, condição indispensável para o desenvolvimento da sensibilidade estética e para a criação de novas possibilidades de desenhar e pensar o mundo. Nesse processo, o papel do professor consiste em povoar o universo visual da criança com múltiplas referências, promovendo experiências que estimulem a curiosidade, a criatividade e a liberdade de expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que as artes visuais e a expressão artística constituem um campo fundamental para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil, funcionando como veículo para que os

indivíduos expressem pensamentos, emoções, visões de mundo e experiências de vida. Por meio da arte, a criança não apenas reproduz o que vê ou pensa, mas expressa quem ela é: sua vitalidade, força, fraquezas, medos, sonhos, vontades, dúvidas e conflitos. Dessa forma, a experiência artística trabalha simultaneamente o pensamento, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a intuição, tornando-se uma das formas mais completas de expressão humana.

O papel do professor é central nesse processo. Ao atuar como mediador cultural, o educador organiza o espaço, seleciona materiais diversificados, propõe desafios criativos e acompanha sensivelmente o percurso de cada criança, equilibrando a liberdade de criação com orientações estratégicas. Essa mediação permite que os alunos se apropriem de diferentes linguagens visuais, experimentem técnicas variadas e construam formas próprias de expressão, consolidando habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. A observação cuidadosa e o planejamento sistemático do professor são essenciais para preservar e estimular o potencial expressivo da criança, evitando a repetição mecânica de formas ou estilos e incentivando o desenvolvimento de repertórios visuais diversificados.

É igualmente importante garantir o acesso das crianças a um repertório cultural amplo e plural, que contemple manifestações artísticas de diferentes épocas, culturas e estilos, desde pinturas rupestres até expressões contemporâneas. Essa diversidade fortalece a compreensão de que a arte não se limita a padrões eurocêtricos ou a produções de artistas consagrados, mas está presente em múltiplos contextos culturais, promovendo respeito, representatividade e valorização das histórias e tradições de cada povo. Nesse sentido, a escola desempenha papel de agente social e cultural, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, éticos e sensíveis às diferenças sociais, históricas e culturais.

As experiências visuais e artísticas devem integrar-se a todo o currículo, considerando a interdisciplinaridade e favorecendo aprendizagens significativas. Atividades de desenho, pintura, modelagem, colagem, música, dança e teatro contribuem para a ampliação da criatividade, autonomia, pensamento crítico e capacidade de resolver problemas. A documentação das produções, a socialização das ideias e a reflexão coletiva sobre o processo criativo fortalecem a expressão de sentimentos e ideias, consolidando aprendizagens e promovendo interações sociais saudáveis.

Além disso, é necessário reconhecer que a formação docente e as políticas educacionais desempenham papel determinante. A valorização e a formação continuada dos professores de arte, aliadas à oferta de condições materiais e estruturais adequadas, são fundamentais para que esses educadores possam atuar como mediadores culturais eficazes, incentivando a curiosidade, a imaginação e a criatividade das crianças. O professor deve desenvolver estratégias que possibilitem a reflexão ética e estética sobre as produções artísticas, promovendo o respeito à diversidade e à pluralidade cultural e histórica, em consonância com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996).

Portanto, investir no ensino das artes visuais desde a educação infantil é essencial para a construção de indivíduos criativos, autônomos, críticos e culturalmente sensíveis. A arte, enquanto prática pedagógica, possibilita que as crianças se reconheçam como protagonistas do conhecimento, atribuam sentido às próprias experiências e construam repertórios de expressão visual que as acompanharão ao longo de sua vida. A mediação do professor, o acesso a um repertório diversificado e a valorização da expressão individual consolidam a arte como um eixo central da educação, capaz de contribuir de forma significativa para o desenvolvimento integral, ético e cultural das crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. M. Artes Visuais: princípios e fundamentos. São Paulo: Pioneira, 2002.

- BARBOSA, M. M. História da Arte e Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 2010.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Orgs.). Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Brasília: MEC, 1998.
- FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. Educação Infantil: teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 2007.
- KRAMER, S. Acriança e o brincar: teoria e prática da Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KUHLMANN JR., A. Fundamentos da Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2000.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2012.
- OSTROWER, F. Artes visuais na Educação Infantil. Rio de Janeiro: Gryphus, 2008.
- SME-SP. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2019.
- SMOLKA, E. A. Educação infantil: fundamentos e prática. Petrópolis: Vozes, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



ANA CRISTINA MIRANDA PINA

Graduação em Letras pela Faculdade Ibero-Americana (1993); Graduação em Pedagogia pela Faculdade Claretiano. (2010); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa - na EMEF Professor Gabriel Prestes.

HORA DE AVALIAÇÃO – O QUE DEVE SER LEVADO EM CONTA?

RESUMO

Podemos pensar em avaliação partindo do pressuposto que ela é carregada de uma dimensão ética, porém não deixando de lado que cada vez mais ela vem sendo enxergada também como uma política de Estado. Em seu caráter mais pedagógico a avaliação é uma dimensão do currículo e deve estar intimamente ligada à este. Na falta de clareza do que se deve aprender e do que se deve ensinar a avaliação perde todo o seu sentido. Não restam dúvidas que a avaliação é a mais avaliada das práticas didáticas. Muitas vezes utilizada como instrumento de controle, de classificação, geradora de medo, foi (e ainda é) vista pelos sistemas escolares ao redor do planeta, como termômetro da aprendizagem. Essa abordagem da avaliação gera exclusão social de determinados grupos e pode se constituir como um modo contínuo, sutil e covarde de perseguição do ser que é avaliado. Graças à democratização da escola, à sociologia da educação e tantas outras conquistas sociais, a avaliação está ganhando um outro viés: o de um bem, parte criativa e humana do processo de valorização da aprendizagem.

Palavras-chave:

Educação; Avaliação; Política de estado; Notas; Sistema educacional.

INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas de avaliação sofrem intervenção da dimensão ética no cenário educacional de hoje no Brasil e propõe uma ampla discussão sobre a inter-relação entre a ética e a educação, revelando a realidade da interpenetração da ética frente ao ato de avaliar e permitindo reflexões frente ao processo de ensino-aprendizagem na formação inicial dos professores da educação básica.

Currículo e avaliação devem buscar aproximar elementos tradicionais, necessários a base educacional, aos elementos culturais locais, entendendo que cada escola se insere em uma comunidade com cultura, hábitos e necessidades próprias. Contextualização que passa pela valorização dos elementos culturais locais, valorizando o acervo de conhecimentos prévios dos estudantes, inserindo-os nos processos avaliativos para que os formatos tradicionais adquiram adaptações e valorizem capacidades e qualidades do contexto dos estudantes.

AVALIAÇÃO NA DIMENSÃO ÉTICA

Aprender é bom e conhecer é ato de constituição do ser humano. Neste sentido, compreender se eu estou aprendendo bem, se evoluo, se posso melhorar ou se o que aprendo tem sentido é uma série de perguntas éticas. O que é bom e como posso consegui-lo? O panorama brasileiro é desolador no que se refere às relações que integram o campo da ética no Brasil. Parece-nos que são intermináveis as situações em que os diversos setores da sociedade concorrem em falcaturas que se superam a cada dia. Mal a população se sobressalta com um episódio, logo surge outro, enfim, no Brasil a falta de uma formação ética para a vida plena em cidadania é campo de ninguém, talvez esvaziado de significado já que as relações humanas que envolvem a pós-modernidade estão situadas no campo do ter, em detrimento do ser.

O fazer bem e o bem fazer andam juntos. A avaliação escolar anda pelos dois caminhos. A falta de códigos de ética não assola somente os espaços sociopolíticos, na verdade, o que se presencia no conjunto é o resultado do somatório da grande panaceia de pequenas atitudes que cada um produz e reproduz em seu cotidiano e que possuem repercussões diretas na sociedade. Desta forma, é o espaço público assolado todos os dias por inúmeros modelos da falta de valores positivos que constituem a ética.

Identifica-se, por exemplo, nas vias públicas, a imposição dos motoristas que em seus veículos realizam manobras ameaçadoras à vida humana a fim de galgar espaços de um metro à frente do outro, de pedestres que não são priorizados, idosos amontados em asilos desestruturados, crianças despejadas em latões de lixo, isto sem mencionar a falta de atenção que assola os diversos lares espalhados pelo país, que criam órfãos de pais vivos assim como a ausência dos menores gestos de solidariedade. Quando o professor avalia, ele está dizendo ao aluno: "você está fazendo coisas boas e bem-feitas". Ou ainda pode dizer: "você fez tais coisas boas e pode ir adiante". Ou ainda: "há muitas coisas a melhorar, mas fez várias coisas boas".

Projetando esta dinâmica para o cenário das escolas no Brasil de hoje, o que lá se encontra? Violência, bullying, tratamento inadequado por meio do uso de palavras impróprias nas diferentes formas de relação humana, exposições que provocam constrangimentos, ou seja, é inúmera a lista de exemplos. E é no arcabouço destes processos que muitas vezes as práticas avaliativas se consolidam, se constituem e instituem. A avaliação educacional nas instituições escolares, sejam estas de educação infantil ou mesmo no ensino superior, se organiza por meio de dogmas e ritos que não se absterem de posições político-partidárias, de posturas que por sua vez se configuram em compromissos éticos que facilmente são descumpridos, que fazem prevalecer os valores do status quo, mantidos pelo sistema escolar em detrimento dos objetivos reais da educação. A ligação da avaliação com o fazer se dá pela concepção de que conhecer é construir valores e habilidades que permitam atuar na vida

Além do mais, ao avaliarmos estamos reconhecendo e valorizando o que o aluno faz. Ser reconhecido por aquilo que fazemos é uma das necessidades básicas do ser humano. É importante termos a aprovação social. O fato é que, a escola ainda é influenciada pelo ideal conteudista, ou seja, parte de sua razão ontológica reside no ensino de conteúdos. Logo, para a escola conteudista, as práticas pedagógicas dificilmente são analisadas sobre o crivo da dimensão ética. De fato a construção deste olhar é, por vezes, negligenciada. E é em razão de que os conteúdos devem ser priorizados, que a educação acontece em massa. Ou seja, há uma forte tendência de que as práticas pedagógicas sejam homogeneizadas.

Afinal, por que e para que desenvolver avaliações individualizadas, personalizadas e que priorizem a diversidade humana? O que se pode concluir é que, a instituição escolar tem se manifestado alheia aos conflitos de ética, seja na relação escola-sociedade, escola-educador-educando-comunidade, educador-educador, educador-educando, educando-educando, pais-escola ou nas práticas pedagógicas.

Nós mesmos, professores, gostamos muito quando somos valorizados pelos alunos, ou quando alguém nos diz que nosso trabalho é bom, ou quando percebemos que nosso trabalho fez sentido na vida de alunos com os quais nos encontramos tantos anos depois! Importante é recordar que uma das funções sociais da escola é a de formar indivíduos prontos para a vida em sociedade. Ou seja, educar pessoas que possam aprender a pensar bem e que assim sendo, sejam capazes de gerar processos de bem viver no individual e no coletivo.

Estes indivíduos, formados pela escola (e naturalmente, não só por esta) no amanhã se destacarão em inúmeros papéis e funções na sociedade e que quando o fizerem, darão o tom ético sobre o que compreendem acerca de valores imprescindíveis para a vida na pólis. Não se busca com esta questão delegar o problema social ético do Brasil à escola, mas analisar como se processam de forma ética as práticas pedagógicas, em especial, a avaliação.

É necessário debater o lado em que a avaliação é vista como redirecionamento, potencialização ou estímulo pelo que somos e pelo que fazemos.

Como ato ético a avaliação tem uma dimensão coletiva de elaboração e outra de consciência em si. Assim, a autoavaliação e a avaliação conjunta de grupos e classes de trabalhos coletivos fazem parte intrínseca dos planos avaliativos de cada escola e de todos os ciclos de trabalho. Aí se discutem os compromissos dos grupos, o cumprimento dos prazos, a participação colaborativa. As regras claras e compreendidas são a melhor forma para o aluno se sentir autônomo para continuar seu processo de aprendizagem, coletiva e individualmente.

Sem uma formação que contemple o componente ético, é notório que, as práticas pedagógicas desconsiderem análises sobre os valores éticos e estéticos acerca do seu fazer pedagógico. Ou em outras palavras, a formação ética é oculta aos futuros educadores, não permitindo aos mesmos consolidar o ato de educar como instrumento a serviço de um processo real de democratização, e que permita à escola realizar o processo de transformação tão necessário à nossa sociedade.

AVALIAÇÃO NA DIMENSÃO DO CURRÍCULO

Parte-se do princípio, nesta abordagem, que é o currículo que define a avaliação e não ao contrário, como tem sido a história de nossas políticas avaliativas. Assim, também não é o livro didático que deve definir os currículos das escolas e das redes, mas o currículo que deve prescrever, indicar, orientar as múltiplas didáticas de realização e vivências curriculares.

Entende-se que existe um distanciamento entre o currículo aplicado nas escolas brasileiras, sobretudo, nas escolas de ensino fundamental e as realidades e necessidades reais dos

estudantes.

Por esta falta de clareza curricular, que permeia nosso trabalho, em tantas escolas brasileiras, resta ao professor inventar, criar, definir caminhos sem nenhum mapa de viagem que o oriente. Claro que ele deve criar, imaginar, adaptar à realidade dos alunos e da região, mas não por não ter opção, e sim porque é capaz de ir adiante do que foi proposto, livremente. Nesta linha de pensamento nota-se que embora haja prerrogativas para a inserção de elementos das culturas locais nas escolas o currículo é aplicado de maneira formal e sem levar em consideração os mais variados contextos em que as escolas estão localizadas.

Suas culturas, hábitos, particularidades e prioritariamente a identidade dos estudantes. Acredito que para a existência efetiva de uma educação de qualidade precisa-se, sempre, aproximar o currículo ao contexto dos estudantes e redefinir o aluno no processo de aprendizagem, considerando o aluno como responsável de sua própria aprendizagem e como alguém capaz de se destacar na comunidade.

A perspectiva de aprendizagem se define como processo colaborativo e independente, tanto no acadêmico como na capacidade de gerar alternativas. O professor tem estado covardemente abandonado a eleger diariamente, o que vai fazer com dezenas de alunos, por cinco a oito horas diárias. O professor se pergunta a cada dia: quais objetivos, atividades, conteúdos, como avaliará e quais instrumentos pedagógicos usará nos 200 dias letivos do ano, nos tantos anos de sua carreira. Promover uma aprendizagem vivencial, baseada na experiência, favorecedora da autonomia pessoal e, ao mesmo tempo, do trabalho colaborativo.

Uma aprendizagem relevante para eles mesmos e para a comunidade, integrador de visões, conhecimentos e habilidades, orientado a transformar a realidade e para a resolução de problemas e não tendo respostas a tais questões, muitas vezes se apegam aos livros didáticos - quando os têm.

Nesta afirmação entende-se que o estudante é o sujeito principal do processo de ensino/aprendizagem, portador de um acervo de conhecimentos prévios, oriundos de um contexto local. Tal acervo, sempre deverá ser alçado ao rol dos conteúdos formais do currículo escolar como fonte inesgotável e renovável de alternativas para o enriquecimento do processo de construção e internalização dos conhecimentos difundidos nos estabelecimentos de ensino.

EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA

O Estado que se organiza em torno de programas educativos com caráter de amplo espectro e de longo prazo, constitui, constrói e aplica- como um de seus elementos fundantes – programas de avaliação dos resultados da avaliação escolar. Um dos principais temas discutidos por entidades, comunidade escolar e pesquisadores da área de educação é a aplicação de avaliações valendo nota.

Ironicamente, o mesmo Estado que pressiona por continuar as rotinas de avaliação nas escolas resiste em se submeter à avaliação quanto às políticas públicas que adota. Ambas as temáticas têm trazido incertezas e deixado expostas as desigualdades entre os estudantes brasileiros.

O Brasil propõe metas e procedimentos por meio do seu PNE. No caso de São Paulo e outros estados, por exemplo, avaliações externas foram ou estão sendo aplicadas pelas secretarias de educação como forma de acompanhar o avanço das escolas em relação às metas de aprendizagem que são estabelecidas para cada escola e que são o eixo da concepção político-pedagógica reducionista de gestão para resultados.

Quando se fala de avaliação trata-se da medida de rendimento de aprendizagem do aluno, mas também de inúmeros outros elementos que compõe os escopos da educação e de sua

manutenção: da qualidade da formação de seus educadores, das estruturas das escolas, das eficácias curriculares, dos investimentos (custo-aluno). Tudo deve ser objeto de prestação de contas na perspectiva do direito à aprendizagem, responsabilidade social assumida frente à sociedade.

Na prática, a partir de notas, vamos decidindo o futuro daqueles estudantes que vão poder avançar nos estudos e daqueles que vão abandonar as escolas porque não houve acolhimento, porque a escola foi induzida a se preocupar mais em dar uma nota do que em saber se estavam bem, com saúde, com seus familiares e amigos. Muitos ficam apreensivos com razão, imaginando que serão prejudicados ou mesmo reprovados por não conseguirem acompanhar, que terão que fazer longas recuperações, o que pode desdobrar em evasão desses alunos.

E é preciso estabelecer um conjunto de medidas imediatas de suspensão e de reparação dessa discriminação nas políticas públicas emergenciais, como priorizar a reposição do tempo da escola, não permitindo a banalização do efetivo trabalho escolar como pretendem o CNE e vários sistemas. Essa banalização tem um custo altíssimo como mais discriminação, desigualdade e exclusão. Estamos falando de uma discriminação inaceitável.

A concepção de avaliação como prestação de contas à sociedade revela-se também como um ato de democracia. Infelizmente, porém, tem servido, de forma reduzida, a um ato de ranqueamento de escolas ou sistemas de ensino ou à eterna amostra de que escolas pagas ou de elite têm melhores resultados que as escolas públicas, ou ainda à tendência empobrecida de olhar somente para o número resultante.

Existem muitas perspectivas de avaliação. Precisamos cobrar das autoridades públicas que sejam disponibilizados os dados públicos que permitam esse acompanhamento, porque, na prática, o que temos visto é um fracasso bastante importante das estratégias que foram adotadas quanto ao alcance e à efetividade desse modelo de ensino que está sendo desenvolvido.

Precisamos chamar a atenção para a urgente necessidade de avaliar com transparência e participação democrática. Ironicamente, o mesmo Estado que pressiona por continuar as rotinas de avaliação nas escolas resiste em se submeter à avaliação quanto às políticas públicas que adota.

Uma outra perspectiva de avaliação, evidentemente, é aquela não orientada a notas. A avaliação diagnóstica que leva em consideração a relação de cada professor com cada estudante. Mas ela está sempre presente em qualquer relação pedagógica, sem preocupação com notas e, sim, com o estabelecimento das relações de ensino e aprendizagem efetivas, contextualizadas e não discriminatórias. em implementação, que é a padronização, a descontextualização e o rebaixamento curricular, uma lógica de depreciação e fragilização da própria atividade pedagógica

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo acerca dos conceitos atuais de currículo e avaliação, elencando suas prováveis deficiências, bem como, suas necessidades de aplicação para a melhora da qualidade educacional no ensino fundamental, torna-se possível concluir que estes dois conceitos sempre estarão intimamente ligados. Existindo uma interdependência entre eles, pois onde exista um modelo curricular que contemple os contextos de cada localidade e, em particular as necessidades e o acervo de conhecimentos prévios dos estudantes ali inseridos, invariavelmente existirá a necessidade de um método de avaliação que consiga valorizar tais qualidades.

Nesta trilha, acredita-se que através de uma educação contextualizada, que conte com a valorização e participação ativa dos estudantes e dos demais membros que integram as comunidades escolares nos processos de construção dos conhecimentos, incluindo-se aqui os conceitos citados acima de currículo e avaliação, se conseguirá implantar um modelo educacional

com o foco voltado para a aprendizagem significativa de conteúdos e valores.

REFERÊNCIAS

ALVES R. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Ars Poética;1995.

AROSTEGUI, Igone; DARRETXE, Leire; BELOKI, Nekane. La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito em las escuelas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Madrid, Vol. 6, N°2, Noviembre/2013. Disponível em:<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/Riee_6,2.pdf> Acesso em: 05 de abril de 2015.

CAMILLONI, A.; CELMAN, S.; LITWIN, E.; PALOU DE MATE, María del Carmen. La evaluación de los aprendizajes em el debate didáctico contemporâneo. Buenos Aires: Paidós,1998

DUSSEL, E. Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

ESTEBAN, M. T. (Org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FRAGO-VIÑAO, A. Espacio y tiempo, educación e história. México: Cuadernos del IMCED, 1996.

FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

HADJI, C. A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994.

HEEMANN, Ademar. Texto científico: um roteiro para estrutura, citações e referências de projetos monográficos. 5 ed. Curitiba: KAPOK, 2012.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002. p.17-44.

KRAMER, S. Por entre as pedras: arma e sonho. São Paulo: Ática, 1993.

LA TAILLE, Y. Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

MATEO ANDRÉS, Joan. Barcelona: La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: I.C.E. Horsori; 2000.

MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paris: UNESCO; 1999.

MELCHIOR, M. C. Avaliação pedagógica: função e necessidade. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.



ANA PAULA DIAS SANTANNA

Graduação em Pedagogia na Universidade Ítalo Brasileiro (2018); especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Santo Amaro (2019); especialista em Linguagens da Infância pela Universidade Ítalo Brasileiro (2019); Professora de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo no CEI Vereador Gumercindo de Pádua Fleury.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS: A FORMAÇÃO DO ALUNO CRÍTICO E REFLEXIVO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar como o processo de alfabetização e letramento pode contribuir para a formação crítica do aluno nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir de uma abordagem qualitativa, com revisão teórica e análise de entrevistas com professores da rede pública e privada, buscou-se compreender as concepções, métodos e práticas pedagógicas utilizadas no processo de alfabetizar letrando. Fundamentado nos estudos de Soares (2016), Ferreiro e Teberosky (1985), Tfouni (2010), entre outros, o texto discute a distinção e a complementaridade entre alfabetização e letramento, abordando ainda a história da alfabetização no Brasil e os impactos das condições estruturais das instituições escolares. Os resultados evidenciam que, apesar das diferenças materiais entre os contextos analisados, o papel do professor, sua formação e sua postura pedagógica são elementos determinantes para o êxito da alfabetização com letramento. Conclui-se que alfabetizar letrando é uma prática essencial para a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente inseridos, e que sua efetivação exige investimento na valorização docente, na infraestrutura escolar e em propostas pedagógicas significativas.

Palavras-chave:

Alfabetização; Letramento; Ensino Fundamental; Prática pedagógica; Formação docente.

INTRODUÇÃO

Nas sociedades contemporâneas, marcadas por intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas, a leitura e a escrita assumem papel fundamental na formação do sujeito. A alfabetização e o letramento, embora conceitos distintos, constituem práticas interdependentes no contexto escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Enquanto a alfabetização refere-se à aquisição do código escrito — isto é, à decodificação e codificação da linguagem —, o letramento implica a inserção do indivíduo em práticas sociais que envolvem o uso funcional e significativo da leitura e da escrita (SOARES, 2016).

O processo de alfabetizar letrando torna-se, assim, essencial para a formação de um aluno crítico e reflexivo, capaz de atuar de forma consciente no meio em que está inserido. Essa abordagem demanda uma prática pedagógica intencional, que valorize a diversidade cultural, os saberes prévios dos alunos e os múltiplos gêneros textuais que circulam na sociedade. Nessa perspectiva, o ensino da leitura e da escrita deixa de ser apenas mecânico ou tecnicista para se tornar um instrumento de emancipação social.

Apesar dos avanços teóricos, persistem desafios na efetivação dessas práticas em sala de aula. Muitas vezes, os professores não saem da formação inicial suficientemente preparados para alfabetizar letrando, e enfrentam dificuldades para articular teoria e prática no cotidiano escolar. Além disso, a escolha por métodos pedagógicos descontextualizados contribui para o insucesso escolar, especialmente entre alunos oriundos de contextos sociais vulneráveis.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar como o processo de alfabetização e letramento pode contribuir para a formação de um aluno crítico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise parte da articulação entre referenciais teóricos da área e dados empíricos coletados em escolas públicas e privadas, por meio de entrevistas com docentes atuantes na alfabetização.

O artigo está estruturado em três seções principais. A primeira apresenta a fundamentação teórica sobre alfabetização e letramento; a segunda descreve os procedimentos metodológicos e os dados obtidos por meio das entrevistas com professores da rede pública e privada; e a terceira discute os resultados à luz das contribuições e limitações das práticas docentes no processo de alfabetizar letrando.

DESENVOLVIMENTO

CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

No campo da educação, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, os conceitos de alfabetização e letramento ocupam lugar central nas discussões teóricas e práticas. Embora por muito tempo esses termos tenham sido utilizados como sinônimos, pesquisadores brasileiros como Magda Soares (2008, 2016), Leda Verdiani Tfouni (2010), Angela Kleiman (2008) e Mary Kato (1986) evidenciam a importância de distingui-los, sem, contudo, tratá-los como processos isolados. A alfabetização é tradicionalmente entendida como o processo de aprendizagem do sistema alfabético de escrita, ou seja, a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita. Para Soares (2008, p. 16), a alfabetização “é um processo de representação de fonemas e grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”. Assim, o ato de alfabetizar vai além da decodificação mecânica de símbolos e inclui a capacidade de atribuir sentido ao que se lê e escreve.

Soares (2008) também aponta que a alfabetização envolve múltiplas dimensões – psicológica, psicolinguística e sociolinguística – que devem ser consideradas para compreender sua complexidade. Na perspectiva psicolinguística, estudam-se os processos mentais que permitem a

aprendizagem da leitura e da escrita. Já na perspectiva sociolinguística, considera-se o contexto social em que a linguagem é usada, reconhecendo que diferentes grupos sociais apresentam diferentes níveis de familiaridade com a norma culta da língua escrita, o que influencia diretamente no processo de alfabetização.

Ainda segundo Soares (2008), uma criança pode chegar à escola já dominando um dialeto que difere significativamente da norma padrão da língua escrita. Essa discrepância pode interferir na aprendizagem, especialmente entre crianças oriundas de classes populares, que possuem pouco ou nenhum contato com materiais escritos no ambiente familiar. Assim, compreender a alfabetização como um fenômeno socialmente situado é essencial para garantir práticas pedagógicas inclusivas.

Por sua vez, o conceito de letramento surge no Brasil a partir da década de 1980, como uma tentativa de ampliar a visão reducionista da alfabetização como mera codificação e decodificação. De acordo com Soares (2016), o termo letramento é uma tradução da palavra inglesa *literacy*, que representa o estado ou condição do indivíduo que, além de saber ler e escrever, faz uso competente e funcional da linguagem escrita em diferentes esferas da vida social.

Para Tfouni (2010), o letramento refere-se não apenas ao domínio técnico do sistema de escrita, mas à capacidade de utilizar a leitura e a escrita para interagir com o mundo, resolver problemas, participar da vida cidadã e compreender criticamente a realidade. Trata-se de um processo que se constrói continuamente e que está diretamente relacionado às experiências sociais do sujeito com os textos.

Angela Kleiman (2008), por sua vez, observa que o letramento está associado às práticas sociais de leitura e escrita, que variam de acordo com o grupo social e os contextos culturais. A autora destaca que a palavra "letramento" ainda não está plenamente dicionarizada, devido à variedade de estudos e abordagens que ela envolve. No entanto, seu uso tem se consolidado na literatura acadêmica como uma categoria que permite pensar o ensino da língua escrita de forma mais ampla, articulando os aspectos cognitivos aos sociais e culturais.

Segundo Soares (2016), o indivíduo letrado "passa a ter uma outra condição social e cultural", alterando sua forma de se relacionar com os outros, com o contexto e com os bens culturais. Nesse sentido, o letramento também está vinculado à construção da cidadania e à participação ativa na sociedade. A linguagem escrita torna-se uma ferramenta para o exercício de direitos, o acesso à informação e a expressão da subjetividade.

É importante destacar que, embora alfabetização e letramento sejam processos distintos, eles são interdependentes e indissociáveis. Soares (2016, p. 47) afirma que "o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado". A autora defende que o ensino da leitura e escrita deve ocorrer de forma simultânea, articulando o domínio do sistema alfabético à vivência concreta da linguagem escrita em uso.

A esse respeito, as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) são fundamentais. Por meio de seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, as autoras demonstraram que as crianças constroem conhecimento sobre a escrita desde muito cedo, mesmo antes do ingresso na escola, elaborando hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita. Essa construção é influenciada pelas interações sociais e pela exposição à linguagem escrita no ambiente familiar e comunitário. Assim, o ensino deve partir das hipóteses e do conhecimento prévio dos alunos, e não da mera imposição de regras gramaticais ou exercícios mecânicos.

Dessa forma, alfabetizar letrando implica considerar a criança como sujeito ativo, capaz de produzir sentido e interagir criticamente com o mundo letrado. Envolve, também, uma prática pedagógica

que reconhece e valoriza as experiências culturais dos alunos, propondo atividades significativas que os levem a compreender a função social da leitura e da escrita. Trata-se de uma perspectiva que supera o tecnicismo e contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos.

Conclui-se, portanto, que os conceitos de alfabetização e letramento, embora distintos, devem ser trabalhados de forma integrada no contexto escolar. Somente a partir dessa integração é possível garantir uma aprendizagem efetiva e transformadora, que ultrapasse a mera decodificação de palavras e promova o uso consciente e crítico da linguagem escrita no cotidiano dos estudantes.

MÉTODOS DE ENSINO E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A história da alfabetização no Brasil e no mundo é marcada por avanços, rupturas e permanências que refletem as transformações sociais, políticas e culturais ao longo do tempo. A prática de ensinar a ler e escrever, embora essencial para a constituição da cidadania moderna, nem sempre esteve ao alcance de todos os indivíduos. Ao contrário, por muito tempo, a alfabetização foi privilégio de poucos, especialmente das elites econômicas e intelectuais.

Segundo Cagliari (2009), os primeiros registros de alfabetização remontam à Antiguidade e à Idade Média, período em que predominava o método da soletração. A aprendizagem da leitura ocorria de forma mecânica e repetitiva, com base na memorização das letras do alfabeto e em exercícios de cópia. O método alfabético, também conhecido como “B-A = BA”, foi amplamente difundido nas escolas ocidentais e tinha como objetivo principal o domínio técnico da leitura, sem necessariamente levar em conta a compreensão dos textos ou o sentido da linguagem.

No século XIX, a alfabetização passou a ser pensada como um instrumento de construção da cidadania e da coesão social. De acordo com Saviani (2009), a constituição dos sistemas nacionais de ensino, especialmente a partir da Revolução Francesa, promoveu a ideia de que a escola deveria ser um instrumento de igualização social, e a alfabetização, uma exigência para a formação de cidadãos esclarecidos. Nesse contexto, o acesso à leitura e à escrita passou a ser defendido como um direito universal, ainda que sua implementação prática tenha ocorrido de forma lenta e desigual.

Em Portugal, por exemplo, o educador João de Deus (1830–1896) foi um dos pioneiros no desenvolvimento de métodos mais humanizados de alfabetização. Sua obra, a Cartilha Maternal, publicada em 1876, propunha um ensino baseado na palavração, ou seja, a apresentação das palavras antes da análise de suas partes. Essa proposta se contrapôs ao modelo tradicional da soletração, incorporando princípios da linguística moderna e propondo um ensino mais significativo (CAGLIARI, 2009).

No Brasil, a alfabetização esteve historicamente associada a um ensino transmissivo e autoritário, influenciado pelos métodos europeus e pela lógica da repetição. Durante grande parte do século XX, o uso das cartilhas, como a famosa Caminho Suave, reforçou uma prática centrada na decodificação, na cópia e na memorização. Cagliari (2009) destaca que essas cartilhas não consideravam o processo de aprendizagem da criança, pois seu objetivo era aferir se o aluno sabia responder às perguntas, e não se havia compreendido o conteúdo.

O movimento de renovação pedagógica iniciado na década de 1980 trouxe mudanças significativas à forma de se conceber e praticar a alfabetização. A publicação da obra Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), foi um marco nesse processo. Com base na teoria construtivista de Jean Piaget, as autoras demonstraram que a criança constrói ativamente seu conhecimento sobre a escrita, formulando hipóteses a partir de suas experiências e interações com o mundo letrado.

Ferreiro e Teberosky (1985) revelaram que as crianças passam por diferentes níveis de

compreensão da escrita, como as fases pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Essa descoberta rompeu com a ideia de que a aprendizagem da escrita dependia apenas da maturação biológica ou do ensino direto de letras e sílabas. Em vez disso, valorizou-se o processo de construção do conhecimento, considerando a criança como sujeito ativo e capaz de refletir sobre a linguagem escrita.

A partir dessa perspectiva, a alfabetização passou a ser compreendida como um fenômeno processual, construtivo e situado socialmente, ganhando um novo significado nas políticas públicas e nas propostas curriculares. A ênfase deslocou-se da memorização de letras e sons para o desenvolvimento de práticas significativas de leitura e escrita, com base nos gêneros textuais e na realidade dos alunos.

No entanto, apesar dos avanços teóricos e metodológicos, o cenário educacional brasileiro ainda convive com múltiplas práticas de alfabetização, muitas vezes contraditórias entre si. A permanência de métodos tradicionais, centrados na repetição e na homogeneização da aprendizagem, coexiste com propostas mais inovadoras, baseadas no letramento e na diversidade cultural.

Esse panorama heterogêneo reflete não apenas a complexidade da alfabetização como prática pedagógica, mas também as desigualdades sociais, a formação dos professores e as condições materiais das escolas. Como observam Mendonça e Mendonça (2009), o fracasso da alfabetização no Brasil não se deve apenas aos métodos utilizados, mas sobretudo ao descompromisso histórico das elites com a inclusão das camadas populares no acesso pleno à cultura escrita.

Portanto, compreender a história da alfabetização é essencial para refletir criticamente sobre as práticas escolares atuais e buscar caminhos que garantam o direito à aprendizagem da leitura e da escrita de forma ampla, crítica e transformadora. Ao valorizar o percurso histórico, os avanços teóricos e as experiências pedagógicas acumuladas, é possível construir práticas mais democráticas e significativas, comprometidas com a formação de leitores e escritores autônomos e conscientes do seu papel social.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ALFABETIZAÇÃO LETRADA

O conceito de “alfabetizar letrando” surgiu como uma proposta de articulação entre dois processos tradicionalmente separados no ambiente escolar: o de alfabetização — enquanto domínio do código alfabético — e o de letramento — entendido como o uso social da leitura e da escrita. A proposta rompe com práticas pedagógicas fragmentadas, que priorizam apenas a codificação e decodificação de palavras, e propõe uma abordagem integrada, significativa e socialmente contextualizada da língua escrita.

De acordo com Soares (2016), a alfabetização e o letramento são processos distintos, porém interdependentes e indissociáveis. Alfabetizar é tornar o sujeito capaz de ler e escrever do ponto de vista técnico; letrar, por sua vez, é possibilitar que ele utilize essa leitura e escrita para se inserir criticamente em práticas sociais. Assim, ao “alfabetizar letrando”, o professor ensina a ler e escrever ao mesmo tempo em que envolve os alunos em situações reais de uso da linguagem escrita — como ler um bilhete, interpretar uma receita, escrever uma carta ou analisar uma notícia.

A autora afirma que “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2016, p. 47). Essa concepção amplia a função da escola na formação do aluno, pois entende que o domínio da linguagem escrita não se resume ao seu aspecto formal, mas também envolve aspectos cognitivos, culturais, linguísticos e sociais.

Na mesma linha, Tfouni (2010) argumenta que o letramento não representa um estágio posterior à

alfabetização, mas sim um fenômeno mais amplo, que envolve práticas sociais e modos de significar o mundo. O sujeito letrado é aquele que, além de saber ler e escrever, compreende a função social da linguagem, reconhece seus diferentes usos e participa ativamente de contextos em que a leitura e a escrita são necessárias. Portanto, a alfabetização não pode ser concebida como pré-requisito para o letramento; ambos os processos devem ocorrer de forma simultânea.

Essa perspectiva é reforçada pelos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), que demonstraram, com base na teoria piagetiana, que as crianças constroem hipóteses sobre a linguagem escrita desde muito cedo, antes mesmo de serem formalmente alfabetizadas. Para as autoras, o ensino da escrita deve respeitar os processos cognitivos e os saberes prévios dos alunos, valorizando sua capacidade de refletir sobre a escrita. Isso significa que o ensino da leitura e da escrita precisa ser contextualizado, significativo e ancorado nas práticas sociais reais.

Do ponto de vista pedagógico, alfabetizar letrando exige uma mudança de postura do professor, que deve deixar de lado a visão transmissiva do conhecimento e assumir o papel de mediador da aprendizagem. O docente deve planejar atividades que integrem leitura e escrita de forma funcional e contextualizada, utilizando gêneros textuais diversos e promovendo a reflexão crítica dos alunos sobre os textos e suas funções sociais.

Segundo Kleiman (2008), é por meio das práticas sociais de linguagem que o sujeito se constitui como leitor e escritor. A autora reforça que o processo de letramento está vinculado à ampliação do repertório linguístico e cultural do aluno, o que só é possível quando a escola se propõe a trabalhar com textos reais, que circulam no cotidiano dos estudantes. Nesse sentido, alfabetizar letrando implica reconhecer a diversidade linguística e cultural dos sujeitos e propor situações de aprendizagem que valorizem essa pluralidade.

Na prática, isso significa ir além das tradicionais cartilhas de alfabetização, substituindo os exercícios mecânicos de repetição por atividades que promovam o uso efetivo da linguagem escrita. Por exemplo, ao invés de ensinar apenas o nome das letras, o professor pode apresentar aos alunos um bilhete real, discutir seu conteúdo, identificar os destinatários, localizar as palavras-chave e, a partir disso, propor que escrevam seus próprios bilhetes. Esse tipo de atividade proporciona uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e crítica, na qual o aluno compreende por que e para que se escreve.

O trabalho de alfabetização letrada também exige que o professor tenha uma formação sólida e atualizada, capaz de articular os conhecimentos linguísticos, pedagógicos e sociais envolvidos no processo de ensino. Como apontam Fernandes e Andreu (2001), a escola deve garantir um ambiente alfabetizador, no qual a leitura e a escrita estejam presentes de forma constante e com funções reais. Cabe ao professor criar situações que despertem o interesse do aluno e que o motivem a aprender, promovendo a autonomia, a reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Assim, alfabetizar letrando é, acima de tudo, um compromisso ético com a educação de qualidade e com a construção da cidadania. Trata-se de uma prática que vai além da técnica, pois envolve a formação de sujeitos capazes de interpretar, argumentar, participar e transformar a realidade em que vivem. Ao integrar alfabetização e letramento, a escola contribui não apenas para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, mas também para sua inserção ativa e consciente na sociedade.

ANÁLISE COMPARATIVA: ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA

A análise comparativa entre escolas públicas e privadas é um recurso importante para compreender as distintas realidades educacionais que coexistem no Brasil, especialmente no que se refere à alfabetização e ao letramento. A partir de entrevistas realizadas com docentes atuantes nas duas

redes, identificam-se práticas pedagógicas distintas, influenciadas não apenas por concepções teóricas, mas também pelas condições estruturais e institucionais de cada contexto. Como afirma Soares (2016), o sucesso da alfabetização e do letramento está diretamente relacionado ao ambiente de aprendizagem e às oportunidades que a escola oferece para o uso significativo da linguagem escrita.

Na rede privada, segundo a professora entrevistada, os processos de alfabetização são desenvolvidos em turmas reduzidas, com maior disponibilidade de recursos pedagógicos, materiais didáticos e suporte institucional. Essa infraestrutura mais favorável permite o desenvolvimento de propostas pedagógicas que valorizam a integração entre alfabetização e letramento, por meio de projetos interdisciplinares e da exploração de diferentes gêneros textuais. Essa prática se aproxima da proposta de Soares (2016, p. 47), que defende que “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e de escrita” é o caminho para formar sujeitos letrados e críticos.

Além disso, a professora da escola privada destacou a frequência de formações continuadas oferecidas pela instituição, o que corrobora com as observações de Fernandes e Andreu (2001), para quem o desenvolvimento profissional do docente é essencial para garantir práticas alfabetizadoras inovadoras e eficazes. O apoio dos familiares ao processo educativo, também mencionado, reforça a importância da articulação entre escola e comunidade, aspecto ressaltado por Freire (2015), ao afirmar que a educação não se realiza apenas no espaço escolar, mas na relação entre sujeitos sociais.

Em contrapartida, o professor da rede pública municipal apresentou uma realidade marcada por desafios significativos, como turmas numerosas, carência de materiais didáticos, falta de estrutura adequada e baixa valorização profissional. Mesmo reconhecendo a importância de alfabetizar letrando, o docente relatou dificuldades em implementar práticas contextualizadas e socialmente significativas, devido às limitações impostas pelo ambiente escolar. Essas dificuldades são amplamente discutidas por Mendonça e Mendonça (2009), que apontam o descompromisso histórico do poder público com a inclusão das camadas populares no universo letrado como uma das principais causas do fracasso da alfabetização no Brasil.

Apesar disso, o professor demonstrou clareza quanto à relevância de considerar os conhecimentos prévios dos alunos e de trabalhar com textos que façam sentido em suas realidades sociais. Essa postura se alinha à perspectiva construtivista defendida por Ferreiro e Teberosky (1985), para quem a criança é um sujeito ativo na construção do conhecimento e deve ser estimulada a desenvolver hipóteses sobre a escrita por meio de práticas reais de leitura e produção textual. Assim, mesmo em um cenário de precariedade, é possível desenvolver práticas que favoreçam a alfabetização com letramento, desde que haja intencionalidade pedagógica.

A comparação entre os dois contextos revela, portanto, uma desigualdade estrutural significativa que influencia diretamente os processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Cagliari (2009), a alfabetização tradicional baseada em cartilhas e repetição mecânica não atende às necessidades da sociedade contemporânea e deve ser superada por abordagens que considerem a linguagem como prática social. No entanto, a superação dessas práticas depende da existência de políticas públicas que assegurem condições equitativas de trabalho e formação para os professores, especialmente na rede pública.

Essa disparidade também reforça a tese de que os métodos de ensino, por si só, não garantem o sucesso da alfabetização. Como afirmam Mendonça e Mendonça (2009), não é o método o único fator responsável pelos resultados da aprendizagem, mas sim a interação entre esse método, o contexto escolar e o sujeito que ensina. A prática docente precisa estar fundamentada em uma concepção de linguagem que reconheça a diversidade cultural e linguística dos alunos e promova a leitura e a escrita como ferramentas de emancipação.

Freire (2015) destaca que o papel do educador é criar condições para que o aluno desenvolva autonomia e consciência crítica, mesmo em contextos adversos. Para ele, "ensinar exige compromisso, respeito aos saberes dos educandos e humildade para aprender com a prática cotidiana". Assim, mesmo diante das limitações da escola pública, é possível desenvolver uma prática alfabetizadora significativa, desde que o professor se coloque como sujeito ativo na mediação do conhecimento.

Em síntese, a análise comparativa evidencia que, embora o contexto da escola privada ofereça melhores condições objetivas para o trabalho pedagógico, a eficácia da alfabetização com letramento não depende exclusivamente da infraestrutura ou dos materiais disponíveis, mas da postura do professor, de sua formação e de sua capacidade de transformar desafios em possibilidades educativas. O compromisso com a formação de sujeitos críticos e autônomos, como defendem Soares (2016) e Freire (2015), deve ser o princípio orientador de toda prática alfabetizadora, independentemente do contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais e indissociáveis para a formação de sujeitos críticos, capazes de interagir de forma consciente e ativa no meio social. Este artigo buscou compreender, a partir de uma análise teórica e empírica, como a prática de alfabetizar letrando pode contribuir para a formação integral dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente em contextos escolares distintos, como o público e o privado.

Com base nas contribuições de Soares (2016), Ferreiro e Teberosky (1985), Tfouni (2010) e outros autores, evidenciou-se que o ato de alfabetizar não se restringe ao ensino mecânico do código escrito, mas deve estar articulado a práticas sociais de leitura e escrita que façam sentido para os alunos. Alfabetizar letrando é, portanto, uma exigência pedagógica e social que coloca em foco a função comunicativa da linguagem, bem como o papel ativo do aluno na construção do conhecimento.

A análise histórica da alfabetização revelou que, durante muito tempo, o ensino da leitura e da escrita foi marcado por abordagens tradicionalistas, centradas na memorização e na cópia, desconsiderando os saberes prévios e as experiências culturais das crianças (CAGLIARI, 2009; SAVIANI, 2009). A partir da década de 1980, com a difusão das teorias construtivistas e da psicogênese da língua escrita, novas abordagens começaram a ser valorizadas, destacando a importância da participação ativa do aluno e da mediação qualificada do professor (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

A comparação entre os contextos da escola pública e da escola privada, por sua vez, trouxe à tona as desigualdades estruturais que ainda persistem no sistema educacional brasileiro. Enquanto a escola privada oferece melhores condições materiais, turmas reduzidas e maior acesso à formação continuada, a escola pública enfrenta desafios como salas superlotadas, falta de recursos e apoio institucional limitado. Essas diferenças influenciam diretamente na implementação de práticas de alfabetização letrada e evidenciam a necessidade de políticas públicas que garantam equidade de condições para o ensino (MENDONÇA; MENDONÇA, 2009).

Entretanto, a pesquisa também mostrou que, independentemente do contexto, o papel do professor é decisivo para o sucesso do processo alfabetizador. Como destaca Freire (2015), ensinar é um ato de responsabilidade ética e política, que exige do educador sensibilidade, compromisso e constante reflexão sobre sua prática. A formação docente, portanto, precisa ser contínua, crítica e voltada para os desafios reais da sala de aula.

Diante do exposto, conclui-se que a prática de alfabetizar letrando deve ser incorporada de forma efetiva nas escolas, como princípio pedagógico orientador do trabalho docente. Isso implica

planejar atividades que articulem leitura e escrita em situações significativas, valorizar os diferentes gêneros textuais, respeitar os ritmos e saberes dos alunos e promover o uso social da linguagem escrita desde os primeiros anos de escolarização.

Além disso, é urgente que o poder público invista na valorização da carreira docente, na melhoria da infraestrutura das escolas e no desenvolvimento de currículos que considerem as realidades locais. Somente assim será possível garantir o direito de todas as crianças à alfabetização com letramento, como condição para a cidadania plena e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. 20 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

FERNANDES, Cleonara Maria Schwartz; ANDREU, Maria Eugênia Pires. As práticas de letramento e a formação de professores. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 177–193, jul. 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 65 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. 18 ed. Porto Alegre: Artmed, 1985.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 12 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 101–158.

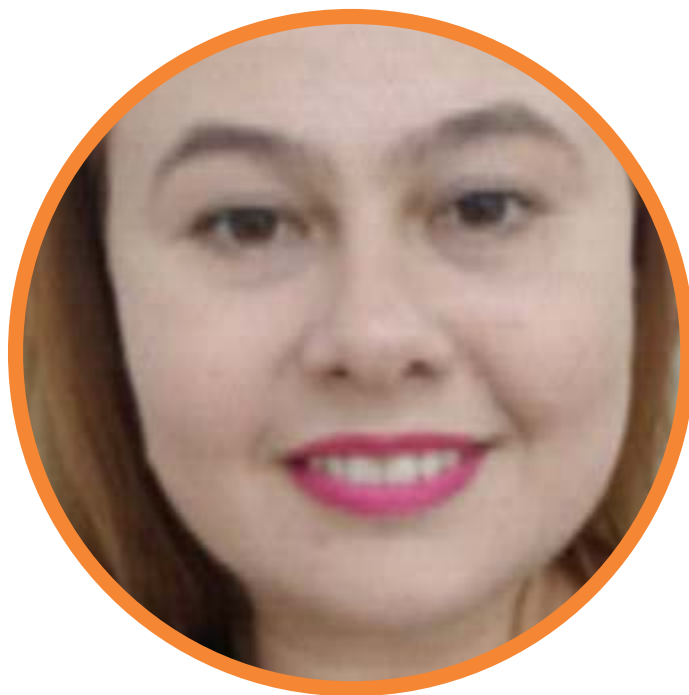
MENDONÇA, Márcia; MENDONÇA, Sueli. Alfabetização: caminhos e descaminhos. Petrópolis: Vozes, 2009.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 20 ed. São Paulo: Ática, 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.



ANDRÉA FRANCO GUIMARÃES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FAPEPE - Faculdade de Presidente Prudente (concluída em 2012). Pós graduação em educação especial e inclusão - FACON Faculdade de Conchas (concluída 2020); Pós graduação psicomotricidade - FACONNECT (concluída 2021); Pós graduação - Atendimento educacional especializado com ênfase em deficiência intelectual (concluída 2021) FACONNECT; Pós graduação - Psicopedagogia institucional e clínica (concluída 2022) FACONNECT Pós graduação - Arte e musicalidade (concluída 2023) FACONNECT.

MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE

RESUMO

O presente artigo discute o multiculturalismo na Educação Infantil, enfatizando sua relevância para a construção de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade cultural presente no contexto escolar. Parte-se do entendimento de que a escola é um espaço social de múltiplos encontros culturais, nos quais se constroem identidades, valores e modos de convivência. Nesse sentido, a Educação Infantil desempenha papel essencial, pois é na primeira infância que a criança começa a perceber e compreender as diferenças. O estudo aborda os principais desafios enfrentados pelos professores, como o enfrentamento de preconceitos, a ausência de formação específica e a dificuldade em adaptar o currículo às realidades diversas dos alunos. Ao mesmo tempo, evidencia as oportunidades que emergem de uma prática multicultural, como o fortalecimento da empatia, do respeito mútuo e da inclusão social. A reflexão propõe que o multiculturalismo vá além do discurso e se materialize em ações concretas, apoiadas por políticas públicas, formação docente continuada e materiais pedagógicos representativos. Conclui-se que a promoção de uma educação multicultural é fundamental para formar cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com uma sociedade mais justa e plural.

Palavras-chave:

Multiculturalismo; Educação Infantil; Diversidade cultural; Inclusão; Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é o primeiro espaço institucional em que a criança vivencia, de modo sistemático, o convívio com a diversidade. Nesse ambiente, ela se depara com colegas de diferentes origens étnicas, religiosas, linguísticas e sociais, o que torna inevitável a presença de múltiplas culturas. O multiculturalismo, nesse sentido, não se apresenta como uma escolha teórica ou pedagógica, mas como uma realidade que demanda reconhecimento, reflexão e ação intencional dos educadores.

O Brasil, por sua formação histórica, é um país cuja identidade se constrói a partir do encontro e também do conflito entre culturas distintas. As influências indígenas, africanas, europeias e asiáticas constituem o tecido cultural brasileiro, repleto de tensões e hibridismos. Entretanto, como lembra Hall (2003), o multiculturalismo não é simplesmente a coexistência de diferentes grupos culturais; é, sobretudo, um campo de disputas simbólicas, onde certas identidades são valorizadas e outras, marginalizadas.

Na Educação Infantil, esse cenário se manifesta de maneira sensível. A criança, em processo de formação identitária, aprende a reconhecer a si mesma e ao outro a partir das representações que a escola oferece. Se essas representações são homogêneas e excludentes, o sentimento de pertencimento é negado a muitos. Portanto, pensar o multiculturalismo na Educação Infantil é pensar o direito à visibilidade e à voz.

Freire (1996) sustenta que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Essa concepção de educação como diálogo e encontro com a alteridade reforça a importância de uma pedagogia que acolha e problematize as diferenças culturais desde os primeiros anos escolares.

A escola, portanto, precisa assumir seu papel de mediadora cultural. Isso significa transcender a ideia de neutralidade e compreender que todo ato educativo é político. Como ressalta Candau (2008), o multiculturalismo é um projeto ético-político que visa democratizar o espaço escolar e promover justiça social. Na Educação Infantil, esse compromisso se concretiza nas práticas cotidianas: na escolha das histórias, das músicas, dos brinquedos, e até na linguagem que o educador utiliza para nomear o mundo.

Ademais, o contexto contemporâneo, marcado pela globalização e pela intensificação das migrações, exige uma escola capaz de preparar as novas gerações para conviver com o plural. O multiculturalismo, longe de ser uma tendência passageira, torna-se um imperativo pedagógico.

Dessa forma, o presente artigo propõe uma análise aprofundada sobre o multiculturalismo na Educação Infantil, explorando seus fundamentos teóricos, os desafios enfrentados pelos educadores e as oportunidades pedagógicas que emergem da valorização da diversidade. Busca-se, assim, compreender de que maneira a escola pode transformar a pluralidade cultural em instrumento de aprendizagem, empatia e cidadania.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO

O multiculturalismo surge como uma resposta crítica às práticas homogeneizadoras que marcaram os sistemas educacionais ocidentais. Para Candau (2008), ele representa uma perspectiva ética e política que reconhece a existência de múltiplas formas de ser, viver e conhecer. Não se trata de celebrar superficialmente as diferenças, mas de transformar as relações de poder que as hierarquizam.

Stuart Hall (2003) aponta que as identidades culturais não são fixas, mas formadas por meio de processos históricos, sociais e discursivos. Desse modo, o multiculturalismo desafia o

essencialismo e propõe uma visão dinâmica da cultura — como algo em constante construção e negociação. Essa concepção é fundamental para a Educação Infantil, pois as crianças pequenas estão precisamente nesse processo de construção identitária e social.

Moreira e Candau (2013) argumentam que o currículo escolar tradicional tende a reproduzir um “monoculturalismo implícito”, que valoriza determinados saberes em detrimento de outros. Assim, o multiculturalismo propõe um currículo aberto, plural e crítico, que legitime os saberes populares, indígenas, afro-brasileiros e de outros grupos historicamente marginalizados.

Na Educação Infantil, os fundamentos do multiculturalismo assumem um caráter vivencial. A criança aprende a reconhecer o outro não através de discursos teóricos, mas de experiências concretas — no brincar, nas interações e nas narrativas. Por isso, o papel do professor é o de mediador, alguém que favorece o encontro entre culturas, sem impor hierarquias.

A perspectiva freireana também ilumina essa discussão. Freire (1996) defende que educar é um ato de liberdade, e que o diálogo é o caminho para superar a opressão. Nesse sentido, uma educação multicultural deve ser dialógica, participativa e reflexiva, permitindo que as crianças expressem suas vivências e reconstruam o conhecimento coletivamente.

O multiculturalismo, portanto, não é apenas uma metodologia, mas uma visão de mundo. Ele desafia a escola a reconhecer que ensinar é também reconhecer-se — e que o educador precisa estar disposto a aprender com a diversidade que o cerca.

O multiculturalismo surge como uma resposta crítica às práticas homogeneizadoras que marcaram os sistemas educacionais ocidentais. Para Candau (2008), ele representa uma perspectiva ética e política que reconhece a existência de múltiplas formas de ser, viver e conhecer. Não se trata de celebrar superficialmente as diferenças, mas de transformar as relações de poder que as hierarquizam.

Stuart Hall (2003) aponta que as identidades culturais não são fixas, mas formadas por meio de processos históricos, sociais e discursivos. Desse modo, o multiculturalismo desafia o essencialismo e propõe uma visão dinâmica da cultura — como algo em constante construção e negociação. Essa concepção é fundamental para a Educação Infantil, pois as crianças pequenas estão precisamente nesse processo de construção identitária e social.

Moreira e Candau (2013) argumentam que o currículo escolar tradicional tende a reproduzir um “monoculturalismo implícito”, que valoriza determinados saberes em detrimento de outros. Assim, o multiculturalismo propõe um currículo aberto, plural e crítico, que legitime os saberes populares, indígenas, afro-brasileiros e de outros grupos historicamente marginalizados.

Na Educação Infantil, os fundamentos do multiculturalismo assumem um caráter vivencial. A criança aprende a reconhecer o outro não através de discursos teóricos, mas de experiências concretas — no brincar, nas interações e nas narrativas. Por isso, o papel do professor é o de mediador, alguém que favorece o encontro entre culturas, sem impor hierarquias.

A perspectiva freireana também ilumina essa discussão. Freire (1996) defende que educar é um ato de liberdade, e que o diálogo é o caminho para superar a opressão. Nesse sentido, uma educação multicultural deve ser dialógica, participativa e reflexiva, permitindo que as crianças expressem suas vivências e reconstruam o conhecimento coletivamente.

O multiculturalismo, portanto, não é apenas uma metodologia, mas uma visão de mundo. Ele desafia a escola a reconhecer que ensinar é também reconhecer-se e que o educador precisa estar disposto a aprender com a diversidade que o cerca.

DESAFIOS DA PRÁTICA MULTICULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Implementar o multiculturalismo na Educação Infantil não é tarefa simples. A primeira barreira é a formação docente. Muitos cursos de Pedagogia ainda tratam a diversidade cultural de forma marginal, sem oferecer aos futuros professores instrumentos teóricos e práticos para lidar com situações de discriminação ou exclusão (CANDAU, 2008).

Além disso, o currículo escolar, frequentemente padronizado por políticas centralizadoras, pouco espaço dá à inclusão de conteúdos regionais ou à valorização das culturas locais. Essa falta de flexibilidade curricular cria um descompasso entre a realidade vivida pelas crianças e o conhecimento que lhes é apresentado.

Outro desafio recorrente é o preconceito velado. Ele se manifesta em expressões linguísticas, em piadas e até na ausência de representatividade nos materiais didáticos. Como observa Arroyo (2012), a invisibilidade cultural é uma forma sutil de violência simbólica. A criança que não se vê representada nos livros, nas histórias e nas imagens, internaliza a sensação de que sua cultura é inferior ou inexistente.

Para superar tais obstáculos, é necessário um compromisso institucional. O multiculturalismo não pode depender apenas da boa vontade do professor, mas deve ser parte integrante do projeto político-pedagógico da escola. É preciso investir em formação continuada, produção de materiais diversificados e construção de um currículo que dialogue com a realidade dos alunos.

Freire (1996) lembra que “a neutralidade não existe: ou o educador está a serviço da dominação ou da libertação”. Assim, o professor que ignora as diferenças, ainda que involuntariamente, contribui para perpetuar desigualdades. O desafio é reconhecer a dimensão política do trabalho pedagógico e utilizá-la para promover emancipação.

Outro desafio é a resistência de algumas famílias, que, por desconhecimento, podem interpretar o trabalho multicultural como “doutrinação” ou “politização da infância”. Cabe à escola dialogar com as famílias, mostrando que valorizar a diversidade é um ato de respeito e de cidadania.

Por fim, há o desafio estrutural: escolas com recursos limitados, turmas superlotadas e professores sobrecarregados. Tais condições tornam mais difícil desenvolver projetos significativos. No entanto, mesmo em contextos adversos, é possível realizar pequenas ações transformadoras — como incluir músicas, brinquedos e histórias de diferentes origens, ou valorizar os saberes trazidos pelas crianças e suas famílias.

INTEGRAÇÃO E EQUILÍBRIO ENTRE BRINCAR LIVRE E BRINQUEDOS ESTRUTURADOS

A polarização entre brincar livre e brinquedos estruturados não deve ser interpretada como uma disputa pela supremacia de um sobre o outro. Ambos possuem potenciais educativos e de desenvolvimento que se complementam quando utilizados de forma equilibrada. Segundo Brougère (2010), “a riqueza da experiência lúdica está na diversidade de situações e materiais oferecidos à criança, permitindo-lhe transitar entre diferentes formas de interação com o mundo”. Essa visão reforça a importância de planejar contextos que combinem liberdade criativa e estímulos direcionados.

O equilíbrio entre essas modalidades depende de fatores como idade, interesses individuais e contexto social. Crianças mais novas tendem a se beneficiar amplamente do brincar livre, no qual exploram sensações, movimentos e possibilidades de forma espontânea. Já em idades mais avançadas, a introdução gradual de brinquedos estruturados pode favorecer a aprendizagem de regras, a cooperação e o pensamento lógico. Piaget (1975) defende que a progressão natural do desenvolvimento envolve justamente a passagem de jogos mais simbólicos para jogos de regras, o

que torna essa integração um caminho coerente.

A mediação do adulto é elemento central para que essa combinação seja bem-sucedida. Conforme Vygotsky (1998), a interação social desempenha papel decisivo no avanço das capacidades infantis. Isso significa que a presença do adulto não deve servir para controlar o brincar, mas para enriquecer as possibilidades, sugerindo desafios, oferecendo novos materiais e incentivando a criação de variações. Assim, um jogo de blocos estruturado pode se transformar em cenário de faz de conta, e um simples pedaço de tecido pode ser incorporado a uma atividade com regras previamente estabelecidas.

No ambiente escolar, estratégias pedagógicas que alternem momentos de liberdade lúdica com atividades mais dirigidas têm mostrado bons resultados. Kishimoto (2011) argumenta que o professor deve atuar como um “curador de experiências lúdicas”, selecionando e organizando recursos que favoreçam tanto a imaginação quanto a aprendizagem formal. Essa postura permite que o brincar se mantenha como atividade prazerosa, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento de competências acadêmicas e sociais.

O mesmo princípio se aplica ao contexto familiar. Ao oferecer tanto materiais simples quanto brinquedos mais elaborados, pais e responsáveis estimulam um repertório lúdico variado. Gray (2013) alerta, no entanto, para a necessidade de preservar tempo livre de verdade, sem excesso de agendas e compromissos, para que a criança possa experimentar o tédio criativo — momento em que, pela própria iniciativa, cria soluções e inventa novas brincadeiras. O tédio, nesse sentido, não é um inimigo, mas um motor para a invenção.

Dessa forma, a integração entre brincar livre e brinquedos estruturados não apenas amplia as oportunidades de aprendizagem, mas também respeita a complexidade do desenvolvimento infantil. A criança precisa tanto do espaço para criar e improvisar quanto de desafios mais definidos que estimulem seu raciocínio e suas habilidades sociais. Essa abordagem equilibrada abre caminho para uma infância rica em experiências, na qual o brincar é valorizado como direito e necessidade essencial.

OPORTUNIDADES PEDAGÓGICAS E CAMINHOS POSSÍVEIS

Apesar das dificuldades, o multiculturalismo oferece à Educação Infantil oportunidades singulares para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. A diversidade pode ser o ponto de partida para o desenvolvimento da empatia, da solidariedade e da consciência crítica.

Candau (2008) propõe uma pedagogia intercultural baseada no diálogo entre culturas. Essa proposta não busca eliminar as diferenças, mas transformá-las em fonte de aprendizado. Na Educação Infantil, isso pode se materializar em atividades lúdicas, rodas de conversa, contação de histórias, culinária e brincadeiras tradicionais de diferentes povos.

ABNCC (2017) reforça esse princípio ao reconhecer a importância do convívio com a diversidade e da valorização das diferentes formas de expressão cultural. Isso significa que o multiculturalismo está alinhado às diretrizes oficiais da educação brasileira, e deve ser entendido como direito das crianças.

A escola multicultural é aquela que permite que cada criança se reconheça como parte de uma coletividade plural. Ela promove o respeito sem hierarquias, o diálogo sem imposições e o aprendizado sem exclusões.

Arroyo (2012) defende que a pluralidade das infâncias brasileiras deve ser o ponto de partida para a elaboração das práticas pedagógicas. Ao reconhecer as múltiplas realidades infantis, o professor fortalece a autoestima das crianças e amplia seu repertório cultural.

Projetos interdisciplinares podem explorar a música, a arte e a literatura como formas de aproximação entre culturas. O contato com diferentes manifestações artísticas ajuda a romper estereótipos e estimula a criatividade.

Além disso, o multiculturalismo oferece a oportunidade de repensar o próprio conceito de conhecimento. Em vez de tratar os saberes populares como inferiores, a escola pode integrá-los ao processo educativo, reconhecendo que a ciência e a tradição não são opostas, mas complementares.

Como observa Freire (1996), “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”. Essa afirmação, quando incorporada à Educação Infantil, transforma o espaço escolar em um terreno fértil para o diálogo e o reconhecimento mútuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O multiculturalismo na Educação Infantil constitui um campo de profundas possibilidades pedagógicas e éticas. Ele desafia a escola a romper com práticas homogêneas e a construir ambientes de aprendizagem abertos à pluralidade.

A presença da diversidade cultural na escola não é um problema a ser administrado, mas uma riqueza a ser explorada. Ao reconhecer e valorizar as múltiplas identidades, o educador contribui para a formação de cidadãos críticos, sensíveis e solidários.

Contudo, esse processo requer compromisso. É necessário repensar a formação docente, revisar os currículos, investir em materiais representativos e fortalecer o diálogo com as famílias. O multiculturalismo deve ser entendido como eixo estruturante da prática pedagógica, e não como um tema ocasional.

A escola que assume o multiculturalismo como princípio forma crianças capazes de compreender o mundo com empatia e respeito. Como afirma Freire (1996), “a educação muda as pessoas, e as pessoas transformam o mundo”.

Portanto, investir em uma Educação Infantil multicultural é investir no futuro de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

O multiculturalismo na Educação Infantil constitui um campo de profundas possibilidades pedagógicas e éticas. Ele desafia a escola a romper com práticas homogêneas e a construir ambientes de aprendizagem abertos à pluralidade.

A presença da diversidade cultural na escola não é um problema a ser administrado, mas uma riqueza a ser explorada. Ao reconhecer e valorizar as múltiplas identidades, o educador contribui para a formação de cidadãos críticos, sensíveis e solidários.

Contudo, esse processo requer compromisso. É necessário repensar a formação docente, revisar os currículos, investir em materiais representativos e fortalecer o diálogo com as famílias. O multiculturalismo deve ser entendido como eixo estruturante da prática pedagógica, e não como um tema ocasional.

A escola que assume o multiculturalismo como princípio forma crianças capazes de compreender o mundo com empatia e respeito. Como afirma Freire (1996), “a educação muda as pessoas, e as pessoas transformam o mundo”.

Portanto, investir em uma Educação Infantil multicultural é investir no futuro de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação Intercultural e cotidiano escolar. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2013.

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



ANDRESSA GONÇALVES FALCONI PACHECO

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade estadual Paulista – UNESP/Bauru (2006); Especialista em Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Institucional da Faculdade de Educação São Luís - Jaboticabal (2008); Graduação em Licenciatura Plena em História do Centro Universitário de Jales (2019); Professora de Educação infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Dr. Gina de Martino e no CEI Madre Cristina – Prefeitura Municipal de São Paulo.

A ALFABETIZAÇÃO ENTRE A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E A NEUROCIÊNCIA

RESUMO

A alfabetização é um processo complexo e multifacetado que tem sido objeto de intensos debates acadêmicos e pedagógicos. Este artigo busca analisar comparativamente as contribuições da teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e os achados recentes da neurociência cognitiva e da ciência da leitura, destacando convergências, divergências e implicações pedagógicas. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, sistematiza autores clássicos e contemporâneos, nacionais e internacionais, evidenciando a necessidade de integração entre perspectivas construtivistas e abordagens baseadas em evidências neurocientíficas. Os resultados apontam que uma prática alfabetizadora eficaz deve combinar a valorização do protagonismo infantil e do letramento com o ensino explícito das relações fonema-grafema, assegurando o direito das crianças à plena alfabetização.

Palavras-chave:

Alfabetização; Psicogênese da língua escrita; Neurociência; Letramento; Educação.

INTRODUÇÃO

A alfabetização, enquanto processo complexo e multifacetado, foi profundamente marcada pelas contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky a partir da publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). O paradigma construtivista trouxe um novo olhar sobre a criança, não mais como mero receptáculo de conhecimentos, mas como sujeito ativo que formula hipóteses sobre o sistema de escrita.

Essa abordagem influenciou fortemente a prática docente no Brasil, em especial durante as décadas de 1980 e 1990, quando políticas educacionais passaram a adotar metodologias baseadas na imersão em textos significativos, em detrimento do ensino sistemático da relação som-letra. Como observam as autoras, “a criança não aprende porque o adulto ensina, mas porque ela mesma constrói o seu conhecimento” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 17).

Entretanto, nas últimas décadas, os avanços da neurociência cognitiva e da ciência da leitura têm apontado para a relevância de fatores neurobiológicos e para a eficácia do ensino sistemático e explícito das relações fonema-grafema (DEHAENE, 2012; SHAYWITZ, 2020). Essa tensão entre os pressupostos construtivistas e as evidências científicas contemporâneas constitui um dos grandes desafios atuais da alfabetização.

OBJETIVO GERAL

Analisar comparativamente as contribuições da teoria da psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e os achados atuais da neurociência sobre a alfabetização, identificando convergências, divergências e implicações para a prática pedagógica.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Revisar os principais pressupostos teóricos da psicogênese da língua escrita;
- Identificar contribuições e limitações dessa abordagem para a alfabetização;
- Apresentar os achados atuais da neurociência cognitiva e da ciência da leitura;
- Estabelecer um paralelo entre as duas perspectivas;
- Refletir sobre as implicações pedagógicas da integração entre ambas.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema se justifica pela necessidade de revisitar concepções teóricas que influenciaram a formação de professores e as políticas públicas de alfabetização no Brasil, colocando-as em diálogo com as descobertas recentes da ciência da leitura. Tal análise é relevante, pois contribui para fundamentar práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas às evidências científicas, favorecendo o direito das crianças à plena alfabetização.

PROBLEMA

Como as contribuições da teoria da psicogênese da língua escrita se relacionam com as atuais pesquisas da neurociência sobre alfabetização e quais implicações essa relação apresenta para a prática pedagógica?

DESENVOLVIMENTO

O processo de alfabetização é um dos temas mais debatidos no campo educacional brasileiro, tendo sofrido transformações profundas a partir de diferentes concepções teóricas. Entre elas, destaca-se a teoria da *Psicogênese da Língua Escrita*, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), que rompeu com os métodos tradicionais centrados na memorização de sílabas

e palavras. Segundo as autoras, a criança é um sujeito ativo que constrói hipóteses sucessivas sobre o funcionamento do sistema de escrita, passando por níveis como o pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Essa perspectiva, inspirada na epistemologia genética de Piaget, desloca o foco da transmissão mecânica para a construção de conhecimento, defendendo que o ensino deve privilegiar práticas significativas de leitura e escrita em contextos reais.

A recepção dessa teoria no Brasil, como analisa Mortatti (2000), foi um marco histórico. A pedagogia construtivista tornou-se hegemônica nos anos 1980 e 1990, influenciando políticas públicas, programas de formação docente e práticas escolares. Entre suas contribuições, destacam-se a valorização do protagonismo infantil, o reconhecimento da importância do contexto sociocultural e a defesa de metodologias mais dialógicas. Entretanto, interpretações reducionistas da psicogênese levaram, em muitos casos, à negligência do ensino sistemático das correspondências fonema-grafema, aspecto considerado fundamental para a alfabetização plena (MORAIS, 2012). Para esse autor, a consciência fonológica é um dos principais preditores do sucesso na aprendizagem da leitura, sendo indispensável que a escola desenvolva atividades intencionais voltadas para essa habilidade.

Nesse debate, Magda Soares (2003; 2016) oferece uma contribuição essencial ao diferenciar alfabetização (apropriação do sistema de escrita) e letramento (uso social da leitura e escrita). Para a autora, não basta que a criança aprenda a decodificar; é necessário que se insira em práticas sociais de leitura e escrita. Assim, a alfabetização deve ser compreendida de forma integrada, combinando o ensino explícito da técnica da escrita com experiências significativas de letramento. Do ponto de vista internacional, os avanços da neurociência cognitiva trouxeram novas evidências para a compreensão da leitura. Dehaene (2012) demonstrou que a alfabetização envolve uma reorganização cerebral conhecida como reciclagem neuronal, pela qual áreas do córtex visual passam a ser especializadas no reconhecimento de letras e palavras. Esse processo exige instrução explícita e sistemática, especialmente no que diz respeito à relação entre fonemas e grafemas. Shaywitz (2020), ao estudar a dislexia e outras dificuldades de aprendizagem, confirma que déficits fonológicos são responsáveis por grande parte das dificuldades de leitura. Essa conclusão aproxima-se das análises de Morais (2012) e de Capovilla e Capovilla (2004), que também defendem a importância do ensino fônico sistemático como estratégia de prevenção de dificuldades e inclusão escolar.

Autores brasileiros como Kleiman (2005) reforçam ainda que a alfabetização não pode ser reduzida à técnica de decodificação, sendo necessário situar a criança em práticas reais de leitura. Portanto, o desafio contemporâneo consiste em articular essas diferentes perspectivas, conciliando os aportes da psicogênese, da ciência da leitura e da neurociência.

A análise bibliográfica permitiu identificar tanto convergências quanto divergências entre essas abordagens. No campo das convergências, observa-se que ambas reconhecem a complexidade do processo de alfabetização. Ferreiro e Teberosky (1985) enfatizam que a aprendizagem não é linear nem mecânica, mas envolve hipóteses construídas pela criança em interação com o objeto de conhecimento. Da mesma forma, Dehaene (2012) e Shaywitz (2020) mostram que a leitura resulta de um processo cerebral altamente complexo, que exige reorganização de circuitos neurais e depende de múltiplos fatores cognitivos. Outro ponto de convergência refere-se à valorização do papel ativo da criança: enquanto a psicogênese destaca a formulação de hipóteses, a neurociência evidencia que a plasticidade cerebral é acionada pelo engajamento ativo em atividades de leitura e escrita, o que confirma a importância da interação constante com o objeto de estudo.

Quanto às divergências, nota-se que a psicogênese, em sua recepção no Brasil, muitas vezes levou à minimização do ensino explícito das relações fonema-grafema. Já a neurociência e a ciência da leitura enfatizam que a consciência fonológica é condição indispensável para a apropriação do sistema alfabético (MORAIS, 2012; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004). Essa diferença revela uma tensão entre práticas que privilegiam o sentido global da escrita e aquelas que

priorizam a decodificação. No entanto, como destaca Magda Soares (2016), essa aparente dicotomia pode ser superada pela compreensão da alfabetização como um processo que envolve simultaneamente alfabetizar (ensinar o sistema de escrita) e letrar (inserir nas práticas sociais da leitura). Essa síntese aparece como um caminho integrador capaz de articular o melhor das duas tradições teóricas.

Os resultados apontam, portanto, para a necessidade de uma prática pedagógica que não se limite a um único paradigma. É imprescindível considerar tanto a dimensão sociocultural e construtiva defendida pela psicogênese (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; MORTATTI, 2000; KLEIMAN, 2005) quanto os aportes da neurociência e da ciência da leitura, que indicam a eficácia da instrução explícita e sistemática das correspondências fonema-grafema (DEHAENE, 2012; SHAYWITZ, 2020; MORAIS, 2012). Em termos práticos, isso significa que o professor precisa equilibrar estratégias: de um lado, propor situações reais de leitura e escrita, estimulando a reflexão das crianças sobre o funcionamento da língua; de outro, garantir atividades que desenvolvam consciência fonológica e domínio das correspondências grafema-fonema, prevenindo dificuldades de aprendizagem. Essa discussão reforça a importância de políticas públicas e programas de formação docente que promovam essa visão integradora, evitando tanto a rigidez de métodos exclusivamente sintéticos quanto a ausência de instrução sistemática. Somente a conjugação desses elementos poderá assegurar que a alfabetização seja de fato universal, equitativa e eficaz.

Quadro 1 – Psicogênese da Língua Escrita x Neurociência/Ciência da Leitura

Aspecto	Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro & Teberosky, 1985)	Neurociência e Ciência da Leitura (Dehaene, 2012; Shaywitz, 2020; Morais, 2012; Soares, 2016; Capovilla & Capovilla, 2004)
Visão da criança	Sujeito ativo que constrói hipóteses sobre o sistema de escrita.	Sujeito com potencial neurocognitivo que precisa de instrução sistemática para ativar circuitos de leitura.
Foco do ensino	Interação com textos significativos; ênfase no sentido da escrita.	Ensino explícito das relações fonema-grafema e desenvolvimento da consciência fonológica.
Método privilegiado	Abordagem construtivista; rejeição de métodos sintéticos tradicionais.	Abordagens fônicas e instrução direta; integração entre decodificação e compreensão.
Dimensão sociocultural	Escrita como prática social; alfabetização em contextos de letramento (MORTATTI, 2000; KLEIMAN, 2005).	Reconhecimento do letramento, mas com ênfase nos mecanismos neurobiológicos que sustentam a leitura.
Dimensão cognitiva	Hipóteses da criança como etapas construtivas: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.	Reciclagem neuronal: leitura exige plasticidade cerebral e treino fonológico intensivo (DEHAENE, 2012).
Contribuições	Valorização do protagonismo infantil; práticas significativas de leitura e escrita.	Evidências da eficácia da instrução fônica; prevenção de dificuldades e intervenção em dislexia.
Limitações	Pode negligenciar o ensino explícito das correspondências fonema-grafema (MORAIS, 2012).	Risco de reduzir a alfabetização à técnica, sem considerar o letramento e os aspectos socioculturais (SOARES, 2003, 2016).
Síntese Integradora	Importância do contexto e da construção ativa (FERREIRO; TEBEROSKY).	Necessidade de instrução explícita (MORAIS; CAPOVILLA; DEHAENE). Visão integradora: alfabetização + letramento (SOARES, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu compreender que o processo de alfabetização, longe de ser simples ou linear, envolve múltiplas dimensões que precisam ser consideradas de forma integrada. A teoria da psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, trouxe contribuições fundamentais ao destacar a criança como sujeito ativo na construção de hipóteses sobre a escrita, rompendo com práticas tradicionais de memorização e repetição mecânica. Esse paradigma influenciou de maneira significativa a educação brasileira, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, ao promover práticas pedagógicas centradas em contextos significativos e na valorização do protagonismo infantil.

Por outro lado, os avanços da neurociência cognitiva e da ciência da leitura revelaram a importância dos mecanismos neurobiológicos envolvidos no processo de aprender a ler e escrever. Estudos como os de Dehaene (2012) e Shaywitz (2020) evidenciam que a aquisição da leitura requer instrução explícita e sistemática das correspondências fonema-grafema, sendo a consciência fonológica um fator decisivo para o sucesso da alfabetização.

Ao colocar em diálogo essas duas perspectivas, o presente estudo aponta que a superação da dicotomia entre construtivismo e ensino sistemático se dá por meio de uma abordagem integradora. Autores brasileiros como Magda Soares (2003; 2016), Artur Gomes de Moraes (2012), Mortatti (2000) e Kleiman (2005) reforçam que alfabetização e letramento devem caminhar juntos: de um lado, o ensino do sistema de escrita; de outro, a inserção da criança em práticas sociais de leitura e escrita.

As implicações pedagógicas dessa análise são claras: a escola precisa garantir tanto o trabalho explícito com a consciência fonológica quanto a imersão em contextos significativos de uso da linguagem. Assim, assegura-se que todas as crianças tenham acesso não apenas ao código escrito, mas também à sua função social, garantindo o direito à plena alfabetização.

Por fim, reconhece-se como limitação deste estudo o fato de ser uma pesquisa bibliográfica, sem coleta de dados empíricos em campo. Recomenda-se, portanto, que futuras investigações realizem estudos de intervenção didática em diferentes contextos escolares, a fim de verificar, na prática, os impactos da integração entre as contribuições da psicogênese e da neurociência no processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

CAPOVILLA, Fernando César; CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. Alfabetização: método fônico. São Paulo: Memnon, 2004.

DEHAENE, Stanislas. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1985.
GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na alfabetização. São Paulo: Cortez, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. São Paulo: UNESP, 2000.

SHAYWITZ, Sally. Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Penso, 2020.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



ANTONIA LEDA DO NASCIMENTO XIMENES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2012); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elísios (2018); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Rubens Granja.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Este trabalho discutiu o ensino da música na educação infantil, baseando-se em concepções dos teóricos da área. Pretendeu refletir sobre os caminhos possíveis para a música no meio escolar e são apresentadas propostas e práticas diversificadas que podem subsidiar a atuação do professor nessa realidade. Discutiu também algumas ligações e probabilidades de diálogos entre o lúdico, que é próprio da infância e a cultura da música. Abordou o conceito de musicalização e as cantigas de roda, reconhece como são importantes as canções que resgatam a história e as tradições da sociedade, assim como é um recurso para as crianças se relacionarem com a cultura de outros países. Observa-se que a música já está diariamente na escola, principalmente na educação infantil, mas a falta de formação musical por parte do professor, que utiliza as atividades musicais como recurso para disciplinar ou em festas sazonais, desfigura o verdadeiro ensino da música na escola. Considerando as reflexões realizadas e as atividades propostas, são levantados caminhos e possibilidades de como o professor atuará na sala de aula.

Palavras-chave:

Educação Infantil; Música; Lúdico.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste estudo foi discutir o ensino de música na Educação Infantil, sua utilização em sala de aula, abrangendo práticas de educação musical baseada na vivência, percepção, criação e interpretação, e que desenvolvam aspectos diversos da música como fenômeno artístico e cultural.

Como objetivos específicos reconhecer a importância que estas canções desempenham como forma de resgatar a história e os costumes das sociedades, bem como a possibilidade de ser um veículo para que as crianças tenham contato com a sua cultura e de outros povos; favorecer o controle rítmico-motor; cultivar o uso da voz falada e cantada; estimular a criatividade em todas as áreas; desenvolver as percepções auditiva, visual e tátil. Isso tudo que a música proporciona ao aluno e mais, aumenta a concentração, a atenção, o raciocínio, a memória e a associação, etc.

Justifica-se esse trabalho na medida em que, a escola deve proporcionar situações em que a criança possa ampliar seu potencial criativo, favorecendo o desenvolvimento do seu gosto estético e aumentando sua visão de mundo. Quando a criança ouve uma música, aprende uma canção, brinca de roda, participa de brincadeiras rítmicas ou de jogos de mãos, ela recebe estímulos que a despertam para o aprendizado.

Pergunta-se como o professor pode trabalhar o ensino de música na Educação Infantil?

Este trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica dos autores teóricos especialistas no tema como Cascudo (2001); Brito (2003); Alencar (2010), Akoschky (1996), entre outros.

CONCEITO BREVE DE MÚSICA

Ao longo da história a linguagem sonora da música tem acompanhado o homem em diferentes momentos e ocasiões, como eventos comemorativos, rituais, manifestações culturais e etc.

Existem várias definições para a música, para alguns ela é considerada uma linguagem, para outros é arte e até mesmo ciência. Também há música para os mais diversos fins: dançar, pular, alegrar, relaxar, descontraír, emocionar, dormir. Assim a música representa a arte do ser humano se expressar através do som.

A música está dividida em quatro partes: som, melodia, harmonia e ritmo segundo (Weigel 1988 apud Barreto e Chiarelli). Logo, o som é tudo aquilo que emite alguma vibração sonora. A melodia é a sequência ordenada dos sons num sentido lógico; a harmonia é representada por vários sons que juntos soam harmonicamente, compreendidos como um único som; o ritmo são os sons de maneira organizada, considerando o tempo e diferentes estilos a ser executados.

É evidente que o som está presente em todas as partes que compõe a música e sem o mesmo não seria possível o homem expressar seus sentimentos e afetos. Pode-se perceber algum tipo de efeito sonoro em todos os lugares: em casa, na rua, na escola. Valorizar os sons do ambiente é uma forma de se perceber no contexto social.

Vale ressaltar que o processo de educação através da música não deve ter por objetivo formar futuros músicos, mas auxiliar no desenvolvimento integral da criança.

A musicalização pode contribuir com a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança.

A escola deve oferecer em seu currículo o ensino de música, seja em atividades com bandinha rítmicas, flauta, músicas cantadas, etc.

A MÚSICA E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

O uso da música em escolas tem revelado sua importância, através de canções, o aluno explora o ambiente e cresce do ponto de vista emocional, afetivo e cognitivo, cria e recria situações, que ficarão gravadas em sua memória e que poderão ser reutilizadas quando adulto.

Construir instrumentos musicais e objetos sonoros é também uma atividade que desperta a curiosidade e o interesse dos alunos. Partindo de uma ideia geradora (construção de cotidiáfonos), podem-se abordar diferentes conteúdos: sensibilização ao som e a seus parâmetros, altura, duração, intensidade e timbre, sonorização de imagens, textos e canções, identificação e classificação de instrumentos folclóricos.

Contextualizar a música compreende adotar diferentes modos de abordagem através de pesquisas relacionadas aos outros eixos de ação. É considerada produção artística, o fazer, o pintar, o cantar, dançar, representar, desenhar e modelar.

A arte é um excelente instrumento para a manifestação das emoções. O inconsciente produz imagens que são a expressão dos sentimentos: alegrias, tristezas, dúvidas, medos, sonhos, desejos. Estas imagens do inconsciente são comunicadas através de expressões plásticas, musicais, corporais, bem como através da linguagem verbal na poesia ou na prosa.

As diferentes linguagens: visual, musical, cênica, corporal e outras mais, estão associadas, nos dias atuais, às novas tecnologias, valores e evolução em diversos segmentos. Assim, a Arte não pode estar dissociada do meio onde os alunos se inserem. O aluno aprende quando o conhecimento se torna significativo para ele, quando estabelece relações entre o que se aprende e o que já conhece.

A Arte é tão importante quanto às outras disciplinas curriculares e deve ser considerada como um meio de estimular a criatividade, a linguagem, aprender a diversidade cultural, expressar sentimentos e pensamentos e contextualizar.

Quando a escola promove o contato com atividades culturais o aluno aprende a dar valor a uma peça musical, a uma apresentação de teatro, a apreciar gêneros de músicas melhora a sua criticidade e seus conhecimentos.

A criança interage o tempo todo com o meio e a música, e esta interação transmite emoções e identificações. Trabalhar com música significa estudar a linguagem musical, explorar sons, resgatar repertório musical da infância, pois esses conhecimentos não precisam de formação específica (musical) do aluno.

O benefício de trabalhar a música em sala de aula de forma consciente proporciona aos alunos a oportunidade de interagir com os demais, autodisciplina e desperta à consciência rítmica e estética. É através da musicalidade vivida e sentida intensamente que o aluno pode obter um desenvolvimento pessoal mais rico e abrangente, podendo se tornar um ser melhor.

A expressão musical desempenha importante papel na vida recreativa de toda criança, ao mesmo tempo em que desenvolve sua criatividade, proporciona uma educação profunda e total.

A música como sempre esteve presente na vida dos seres humanos, ela também sempre está presente na escola para dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso de criação e recreação. (FARIA 2001, p. 24),

A CRIANÇA E A PERCEPÇÃO DA MÚSICA

A música já é percebida pela criança até mesmo durante a gestação, segundo Brito “O envolvimento das crianças com o universo sonoro começa antes do nascimento (...)” (BRITO 2003, p35),

Uma das pesquisas realizadas por cientistas da Universidade de Toronto, no Canadá, comprovou que “os recém-nascidos expostos a uma melodia serena permanecem tranquilos. Mas a autora ainda acrescenta que “a influência da música vai muito além de acalmar ou agitar bebês e crianças”.

O potencial da inteligência humana é determinado pelos genes de cada pessoa, no entanto são necessários estímulos para colocar essa inteligência em prática, e é justamente aí que entra a música. Já que O estímulo sonoro aumenta as conexões entre os neurônios e, de acordo com cientistas de todo o mundo, quanto maior a conexão entre os neurônios, mais brilhante será o ser humano. (BRITTO, 2006 p.23).

A música entra na vida da criança, desde os seus primeiros dias através das canções que a mãe ou pai cantam, embalando-a. Essas músicas os pais aprenderam com seus pais, quando eram pequeninos e são preservadas na memória através da imagem dos pais cantando.

Quando a criança cresce seu repertório aumenta e surgem as canções de bater palmas e pés, a dança, as brincadeiras de roda, etc. E assim aumenta o repertório da sociedade cultural que pertence. Conforme Joly (2003):

A criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares. (JOLY 2003 p. 116).

Através da brincadeira de exploração como: brinquedos sonoros, experiência da sua voz, imitando o que ouve, a criança começa a dar significado aos sons, que para ele, antes eram isoladas, agora agrupa de maneira que faz sentido para ela.

Avaliando o quanto é importante essa experiência para a criança Maffioletti (2007) escreve que: “É isso que fará dela um ser humano capaz de compreender os sons de sua cultura [...]” (p. 130).

Através desse contato a criança desenvolverá a identidade da música que escuta e é assim que ela adquire significado diferenciado em cada cultura. Elas acabam acostumando com esse padrão sonoro de organização, permitindo formar vínculos com os outros, com a cultura e também com as tradições do país onde se vive.

A música é uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que torna uma música significativa para nós. (PENNA 2008 p. 21).

Dessa maneira é importante a criança ter contato com a música na escola, porque é nessa faixa de idade que a criança começa a construir seu saber, que utilizará para a sua vida. Mas é importante que a criança entenda esse processo, para tudo isso ocorrer. Gordon (2000) ressalta que:

Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através

da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. Dado que não se passa um dia sem que, forma ou doutra, as crianças não ouçam ou participem música, é-lhes vantajoso que a compreendam. Apenas então poderão aprender a apreciar, ouvir e participar na música que acham ser boa, e é através dessa percepção que a vida ganha mais sentido. (GORDON 2000, p. 6).

Embasados nessa realidade, apresenta-se possibilidades práticas que, centradas na realidade das escolas brasileiras e em perspectivas atuais da área de educação musical, buscam possibilitar aos professores de música, alternativas para redefinir, repensar a desenvolver propostas efetivas de ensino em seu campo de atuação.

De acordo com Brito, (2003), interessa verificar as habilidades musicais que se desenvolvem quando se canta em grupo, pois “Cantando coletivamente, aprendemos a ouvir a nós mesmos, ao outro e ao grupo todo”.

Dessa maneira, através da conectividade com o outro, encontra-se alguma coisa que possa ser comum e unificar o grupo. Integrar o som com o corpo e ver as reações que ele proporciona, é algo que dá prazer, mas é preciso que deixem as crianças se expressarem também através do canto. Como ensina Brito (2003):

É certo que música é gesto, movimento, ação. No entanto, é preciso dar às crianças a possibilidade de desenvolver sua expressão, permitindo que criem gestos, que observem e imitem os colegas e que, principalmente, concentrem-se na interpretação da canção, sem a obrigação de fazer gestos comandados durante o tempo todo [...] (BRITO 2003 p.93):

Nas aulas as crianças podem trocar e inventar outra letra para a música, e elas acham divertido e muito engraçado. É possível também ensinar a criar gestos ao mesmo tempo em que cantam, imitando os colegas ou fingindo que tocam um instrumento. Mesmo os que não cantam com os colegas, participam gesticulando na canção o que pode ser considerada como uma participação na atividade.

Convivemos no dia-a-dia com a música em diversos lugares, na família, no supermercado, loja, sala de espera, restaurante, e outros ambientes, aonde são comuns ter a música, e às vezes nem tomamos conhecimento. Durante a nossa história e entre os diversos povos, a música sempre esteve presente, e foi utilizada para variadas finalidades: para se divertir, vender produtos, fazer cultos, fazer cura, e passar ideias.

É muito importante ensinar música na escola. Forquin e Gagnard(1982) “avaliam o ensino da música como um excelente benefício para a formação dos indivíduos, seu desenvolvimento e o equilíbrio da personalidade da criança e do adolescente”.

Muitos professores têm defendido incluir de novo o ensino de música nas escolas. Hentschke (1995) diz defender também a retomada do ensino de música nos currículos escolares, como uma maneira de desenvolver e sensibilizar o aluno a arte e a estética, a criatividade, melhorando sua cognição, afetividade e desenvolvendo a comunicação verbal e não verbal do aluno.

Arcangeli, (2008) faz menção dos benefícios que traz o estudo do canto para quem o pratica, e foi esse exato objeto de estudo que fez cientistas da Universidade de Frankfurt, comprovar através de experimentos feitos com coristas “a crença de que existe uma relação positiva entre cantar, bem-estar e sistema imunológico”. No Brasil, estudiosos mostram também que o canto melhora vários

pontos cerebrais, estimulando uma atividade maior dos neurônios.

É importante assinalar o enorme valor das canções como instrumentos para representara nossa cultura, elas transmitem e conservam elementos da cultura dos povos, de um país, e pode ser feita essas representações com as canções do folclore regional e também das cantigas de roda. A canção folclórica retrata costumes de um povo e se refere à lenda, mitos, comida, festa, utensílio, brincadeira e enfeite, que foram cultivados e se transmite de geração em geração. Assim, essas canções são representadas como uma expressão da cultura e riqueza de um povo. Infelizmente essas canções folclóricas estão aos poucos sendo esquecidas.

Se olharmos as crianças brincando será difícil elas estarem cantando as canções folclóricas, a razão disso pode estar na relação que elas têm com a música tocada nas mídias. Vemos isso quando se aproxima datas de comemoração do Dia das Mães, dos Pais, do índio, que a escola comemora e ensaia só músicas para agradar seus familiares e para terem uma imagem boa da escola.

“Contudo, enquanto a imagem institucional fica reafirmada, essa prática do canto funciona para distanciar ainda mais o professor das suas responsabilidades de planejamento e condução do processo de aprendizagem.” (TOURINHO, 1993, p.97-98)

Partindo desta realidade entende-se que a música é pensada nas escolas e se ela é realmente considerada fundamental para a formação plena da criança aos olhos dos educadores e profissionais da educação infantil. Como disse Tourinho “defende o lugar da música na escola é, em parte, não o aceitar como uma atividade neutra para, então, entendê-la como influente na formação dos indivíduos”. (TOURINHO, 1993, p.94).

Assim, a primeira obrigação do professor de música é fazer com que todos se conscientizem da sua importância para que não seja somente um motivo, mas como essencial para desenvolver as crianças.

Geralmente, pensa-se o canto apenas como uma atividade em si, sem concebê-lo como um meio para a compreensão mais ampla de conceitos musicais e sem analisá-lo como uma ação poderosa que serve a fins variados e contrastantes. (TOURINHO, 1993, p.95).

Há muitas possibilidades que a canção desempenha, diverte, ensina, alegra, mas há também outra função que é de trabalhar conteúdo específico musical como altura, ritmo, reconhecer instrumentos e muitas outras teorias relacionada a música propriamente dita. Como escreveu Brito:

Algumas canções, pelos temas que enfocam, podem servir ao desenvolvimento de outras atividades, musicais ou não. Às vezes, é a canção que nos remete a outros conteúdos, ao passo que outras vezes ocorre o contrário: algum projeto que vem sendo desenvolvido pelo grupo pode estimular a introdução de determinada canção. (BRITO, 2003, p. 119).

Ao empregar a canção como ferramenta que promove o desenvolvimento da criança, tem um aspecto que precisa ser levado em conta, escolher o repertório. Parece ser uma coisa simples, mas não é, se mostra como uma grande responsabilidade para os professores de música, quando se considera que pode ser o único a promover esse tipo de vivência musical para essas crianças.

É necessário selecionar com antecedência, e muito cuidado, pois existem no mercado editorial

trabalhos inadequados, que não merecem atenção, por terem linguagem ou expressões com apelo sexual, inapropriadas para se utilizar com as crianças.

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Brito, (1998), musicalizar significa desenvolver o senso musical das crianças, sua sensibilidade, expressão, ritmo, “ouvido musical”, isso é, inseri-la no mundo musical, sonoro. O processo de musicalização tem como objetivo fazer com que a criança se torne um ouvinte sensível de música, com um amplo universo sonoro.

O termo musicalização infantil caracteriza-se como o processo de educação musical que se dá por meio de um conjunto de atividades lúdicas, em que as noções básicas de ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais são apresentadas à criança por meio de canções, jogos, pequenas danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática em conjuntos instrumentais. (BRITO, 1998 p.31).

Deve-se ter em mente que a principal finalidade do ensino musical é desenvolver a musicalidade que há na criança, pois a música faz parte da cultura humana e, por isso, todas as pessoas têm direito de acesso a ela. Podemos, então, considerar a musicalização como “educação pela música”, que segundo Brito, (1998) não significa utilizar a música para desenvolver e aperfeiçoar outras áreas de conhecimento como a alfabetização, o raciocínio lógico matemático, a socialização, entre outras.

Para Jeandot (1993) o ensino da música não é transmitir técnicas, mas desenvolver o prazer pela música e ter capacidade para apreender a linguagem musical, e se expressar por meio dela, permitindo o acesso do aluno a uma grande riqueza musical que a humanidade construiu e constrói.

Nesse sentido é importante ressaltar que é de responsabilidade do educador, enquanto um dos maiores modelos de imitação da criança, ser crítico e criativo na escolha do que apresentar a mesma, garantindo, com isso, que o trabalho seja interessante para ambos. O processo de musicalização deve acontecer na escola, pois “sendo a Escola a instituição responsável pela formação cultural da criança, cabe a ela também proporcionar esse conhecimento.” (SILVA, 1992, p. 92).

Assim sendo, de acordo com Silva, (1992) é papel de a escola incentivar as aulas de música e proporcionar condições para que elas aconteçam, desde a compra de instrumentos até um espaço favorável para a realização das aulas. A preferência é que haja uma sala destinada a essas aulas, na qual possam ser guardados os instrumentos e outros materiais necessários, que essa sala tenha espaço suficiente para os alunos movimentarem-se e esteja livre de sons externos que possa distrair os alunos.

De acordo com Snyders (1994), a escola deve proporcionar, além de preparação para o futuro, alegria para o presente, e esse é um dos papéis da música na escola.

Um caminho encontrado para amenizar esse problema é investir na musicalização durante a educação infantil, tanto em escolas públicas quanto privadas, para possibilitar que todos tenham acesso ao conhecimento musical, pois, assim, trazemos a alegria para dentro da escola, como sugere Snyders (1994) e, ainda, amenizaremos o problema do elitismo que pode afastar alguns da música, fazendo-os considerar a música como um conhecimento para poucos.

Conforme a educadora musical Gainza (1988) a educação musical tem como objetivo específico,

musicalizar, ou sensibilizar a pessoa, sendo receptivo ao fenômeno sonoro, e dando respostas de índole musical.

Musicalizar é: desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos. (PENNA 2008 p. 31).

Esse processo desenvolve sensibilidade e percepção ao som, lhe atribuindo qualidades. Assim a criança consegue ter melhor compreensão das músicas que estão ao seu redor, e começará a fazer sentido na vida dela. Verifica-se que as duas autoras colocam sua atenção na sensibilidade do som, que pertence aos conteúdos de música.

Nos RCNEI fala que a aprendizagem musical é uma forma de conhecimento e expressão e que precisa estar à disposição das crianças, e as que têm necessidades especiais. Também é importante porque a linguagem musical é uma ferramenta preciosa que transforma e integra o aluno a sociedade. Verifica-se que a Educação Musical necessita fazer parte da escola, em qualquer nível, seja usada para ter conhecimento musical ou ser um instrumento para desenvolver e aperfeiçoar outras áreas de conhecimento como a alfabetização, o raciocínio lógico matemático, a socialização.

A MÚSICA E O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Procurando estudar o que faz com que as canções se tornem “infantis”, Pescetti (2005) destaca três elementos: (1) as letras referentes ao mundo infantil; (2) o trabalho com elementos musicais reduzidos/essenciais e (3) a presença do jogo. O autor enfatiza que não é necessário haver essas três características ao mesmo tempo, com a mesma densidade ou importância, porque a presença mais significativa de uma delas pode permitir que a outra receba um tratamento mais complexo.

Para Pescetti (2005), o elemento mais importante na caracterização da canção infantil é a presença do jogo. Para ele, é o caráter lúdico de uma música, ou de uma aula, ou de um programa de rádio, que permite que se mantenha o “clima infantil”, mesmo quando se apresentam materiais complexos que não são dirigidos exclusivamente às crianças

O pesquisador Delalande, analisou a relação da música por sua natureza a um jogo, ele faz uma comparação do nível de atividade lúdica da criança sugerida por Piaget, (1971; 1982).

A saber: jogo sensório-motor, jogo simbólico e jogo com regras, aos níveis de desenvolvimento musical, aos quais ele se refere como condutas de produção sonora musical: exploração, experimentação e construção. Delalande relaciona esses níveis da seguinte forma: o jogo sensório-motor é vinculado à exploração do som e do gesto, o jogo simbólico é vinculado ao valor expressivo e à significação do discurso musical e o jogo com regras envolve a construção, ou seja, a organização e a estruturação da linguagem musical. (BRITO, 2003, p.31).

Conforme Almeida, (2004), o lúdico quando se aplica à prática pedagógica colabora para a criança aprender e permite ao professor ser mais eficaz nas aulas para que a criança tenha prazer participando das atividades escolares. Pode-se dizer que o lúdico é um instrumento pedagógico e deverá ser utilizado da melhor maneira possível, sendo que o professor deve estar preparado para

exercer perfeitamente essa missão.

Assim sendo, o papel do professor é o de intervir de maneira adequada, dando à criança a possibilidade de adquirir novos saberes e capacidades, já que a inclusão é uma realidade na prática pedagógica e se atribui ao professor.

A escola, quando valoriza as atividades lúdicas, auxilia a criança a ter um conceito bom do mundo, em que se tem afeto, sociabilidade, criatividade e respeito aos direitos da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo estudou como podemos utilizar a música na Educação Infantil, trazendo elementos que fazem parte do próprio universo das crianças, incentivando as brincadeiras na sala de aula, as fantasias e o imaginário, como forma de valorizar o saber infantil, tornando o aprendizado mais significativo para a criança. Com esse recurso as crianças aprendem umas com as outras quando brincam, compõem, inventam e reinventam quando têm espaço para isso; um espaço que o professor deve garantir em sala de aula.

Para isso, o professor precisa apropriar-se criativamente das canções, dos jogos e brincadeiras. É esse o sentido que envolve a música no contexto escolar experimentar, analisar, adaptar, produzir e reinventar materiais didáticos para o ensino

O uso de jogos e brincadeiras é uma prática legítima na educação musical por diversas tendências educacionais. Observando as crianças brincarem livremente, fica evidente a importância das atividades para o seu desenvolvimento.

Nestas aulas cantando, desenvolvendo a coordenação motora, ou através de gestos, os alunos ampliam seu vocabulário, desenvolvem ritmo através das diversas formas de expressão musical e desenvolve ainda mais o convívio social.

Percebe-se através deste estudo que as diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com a prática musical, pois só assim pode-se atender aos diferentes aspectos do desenvolvimento humano: físico, mental, social, emocional e espiritual.

Ao longo da educação infantil pode-se também utilizar instrumentos musicais para desenvolver a noção de ritmo nas crianças, trabalhar sons corporais, atenção, noção de ritmo e “ouvido musical”. As músicas podem ser cantigas de roda, que as crianças conheçam, para que elas cantem também.

A música quando trabalhada no contexto escolar das crianças, ajuda de maneira lúdica e prazerosa no aprendizado, ensina a trabalhar em equipe, promovendo a socialização. Há necessidade de criar na escola condições para implementar práticas que priorizem as diversas manifestações infantis, as diversas formas de linguagens que pode e deve ser criada no contexto pedagógico.

Para isso, deve-se enfatizar a necessidade da formação continuada dos professores que irão conduzir essa prática com eficácia necessária, para aumentar e enriquecer essa experiência.

Para concluir, vale destacar a urgência de projetos que visem um ensino de música não centrado na formação de futuros músicos, nem tampouco como um divertimento, e sim buscando um desenvolvimento dos sentidos e da percepção musical, de forma que consiga uma maior abrangência dentro da sala de aula.

Sabemos que no trabalho com educação, não existe um único caminho, escolher qual deles seguir, não é tarefa fácil, mas se queremos avanços para a educação, precisamos estar dispostos a correr riscos.

REFERÊNCIAS

AKOSCHKY, J. Cotidiáfonos. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1996.

ALENCAR, Sylvia. A música na Educação Infantil. 4 ed. São Paulo: Paternoni, 2010.

ALMEIDA, Marcus, Vinicius, Machado de Almeida. A ciranda brasileira. 3 ed. São Paulo: Montreal, 2004.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, Teca, Alencar de. Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança. 2 ed. São Paulo: Peiropólis, 2003.

CASCUDO, Luís da Câmara. Dicionário do Folclore Brasileiro. 10 ed. São Paulo: Global, 2001.

DELALANDE, François. A criança do sonoro ao musical. Trad. Bernadete Zagonel. Anais do VII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Curitiba: ABEM, 1999.

FAUSTINI, Maria do Carmo. A cantiga de roda como atividade para a Educação Infantil. 4 ed. São Paulo: Alce, 1996.

GAINZA, V. Hemsy de. Estudos de psicopedagogia musical. São Paulo: Summus, 1988.

GORDON, E. E. Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GRANJA, C. E. S. C. Musicalizando a escola: conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras, 2006.

HENTSCHKE, L. Novos rumos da Educação Musical no Brasil. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, n. 1, jan. / fev. 1995.

JEANDOT, N. Explorando o universo da música. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1993.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Musicalização infantil Série Fundamentos da Educação Musical, Salvador, n. 4, p. 115-125, out. 2003.

MAFFIOLETTI, Leda, Albuquerque. Práticas musicais na escola infantil. In: _____. CRAIDY, C. KAERCHER, G. E. (Orgs.) Educação infantil: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

PENNA, Maura. Música (s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2008.

REY, Beatriz. O resgate das cantigas de roda. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1993.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. A expressão musical para crianças de pré-escola. Revista Ideias. São Paulo: n. 10, p. 88-96, 1992.

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na Escola Pública de 1º grau. Fundamentos da Educação Musical, Porto Alegre, n. 1, p. 91-133, maio 1993.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988



CAROLINA DE OLIVEIRA LOPES

Licenciatura Plena em Pedagogia pela
Faculdade União Bandeirante de Educação
UNIBAN, 2009;
email: carolinalopes@hotmail.com

O PAPEL DO PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM TDI

RESUMO

O estudo atual busca falar sobre a importância do Plano Individual de Educação (PIE) na jornada escolar de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção (TDAH), considerando as diretrizes de educação inclusiva, que diz que todos devem ser incluídos. O objetivo da pesquisa é entender como um olhar atento para as necessidades individuais e habilidade de cada estudante pode mudar seu caminho para aprender, tornando-o mais útil e amigável. Um lugar para todos. Entregar um instrumento importante para a avaliação, PEI mostra uma obrigação moral e educativa. A mudança do currículo para atender às necessidades de alunos com TDI é um passo chave no ensino para valorizar diversidade e o acesso a educação de qualidade. Acesso a boa educação? É importante que os alunos aprendam no seu próprio ritmo, cresçam a sua autonomia e se sintam dentro do ambiente escolar. Este trabalho também mostra a importância de ter um boa relação entre as partes importantes. É muito importante para os professores, as família e o pessoa do escola para formar ações que fazem as crianças a quererem brincar e crescer por completo. Assim, este artigo se destina a educadores, gestores e familiares que acreditam em uma educação mais justa e sensível às diferenças, oferecendo reflexões e caminhos possíveis para fortalecer práticas inclusivas e promover uma aprendizagem verdadeiramente transformadora.

Palavras-chave:

TDI; Currículo; Infância; Educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

Todos os dias, nas escolas brasileiras e em instituições de ensino ao redor do mundo, surgem desafios inevitáveis — situações que fogem ao controle e exigem dos profissionais da educação uma constante capacidade de adaptação. Ensinar em uma sala onde todos os alunos estão no mesmo nível de aprendizagem pode parecer o cenário ideal, pois dá a impressão de que o ensino será linear e que todos alcançarão os mesmos resultados ao mesmo tempo. Entretanto, na prática, essa ideia se aproxima mais de uma utopia, já que cada estudante é único, com ritmos, necessidades e modos de aprender distintos. Por isso, pensar em uma escola totalmente homogênea é incompatível com a própria natureza humana.

Reconhecendo que cada aluno possui seu próprio tempo biológico e cognitivo de aprendizagem, o professor precisa ir além das práticas convencionais e se preparar para lidar com diferentes realidades — especialmente quando há estudantes com deficiências ou transtornos do desenvolvimento. É sabido que, na maioria das escolas, os docentes não recebem uma formação específica para lidar com cada tipo de necessidade, a menos que tenham buscado uma especialização ou formação continuada. Ainda assim, essa preparação não é obrigatória, especialmente nas redes públicas de ensino.

Mesmo diante dessas limitações, é papel do professor buscar compreender as particularidades de seus alunos e, em conjunto com a equipe pedagógica, construir estratégias de ensino que atendam às suas necessidades. Isso inclui elaborar um currículo adaptado, que respeite as orientações legais, mas, sobretudo, que reconheça e valorize o estudante em sua individualidade, garantindo-lhe oportunidades reais de aprendizado e desenvolvimento acadêmico.

Dessa forma, este artigo propõe como problema de pesquisa a seguinte questão: “Qual a importância de um currículo adaptado para alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI)?”. O objetivo geral é compreender a relevância de um currículo flexível e inclusivo voltado a esses alunos. Como objetivos específicos, busca-se: compreender a definição de TDI; analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular brasileiro; e discutir a importância do plano de ensino individualizado (PEI) como ferramenta pedagógica.

Este estudo oferece reflexões fundamentais sobre a inclusão escolar e o papel transformador da educação adaptada. Além de contextualizar historicamente a inclusão no Brasil, o trabalho discute a importância de um ensino personalizado e sensível às singularidades de cada estudante. Assim, pretende contribuir tanto para o trabalho dos profissionais da educação quanto para o entendimento de pais e mães que desejam compreender mais sobre o Plano de Ensino Individualizado e sua relevância no processo formativo de crianças com TDI.

FUNDAMENTAÇÃO

DEFINIÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL OU TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL - TDI

Atualmente, o Coeficiente de Inteligência (QI) não é mais usado como único parâmetro para medir a inteligência de uma pessoa. Ele representa apenas a capacidade de raciocínio do indivíduo. Para caracterizar a deficiência intelectual, é necessário que o aluno apresente habilidades de raciocínio e resolução de problemas significativamente abaixo da média para sua faixa etária, associadas a dificuldades adaptativas no cotidiano, como lidar com tarefas práticas e manter relações sociais complexas. Estima-se que cerca de 4 a 5% da população seja afetada por esse transtorno (MAZZOTTA, 2005, p. 23).

De acordo com Fernandes (2010), a deficiência intelectual não se manifesta exclusivamente na sala de aula. Se as dificuldades de aprendizagem aparecem apenas em atividades escolares, isso

não caracteriza necessariamente uma deficiência. O diagnóstico deve ser ampliado para diferentes contextos da vida cotidiana, considerando autonomia, relações interpessoais e avaliações neuropsicológicas e médicas.

Crianças e adolescentes com TDI necessitam de atividades que vão além do ensino acadêmico, envolvendo socialização, recreação e organização pessoal. Planejar um currículo adaptado significa atender todas as demandas do estudante e garantir acompanhamento contínuo, promovendo oportunidades de desenvolvimento integral ao longo do tempo (SILVA, 2012, p. 45).

Segundo Oliveira (2014), pais e professores frequentemente relatam dificuldades comportamentais desses alunos. Comportamentos considerados desafiadores podem surgir porque o estudante não consegue acompanhar atividades ou instruções que estão além de suas habilidades, gerando ansiedade, frustração ou atitudes impulsivas.

É importante ressaltar que tais comportamentos são, muitas vezes, consequência de atividades inadequadas ao nível do aluno. Planejar tarefas considerando as capacidades individuais ajuda a evitar frustrações e oferece experiências de aprendizagem significativas e adaptadas (COSTA, 2016, p. 78).

Durante momentos de recreio ou brincadeiras, o comportamento de crianças com TDI pode diferir significativamente das demais. A dificuldade em compreender regras ou coordenar ações em jogos pode gerar ansiedade ou comportamentos agressivos. Reconhecer essas particularidades é essencial para promover práticas pedagógicas inclusivas e empáticas (PEREIRA, 2018, p. 52).

A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR

Partiu-se do período da ditadura militar para constituir o processo de desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil. No início da Ditadura Militar no Brasil, mais precisamente entre os anos de 1964 a 1969, a Constituição de 1946, vigente até então, foi alterada com 17 decretos denominados Atos Institucionais criados para suprimir os direitos civis dos cidadãos. Os AIs, como ficaram conhecidos, davam amparo legal para que o governo pudesse agir de acordo com os seus interesses e oprimisse tentativas da oposição de derrubá-lo utilizando-se de métodos que violavam tanto os direitos da liberdade de expressão política e artística, quanto o direito do cidadão de viver em seu próprio país e defender sua vida (FELTRIN, 2011).

A Constituição de 1946 foi substituída pela Constituição de 1967, encomendada e formalizada pelo primeiro presidente do Golpe Militar, Humberto de Alencar Castelo Branco. Foi escrita por um grupo de juristas que apoiavam a ditadura militar e que por um lado asseguravam a legalidade de quaisquer atitudes tomadas por parte do governo militar para se manter no poder e por outro lado não permitia aos réus o “habeas corpus” nos casos de crimes políticos; exilava inimigos políticos; censurava as mídias e expressões culturais como teatro, cinema, músicas, livros (FELTRIN, 2011). O Golpe Militar perdurou até 1985 quando se iniciou o momento de reabertura democrática do país com a eleição do presidente civil Tancredo Neves. Em 5 de outubro de 1988 no governo democrático do presidente José Sarney foi apresentada a nova e atual Constituição da República Federativa do Brasil, com a proposta de implementar um governo democrático baseada nos direitos humanos, na qual a prioridade das ações é a preservação do direito à vida, ao acesso à cultura, educação, lazer, saúde, liberdade de expressão e o direito de ir e vir. A Constituição de 1988 expõe, logo no início, que pretende promover a igualdade, livre de toda forma de preconceito: raça, sexo, cor, idade, religião e construir uma comunidade livre e solidária. Determinações compreensíveis após 21 anos de repressão militar (FELTRIN, 2011).

De acordo com Tessaro (2011), um ponto importante, para os educadores, é conhecer o que assegura a Constituição de 1988 sobre a Educação e a oportunidade de acesso para todos os cidadãos brasileiros de acordo com suas necessidades. Encontrou-se no artigo 203 do capítulo II o

direito adquirido das pessoas com deficiência de terem possibilidade de serem inseridas na sociedade através da habilitação e reabilitação.

Compreendeu-se a escola como um lugar onde a interação entre os alunos e os adultos os ajudam a se tornarem pessoas capazes de viver bem em sociedade, através da socialização e sabendo que a educação é um direito de todos e visa tanto o desenvolvimento, quanto o preparo para a cidadania e para o trabalho. O Estado deve oferecer atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino. Além da educação obrigatória, atendimento especializado para as pessoas com deficiência e criação de programas de prevenção e atendimento especializado, o Estado, assim como a família e a sociedade, tem como dever priorizar a criança e ao adolescente, o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (TESSARO, 2011).

Ainda no capítulo VII da Constituição Federal de 1988 verificou-se que o Estado tem a preocupação em auxiliar a integração do deficiente na sociedade inclusive repensando e modificando os aspectos arquitetônicos da cidade, pois para garantir a promoção da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e na convivência social de acordo com suas habilidades, ele deve proporcionar acesso adequado para essas pessoas aos lugares públicos (prédios com rampas de acesso; elevadores; calçadas planas) inclusive com a fabricação de veículos de transporte coletivo adaptado às pessoas com deficiência.

Em 24 de outubro de 1989 entrou em vigor a Lei 7.853 que garante a matrícula de pessoas com deficiências em cursos regulares oferecidos pelo estado, contanto que sejam capazes de se integrar ao sistema educacional. Ou seja, se os alunos tiveram condições de se adaptar podem estudar, caso contrário, a escola não tem obrigação, ainda, de se adaptar ao aluno com deficiência (TESSARO, 2011).

Essa situação mudou em 13 de julho de 1990 mediante aprovação da Lei nº 8.069 descrita pelo ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. O ECA se baseia em dez princípios que norteiam o direito à educação, saúde e proteção de todas as crianças e adolescentes e o dever da família, sociedade e governo em propiciar que os direitos das crianças sejam cumpridos, compreendendo que a infância abrange o período do zero aos doze anos incompletos e a adolescência dos doze aos dezoito anos de idade (FELTRIN, 2011).

A respeito da educação especial o quinto princípio do ECA garante às crianças incapacitadas física, mental ou socialmente tratamento adequado, assim como educação e cuidados necessários de acordo com suas deficiências. O sétimo princípio garante uma educação capaz de promover a cultura e desenvolver as habilidades do educando para dar-lhe condições iguais de oportunidades, para que se torne um cidadão útil à sociedade, desenvolvendo sua capacidade de tomar suas próprias decisões com responsabilidade moral e social (FELTRIN, 2011).

Destacou-se os capítulos IV e VII que pontuam os direitos educacionais e a inclusão. O capítulo IV traz a igualdade de condições em relação ao direito da criança e do adolescente ter acesso e permanência à escola; o respeito que deve ter por parte dos educadores. O artigo 54 do referido capítulo reforça o dever do Estado em assegurar a criança e ao adolescente ensino fundamental obrigatório e gratuito com atendimento educacional especializado aos educandos portadores de deficiência; direito ao material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde. É o único artigo do Estatuto, entre os duzentos e sessenta artigos que o compõe, que trata da garantia de educação aos educandos com algum tipo de deficiência.

Segundo Mantoan (2006), historicamente o ECA foi o documento mais relevante para a formulação e criação de diretrizes que asseguram direitos básicos para que as crianças se desenvolvam com oportunidades de alcançarem o maior grau de desenvolvimento físico, motor, cognitivo, social, afetivo, psicológico possível de acordo com a sua deficiência, mas ao mesmo tempo independente

dela. Ou seja, o amparo legal para o desenvolvimento pessoal de cada criança respeitando-se sua individualidade e seu tempo de desenvolvimento, sendo a inserção de crianças e adolescentes financiada pelo poder público, que tem o dever de oferecer uma educação com currículo adequado e adaptado às condições específicas de seus alunos.

No mesmo ano ocorreu a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que foi realizada entre os dias 5 e 9 de outubro de 1990 em Jomtien, Tailândia, pela UNESCO, na qual o Brasil é signatário. Foi exposta a necessidade de medidas educativas para garantir “a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência” (MANTOAN, 2006).

O plano traçado pelos países participantes da UNESCO para suprir a demanda do analfabetismo mundial oferece oportunidade a todos de satisfazerem as necessidades básicas de aprendizagem através dos instrumentos essenciais: leitura, escrita, expressão oral, cálculo e resolução de problemas e dos conteúdos como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários para a sobrevivência e desenvolvimento pessoal que permita à pessoa “trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo” (MANTOAN, 2006).

Outro objetivo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos é a transformação necessária das estruturas educacionais e dos currículos com a percepção de universalizar o acesso à educação e a igualdade de todos terem direito a educação com qualidade. Em relação às pessoas com deficiências a Declaração afirma que faz parte do sistema educativo tomar medidas para garantir a igualdade de acesso à educação a essas pessoas. Ficou definido então que os países participantes colocariam em prática o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e diminuir o número de analfabetismo mundial, aumentando assim o desenvolvimento social e econômico dos países (FELTRIN, 2011).

As medidas inclusivas da Educação para Todos tiveram um foco maior em relação à educação de crianças e adolescentes com deficiências a partir da Declaração de Salamanca. Esta propõe que os governos insiram, pratiquem e tornem consistente uma Pedagogia centrada na criança e a participação da sociedade no processo de inclusão com a compreensão da importância e do direito que as pessoas com necessidades específicas têm de ser incluídas em sociedades democráticas que possibilitem uma aprendizagem e vivência com a autonomia adequada a cada tipo de deficiência (FELTRIN, 2011, p. 61).

O princípio norteador da estrutura de ação divulgada na Declaração de Salamanca é a noção e efetivação da escola inclusiva, onde as escolas se preparam para dar o atendimento educacional específico para todos os alunos com qualquer tipo de deficiência. Os governos devem aderir à política de incluir socialmente os cidadãos, e uma das formas é através da inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiências, possibilitando desenvolvimento e atuação com maior autonomia, em uma sociedade que aprendeu a ser inclusiva (FELTRIN, 2011).

Dentro das escolas inclusivas os alunos com deficiência se desenvolvem com maior estímulo, pois convivem com crianças sem deficiências e aprendem a lidar com as diferenças. A própria sociedade se modifica através das experiências de inclusão. Se desde criança o cidadão aprende a respeitar e conviver com as diferenças, futuramente teremos uma sociedade efetivamente inclusiva (FELTRIN, 2011).

Segundo Mantoan (2006), a escola deve se preparar para receber alunos com diferentes deficiências e a Declaração de Salamanca oferece recomendações para uma efetiva inclusão educacional: criação de uma pedagogia centrada na criança de acordo com as necessidades

específicas de cada um, de acordo com suas deficiências e capacidades de desenvolvimento e aprendizagem.

A Declaração de Salamanca esclarece o direito de toda pessoa portadora de deficiência ter acesso a uma educação especializada e de poder ter voz ativa com relação à sua educação, dentro da sua capacidade de desenvolvimento. As sugestões são feitas em âmbito mundial, e tanto o princípio fundamental da escola inclusiva, que assinala a importância das crianças aprenderem sempre juntas sem separações por critérios exclusivos, como a pedagogia centrada na criança que utiliza seus conhecimentos prévios, as experiências de vida, a realidade da criança e sua capacidade de assimilar, questionar, produzir conhecimento são importantes para o desenvolvimento do ser humano de acordo com suas limitações, são pontos chaves das orientações da Declaração de Salamanca para uma sociedade inclusiva (MANTOAN, 2006).

No Brasil foi em 20 de dezembro de 1996 com a promulgação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, realizada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso que aspectos educacionais importantes foram revistos, como a garantia de educação para todos, determinação da inclusão de alunos com deficiências em escolas públicas, independentemente do tipo e grau da deficiência, preparação adequada dos profissionais que atuam com a educação de crianças, adolescentes e adultos (MANTOAN, 2006).

Considerou-se importante destacar o capítulo V da LDB, pois se trata exatamente da Educação Especial, compreendendo esta como a modalidade de educação escolar para discentes portadores de necessidades especiais. Em escolas regulares que tenham alunos com deficiências é dever do Estado dispor de serviço especializado para atender às necessidades especiais desses educandos, e se não for possível à integração do aluno em classes comuns do ensino regular, este deve ser encaminhado para uma classe, escolas ou atendimentos especializados nas condições específicas de cada criança (MANTOAN, 2006).

O artigo 59 da LDB assegura aos educandos com necessidades especiais um currículo diferenciado, além de métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, de acordo com as especificidades de cada deficiência; condições para concluir os estudos de acordo com a possibilidade de cada educando respeitando os limites de cada deficiência, mesmo que não tenham atingido o nível para aprovação da instituição de ensino (MANTOAN, 2006).

A partir das referências bibliográficas, observou-se que houve uma mudança significativa no modo como a sociedade passou a incluir os deficientes, desde a Constituição de 1964 durante a ditadura, onde eles tinham direito ao acesso desde que pudessem se adaptar ao meio, até a implementação da lei 9.394 de 1996 por Fernando Henrique Cardoso, que garante ao discente com deficiência o direito ao acesso à informação e a educação, e determina que é dever da sociedade se adaptar as necessidades específicas dessa parcela da população (MANTOAN, 2006).

As instituições que deram base para o presente trabalho estão cientes das obrigações que têm com seus alunos deficientes, mas em graus diferentes encontram dificuldades em inserir atitudes inclusivas, onde tanto o espaço é totalmente adaptado para a locomoção desse educando, quanto o docente é efetivamente capacitado para intervir na aquisição do conhecimento de cada indivíduo (MANTOAN, 2006, p. 57)

Deste modo, contata-se que educação de qualidade deve dar o acesso e garantir a permanência de todos os alunos, com ou sem deficiência. E se, para que esse direito se cumpra, forem necessários material específico, profissionais especializados e outros recursos, as instituições de ensino têm que ter condições de oferecer o amparo legal e de receberem elas mesmo suporte do Estado para cumprir o que hoje é lei.

Contudo, apenas elaborar as leis para a educação inclusiva não é suficiente, é necessário que a escola e os sistemas de ensino levem a sério e correspondam as necessidades que são inerentes ao cotidiano. Assim, a formação continuada e a formação em trabalho deve ser imprescindíveis. Sendo assim, o currículo de um aluno com TDI deve ser individualizado e adaptado à sua realidade cognitiva, para que assim consiga atingir resultados satisfatórios na vida acadêmica.

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO

O currículo adaptado, ou plano de ensino diferenciado, consiste em ajustes planejados na elaboração de atividades, objetivos e avaliações, de modo a garantir que alunos com TDI e outras deficiências ou transtornos possam acessar os conteúdos curriculares de maneira efetiva. Estudos recentes de universidades brasileiras de referência, como USP, Unicamp e UFSCar, mostram que estudantes com TDI no ensino regular frequentemente apresentam defasagem em relação ao ano em que estão matriculados. Nesse contexto, a adaptação curricular surge como um recurso essencial tanto para o professor quanto para o aluno, permitindo que ele participe dos mesmos conteúdos que seus colegas (GLAT, 2002, p.14).

Para Feltrin (2011), quando um estudante com TDI está matriculado, por exemplo, no sexto ano do ensino fundamental e ainda não domina habilidades de leitura e escrita, torna-se necessário realizar ajustes nos conteúdos. A adaptação curricular permite priorizar determinados objetivos ou remover etapas complexas temporariamente, possibilitando que o aluno acompanhe o aprendizado do ano em que está matriculado de forma gradual e significativa (FELTRIN, 2011, p.56).

A elaboração de um Plano de Ensino Individualizado (PEI) é fundamental para o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, não se restringindo apenas a estudantes com TDI, mas abrangendo também autistas ou aqueles com dificuldades específicas de aprendizagem. Esse plano organiza o ensino de maneira estruturada e personalizada, promovendo o acesso aos conteúdos de acordo com as necessidades e habilidades de cada aluno (SANTOS, 2013, p.32).

Segundo Carvalho e Silva (2006), o plano deve ser desenvolvido de forma criteriosa, com participação conjunta da equipe pedagógica, profissionais de apoio e familiares. Ele deve registrar o nível atual de desenvolvimento do aluno, identificar o que ele já domina e estabelecer metas de aprendizagem, indicando claramente os conteúdos e habilidades que precisam ser trabalhados (CARVALHO; SILVA, 2006, p.45).

O PEI deve ser estruturado em etapas pequenas e graduais, de modo que cada objetivo seja alcançável. Por exemplo, se a criança já identifica cores primárias, o professor pode introduzir atividades para que ela aprenda cores secundárias. No caso da leitura e escrita, é necessário avaliar se o aluno possui condições intelectuais e perceptivas para desenvolver essas habilidades, considerando que nem todos os estudantes com TDI ou autismo irão adquirir leitura e escrita da mesma forma (LIMA, 2015, p.28).

A avaliação do potencial de leitura e escrita deve ser conduzida por psicólogos ou neuropsicólogos, permitindo identificar obstáculos específicos, como dificuldades visuais, auditivas ou de atenção. A partir dessa avaliação, o professor consegue planejar atividades adequadas, desenvolvendo o potencial do aluno de forma segura e eficaz (PEREIRA, 2016, p.39).

Compreender o contexto individual de cada estudante é essencial para que o professor proponha atividades significativas, sem gerar frustração, ansiedade ou irritação. As tarefas devem considerar os desafios específicos de cada aluno e oferecer apoio adequado para que ele se desenvolva no seu próprio ritmo (ALMEIDA, 2017, p.22).

Antes de iniciar qualquer objetivo acadêmico, é importante trabalhar primeiro as habilidades de comunicação do aluno com TDI. Apenas após o estabelecimento dessa base é possível avançar

para conteúdos mais complexos. O plano individualizado deve considerar as particularidades de cada estudante, reconhecendo que mesmo dentro de um grupo com o mesmo transtorno, há diferenças significativas entre os indivíduos (RODRIGUES, 2018, p.15).

A participação da família é um fator determinante no sucesso do PEI. Quando o plano é implementado na escola, os familiares devem ser informados sobre as atividades e estratégias aplicadas, para que possam dar continuidade em casa, por meio de exercícios, jogos e brincadeiras. Essa parceria potencializa o desenvolvimento acadêmico e socioemocional do aluno, garantindo consistência no processo de aprendizagem (CARVALHO; SILVA, 2006, p.49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, constatou-se que, ao receber um aluno com deficiência intelectual ou Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) na sala de aula, o professor precisa demonstrar interesse genuíno em conhecer seu aluno, mantendo um diálogo próximo com a família. É fundamental compreender se o estudante realiza algum acompanhamento médico e quais orientações ou encaminhamentos a família traz para a escola, garantindo uma compreensão integral de suas necessidades.

Após essa etapa inicial, é essencial que a equipe escolar se reúna para discutir as demandas do aluno e, em conjunto, elaborar um Plano de Ensino Individualizado (PEI). Esse plano deve estabelecer metas e objetivos claros, respeitando a singularidade do estudante. É importante destacar que um PEI não pode ser replicado para outro aluno, pois mesmo estudantes com o mesmo tipo de transtorno apresentam necessidades distintas e devem ser tratados de forma individualizada.

A pesquisa indicou que, atualmente no Brasil, crianças com alguma deficiência ou transtorno geralmente não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma regular. Essa dificuldade não decorre exclusivamente da formação inadequada dos professores, mas também da sobrecarga nas escolas, em que um docente precisa atender muitas crianças simultaneamente, dificultando a implementação de estratégias individualizadas.

Portanto, é necessário que a escola adote estratégias consistentes e planejadas para promover um atendimento de qualidade, permitindo que o aluno avance tanto academicamente quanto em sua comunicação e interação social. Investir em ações formativas voltadas para capacitar os professores na elaboração e aplicação de Planos de Ensino Individualizados é essencial para garantir que todos os estudantes recebam acompanhamento adequado e inclusivo, fortalecendo a aprendizagem e o desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal (CF). 1988. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 12 Out. 2025.

BRASIL. LEI N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial – MEC: SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 12 Out. 2025.

CARVALHO, A. R.; SILVA, D. R.; Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos/ organização

do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 12 Out. 2025.

FELTRIN, Antônio Feltrin. Inclusão social na escola. 5 ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação Inclusiva no Brasil. Revista Integração, Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, v. 14, n. 24/2002.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Engler; PRIETO, Rosangela Gavioli. Pontos e contrapontos. 4 ed. São Paulo: Summus, 2006.

TESSARO, Nilza Sanches. Inclusão escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.



CIBELE PAULINO DE SOUZA

Graduação em Universidade São Marcos (2008). Professora de Educação Infantil – no CEI Professora Maria Conceição Monteiro Ayres

O SILENCIAMENTO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DOS POVOS AFRICANOS

RESUMO

O silenciamento sobre a contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira é um reflexo de um processo histórico de negação e invisibilização das culturas negras. Desde o período colonial, a história oficial privilegiou narrativas eurocêntricas, omitindo o papel fundamental que os africanos e seus descendentes desempenharam na construção econômica, social, cultural e religiosa do Brasil. Esse apagamento histórico não apenas distorce a memória coletiva, mas também reforça estereótipos e o racismo estrutural ainda presentes na sociedade. A educação, nesse contexto, assume papel central na desconstrução dessas desigualdades, pois é por meio dela que se pode promover o reconhecimento e a valorização da herança africana. A implementação de uma educação antirracista e o cumprimento da Lei 10.639/03 são caminhos essenciais para resgatar e dar visibilidade às vozes e saberes silenciados. Valorizar as contribuições africanas é reconhecer a verdadeira pluralidade do Brasil e fortalecer uma identidade nacional mais justa, inclusiva e consciente de sua diversidade.

Palavras-chave:

Povos Africanos; Educação; Memória.

INTRODUÇÃO

O silenciamento sobre a contribuição dos povos africanos na formação do Brasil é uma das expressões mais marcantes do racismo estrutural que ainda persiste em nossa sociedade. Desde o período colonial, a presença africana foi reduzida à condição de escravizado, apagando-se deliberadamente suas histórias, saberes, línguas, crenças e formas de organização social. Essa omissão produziu uma narrativa histórica incompleta, que exalta o protagonismo europeu e minimiza o papel essencial dos povos africanos na construção econômica, cultural e social do país. O resultado desse processo é uma educação que, por muito tempo, reproduziu o silêncio e o preconceito, negando às novas gerações o direito de conhecer a verdadeira riqueza de suas origens.

Com a promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, surgiu a possibilidade de romper com esse ciclo de invisibilidade. Essa lei representa um marco na luta por uma educação mais justa e plural, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial que compõe a identidade brasileira. No entanto, sua efetiva aplicação ainda enfrenta desafios, que vão desde a falta de formação adequada dos professores até a escassez de materiais pedagógicos que contemplem a temática afro-brasileira de forma crítica e respeitosa.

Discutir o silenciamento sobre a contribuição dos povos africanos é, portanto, refletir sobre as estruturas de poder que moldaram a história do Brasil e continuam a influenciar as relações sociais atuais. Trata-se de um convite para reescrever nossa memória coletiva, substituindo o apagamento pela valorização e o preconceito pela compreensão. A escola, como espaço de formação de cidadãos, tem papel central nesse processo, pois é nela que se constrói a consciência crítica, o respeito e o reconhecimento do outro.

Ao dar visibilidade às contribuições africanas — que vão desde a agricultura e culinária até a religião, música e literatura —, a educação se torna um instrumento de emancipação e de reconstrução identitária. A valorização dessas heranças não apenas corrige distorções históricas, mas também fortalece o sentimento de pertencimento e autoestima das crianças e jovens negros. Esse reconhecimento é fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária, em que todas as vozes tenham espaço e sejam ouvidas com respeito.

Portanto, refletir sobre o silenciamento das contribuições dos povos africanos é mais do que uma questão histórica: é um ato político e ético. É olhar para o passado com responsabilidade e para o futuro com compromisso, entendendo que o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial devem começar desde a escola, com uma educação que celebre a diversidade e reconheça a importância de todos os povos que formam o Brasil.

DESENVOLVIMENTO

O silenciamento sobre a contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira está profundamente enraizado na forma como a história foi escrita e ensinada ao longo dos séculos. Desde os primeiros registros da colonização, o olhar eurocêntrico privilegiou as narrativas dos colonizadores e marginalizou as histórias dos povos escravizados, reduzindo-os a números, mercadorias e força de trabalho. No entanto, os africanos trazidos à força para o Brasil não foram apenas vítimas de um sistema cruel e desumano: foram também agentes fundamentais na construção da economia, da cultura e da identidade nacional. Cada grupo étnico africano trouxe consigo saberes, técnicas, crenças e valores que influenciaram profundamente diversos aspectos da vida brasileira, mas esses legados foram sistematicamente negados e esquecidos pela história oficial.

Os africanos tiveram papel essencial em atividades econômicas como a agricultura, a mineração, a

pecuária e a construção civil. Foram eles que, com seu conhecimento das terras, do clima e das técnicas agrícolas, ajudaram a desenvolver o cultivo de produtos fundamentais para a economia colonial, como o açúcar, o café e o algodão. Além disso, contribuíram com saberes herdados de suas culturas de origem, que se mantiveram vivos mesmo diante da opressão. A culinária brasileira, por exemplo, carrega traços profundos da presença africana, seja no uso de temperos, na preparação de alimentos ou nos modos de cozinhar. A feijoada, o acarajé, o vatapá e tantas outras receitas são expressões dessa herança, que sobreviveu e se transformou em símbolo da identidade nacional.

No campo religioso, a contribuição dos povos africanos é igualmente marcante. As religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, preservaram não apenas rituais e divindades, mas também uma filosofia de vida baseada no respeito à natureza, na ancestralidade e na coletividade. Durante séculos, essas crenças foram perseguidas e demonizadas, obrigadas a se esconder sob disfarces católicos para poderem existir. Ainda assim, resistiram, e hoje são parte fundamental da cultura brasileira, influenciando inclusive festas populares, músicas e manifestações artísticas. O sincretismo religioso, tão presente na sociedade brasileira, é um exemplo vivo da capacidade de resistência e de adaptação dos povos africanos diante da opressão. A música, a dança e as expressões artísticas também são legados imensuráveis deixados pelos africanos. O samba, o maracatu, o jongo e a capoeira nasceram de tradições africanas que se reinventaram no Brasil como formas de resistência cultural e expressão de liberdade. Por muito tempo, essas manifestações foram marginalizadas e associadas ao crime ou à desordem, mas hoje são reconhecidas como patrimônios culturais que representam a alma do povo brasileiro. Ainda assim, é necessário compreender que o reconhecimento tardio dessas expressões não elimina séculos de silenciamento e exclusão. O que se busca atualmente é dar voz e visibilidade a essas culturas em espaços formais de saber, como a escola, garantindo que as novas gerações compreendam a verdadeira origem de nossa diversidade.

A educação tem papel essencial nesse processo de reconstrução da memória histórica. Durante muito tempo, o currículo escolar brasileiro reproduziu um modelo de ensino eurocêntrico, que apresentava a África como um continente atrasado e sem história antes da colonização. Essa visão distorcida consolidou estereótipos raciais e sustentou a ideia de inferioridade dos povos negros. A implementação da Lei 10.639/03 representou um avanço significativo ao determinar que a história e cultura afro-brasileira e africana fossem incluídas no currículo da educação básica. Entretanto, mais do que cumprir uma exigência legal, é preciso transformar a prática pedagógica e repensar o modo como a história é contada, valorizando os sujeitos historicamente marginalizados.

A formação de professores é um ponto-chave para o sucesso dessa transformação. Muitos educadores ainda se sentem despreparados para abordar a temática racial em sala de aula, seja por falta de conhecimento, seja pelo medo de tratar de um tema considerado sensível. Por isso, é fundamental investir em políticas públicas de formação continuada, que possibilitem aos docentes compreenderem as origens do racismo, reconhecer as contribuições africanas e desenvolver práticas pedagógicas que promovam o respeito à diversidade. Uma educação antirracista exige mais do que boas intenções: requer conhecimento, sensibilidade e compromisso ético com a verdade histórica.

Outro aspecto importante é a representatividade nos materiais didáticos. Por muito tempo, os livros escolares mostraram apenas figuras brancas como protagonistas da história, enquanto as pessoas negras apareciam em papéis secundários ou estereotipados. Corrigir essa distorção é fundamental para que todas as crianças possam se reconhecer nos conteúdos que estudam. Ver-se representado de forma positiva é um direito e um fator essencial para o desenvolvimento da autoestima e do sentimento de pertencimento. Quando a criança negra aprende que seus ancestrais foram reis, rainhas, guerreiros, cientistas e artistas, ela passa a se ver como parte de uma história rica e digna.

O silenciamento sobre as contribuições africanas não afeta apenas os negros, mas toda a sociedade, pois impede que o Brasil reconheça sua própria diversidade. A negação do passado escravista e da herança africana gera uma falsa ideia de homogeneidade cultural, quando na verdade o país é resultado de múltiplas influências. Valorizar as raízes africanas é reconhecer que a identidade brasileira foi construída por mãos diversas e que a força e a criatividade do povo africano estão presentes em cada aspecto de nossa vida cotidiana. Desde as expressões linguísticas até as práticas religiosas e artísticas, a presença africana é um pilar da cultura nacional.

Contudo, romper com o silenciamento não é um processo simples. Exige mudanças profundas nas estruturas de poder, nos currículos escolares, na formação dos profissionais da educação e, principalmente, nas mentalidades. É preciso compreender que o racismo não é apenas uma questão individual, mas estrutural, reproduzida por instituições, leis, tradições e práticas sociais. A escola, como espaço de socialização e construção do conhecimento, tem responsabilidade em enfrentar esse sistema. Ao promover debates sobre a história e cultura africana, a educação contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e empáticos.

As práticas pedagógicas voltadas à valorização das culturas africanas devem ser permanentes e integradas ao cotidiano escolar, e não restritas a datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra. Trabalhar essa temática exige sensibilidade e planejamento, de modo que as crianças e jovens compreendam que o respeito às diferenças é um valor que se constrói diariamente. O diálogo, as artes, as narrativas orais, as músicas e as histórias tradicionais africanas são recursos valiosos para despertar o interesse e o respeito pela diversidade.

Portanto, discutir o silenciamento sobre a contribuição dos povos africanos é também questionar as desigualdades que persistem na sociedade atual. É reconhecer que o apagamento histórico se reflete nas oportunidades desiguais de acesso à educação, ao emprego e à representação social. Valorizar a história dos povos africanos é uma forma de reparação simbólica e cultural, que contribui para o fortalecimento da identidade negra e para a construção de um país mais justo e plural.

Romper o silêncio é um ato de resistência. É trazer à luz vozes que foram abafadas por séculos e reconhecer que a verdadeira história do Brasil não pode ser contada sem os africanos. Cada canto, cada ritmo, cada palavra de origem africana presente em nosso idioma é prova viva de que essa herança resiste, se transforma e segue moldando o Brasil contemporâneo. Cabe à educação dar continuidade a essa resistência, fazendo do conhecimento um instrumento de liberdade e igualdade.

Assim, a luta contra o silenciamento das contribuições africanas é, ao mesmo tempo, uma luta pela memória, pela dignidade e pela verdade histórica. É um movimento que ultrapassa as salas de aula e alcança toda a sociedade, convocando cada um a reconhecer e celebrar a presença africana como parte essencial de nossa identidade nacional. A valorização dessas contribuições não é apenas um gesto de reconhecimento, mas um compromisso com o futuro — um futuro em que todas as vozes sejam ouvidas, respeitadas e celebradas.

O silenciamento sobre a contribuição dos povos africanos não é um simples esquecimento histórico, mas um processo intencional de apagamento que começou ainda durante a colonização e se perpetua ao longo dos séculos por meio da educação, da historiografia oficial e de práticas sociais que valorizaram apenas a perspectiva europeia. Esse apagamento estruturou uma narrativa que relegou os africanos e seus descendentes a papéis secundários, muitas vezes apenas como mão de obra ou símbolos de marginalidade, invisibilizando suas conquistas, saberes e contribuições culturais. Tal silenciamento não afetou apenas a população negra, mas toda a sociedade, pois impediu que o Brasil reconhecesse sua própria diversidade e a riqueza de sua formação histórica. Ao compreender a história brasileira sem a presença africana, gera-se uma percepção distorcida de identidade nacional, na qual a pluralidade cultural é negada e os valores de solidariedade, criatividade e resistência transmitidos pelos africanos permanecem invisíveis.

A educação desempenha papel central no enfrentamento desse silenciamento. Durante décadas, as escolas reproduziram um currículo eurocêntrico, que apresentava a história da África e a contribuição de seus povos de forma superficial ou negativa. Essa abordagem consolidou estereótipos e reforçou a ideia de que os africanos e seus descendentes tinham pouca ou nenhuma participação na construção do Brasil. A Lei 10.639/03 surgiu como um marco na tentativa de corrigir essas distorções, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. No entanto, sua implementação efetiva ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de materiais didáticos adequados, a formação insuficiente de professores e o preconceito institucionalizado em alguns espaços escolares.

A contribuição africana é vasta e se manifesta em múltiplas dimensões da sociedade brasileira. Na economia, os africanos introduziram técnicas agrícolas adaptadas ao território brasileiro, desenvolveram sistemas de cultivo e participaram ativamente na produção de açúcar, café, algodão e outros produtos que sustentaram a economia colonial. Suas práticas agrícolas, muitas vezes oriundas de saberes ancestrais, influenciaram a forma como a terra foi explorada e gerida. Na música e na dança, os africanos trouxeram ritmos, instrumentos e formas de expressão que deram origem a manifestações culturais reconhecidas mundialmente, como o samba, o maracatu, o jongo e a capoeira. Essas expressões não são apenas artísticas, mas também formas de resistência, preservação da memória e afirmação de identidade.

A religiosidade africana também deixou marcas profundas na cultura brasileira. Práticas e crenças de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, sobreviveram à repressão e ao sincretismo imposto pelo período colonial, mantendo viva a conexão com a ancestralidade e os valores de coletividade, respeito e harmonia com a natureza. Mesmo quando perseguidas e estigmatizadas, essas tradições continuaram a ser transmitidas de geração em geração, revelando a capacidade de resistência cultural dos povos africanos. A incorporação de elementos africanos na religiosidade, na música, na culinária e nas artes visuais contribuiu para formar a identidade brasileira contemporânea, embora essa influência tenha sido historicamente negligenciada e minimizada nas narrativas oficiais.

O processo de silenciamento também impacta a autoestima e a identidade das crianças negras. Quando o currículo escolar não apresenta histórias, personagens ou referências culturais negras de forma positiva, essas crianças crescem internalizando sentimentos de inferioridade e marginalização. Ao mesmo tempo, crianças brancas, ao não receberem educação sobre diversidade e igualdade racial, podem reproduzir preconceitos e atitudes discriminatórias. Por isso, é fundamental que o trabalho pedagógico na Educação Infantil seja planejado de forma intencional, promovendo representatividade, valorizando a diversidade e proporcionando experiências significativas de reconhecimento cultural.

A formação docente é um dos pilares para a construção de uma prática antirracista e para o enfrentamento do silenciamento histórico. Muitos professores chegam às salas de aula sem preparo suficiente para lidar com a temática racial, seja por lacunas na formação inicial ou por falta de atualização continuada. Investir em cursos, oficinas e materiais de apoio é essencial para capacitar os educadores a abordar de forma crítica e sensível a história e a cultura afro-brasileira. O professor deve ser capaz de identificar práticas discriminatórias, questionar estereótipos e propor atividades que promovam reflexão, empatia e valorização da diversidade. Essa atuação não é apenas pedagógica, mas também ética e política, pois contribui para a formação de cidadãos conscientes e críticos.

A inclusão de conteúdos sobre a contribuição africana deve ser transversal ao currículo, e não limitada a datas comemorativas ou atividades isoladas. É preciso integrar histórias, músicas, danças, culinária, artes visuais e experiências cotidianas que permitam às crianças compreenderem a diversidade cultural de forma concreta e envolvente. Contação de histórias com protagonistas negros, jogos tradicionais de matriz africana, músicas e danças típicas são exemplos

de estratégias que tornam o aprendizado significativo e estimulam o reconhecimento da riqueza cultural africana. Essa abordagem contribui para a construção de uma identidade positiva e fortalece o senso de pertencimento, tanto das crianças negras quanto daquelas de outras origens.

O ambiente escolar, como espaço de socialização, deve refletir o compromisso com a diversidade e a valorização das culturas africanas. Isso inclui a escolha de livros, brinquedos, imagens e materiais pedagógicos que representem todas as etnias de maneira digna e positiva. Ambientes que apresentam apenas imagens e narrativas eurocêntricas reforçam o silenciamento histórico e perpetuam preconceitos. Ao contrário, escolas que promovem representatividade oferecem às crianças a oportunidade de reconhecer e valorizar suas próprias histórias e as histórias dos outros, construindo relações mais justas e igualitárias.

Além das práticas internas, a escola deve envolver as famílias e a comunidade na construção de uma educação antirracista. O diálogo com os responsáveis é essencial para que a valorização das contribuições africanas seja reforçada também no contexto familiar. Muitas vezes, preconceitos são reproduzidos de forma inconsciente em casa, e a escola tem papel de conscientização, promovendo reflexões que incentivem a construção de atitudes mais inclusivas. Projetos interativos, rodas de conversa e eventos culturais fortalecem o vínculo entre escola e comunidade e ampliam o impacto da educação antirracista.

O combate ao silenciamento histórico também passa pelo enfrentamento das estruturas de poder que sustentam o racismo institucionalizado. A escola, como instituição social, deve assumir postura ativa na desconstrução dessas práticas, garantindo que as contribuições africanas sejam reconhecidas, valorizadas e incorporadas de forma permanente. O desafio é grande, mas essencial, pois o silenciamento não é apenas uma questão do passado, ele influencia desigualdades e preconceitos presentes no cotidiano. A educação antirracista, ao dar visibilidade a essas contribuições, atua como instrumento de transformação social e de reparação simbólica.

A valorização da história e cultura africana promove também a compreensão da própria identidade brasileira em sua pluralidade. Reconhecer que o Brasil é resultado da convivência e do intercâmbio de múltiplas culturas é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente de sua diversidade. Esse reconhecimento fortalece a autoestima, cria senso de pertencimento e combate à discriminação, oferecendo a todas as crianças a oportunidade de se enxergar como protagonistas de uma história rica e complexa.

Romper com o silenciamento histórico é, portanto, um ato de justiça e responsabilidade social. É compreender que a contribuição africana está presente em todas as esferas da vida brasileira — na economia, na cultura, na religião, na arte e na educação — e que negar essa presença é perpetuar desigualdades. A escola tem papel estratégico nesse processo, sendo capaz de formar cidadãos críticos, conscientes e empáticos, capazes de valorizar a diversidade e de lutar por igualdade.

As práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento das contribuições africanas devem ser contínuas e integradas à rotina escolar. Desde o uso de livros e brinquedos representativos até atividades de música, dança, contação de histórias e expressões artísticas, é preciso garantir experiências significativas que permitam às crianças compreender e valorizar a riqueza cultural africana. O brincar e o aprender, na Educação Infantil, tornam-se instrumentos poderosos de socialização, aprendizado e fortalecimento da autoestima, contribuindo para a construção de uma identidade positiva e inclusiva.

A educação antirracista e o enfrentamento do silenciamento histórico não beneficiam apenas a população negra, mas toda a sociedade. Ao reconhecer a diversidade e valorizar as contribuições africanas, promove-se a construção de uma sociedade mais justa, plural e consciente de sua própria história. Essa transformação exige comprometimento coletivo, sensibilidade, formação continuada dos educadores e engajamento da comunidade escolar. Cada ação que visibiliza a

presença africana é um passo para a construção de uma sociedade mais equitativa e respeitosa.

O silenciamento histórico sobre os povos africanos não pode mais ser tolerado. É responsabilidade da escola, dos educadores e de toda a sociedade reconhecer e celebrar essas contribuições, incorporando-as ao currículo, às práticas pedagógicas e à vida cotidiana. Ao fazê-lo, não apenas corrige-se uma injustiça histórica, mas também constrói-se uma base sólida para o desenvolvimento de cidadãos conscientes, críticos e respeitosos, capazes de valorizar a diversidade e de contribuir para uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

A história brasileira, em sua complexidade, só pode ser compreendida plenamente quando as vozes silenciadas dos povos africanos são ouvidas e valorizadas. O reconhecimento de sua contribuição é um ato de reparação simbólica, uma forma de resgatar a memória e fortalecer a identidade de todas as crianças. A educação antirracista transforma o currículo em um espaço de diálogo, reflexão e valorização da diversidade, promovendo justiça, empatia e respeito desde os primeiros anos escolares.

Quando a escola se compromete com a valorização das contribuições africanas, ela cumpre seu papel social de formar cidadãos conscientes, críticos e preparados para viver em uma sociedade plural. O aprendizado sobre história, cultura e resistência africana oferece às crianças ferramentas para compreenderem o mundo e para atuarem de forma ética e solidária. O silenciamento histórico é revertido, e a memória coletiva é reconstruída com base na diversidade, na igualdade e no reconhecimento da riqueza cultural que constitui a identidade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o silenciamento das contribuições dos povos africanos evidencia que a invisibilização histórica é um dos pilares do racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Desde a colonização, narrativas eurocêntricas dominaram a historiografia oficial, relegando os africanos e seus descendentes a papéis secundários e desvalorizando sua importância na formação econômica, social e cultural do Brasil. Esse apagamento histórico não só distorce a memória coletiva, como também influencia a percepção das crianças e jovens sobre suas identidades, fortalecendo estereótipos e preconceitos que podem se perpetuar ao longo da vida. Reconhecer e valorizar a contribuição africana é, portanto, um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

A educação desempenha papel central nesse processo de transformação social. Ao incluir a história e cultura afro-brasileira e africana no currículo, conforme determina a Lei 10.639/03, a escola assume sua responsabilidade ética e pedagógica de corrigir distorções históricas e promover o respeito à diversidade. No entanto, para que essa lei seja efetiva, é necessário que haja formação continuada dos professores, materiais pedagógicos adequados e práticas educativas que valorizem a representatividade negra em diferentes contextos. A educação antirracista não é apenas uma questão legal, mas uma postura ética que busca formar cidadãos conscientes, empáticos e preparados para lidar com a diversidade de forma respeitosa.

O silenciamento das contribuições africanas também impacta diretamente a autoestima e a identidade das crianças negras. Quando as escolas apresentam histórias e referências culturais que reconhecem a importância dos povos africanos, essas crianças passam a se ver como parte de uma narrativa rica e digna, fortalecendo seu senso de pertencimento. Da mesma forma, crianças de outras origens aprendem a valorizar as diferenças, desenvolvendo empatia e respeito pela diversidade. A escola, nesse sentido, é um espaço de socialização que contribui para a construção de valores democráticos e inclusivos desde a primeira infância.

Além das práticas pedagógicas, é fundamental que a comunidade escolar como um todo — incluindo famílias e gestores — esteja engajada na valorização da diversidade. O diálogo entre

escola e família amplia o alcance das ações antirracistas e reforça a importância de reconhecer e celebrar a história e cultura africana. A participação da comunidade fortalece o compromisso coletivo com a educação para a igualdade e contribui para a construção de um ambiente escolar acolhedor e respeitoso, onde todas as crianças se sintam valorizadas e representadas.

As contribuições africanas abrangem múltiplas dimensões da sociedade brasileira, desde a economia e a agricultura até a música, a dança, a religiosidade e a culinária. O reconhecimento desses saberes e práticas culturais é essencial para corrigir injustiças históricas e resgatar a memória de grupos que foram silenciados ao longo do tempo. Valorizar a presença africana significa também compreender que a identidade brasileira é fruto de um processo plural, resultado da interação e do intercâmbio de diferentes culturas. Esse entendimento fortalece a consciência social e contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Romper com o silenciamento histórico exige ações concretas e contínuas. Não basta abordar a temática apenas em datas comemorativas ou atividades isoladas; é necessário integrá-la permanentemente ao currículo e às práticas pedagógicas. O professor desempenha papel fundamental nesse processo, atuando como mediador do conhecimento e incentivando o reconhecimento da diversidade cultural desde os primeiros anos escolares. Ao promover atividades que envolvam música, dança, contação de histórias e outras expressões culturais afro-brasileiras, a escola cria oportunidades para que as crianças vivenciem, compreendam e valorizem a riqueza da herança africana.

O enfrentamento do racismo estrutural e do silenciamento histórico é também um ato de justiça social. Reconhecer as contribuições africanas é uma forma de reparar, simbolicamente, séculos de marginalização e exclusão. Além disso, essa valorização promove a construção de uma identidade positiva para todos os alunos, reforçando o respeito às diferenças e o sentimento de pertencimento à sociedade. A educação, nesse contexto, não se limita à transmissão de conteúdos; ela se transforma em instrumento de transformação social, formando cidadãos conscientes, críticos e preparados para atuar de maneira ética e solidária.

Portanto, as considerações apresentadas neste estudo reforçam que o silenciamento das contribuições africanas é um problema histórico que exige ação contínua e consciente. A escola tem papel central na valorização da diversidade, na construção de identidade e autoestima e na formação de cidadãos capazes de reconhecer e respeitar as diferenças. A educação antirracista é, ao mesmo tempo, uma prática pedagógica, ética e política, que contribui para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e plural.

Em suma, reconhecer e dar visibilidade às contribuições dos povos africanos é mais do que uma necessidade educacional; é um compromisso com a memória histórica, com a justiça social e com a formação de futuras gerações conscientes da riqueza cultural e da diversidade que formam o Brasil. A escola, ao assumir esse compromisso, promove o respeito, a igualdade e a valorização da diversidade, transformando a educação em um instrumento de resistência e de construção de uma sociedade mais equitativa e humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 out. 2025.

COSTA, Sonia. História da África e da população negra no Brasil: visibilidade e ensino. São Paulo:

Cortez, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: repensando a escola. Petrópolis: Vozes, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

OLIVEIRA, Luiza Bairos de. A cor na escola: práticas pedagógicas e relações raciais. Salvador: EDUFBA, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ações afirmativas e educação: experiências brasileiras. Brasília: MEC/SECAD, 2019.



CIBELE RODRIGUES DA CRUZ

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2008); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade FMU (2012); Professora de Educação Infantil no CEMEI Domingos Delgado da Prefeitura de São Paulo.

SÍNDROME DE DOWN E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Nesse presente trabalho será abordado o assunto sobre a inclusão escolar com crianças com síndrome de Down, serão exploradas as experiências das famílias no processo de inclusão na rede regular de ensino. Será conhecida as potencialidades e limitações dentro desse tema, e também o olhar da família e as situações que enfrentam na rotina escolar desde os primeiros anos dentro desse ambiente. O olhar que devemos ter acolhedor para essas crianças, família e comunidade. Traçar estratégias para que a inclusão seja feita de forma natural e tranquila. Olharmos para esses pais ou responsáveis como uma extensão dessa criança e termos a consciência que ao acolhermos a criança iremos acolher toda uma casa. A aprendizagem obtida pelo professor ao longo de sua trajetória e seu empenho em buscar sempre novas técnicas para recepcionar esse aluno com suas características individuais deve ser um elemento sempre a ser debatido e observado quando falamos de inclusão. A inclusão não significa facilitar a vida do estudante, mas traçar rotas que mostre a capacidade que eles possuem dentro da sua realidade, e a cada meta alcançada, a cada nova aprendizagem trabalharmos novas rotas e rotinas para que haja sempre um novo desafio para ser vencido juntos aluno e escola.

Palavras-chave:

Educação; Síndrome de Down; Inclusão; Escola.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação inclusiva é fundamentada a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), documento esse que garante a todos o direito à igualdade. Em seu artigo 205, refere-se ao direito de todos à educação, priorizando o desenvolvimento global, pleno da pessoa e trata sobre o preparo das pessoas para o exercício da cidadania e sua preparação para o trabalho. De acordo com a Constituição, o Congresso Nacional, através do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, aprovou a nova lei inspirada no disposto da Convenção de Guatemala que menciona a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência e enfatiza a total aversão ao tratamento desigual aos deficientes. Conjuntamente a essas constituições, leis e documentos temos também a Declaração de Salamanca (SALAMANCA, 1994), que substancia em prol da educação inclusiva, assegurando uma situação de igualdade de direitos entre os cidadãos.

A inclusão escolar se tornou uma realidade cada vez mais frequente em diversos países e a cultura do local tem influência direta da forma que ela acontece assim como a sua política. Um exemplo que podemos usar é no Egito, o ministério da educação de lá está focado em ofertar para as crianças com necessidades especiais um ensino que permite para eles poder viver em comunidade e fazer trocas dentro da sua comunidade. Já na Nova Zelândia, o acolhimento de crianças com necessidades especiais já é uma realidade a mais de 10 anos. Mas, em contrapartida, na Holanda essa inclusão encontra grande dificuldade, pois a área geográfica não auxilia nesse processo e também no país não existe a obrigatoriedade em aceitar crianças com atraso no desenvolvimento, ponto esse que torna a inclusão seletiva e acaba afastando muitas crianças da escola.

No interior de São Paulo, essa inclusão é respaldada pela parceria que a Secretaria da Educação e a Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE), instituição essa que é resultado de um grupo de pais cuidados e atentos ao desenvolvimento de seus filhos portadores de deficiência. A APAE desenvolve diversos programas e entre eles o Educação Precoce ou como também é conhecido Setor de Estimulação. Esse projeto recebe crianças de 0 -4 anos, que mostram atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e deficiência instalada, o projeto tem uma equipe multidisciplinar que conta com fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, psicóloga, pedagoga e fonoaudióloga. Quando começam a frequentar a APAE as famílias são recepcionadas por uma equipe que se disponibiliza para iniciar um trabalho com as crianças e instrui como continuar com o processo de desenvolvimento no período que estiverem em casa. A maioria deste público que é atendido dentro desse programa são portadores de Síndrome de Down.

DESENVOLVIMENTO

EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Como a educação infantil vem conquistando um espaço importante na área da educação, sendo reconhecida a partir de 1988 pela Constituição como ensino básico e ganhou um lugar de destaque com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº. 9.394/1994). Mas, ainda assim, enfrenta algumas adversidades, e uma delas é a entrada de alunos portadores de necessidades especiais em turmas consideradas regulares.

Alguns métodos são praticáveis e necessários no ambiente escolar, quando se busca a inclusão. Vimos em outros países um estudo sobre algumas formas de cooperação dentro da escola sendo feito assim um encontro entre o método comum e o inclusivo, fazendo assim com que os alunos com deficiência queiram estar naquele ambiente. Essa cooperação pode surgir tanto entre alunos, professores ou profissionais que trabalham na escola como vir a partir de uma parceria entre a escola e a comunidade em que ela está inserida.

Tanto a criança tida como “normal” quanto a criança que apresente alguma necessidade especial,

essa primeira etapa de ensino é muito significativa, pois trata do momento em que o sistema cognitivo está sendo desenvolvido, e nessa etapa existem algumas necessidades que são identificadas, necessidades essas que podem comprometer a evolução da aprendizagem da criança. Como Vygotsky (1998, p. 115) diz A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.

A inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria na qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e em deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças. (MONTAN, 2007, p.45)

Analisando a referência acima, devemos olhar o professor como uma figura cujo papel nesse processo de inclusão é um dos mais importantes e esse profissional estando sempre em formação e tendo a sensibilidade de olhar cada classe como única, saberá naturalmente que não existem fórmulas prontas, fechadas, devemos ter um olhar atento e sempre flexível para cada aluno com suas particularidades.

Como mencionado anteriormente o professor tem seu papel de extrema importância para que esse processo de inclusão seja satisfatório, mas ele não é o único que deve ser responsabilizado pela execução do projeto. Todos aqueles que compartilham do convívio com o aluno devem se responsabilizar para tornar essa experiência algo magnífico para que a educação seja entregue da sua forma mais completa para todos os alunos.

Outrora professores que lideravam classes comuns e os professores especializados trabalham de forma separatista, mas esse modelo antigo de escola vem caindo cada vez mais. A literatura vem nos motivando a trabalhar sempre de forma a agregar ambos os profissionais, pois esse é um meio eficaz para a construção de uma escola inclusiva. Ambos os profissionais tem um desejo mútuo que é auxiliar seus alunos nessa caminhada rumo a uma formação digna independente de suas especificidades, o desejo de ver seus alunos vencerem é o que motiva um bom professor e um compartilhando com o outro os seus conhecimentos só fará essa jornada ser mais inclusiva e respeitosa. Pois esse trabalho colaborativo não auxilia apenas os alunos com necessidades especiais, mas a todos da escola.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2007, p. 16).

Sabemos que a estrutura, falta de professores ou professores com uma formação ruim, são fatores

que acabam por sua vez dificultando que o processo de inclusão seja executado em sua totalidade. Temos também a ciência de que alguns desses fatores exige uma movimentação nos setores de políticas públicas mas existem questões que a própria gestão da escola pode resolver, segundo Hines (2008) a atuação da direção é fundamental para o sucesso na transformação de uma escola na perspectiva inclusiva. É através das ações do diretor que serão articuladas estratégias para facilitar o trabalho de profissionais da educação, pensando na questão da formação, tão contestada por educadores, que se tornou um verdadeiro impasse neste processo de inclusão, como também na articulação com pais e toda comunidade escolar para conscientizar sobre a questão da inclusão. Como estamos defendendo a ideia de inclusão, aceitação a questão da diferença entre surdos e ouvintes não pode ser um fator limitante mas ser uma ponte para construir um ponte entre eles.

A escola tem como papel principal formar cidadãos , transmitir valores e conhecimentos e desenvolver habilidades através do ensino-aprendizagem , preparando eles para conviver numa sociedade cheia de diferenças, tendo um papel atuante, crítico e transformador. E nós enquanto sociedade devemos sempre colocar em pauta esse assunto para a libras seja um caminho permanente para as crianças surdas e ouvintes.

O papel da família na formação da criança é além de ser fundamental é aonde se inicia a formação da criança, é a base. Pois é nesse ambiente que ela adquire suas primeiras noções de mundo e na escola é aonde ela aplica esses ensinamentos e molda e amplia seu repertório. Mas para que esse processo seja satisfatório a escola precisa ter uma estrutura adequada e inclusiva para essas crianças potencializarem suas vivências e aprendizagens e não para que ela pare de ampliar o seu repertório. A inclusão parte do princípio que cada indivíduo é único e que suas diferenças os tornam especiais e que essas particularidades formam a comunidade escolar. Busca valorizar direitos sociais fundamentais que traz oportunidades para todos.

Precisamos sempre ficar atentos ao discurso pregado e as ações realizadas elas precisam estar sempre em harmonia e serem condizentes umas com as outras. A grande maioria dos cursos de pedagogia não oferecem respaldo para seus alunos para que quando formados atuem com suas futuras turmas no bilinguismo.

O processo de inclusão é também uma busca pela identidade das crianças e no caso de libras também é uma vertente para a valorização dessa língua. A metodologia mais eficaz e eficiente é aquela que funciona para a sua sala de aula, para sua turma. Pois pensamos de forma individual e sendo assim não podemos encaixar muitas vezes nossos alunos em padrões pré definidos se esses padrões não funcionarem dentro da nossa realidade. Não existe método perfeito nem unicamente eficiente, o que será efetivo na sua realidade é a análise cuidadosa da sua sala de aula e como seus alunos respondem aos estímulos. A cooperação de uma professora especialista juntamente com uma professora regular será de extremo valor para os alunos pois assim juntas poderão construir um método para a sala de aula.

A conquista de Libras na educação infantil para a criança surda garante direitos linguísticos, sociais e identitários e também é importante que ela seja a segunda língua obrigatória e praticada para as crianças ouvintes nessa faixa etária de ensino.

Como as aves, as pessoas são diferentes em seus vôos, mas iguais no seu direito de voar. (Autor desconhecido)

SÍNDROME DE DOWN E A ESCOLA

Quando abordamos esse tema com as famílias e a escola temos muitas vertentes dentro do mesmo tema, e não existe um padrão ou uma forma de agir correta ou incorreta. Precisamos analisar as pessoas como seres únicos e com suas particularidades como também possuem diferenças e todas essas questões devem ser escutadas e acolhidas conforme é possível.

A escola tem o dever de acolher a família e comunidade e procurar atender todas as suas preocupações e inseguranças e o conhecimento e estudo daqueles que vão conviver com esses alunos tem toda diferença tanto para os alunos quanto para os familiares.

Um dos pontos que a família gosta de analisar é o espaço em que seu filho será inserido, e conhecer a escola anteriormente. A efetivação da matrícula é um ponto muito relevante dentro do processo de inserção do aluno. Conhecer a futura professora ou professor do seu filho também traz muita tranquilidade e possibilita que a mãe, pai ou cuidadores mostrem as especificidades da criança.

Precisamos sempre ficar atentos ao discurso pregado e as ações realizadas elas precisam estar sempre em harmonia e serem condizentes umas com as outras..

O processo de inclusão é também uma busca pela identidade das crianças. A metodologia mais eficaz e eficiente é aquela que funciona para a sua sala de aula, para sua turma. Pois pensamos de forma individual e sendo assim não podemos encaixar muitas vezes nossos alunos em padrões pré definidos se esses padrões não funcionarem dentro da nossa realidade. Não existe método perfeito nem unicamente eficiente, o que será efetivo na sua realidade é a análise cuidadosa da sua sala de aula e como seus alunos respondem aos estímulos.

A cooperação da professora, com a família, comunidade e corpo pedagógico será de extremo valor para os alunos pois assim juntas poderão construir um método para a sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É dentro do ambiente escolar que formamos seres com concepções diferentes sobre o próximo e ele mesmo, e essa formação só pode ser adequada quando nos relacionamos e convivemos com aquilo que todos nós possuímos de único, nossas diferenças. Nenhuma criança nasce preconceituosa, isso é algo ensinado. E como esse tipo de ensino não pode de forma alguma fazer parte do ambiente escolar, devemos enquanto professores trazer a inclusão para a mais tenra idade, para que desde cedo todos saibam respeitar e acolher as diferenças.

A colaboração e convivência entre professores e alunos gera a aprendizagem, essa troca possibilita que o professor possa analisar sua turma e criar oportunidades inclusivas para sua sala de aula, para desenvolver sempre mais as capacidades de seus alunos e assim gerar uma adaptação mais agradável e uma ação positiva no aprender. Essa colaboração pode ser prejudicada por algumas razões como a incompreensão das condições cognitivas, físicas ou sensoriais dos alunos, professores e família também, que é sempre um pilar importante no processo de inclusão na educação infantil.

Para desconstruir alguns ideais atrelados a inclusão nas escolas regulares de educação infantil será necessários muito empenho e dedicação da equipe gestora, da comunidade e família, afinal serão encontrados alguns problemas no caminho como falta de estrutura, profissionais com uma má formação, falta de material adequado e etc. Mas o ambiente ideal para que essa transformação é dentro da escola, um ambiente de formação aonde com a convivência as estratégias vão surgindo e dando lugar a inclusão.

A colaboração e convivência entre professores e alunos gera a aprendizagem, essa troca possibilita que o professor possa analisar sua turma e criar oportunidades inclusivas para sua sala de aula, para desenvolver sempre mais as capacidades de seus alunos e assim gerar uma adaptação mais agradável e uma ação positiva no aprender. Essa colaboração pode ser prejudicada por algumas razões como a incompreensão das condições cognitivas, físicas ou sensoriais dos alunos, professores e família também, que é sempre um pilar importante no processo de inclusão na educação infantil. Se as metodologias de ensino não forem adaptadas para esse novo grupo de crianças que começam a chegar na rede de ensino a sua compreensão e aprendizagem serão

prejudicadas. como afirma Ferreira e Guimaraes (2003, p. 27):

Os efeitos da visão equivocada sobre pessoas com deficiência levam ao desconhecimento de suas potencialidades, o que acaba por reforçar a crença sobre sua suposta incapacidade. Esse quadro só poderá ser alterado a partir do momento em que a condição de deficiência modificar-se, tomando em consideração também as potencialidades, e não apenas os defeitos e as limitações das pessoas.

É por meio de poemas como o de Fernando Pessoa, “O Guardador de Rebanhos”, podemos comparara rotina escolar, refletindo sobre o “olhar “do educador diante das crianças dentro do processo de aprendizagem. Se pensarmos na adversidade, o olhar do professor se torna ainda mais necessário, pois de acordo com Drago (2011) “é papel da educação formal proporcionar ao educando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades para superar o meio social já existente”, ou seja, a escola precisa promover uma educação de qualidade que respeite a singularidade de cada educando, buscando a formação de indivíduos críticos, reflexivos e participativos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. 10 ed. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

BRASIL. Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em:. Acesso em: 21 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.

CROCHIK, J. L. Preconceito, indivíduo e cultura. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

HINE, J. T. Making collaboration work in inclusive. hing school classrooms: recommendations for principals. Intervention in scholl and clinic,v. 43, n. 5, p. 277-282,2008.

MANTOAN, M.T. E.A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar.Disponível em:<<http://www.lerparaver/bancodeescola>>. Acesso em: 23 out.2021

MENDES, E. G. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

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

2011.(Coleção Docência em Formação). Acesso em 25/10/2021.

SANTOS, Cristiane Sousa.;ALMEIDA,Yara de Souza.Inclusão na Educação Infantil: desafios e possibilidades através das práticaspedagógicas. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara,v.21, n.3, p.1423-1432, set./dez.2017.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vygotsky, L.S.; LURIA, A.R.;LEONTIEF, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6 ed. São Paulo:Ícone,1998.

ZANATTA, E. M. Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2004.



CLÁUDIA HERMENEGILDA BRANDÃO

Bacharelado e Licenciatura em Português e Linguística pela Universidade de São Paulo (2010); Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2015); Pós-graduação em Práticas Inclusivas na Educação Especial pela Faculdade Paulista de Comunicação (2025); Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (de 2019 até o momento).

O EDUCADOR DE BEBÊS

RESUMO

Buscou-se neste artigo evidenciar a importância da identidade de um educador de bebês relacionada a uma concepção de bebê como ser potente, criativo e merecedor de uma educação e cuidado de qualidade que propicie seu desenvolvimento pleno. Para isso, foram elencadas questões pertinentes a esse foco, como a necessidade do educador ofertar contextos, materiais e espaços de acordo com o interesse e necessidade dos bebês, gerando desafios dentro da sua capacidade de resolução. A importância da escuta, observação, registro e intervenção adequada do educador nesse processo também foram abordadas no texto, assim como o lugar da brincadeira e da repetição para os bebês.

INTRODUÇÃO

Com o apoio de um aparato teórico, apresentar-se-ão pontos considerados importantes para um trabalho docente com qualidade e respeito para com os bebês. Ao longo dos apontamentos, se evidenciará que a identidade do educador relacionada à visão do bebê como ser capaz e criativo está, intrinsecamente, ligada a uma prática condizente com essa visão.

OBJETIVO GERAL

Trazer elementos da prática docente concernentes com uma visão de bebê ativo, potente e criativo.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Reflexão sobre o quanto a visão do docente sobre o bebê interfere na sua prática e na qualidade desta.

JUSTIFICATIVA

Importância da reflexão sobre a prática docente com bebês e sua implicação em uma educação e cuidados de qualidade, relacionados com seus direitos e potência.

PROBLEMA

Uma educação e cuidado de bebês com qualidade requer uma concepção destes como seres de direitos, potentes e criativos por parte dos educadores.

DESENVOLVIMENTO

A identidade de um educador da primeira infância (0 a 6 anos), particularmente, de bebês, a qual se dirige nossas reflexões, se relaciona muito fortemente com a concepção de bebê e criança que esse educador possui. A concepção aqui adotada é de que o bebê desde sempre se mostra ativo, querendo entender o mundo que o rodeia e em todo momento observando, formulando hipóteses e buscando conhecimento do seu entorno. Malaguzzi (1992, p. 19 apud FARIA, 2007, p. 278) traz, muito enfaticamente, que:

Há séculos as crianças esperam ter credibilidade. Credibilidade nos seus talentos, nas suas sensibilidades, nas suas inteligências criativas, no desejo de entender o mundo. É necessário que se entenda que isso que elas querem é demonstrar aquilo que sabem fazer. A paixão pelo conhecimento é intrínseca a elas.

Sendo assim, o educador de bebês tem que estar muito atento e os observando, constantemente, para entender as necessidades e desejos deles e oportunizar materiais, contextos, espaços e apoio que permitam a exploração e formulação de hipóteses por parte dos bebês, tendo a sensibilidade de não oferecer algo que esteja além e nem além da capacidade deles naquele momento. Fochi (2015, p. 55) referenciando Holm, aponta que:

Sobre a obra de Holm (2007), acredito que seja produtivo pensar que aquilo que propomos às crianças é algo que precisa ser refletido com muita seriedade, pois elas são capazes de fazer muito, quando são dadas as condições adequadas e, também, porque os materiais e espaços oportunizados a elas não devem ser maiores do que a oportunidade de criarem algo, ou seja, é necessário que haja chances de as crianças modificarem,

interferirem e atuarem sobre os materiais e espaços.

Judit Falk também traz uma consideração importante a respeito disso:

A hipótese é esta: a atividade autônoma escolhida, sustentada e realizada pela criança – atividade originada de seu próprio desejo – é uma necessidade fundamental do ser humano desde seu nascimento. Segundo Emmi Pikler, a motricidade em liberdade e um ambiente rico e adequado que corresponda ao nível dessa atividade são duas condições sine qua non da satisfação dessa necessidade. (FALKER, 2021, p. 53)

E quando falamos de apoio do educador ao bebê, há que se ter evidente que esse ponto é bem delicado, pois tem que se ter o cuidado de entender a linha tênue dessa relação para que ela não penda para o abandono ou exagero de intervenção. O bebê sendo potente e criativo é capaz de resolver desafios que ele próprio encontrou dentro do seu desejo de realizar algo, porém o adulto deve estar por perto para observação e mesmo compartilhar da alegria ou frustração caso o bebê o procure com o olhar para um reconhecimento ou consolo.

O adulto é uma figura fundamental na vida da criança, pois ela precisa da presença, do interesse, do afeto, da segurança e, especialmente, de alguém que crie as condições adequadas para ela se desenvolver. Contudo, a criança também precisa que lhe seja ofertado tempo para realizar suas conquistas, aprender e descobrir sobre o mundo, sendo possível com um nível de intervenção adequado. (FOCHI, 2015, p. 109)

A observação e a escuta dos bebês são outros pontos que se fazem necessários e são de extrema importância na educação e cuidado com eles, pois são a partir delas que todo o trabalho do educador é pautado. O registro das observações dos bebês por parte do educador é o que promove a realização de contextos e oferta de materiais de acordo com os interesses e necessidades deles, o que gerará novas observações e até reformulações nesse caminho de acompanhamento, gerando um processo que se retroalimenta para a continuidade do trabalho. Vislumbramos dessa forma um educador pesquisador e que reflete não só sobre os bebês, mas também sobre a sua prática.

A repetição e familiaridade com alguns contextos, espaços e materiais têm papel importante para o desenvolvimento dos bebês, pois trazem certa segurança e mais desafios para exploração do ponto em que pararam nas suas observações, testes e hipóteses a respeito deles. FALK (2021, p. 49) em relação a isso argumenta que:

O bebê que, em seu lugar habitual, tem a oportunidade de encontrar, dia após dia, brinquedos e objetos familiares, tem a possibilidade, quase desde o nascimento e durante todo o seu primeiro ano (e nos seguintes), de exercitar e de desenvolver as suas competências. Cada vez mais se faz mais hábil, cada vez aprende mais coisas sobre os objetos que o rodeiam, sobre suas dimensões, suas formas, suas qualidades. Mas, sobretudo, aperfeiçoa as suas competências aprendendo a estar atento aos resultados dos seus atos, aprende a aprender.

E não poderíamos deixar de abordar, para finalizar, a importância e seriedade do brincar para o bebê e a criança. É brincando que aprende, convive, cria, recria, se realiza e se expressa. E o educador há de respeitar, valorizar e garantir o brincar, pois:

[...] criança não brinca, vive. Vive muito seriamente, implicando-se completamente, envolvendo todas as suas funções e todas as suas emoções em cada ato, desde o nascimento. (FALK, 2021, p. 45)

Ser educador de bebês é mais complexo do que muitos possam pensar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser educador de bebês requer muita seriedade, engajamento e conhecimentos sobre suas potencialidades para a construção de uma educação de qualidade desde a tenra idade. Há quem pense que trabalhar com bebês são somente cuidar e brincar com eles, mas envolvem muitas outras questões. E, claro, a formação de qualidade tanto inicial quanto continuada dos educadores tem que ser cobrada e efetivada. Espera-se que os apontamentos trazidos aqui possam colaborar um pouco que seja para isso.

REFERÊNCIAS

FALKER, J. Educar os três primeiros anos a experiência Pikler-Lóczy. 4 ed. São Paulo: Omnisciência, 2021.

FARIA, A. L.G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A.; Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FOCHI, Paulo. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? : comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva / Paulo Fochi. – Porto Alegre: Penso, 2015.



CRISTIANE LUIZA GAVALDO

Graduação em pedagogia (1992); Pós Latu sensu em Gestão e Organização escolar(2017); Professora de Educação Infantil e ensino fundamental da Prefeitura do Município de São Paulo.

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

RESUMO

Este trabalho nasceu da experiência da autora como educadora nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. Trabalhando com crianças da educação fundamental, constatou-se que o número de ingressos de crianças com Síndrome de Down na rede regular de ensino aumentou, e com isso, muitos professores consideram a situação preocupante. Para melhor compreensão do tema foi realizado uma pesquisa bibliográfica baseada nos autores de obras destinadas ao assunto e apresentou-se informações sobre o processo de inclusão no país. Este trabalho não tem a pretensão de dar receitas prontas, mas de levar a conhecer e refletir com bom senso e dedicação a vida escolar de crianças com Síndrome de Down.

Palavras-chave:

Inclusão; Síndrome de Down; Educação.

INTRODUÇÃO

As crianças com Síndrome de Down apresentam algumas limitações, são mais lentas e demoram mais tempo que as outras para atingir maturidade e desenvolver-se por completo. A Síndrome de Down é classificada como deficiência mental, onde não se estabelece um limite para o indivíduo e apesar de todas as dificuldades, existe uma grande possibilidade de desenvolvimento. Contudo, essas crianças podem desenvolver inúmeras habilidades (dentro de suas limitações), não sendo possível, então, predizer quais são as suas capacidades logo ao nascimento, haja visto que algumas crianças com Síndrome de Down têm um ótimo desenvolvimento, pois recebem estímulos desde a infância. É preciso evidenciar que as crianças com S.D. são capazes, e muitas vezes o que as impedem de progredir é o preconceito e prejulgamento que a sociedade faz, além da dificuldade das escolas verdadeiramente incluí-las, sendo necessário então, oportunizar a participação dessas crianças em atividades que as façam se aproximarem e a se relacionarem o máximo possível com outras pessoas e com a sociedade.

A escola exerce forte papel no processo de inclusão da criança com Síndrome de Dow, pois é ela quem tem o poder de transformar a sociedade, de preparar e instruir os cidadãos para o futuro e para o convívio em grupo. Quando se fala em Inclusão escolar estamos nos referindo a inserção de alunos com deficiências em uma escola que reconhece e valoriza a heterogeneidade dos mesmos, procurando desenvolver as suas diferentes potencialidades por meio de uma prática de ensino flexível e que busca o que há de melhor. Para isso é importante compreender o real conceito de inclusão escolar e por isso, foi feita uma pesquisa com a visão de diferentes autores sobre o tema.

Este artigo trará informações importantes sobre o conceito de inclusão em diversas épocas e a importância do trabalho da inclusão escolar nesse processo, finalizando com uma reflexão sobre como a criança com Síndrome de Down se beneficiará do trabalho de inclusão escolar.

FALANDO SOBRE INCLUSÃO

Alguns autores (Werneck, 1997; Sassaki, 1997, entre outros) ao se referirem ao conceito de inclusão no contexto educacional consideram essas iniciativas inclusivas como inserções parciais e condicionadas às possibilidades de cada pessoa, ou seja, os alunos com deficiências teriam que se adaptar para poderem ser inseridos na escola regular. Podemos encontrar esse conceito de inclusão também na antiga Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/61), no seu artigo 88, quando pretende “adequar” e enquadrar a educação da pessoa considerada deficiente, dentro do possível, na educação regular. No ano de 1996 o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP – de Brasília definiu a integração como um dos princípios básicos da Educação Especial. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) estabelece, no seu artigo 58, que a educação escolar dos alunos com deficiências deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino.

Marchesi e Martín em 1995, ressaltam como ponto de divergências acerca da eficácia da inclusão para o desenvolvimento dos alunos considerados deficientes, mas aceitam o direito de educação no ambiente educacional menos restrito possível

Os autores consideram que em uma sociedade competitiva que valoriza o êxito acadêmico, o rendimento e a capacidade de competir, existe uma dificuldade de real inclusão com uma proposta baseada em valores como cooperação e solidariedade. A inclusão na escola regular, não atendeu aos reais direitos das pessoas consideradas deficientes, pois não questionou a sociedade, apenas impôs à inclusão, e a adaptação dessas pessoas a ordem social.

Sassaki (1997, p.43) salienta que o movimento de inclusão social

tem por objetivo uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios. Dentre os princípios citados pelo autor, destacam-se: “celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias, cidadania com qualidade de vida”.

Tendo como base que cada indivíduo, com sua singularidade, deve usufruir do bem comum, aumenta na sociedade atual, a discussão em torno do novo conceito, denominado inclusão, definido por Mader (1997), como um paradigma que considera a diferença como algo inerente na relação entre os seres humanos.

“[...] Debater sobre as diferenças que se complementam em vez de se excluírem mutuamente é pensar a existência de “um outro”. Um outro que se apresenta como realidade que se impõe, gradativamente, no dia a dia, um outro concreto, com identidade, com história, com uma constituição afetivo emocional própria. (FERREIRA, 2005 p.107-108).”

Tornar os indivíduos mais humanos deveria ser a preocupação da sociedade, pois assim ela representaria um lugar favorável em que todos pudessem contribuir fazendo parte do contexto social como membro valorizado, apoiando-se mutuamente como sujeitos ativos, dinâmicos e recíprocos.

Amaral diz que o ressignificar a diferença/deficiência constitui-se, em realidade, num incomensurável desafio que é de ser diferente não é ser melhor ou pior; a diferença não é boa ou ruim, maléfica ou benéfica.

“[...] as diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria etc. São simplesmente – porém não simplificada mente –, diferenças. Mas o fato de traduzir algumas dessas diferenças como “diferentes” – e já não simplesmente como diferenças – volta a posicionar essas marcas, essas identidades, esse “ser diferenças” como contrárias, como opostas e negativas à ideia de “norma”, do “normal” e, então, daquilo que é pensado e fabricado como o “correto”, o “positivo”, o “melhor” etc.” Segundo Skliar (2006, p.23):

Stainback afirma que a inclusão é um modo de vida, um modo de viver juntos fundados na convicção de que cada indivíduo é estimado e pertence a um grupo. Inclusão é uma consciência da comunidade, uma aceitação das diferenças e uma responsabilização para obviar às necessidades dos outros.

Quando se pensa em inclusão se pensa em construir uma educação que abranja todos os segmentos da população e para cada um dos cidadãos implica uma ação baseada no princípio da não segregação, ou seja, uma inclusão de todos, quaisquer que sejam suas limitações e possibilidades individuais e sociais.

Bechtold & Weiss (2005) consideram que é necessário refletir no que se refere à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, como um todo, mesmo que ainda esteja impedindo ou dificultando a presença ou permanência destes sujeitos no meio social. É importante lembrar aos profissionais da

educação e aos pais, que percebam que as pessoas com necessidades 19 pais, que percebam que as pessoas com necessidades especiais possuam os mesmos direitos constitucionais, como qualquer outro cidadão. Assegurando um ambiente sadio e adaptado à suas necessidades.

Nos discursos sobre inclusão, é ressaltada a importância do compromisso pedagógico com a diferença, o acolhimento não é somente do aprendiz, pois a escola participa da formação da pessoa. Além de objetivos relacionados aos conhecimentos escolares, como a sociabilidade, soma-se o de formar indivíduos que possam entender a diversidade cultural, e os professores devem desenvolver atividades que façam essa conscientização.

Para Mazzota (1993, s.p.) construir uma educação que abranja todos os segmentos da população e cada um dos cidadãos implica uma ação baseada no princípio da não segregação, ou, em outras palavras, da inclusão de todos, quaisquer que sejam suas limitações e possibilidades individuais e sociais. O conhecimento da atuação da escola com relação a inclusão e a integração exige uma abordagem holística do portador de deficiência que revele seu contexto de vida (da família, da escola e da sociedade).

A inclusão de estudantes com deficiência nas classes regulares representa um avanço histórico em relação ao movimento de integração, que antes só pressupunha algum tipo de treinamento do deficiente para permitir sua participação no processo educativo comum. Dessa forma, a escola tem o papel de propulsora no desenvolvimento de ações para a efetivação deste paradigma da proposta de inclusão.

BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Muitos pais, alunos e até muitas vezes professores da rede regular de ensino apresentam resistência na inclusão das crianças com deficiências. Muitas dessas restrições têm origem no desconhecimento sobre o assunto, gerando temores desprovidos de qualquer fundamento.

Silvia e Cabral (2001) tratam das restrições apontadas pelos próprios pais das pessoas com deficiência, que temem ver os filhos expostos a algum tipo de constrangimento.

Muitas são as razões por que uma criança com Síndrome de Down deve frequentar o ensino regular comum. Pesquisas mostram que as crianças se desenvolvem melhor academicamente quando trabalham num ambiente inclusivo. As oportunidades de conviver com seus parceiros com desenvolvimento típico proporcionam modelos para comportamento de acordo com a faixa etária. A inclusão feita com sucesso é um passo importante para que crianças com deficiência se tornem parte participativa da comunidade, e a sociedade como um todo se beneficia disso. Os colegas com desenvolvimento típico ganham conhecimento sobre deficiência, tolerância e aprendem como defender e apoiar outras crianças.

Mas para o sucesso da inclusão da criança, é necessário considerar alguns componentes essenciais: ambiente estruturado e adaptado às suas necessidades; abordagem de ensino que facilite seu aprendizado e adaptação curricular, fatores que não devem ser utilizados unicamente para as crianças com SD, mas para todas que necessitem de um currículo adequado à sua individualidade (Holden; Stewart, 2)

Questões importantes como investimento no treinamento de seus profissionais, a fim de capacitá-los a lidar com as crianças com S.D. devem ser objetivos básicos das escolas; além da equipe, a escola precisa preparar também os colegas de classe. Porém, vê-se que o que precede a todos estes componentes são a voluntariedade e o compromisso da instituição em aceitar estas crianças.

O ambiente escolar deve ser o local propício para todas as crianças se desenvolverem social, emocional e academicamente (Buckley; Bird, 1998).

Portanto, um fator significativo é a atitude da escola como um todo. As escolas precisam de uma política clara, sensível e objetiva sobre inclusão de sua direção e coordenação, que devem ser comprometidas com esta política e apoiar seus funcionários, ajudando-os a desenvolver novas soluções em suas salas de aula. Realizar inclusão significa que a escola e professores precisam adequar seu modo de ensinar. Cada aluno deve aprender em seu ritmo, não sendo necessário que as professoras especialistas na deficiência apresentada pela criança. É preciso explicar as suas características, sem generalizar ou ignorar suas diferenças. A intenção da inclusão não é “igualar” a criança com S.D. aos colegas, é fazer com que ela aprenda dentro de suas possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial necessita de um olhar dos profissionais da educação diferenciado, sendo assim as unidades escolares devem ter um conjunto de recursos que estejam organizados e disponibilizados para que os alunos desenvolvam suas competências e habilidades. A escola precisa conscientizar-se que deve estar aberta para atender a todos e o governo deve oferecer reais condições para a implantação da escola inclusiva no país, fornecendo verbas, criando cursos de formação para os docentes e atendendo as demais necessidades estruturais para a tal ocorrência, como por exemplo, proporcionar apoio educacional adequado para todos os alunos. A educação inclusiva traz como pressuposto que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica popular que apresentam ou não.

Diante de todo o exposto, o futuro da escola inclusiva e das crianças com Síndrome de Down está dependendo de um crescimento rápido dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos. O que as escolas pretendem ensinar nem sempre coincidem com o que as crianças com S.D. conseguem aprender. Estar ciente que as crianças com S.D. passam pelo mesmo processo de aquisição de conhecimentos que as crianças ditas “normais” é de suma importância, assim como, também é preciso saber que é necessário apenas respeitar seu tempo e permitir que ela tenha possibilidades para evoluir. O que se conclui é que é necessário mostrar que as pessoas com Síndrome de Down têm capacidade de evoluir, basta que acreditem em seu potencial, que os estimulem, que façam do ambiente onde estão inseridos um grande aliado, e que não o exclua dentro da própria escola inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. Para entender a Síndrome de Down. Rio de Janeiro: RJ, Wark, 2007.

AMARAL, L. A. Pensar a diferença/deficiência. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BBC BRASIL. Séculos de desinformação geraram mitos equivocados sobre a síndrome. Revista Nova Escola, ed.165, set. 2003.

BECHOT, PB; WEISS, SLI. A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho. Monografia apresentada ao curso de especialização em psicopedagogia do

Instituto Catarinense de Pós Graduação. 2005.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394/96. Apresentação: Esther Grossi. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial – MEC, 3 ed.: SEESP, 2001.

BUCKLEY, S., BIRD, G. Including children with Down Syndrome. Down Syndrome News and Update., v.1, n.1, p.5-13, 1998.

COSTA & OLIVEIRA. A formação do educador para o atendimento aos portadores de necessidades educativas especiais na escola inclusiva. Pará, 2008.

CUCKLE, P. Getting in and staying there: children with Down syndrome in mainstream schools. Downs Syndr Res Pract., v.6, n.2, p.95-99, 1999.

DARIDO, S.C. Ensinar/Aprender Educação Física na Escola: Influências, Tendências e Possibilidades IN: DARIDO, S.C. e MAITINO, E. M. (Orgs) Pedagogia cidadã cadernos de formação: Educação Física. São Paulo: UNESP. Próreitoria de Graduação, 2004.

FERREIRA, M. E. C. Igualdade e desigualdade na arte, na educação e na reabilitação. In: FERREIRA, E. L. (org.) Dança artística e esportiva para pessoas com deficiências: multiplicidade, complexidade e maleabilidade corporal. Juiz de Fora, MG: CBDCR, 2005.

GÓES, M. C. R. de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. (orgs.). Políticas e práticas da educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

HOLDEN, B.; STEWART, P. The inclusion of students with Down Syndrome in New Zealand schools. Down Syndrome News and Update., v.2, n.1, p.24-28, 2002.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, WILLIAN. Inclusão: guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

WERNECK, CLAUDIA. Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas com Síndrome de Down. Rio de Janeiro: WVA, 1995.



CRISTIANE MARIA RODRIGUES

Licenciada em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano em 2007 e Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Sumaré em 2022. Professora de educação infantil no CEI Palmira Dos SANTOS ABRANTE

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INFÂNCIA: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS

RESUMO

A compreensão da dinâmica dos três Rs — reduzir, reutilizar e reciclar — desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais consciente e sustentável. Esses princípios não apenas orientam para um uso mais eficiente dos recursos naturais, como também contribuem para a formação de valores, atitudes e comportamentos alinhados com a preservação do meio ambiente. Na Educação Infantil, esse processo ganha ainda mais relevância, uma vez que é nesse período que se consolidam os fundamentos da convivência social e da responsabilidade coletiva. No âmbito da Educação Ambiental, é importante estabelecer objetivos pedagógicos claros, que promovam uma abordagem crítica, reflexiva e participativa. Assim, a Educação Ambiental na Educação Infantil configura-se como uma ferramenta poderosa na construção de uma cultura de sustentabilidade. Ao promover vivências que integrem teoria e prática, a escola contribui não apenas para a transformação dos hábitos individuais, mas também para o avanço coletivo em direção a uma sociedade mais ética, crítica e comprometida com o futuro do planeta.

Palavras-chave:

Educação Infantil; Meio Ambiente; Reciclagem; Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

A problemática do lixo e da gestão inadequada dos resíduos sólidos urbanos é uma realidade alarmante no Brasil. Dados indicam que o país gera diariamente cerca de 241.614 toneladas de resíduos, sendo que apenas 23,3% recebem tratamento adequado, enquanto 76% são destinados a lixões a céu aberto. Além disso, 6,6% dos resíduos sequer são coletados de forma eficiente. Cada brasileiro produz, em média, um quilo de lixo por dia, o que resulta em mais de 125 mil toneladas diárias de restos alimentares, embalagens e outros resíduos descartados em todo o território nacional.

Esse cenário revela a urgência da implementação de políticas públicas eficazes e, sobretudo, da inserção da temática ambiental nos espaços educativos. A Educação Ambiental, especialmente quando inserida na Educação Infantil, torna-se um instrumento fundamental para a formação de sujeitos conscientes, críticos e responsáveis.

Nesse contexto, a escola exerce um papel social significativo ao proporcionar vivências e práticas pedagógicas que possibilitem, desde os primeiros anos de vida, a compreensão da importância da preservação do meio ambiente e da gestão adequada dos resíduos. A introdução de temas como reciclagem, consumo consciente e sustentabilidade no currículo da Educação Infantil promove a construção de valores e atitudes positivas em relação ao meio ambiente.

Conforme estabelece a Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, é fundamental desenvolver uma compreensão integrada do meio ambiente em suas diversas relações ecológicas, sociais, econômicas e culturais. Essa perspectiva deve estar presente nas práticas pedagógicas, de modo a formar uma nova ética ambiental e cidadã.

Como defende Paulo Freire, a Educação Ambiental deve promover a conscientização e a ação transformadora, sendo um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e ambientalmente equilibrada. Ao sensibilizar as crianças desde a primeira infância, a escola contribui para a formação de uma geração mais comprometida com a sustentabilidade, preparada para enfrentar os desafios ambientais do presente e do futuro.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL: O PAPEL DOS 3RS NA GESTÃO DOS RESÍDUOS

O conceito de lixo pode ser compreendido como todo material que perdeu sua utilidade e que, por estar desgastado ou não mais em uso, é descartado. De maneira geral, o lixo refere-se aos resíduos sólidos gerados pelas atividades humanas, que são considerados inúteis ou sem valor e, portanto, rejeitados ao ambiente.

No contexto brasileiro, cerca de 60% do lixo produzido é composto por resíduos alimentares desperdiçados, enquanto os 40% restantes são constituídos por embalagens e diversos materiais ao longo do ano. Para otimizar o manejo desses resíduos, eles foram categorizados conforme suas características, resultando na sistematização conhecida como os 3Rs: reduzir, reutilizar e reciclar.

Essa abordagem, fundamental para a gestão sustentável dos resíduos, permite a separação eficiente do lixo, diminuindo o volume destinado a aterros e fomentando práticas que preservam o meio ambiente. No âmbito da Educação Infantil, a inserção dos 3Rs é essencial para a formação de valores e atitudes responsáveis desde os primeiros anos de vida, preparando as crianças para a convivência cidadã e sustentável.

Os tipos de lixo são classificados, de forma didática, em três categorias principais:

- 1. Lixo Seco (Reciclável):** constituído por materiais secos e reutilizáveis, como papel,

papelão, jornais, metais, vidros e plásticos (como garrafas PET). O descarte adequado desses materiais é fundamental, visto que muitos podem levar até um século para se decompor, impactando negativamente os ecossistemas.

2. Lixo Úmido: composto por resíduos orgânicos, como cascas de frutas, legumes, restos de alimentos, além de papel de banheiro e cinzas. Embora possa ser transformado em adubo orgânico, o descarte inadequado decorrente da falta de informação e educação compromete seu potencial ambiental positivo.

3. Lixo Não Reciclável: inclui materiais como papel higiênico, vidros planos, lixo hospitalar e materiais radioativos, os quais exigem destinação específica devido aos riscos à saúde e ao ambiente, além do tempo extremamente longo para decomposição.

Em escala global, a geração diária de resíduos ultrapassa 2 milhões de toneladas, sendo que o brasileiro médio produz cerca de um quilo de lixo por dia. O descarte inadequado desses resíduos, sobretudo em lixões sem tratamento, promove a contaminação do solo, do ar e dos lençóis freáticos, comprometendo a qualidade ambiental urbana.

Diante desse panorama, a problemática do lixo surge como um dos principais desafios ambientais das cidades contemporâneas. A Pedagogia dos 3Rs, quando aplicada na Educação Infantil, transcende a simples prática da reciclagem, promovendo uma reflexão crítica acerca dos valores culturais, do consumismo e das práticas econômicas vigentes, especialmente aquelas ligadas ao capitalismo.

No Brasil, embora o desperdício alimentar continue sendo uma questão social crítica, a má gestão dos resíduos agrava a situação ambiental e social. Estima-se o descarte diário de mais de 70 mil toneladas de resíduos alimentares, o que evidencia a urgência de políticas públicas integradas para mitigar os impactos.

Projetos educacionais baseados nos princípios dos 3Rs têm se mostrado eficazes na conscientização da população, reduzindo em até 90% o volume de lixo encaminhado aos aterros. Práticas como coleta seletiva, compostagem, incineração e reciclagem são incorporadas em diversas realidades, porém ainda enfrentam desafios que demandam o engajamento coletivo da sociedade.

Na Educação Infantil, é fundamental que as práticas pedagógicas incorporem o ensino dos 3Rs, estimulando as crianças a desenvolverem hábitos e atitudes sustentáveis, compreendendo seu papel na preservação do planeta. Essa formação precoce é um investimento crucial para a construção de uma sociedade mais consciente, ética e ambientalmente responsável.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PROMOÇÃO DOS 3Rs PARA A FORMAÇÃO PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS

Os 3Rs, Reciclar, Reutilizar e Reduzir, configuram princípios fundamentais para a gestão consciente dos resíduos sólidos e para a construção de uma cultura ambientalmente responsável. Cada uma dessas ações possui objetivos específicos que, quando integrados, contribuem para a sustentabilidade do planeta.

A reciclagem consiste no processo de transformar materiais descartados em novos produtos, proporcionando uma segunda vida útil aos recursos naturais. No entanto, é importante destacar que essa prática envolve processos industriais que, se não forem geridos adequadamente, podem gerar impactos ambientais, como poluição e alto consumo energético.

A reutilização, por sua vez, enfatiza a maximização do uso dos objetos, prolongando seu ciclo de vida antes do descarte final. Essa prática reduz significativamente a geração de resíduos e contribui para a diminuição da poluição ambiental.

Já a redução é a ação preventiva que visa diminuir a produção de lixo, estimulando o consumo consciente e evitando o desperdício de recursos. Ao priorizar a redução, busca-se aliviar a pressão sobre o meio ambiente causada pelo consumo excessivo e pelo descarte inadequado.

No contexto da Educação Infantil, a introdução e a vivência dos 3Rs são essenciais para a formação de hábitos e atitudes sustentáveis desde a primeira infância. A escola, enquanto espaço privilegiado de aprendizagem e socialização, tem a responsabilidade de promover o entendimento dessas práticas por meio de atividades lúdicas, projetos pedagógicos e o estímulo à participação ativa das crianças.

A incorporação dos 3Rs no currículo infantil contribui não apenas para a conscientização ambiental, mas também para o desenvolvimento de valores como o cuidado, a responsabilidade e o respeito pelo meio ambiente. Projetos que envolvem a coleta seletiva, a reutilização de materiais e a redução do consumo possibilitam que as crianças percebam seu papel na preservação ambiental e na construção de uma sociedade sustentável.

Além disso, a prática da coleta seletiva, quando apresentada de maneira acessível às crianças, facilita a compreensão da importância da separação correta dos resíduos, contribuindo para o sucesso das políticas ambientais em âmbito comunitário.

Para que esses princípios sejam efetivamente incorporados, é necessário o apoio integrado das famílias, da comunidade escolar e dos órgãos públicos, garantindo um ambiente educativo que promova a continuidade dessas ações para além da escola.

A Educação Infantil exerce papel fundamental na formação de cidadãos conscientes, cuja postura ambiental responsável será um legado para as gerações futuras. A prática dos 3Rs no cotidiano escolar representa um passo decisivo para o desenvolvimento de uma cultura sustentável, capaz de transformar hábitos individuais e coletivos em prol da saúde do planeta.

A crescente preocupação com a sustentabilidade ambiental tem colocado a Educação Ambiental em posição central na formação cidadã contemporânea. A Educação Infantil, enquanto etapa formativa inicial, desempenha um papel fundamental ao introduzir esses conceitos por meio de práticas pedagógicas que incentivam o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos alinhados à preservação do meio ambiente (Gadotti, 2008).

O CONCEITO DOS 3Rs E SUA RELEVÂNCIA AMBIENTAL

O conceito dos 3Rs visa orientar práticas que minimizem os impactos ambientais causados pelo consumo excessivo e pelo descarte inadequado de resíduos. A redução refere-se à diminuição do volume de resíduos gerados, por meio do consumo consciente e planejamento; a reutilização implica no aproveitamento dos materiais por meio de usos alternativos ou prolongamento da vida útil; e a reciclagem compreende o processamento de resíduos para transformação em novos produtos (Matos, 2010).

Segundo Loureiro (2005), a aplicação dos 3Rs não deve ser vista isoladamente, mas como parte de um processo integrado que visa transformar hábitos de consumo e estimular uma ética ambiental comprometida com a sustentabilidade.

A reciclagem, embora amplamente divulgada, apresenta limitações, como o alto consumo energético e a poluição gerada nos processos industriais, o que reforça a importância da priorização da redução e reutilização como estratégias mais eficazes e menos impactantes (Ribeiro & Silveira, 2012).

A Educação Infantil é um espaço privilegiado para o cultivo de uma consciência ambiental, pois

neste período a criança está mais aberta a aprender por meio de experiências concretas e lúdicas (Kostermans, 2013). Segundo Gadotti (2008), as crianças desenvolvem seus valores éticos e sociais desde a primeira infância, tornando essencial a inserção de práticas e conteúdos ambientais que estimulem o respeito, o cuidado e a responsabilidade ambiental.

Além disso, a Educação Infantil pode promover o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia e cooperação, que são fundamentais para o engajamento em práticas sustentáveis (Félix, 2015). Ao trabalhar os 3Rs, as crianças aprendem a identificar a importância da separação do lixo, do reaproveitamento dos materiais e do consumo consciente, estabelecendo vínculos afetivos com o meio ambiente.

METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DOS 3Rs NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A incorporação dos 3Rs na Educação Infantil deve privilegiar metodologias ativas e lúdicas, capazes de envolver as crianças de forma significativa (Piaget, 1976). Atividades práticas, como oficinas de reciclagem, hortas escolares, jogos educativos e contação de histórias, facilitam a compreensão dos conceitos ambientais e motivam a participação efetiva dos alunos (Loureiro, 2005).

Conforme Freire (1996), a educação deve ser um processo dialógico, em que o educando é sujeito ativo na construção do conhecimento. No contexto ambiental, essa abordagem possibilita que as crianças reflitam criticamente sobre seus hábitos e desenvolvam autonomia para agir em prol da sustentabilidade.

A implantação de projetos escolares que envolvam a comunidade, as famílias e parceiros locais amplia o impacto das ações educativas, fortalecendo a cultura dos 3Rs e contribuindo para a transformação social (Gadotti, 2008). Por exemplo, a coleta seletiva realizada na escola pode ser estendida para o ambiente doméstico, promovendo um processo educativo contínuo.

Apesar dos avanços, a inserção efetiva dos 3Rs na Educação Infantil ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de formação adequada dos educadores, a carência de recursos didáticos e a insuficiente valorização da Educação Ambiental nos currículos oficiais (Oliveira & Souza, 2017).

Além disso, a diversidade socioeconômica dos alunos exige adaptações pedagógicas para que as práticas ambientais sejam contextualizadas e acessíveis a todos (Félix, 2015). A superação desses obstáculos requer políticas públicas consistentes, investimentos na formação docente e a construção de redes de cooperação entre escola, família e comunidade (Gadotti, 2008).

A Educação Infantil tem o potencial de formar gerações comprometidas com a sustentabilidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada ambientalmente. A incorporação dos 3Rs como prática cotidiana e valor educativo configura-se como um caminho promissor para essa transformação (Loureiro, 2005).

Outro aspecto fundamental para o sucesso da Educação Ambiental na Educação Infantil é o envolvimento da família no processo educativo. Estudos indicam que a educação ambiental realizada apenas no ambiente escolar tem seu impacto limitado se não houver continuidade e reforço no contexto familiar (Silva & Gomes, 2016).

Assim, promover ações integradas entre escola e família, como oficinas, palestras e atividades conjuntas, fortalece a formação de hábitos sustentáveis e amplia o alcance das práticas dos 3Rs, contribuindo para a construção de uma cultura ambiental sólida desde os primeiros anos de vida.

A interdisciplinaridade é uma estratégia pedagógica eficaz para a incorporação dos princípios dos

3Rs no currículo da Educação Infantil. Ao integrar conhecimentos das ciências naturais, artes, matemática e linguagem, os educadores podem desenvolver projetos que estimulem o pensamento crítico e a criatividade das crianças (Ferreira, 2018).

Por exemplo, atividades que envolvem a contagem e classificação de materiais recicláveis promovem habilidades matemáticas, enquanto a confecção de brinquedos reutilizando objetos estimula a expressão artística, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado.

A ludicidade exerce um papel insubstituível na Educação Infantil, principalmente quando se trata de temas complexos como sustentabilidade e gestão de resíduos. Jogos, brincadeiras, dramatizações e histórias permitem que as crianças assimilem conceitos ambientais de forma natural e prazerosa (Costa, 2014).

Além disso, a ludicidade contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia pelo meio ambiente e a cooperação, essenciais para a adoção de práticas sustentáveis no dia a dia. O avanço das tecnologias digitais oferece novas possibilidades para o ensino dos 3Rs na Educação Infantil.

Recursos como jogos digitais educativos, aplicativos interativos e vídeos podem ser utilizados para ampliar o interesse e a compreensão das crianças sobre o meio ambiente e a importância da reciclagem, reutilização e redução (Martins & Almeida, 2020).

No entanto, é importante o uso dessas tecnologias seja mediado pelo educador, garantindo que as informações sejam apropriadas à faixa etária e estimulando a reflexão crítica sobre o consumo e os resíduos.

A valorização da cultura local e do conhecimento tradicional pode enriquecer as práticas de Educação Ambiental na primeira infância. As crianças aprendem melhor quando o conteúdo está relacionado ao seu cotidiano e à sua comunidade (Pereira, 2017).

Explorar saberes populares sobre o cuidado com a natureza, por meio de contos, músicas e festividades regionais, aproxima o aprendizado da realidade das crianças, fortalecendo o vínculo afetivo com o meio ambiente e incentivando práticas sustentáveis alinhadas à identidade cultural local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promoção dos 3Rs na Educação Infantil representa uma estratégia fundamental para a construção de uma cultura ambiental responsável desde os primeiros anos de vida. Através de metodologias lúdicas e participativas, as crianças desenvolvem valores e atitudes que transcendem a simples compreensão teórica, tornando-se agentes ativos na preservação do meio ambiente.

É necessário que as instituições de ensino, apoiadas por políticas públicas e pela comunidade, invistam na formação continuada de educadores e na criação de ambientes educativos que favoreçam a prática dos 3Rs. Dessa forma, a Educação Infantil pode contribuir decisivamente para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a sustentabilidade, garantindo um futuro mais equilibrado e saudável para as próximas gerações.

Além disso, a integração dos 3Rs na Educação Infantil fortalece a construção de uma ética ambiental coletiva, estimulando a cooperação e o senso de responsabilidade compartilhada entre as crianças.

Essa dimensão social é fundamental para ampliar o impacto das ações sustentáveis, pois fomenta a consciência de que as escolhas individuais influenciam o bem-estar coletivo e o equilíbrio dos

ecossistemas. Assim, a prática contínua dos 3Rs contribui para o desenvolvimento de uma mentalidade crítica e proativa, capaz de promover mudanças significativas no cotidiano e na comunidade.

É necessário reconhecer que a Educação Infantil, ao incorporar os princípios dos 3Rs, não apenas prepara as crianças para o enfrentamento dos desafios ambientais atuais, mas também fortalece suas competências para a vida em sociedade.

O cultivo de valores como respeito, cuidado e solidariedade por meio das práticas sustentáveis promove uma formação integral, alinhada aos objetivos de uma educação que valoriza a cidadania, a justiça social e a preservação do planeta. Dessa forma, a Educação Infantil torna-se um espaço estratégico para a construção de futuros sustentáveis e resilientes.

REFERÊNCIAS

COSTA, M. M. Ludicidade e Educação Ambiental na Educação Infantil. Revista Educação e Meio Ambiente, v. 9, n. 1, - 2014.

FÉLIX, L. M. Educação Ambiental na Educação Infantil: o desenvolvimento de valores socioemocionais. Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 10, n. 2, 2015.

FERREIRA, S. R. A interdisciplinaridade no ensino dos 3Rs na Educação Infantil. Revista Pedagógica, v. 15, n. 3, 2018.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. Educação e sustentabilidade. São Paulo: Cortez, 2008.

KOSTERMANS, T. A importância da Educação Ambiental na primeira infância. São Paulo: Summus, 2013.

LOUREIRO, C. Educação Ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, J.; ALMEIDA, R. Tecnologias digitais no ensino dos 3Rs para a Educação Infantil. Revista de Educação e Tecnologia, v. 12, n. 1, 2020.

MATOS, M. Gestão de Resíduos Sólidos: princípios e práticas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

OLIVEIRA, R. A.; SOUZA, D. F. Formação de professores para Educação Ambiental na Educação Infantil: desafios e perspectivas. Revista Educação & Sociedade, v. 38, n. 140, 2017.

PEREIRA, L. C. Valorização da cultura local na Educação Ambiental. Cadernos de Educação, v. 19, n. 45, 2017.

RIBEIRO, P.; SILVEIRA, L. A. A reciclagem e seus desafios ambientais. Revista Ambiente & Sociedade, v. 15, n. 1, p. 85-99, 2012.

SILVA, T.; GOMES, F. A importância do envolvimento familiar na Educação Ambiental. Revista de Ciências Humanas, v. 22, n. 4, 2016.



DAIANE ALMEIDA LORDEIRO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2023); Professora de Educação Infantil na EMEI Carlos Drummond de Andrade.

NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO O CONHECIMENTO SOBRE O CÉREBRO PODE POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA

RESUMO

A educação infantil desempenha papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Nos últimos anos, estudos em neurociência têm evidenciado como o cérebro infantil se desenvolve de maneira dinâmica e sensível às experiências ambientais. Este artigo tem como objetivo analisar a relação entre neurociência e práticas pedagógicas na educação infantil, evidenciando estratégias que potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. O estudo apresenta reflexões sobre a importância da estimulação adequada, do brincar e de metodologias educativas baseadas em evidências neurocientíficas, buscando integrar teoria e prática pedagógica.

Palavras-chave:

Educação Infantil; Neurociência; Aprendizagem; Desenvolvimento cognitivo; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui uma etapa fundamental no desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores. Nos primeiros anos de vida, o cérebro humano apresenta elevada plasticidade, sendo extremamente sensível às experiências ambientais e pedagógicas. Essa característica torna o período da primeira infância estratégico para a construção de habilidades essenciais para a aprendizagem futura, a formação da identidade e o desenvolvimento socioemocional (Shonkoff & Phillips, 2000).

Nos últimos anos, a convergência entre educação e neurociência — área conhecida como neuroeducação — tem proporcionado insights valiosos sobre como crianças aprendem e como práticas pedagógicas podem ser otimizadas com base no funcionamento cerebral. Segundo Goswami (2008), a compreensão de processos como plasticidade neural, períodos críticos de aprendizagem e integração sensorial permite que educadores planejem atividades que respeitem o ritmo individual de cada criança, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Além disso, estudos recentes destacam a importância de ambientes educativos ricos, nos quais brincadeiras, linguagem, música e estímulos sensoriais sejam utilizados de maneira intencional. O brincar, por exemplo, não é apenas uma atividade recreativa, mas uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo e emocional, pois ativa múltiplas áreas cerebrais e favorece a aquisição de competências como resolução de problemas, criatividade e colaboração (Fisher et al., 2011).

Outro ponto central é a relação entre desenvolvimento socioemocional e aprendizagem. Habilidades como empatia, autocontrole e regulação emocional estão diretamente ligadas à maturação de circuitos neurais específicos, e sua promoção na primeira infância contribui para o sucesso acadêmico e social das crianças (Goleman, 1995).

Diante desse contexto, torna-se evidente que a integração entre neurociência e educação infantil é não apenas desejável, mas essencial. Compreender como o cérebro aprende permite repensar práticas pedagógicas, elaborar currículos mais eficazes e oferecer experiências educativas que respeitem as necessidades individuais, promovendo o desenvolvimento integral e preparando as crianças para desafios futuros.

OBJETIVO GERAL

Analisar como os conhecimentos em neurociência podem subsidiar práticas pedagógicas na educação infantil, potencializando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Investigar os princípios da neurociência aplicáveis à primeira infância, incluindo plasticidade cerebral e períodos críticos de desenvolvimento.
- Identificar estratégias pedagógicas baseadas em evidências neurocientíficas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento integral.
- Refletir sobre o papel do brincar, da linguagem e da estimulação sensorial no processo educativo infantil.

JUSTIFICATIVA

A crescente produção científica em neurociência evidencia que o cérebro infantil é altamente plástico e sensível às experiências. Compreender esse conhecimento permite aos educadores planejar intervenções pedagógicas mais eficazes, que respeitem o ritmo e as necessidades de cada criança. Além disso, integra teoria e prática, contribuindo para políticas educacionais mais conscientes e para o aprimoramento da formação docente. Este estudo é relevante para

educadores, gestores e pesquisadores interessados em promover aprendizagens significativas na primeira infância.

PROBLEMA

Como o conhecimento sobre o funcionamento do cérebro infantil pode ser aplicado de forma prática na educação infantil, de modo a potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças?

NEUROCIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO CEREBRAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O desenvolvimento cerebral na primeira infância é marcado por intensa atividade neurobiológica e por um rápido crescimento das conexões neurais. Durante os primeiros anos de vida, o cérebro da criança apresenta alta plasticidade, isto é, a capacidade de reorganizar e fortalecer suas conexões em resposta às experiências sensoriais, motoras, cognitivas e emocionais (Shonkoff & Phillips, 2000; Goswami, 2008). Essa plasticidade permite que o aprendizado ocorra de forma muito mais eficiente do que em períodos posteriores da vida, tornando a primeira infância estratégica para o desenvolvimento integral.

Um conceito central para a neuroeducação é o de períodos sensíveis, que correspondem a janelas de tempo em que determinadas habilidades, como linguagem, percepção visual, coordenação motora e habilidades socioemocionais, são adquiridas com maior facilidade (Knudsen, 2004). Durante esses períodos, experiências enriquecedoras podem potencializar a formação de sinapses e fortalecer circuitos neurais, enquanto estímulos inadequados ou ausentes podem resultar em atrasos cognitivos ou socioemocionais.

A formação de sinapses — conexões entre neurônios — ocorre em ritmo acelerado nos primeiros anos, atingindo seu pico por volta dos três anos de idade, e depois passa por um processo de poda sináptica, no qual conexões menos utilizadas são eliminadas, e as mais utilizadas se fortalecem (Medina, 2014). Esse processo demonstra a importância de oferecer experiências educativas variadas, significativas e repetidas, garantindo que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas e socioemocionais de forma consistente.

Além disso, o desenvolvimento cerebral infantil é fortemente influenciado por fatores ambientais e socioemocionais. A interação com adultos e pares, o estímulo da linguagem, a segurança afetiva e o acesso a atividades lúdicas são determinantes para a formação de circuitos neurais saudáveis (Goswami, 2008; Shonkoff & Phillips, 2000). Experiências negativas, como negligência ou estresse crônico, podem interferir no desenvolvimento cerebral, afetando áreas relacionadas à memória, atenção e regulação emocional.

A neurociência aplicada à educação sugere que ambientes ricos em estímulos sensoriais, motores, cognitivos e afetivos são essenciais para aproveitar o potencial do cérebro infantil. Por exemplo, atividades que combinam movimento, exploração sensorial e resolução de problemas promovem a integração de múltiplas áreas cerebrais, fortalecendo funções executivas como atenção, memória de trabalho e autocontrole (Tokuhamma-Espinosa, 2011).

Por fim, compreender o desenvolvimento cerebral infantil permite que educadores planejem estratégias pedagógicas intencionais, respeitando os períodos sensíveis e promovendo experiências educativas que integrem aprendizagem cognitiva e socioemocional. Isso reforça a importância de formar docentes capacitados para aplicar princípios da neuroeducação na prática cotidiana, criando ambientes de aprendizagem estimulantes, seguros e inclusivos.

O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

O brincar é reconhecido não apenas como atividade lúdica, mas como uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança. A partir da perspectiva da neuroeducação, brincadeiras estruturadas e simbólicas ativam múltiplas áreas do cérebro, fortalecendo redes neurais relacionadas à atenção, memória, criatividade e funções executivas (Fisher et al., 2011).

Segundo Piaget (1976), brincadeiras de faz-de-conta e dramatizações favorecem a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento simbólico. Vygotsky (1998) destaca que, por meio do brincar social, a criança internaliza normas sociais, aprende a colaborar, negociar e resolver conflitos, desenvolvendo habilidades socioemocionais fundamentais.

Pesquisas recentes em neurociência evidenciam que brincadeiras motoras, musicais e de construção estimulam simultaneamente coordenação motora, percepção sensorial, raciocínio lógico e criatividade (Pellegrini, 2009). Assim, atividades lúdicas bem planejadas não apenas promovem diversão, mas funcionam como ferramentas pedagógicas estratégicas para potencializar aprendizagem e desenvolvimento cerebral.

Exemplo prático: jogos de blocos para construção de cenários, dramatizações coletivas, brincadeiras de “faz-de-conta” e jogos cooperativos em pequenos grupos promovem a integração de habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais, criando experiências de aprendizagem significativas.

ESTIMULAÇÃO SENSORIAL E COGNITIVA

A estimulação sensorial é crucial para consolidar conexões neurais e promover aprendizagem significativa. Atividades que envolvem visão, audição, tato, olfato e movimento ajudam a criança a explorar o ambiente, processar informações e desenvolver funções cognitivas essenciais, como atenção, memória de trabalho e resolução de problemas (Goswami, 2008).

A música, por exemplo, tem impacto comprovado no processamento auditivo, desenvolvimento da linguagem e memória sequencial. Atividades motoras finas e grossas estimulam coordenação, planejamento motor e funções executivas, importantes para aprendizagem de habilidades acadêmicas e sociais (Diamond, 2013).

Exemplos práticos:

- Oficinas de arte com diferentes materiais e texturas, permitindo exploração tátil e visual.
- Jogos de movimento com obstáculos e sequências, promovendo coordenação motora e planejamento.
- Atividades musicais com instrumentos ou cantos coletivos, fortalecendo percepção auditiva e memória.
- Manipulação de massas, areia ou líquidos, estimulando coordenação e criatividade.

Essas práticas evidenciam que a aprendizagem é maximizada quando as experiências sensoriais, motoras e cognitivas são integradas e repetidas de forma intencional, fortalecendo múltiplas áreas cerebrais simultaneamente (Tokuhami-Espinosa, 2011).

LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

A linguagem é um pilar central do desenvolvimento infantil, influenciando não apenas a comunicação, mas também o pensamento crítico, resolução de problemas e socialização (Hart & Risley, 1995). Interações verbais ricas, leituras compartilhadas e conversas estimulantes fortalecem redes neurais associadas à compreensão, expressão e raciocínio. Paralelamente, o desenvolvimento socioemocional está diretamente ligado à aprendizagem e ao sucesso escolar.

Competências como empatia, autorregulação, resiliência e cooperação são mediadas por circuitos cerebrais específicos, que se desenvolvem através de experiências sociais e afetivas positivas (Goleman, 1995; Blair & Raver, 2015).

Exemplos práticos:

- Rodas de conversa sobre sentimentos e resolução de conflitos.
- Atividades de histórias coletivas, em que crianças criam finais ou narrativas próprias, estimulando linguagem e criatividade.
- Jogos cooperativos que incentivam trabalho em grupo, compartilhamento e negociação.
- Dinâmicas de autorregulação emocional, como exercícios de respiração ou contação de histórias que abordem emoções.

Essas estratégias demonstram que aprendizagem cognitiva e socioemocional são interdependentes e que intervenções pedagógicas intencionais podem potencializar o desenvolvimento integral da criança, formando indivíduos mais preparados para desafios acadêmicos e sociais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do desenvolvimento cerebral infantil e da aplicação da neurociência à educação infantil evidencia que os primeiros anos de vida constituem uma fase estratégica para a aprendizagem e a construção de competências cognitivas, motoras e socioemocionais. A partir dos estudos revisados, fica claro que a plasticidade cerebral e os períodos sensíveis oferecem oportunidades únicas para intervenções pedagógicas intencionais, capazes de potencializar o desenvolvimento integral da criança (Shonkoff & Phillips, 2000; Knudsen, 2004).

O brincar, a estimulação sensorial, a linguagem e as interações socioemocionais surgem como pilares centrais para a construção de experiências educativas significativas. Atividades lúdicas e sensoriais bem planejadas estimulam diversas áreas do cérebro simultaneamente, promovendo funções executivas, criatividade e habilidades socioemocionais essenciais para o sucesso escolar e social (Fisher et al., 2011; Tokuhamma-Espinosa, 2011).

Apesar dos desafios, o avanço da neuroeducação oferece perspectivas promissoras. A compreensão de como o cérebro aprende permite a criação de ambientes educativos mais inclusivos, estimulantes e individualizados, favorecendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento socioemocional e social das crianças (Goswami, 2008; Blair & Raver, 2015).

Em síntese, a integração entre neurociência e educação infantil evidencia que o aprendizado é potencializado quando as experiências pedagógicas são intencionais, ricas e fundamentadas em evidências científicas. Essa abordagem não apenas promove competências cognitivas, mas também contribui para a formação de indivíduos emocionalmente regulados, socialmente competentes e preparados para desafios futuros, consolidando a importância da primeira infância como base do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BLAIR, C.; RAVEN, C. C. Child development in the context of adversity: experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, v. 70, n. 1, p. 1–16, 2015.

FISHER, K. R.; et. al. *Playing around in school: implications for learning development*. Oxford University Press, 2011.

GOLEMAN, D. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. São Paulo: Objetiva, 1995.

GOSWAMI, U. Cognitive development: the learning brain. Psychology Press, 2008.

HART, B.; RISLEY, T. Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Paul H Brookes Publishing, 1995.

KNUDSEN, E. I. Sensitive periods in the development of the brain and behavior. Journal of Cognitive Neuroscience, v. 16, n. 8, p. 1412–1425, 2004.

MEDINA, J. Brain rules for baby: how to raise a smart and happy child from zero to five. Pear Press, 2014.

PELLEGRINI, A. D. The role of play in human development. Oxford University Press, 2009.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. São Paulo: Zahar, 1976.

SHONKOFF, J. P.; PHILLIPS, D. A. From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development. National Academy Press, 2000.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. The new science of teaching and learning: using the best of mind, brain, and education science in the classroom. Teachers College Press, 2011.

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



DAIANE OLIVEIRA DE SOUZA

Graduação em Pedagogia Pela Universidade Unisant'anna (2015); Especialista em Psicopedagogia Pela Universidade Anhaguera (2017); Ensino das Artes Visuais – Instituto Paulista São José De Ensino Superior; Educação Especial com Ênfase em Educação para Autista - Faculdade Evolução; Direito Educacional - Faculdade Evolução; Psicanálise dos Contos de Fada em Contexto Escolar- Faculdade Unificada do Estado de São Paulo; Psicanálise dos Contos de Fada na Educação Infantil - Faculdade Unificada do Estado de São Paulo. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no Cemei Pacheco Gato.

O BRINCAR DAS TURMAS MULTIETÁRIAS NA EMEI

RESUMO

O presente artigo analisa o papel do brincar em turmas multietárias da Educação Infantil, com foco nas práticas desenvolvidas em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). O brincar é compreendido como linguagem fundamental para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo aprendizagens cognitivas, sociais, motoras e emocionais (Friedmann, 2014). Em contextos multietários, o desafio e a potência do brincar se ampliam: crianças de diferentes idades compartilham experiências, constroem sentidos coletivos e aprendem umas com as outras, em uma dinâmica que ressignifica as interações pedagógicas (Eckschmidt, 2021). As narrativas e gestos do brincar revelam a riqueza de contextos híbridos, em que o conhecimento emerge da diversidade etária e cultural. Nesse processo, o papel do professor é essencial como mediador e organizador de ambientes que assegurem oportunidades equitativas e inclusivas para todos (Pickler, 2000). Além disso, estudos contemporâneos destacam a importância de compreender o brincar como direito social da infância e prática educativa que favorece a construção de subjetividades (Meirelles, 2008). A pesquisa evidencia que a intencionalidade pedagógica, aliada ao respeito pelas culturas infantis, contribui para transformar o brincar em eixo estruturante do currículo (Friedmann, 2013). Assim, no vaivém do balanço e em outros gestos lúdicos, encontram-se possibilidades para repensar práticas educativas inclusivas e integradoras. O artigo reforça a necessidade de políticas públicas e formações docentes que valorizem o brincar em ambientes multietários, promovendo equidade, pertencimento e aprendizagem significativa.

Palavras-chave:

Brincar; Educação Infantil; EMEI; Turmas multietárias; Desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

O brincar é uma prática constitutiva da infância, atravessando culturas, tempos históricos e contextos sociais. Na Educação Infantil, ele se consolida não apenas como atividade espontânea, mas como eixo estruturante do currículo e elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Conforme salienta Friedmann (2013), as linguagens do brincar são múltiplas e revelam as formas pelas quais a criança se relaciona com o mundo, com os outros e consigo mesma. Assim, ao brincar, a criança recria experiências, constrói narrativas, dá sentido às vivências cotidianas e se apropria da cultura.

No contexto das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), particularmente naquelas organizadas em turmas multietárias, o brincar adquire novas camadas de significado e complexidade. Nessas turmas, crianças de diferentes idades compartilham o mesmo espaço educativo, trazendo consigo ritmos de desenvolvimento, interesses e repertórios culturais bastante variados. Essa diversidade etária transforma o brincar em um campo de interações intergeracionais, em que a heterogeneidade é vista não como obstáculo, mas como potência formativa. Eckschmidt (2021) observa que a convivência entre crianças de diferentes idades amplia a riqueza das experiências lúdicas, pois favorece a aprendizagem por observação, a cooperação entre pares e a valorização da diversidade infantil. Quando uma criança mais nova acompanha as ações de uma mais velha, ela encontra modelos que a instigam a experimentar novos desafios; por sua vez, a criança mais velha desenvolve responsabilidades, exercitando a paciência, a liderança e o cuidado.

Esse encontro entre idades distintas cria um ambiente fértil para a construção de aprendizagens coletivas. Vigotski (1998) já destacava que o desenvolvimento ocorre em interação social, sendo o brincar espaço privilegiado para a constituição da chamada zona de desenvolvimento proximal. Em uma turma multietária, essa teoria se concretiza na prática, pois crianças com repertórios mais avançados apoiam aquelas que ainda estão em fases iniciais de desenvolvimento, sem que essa relação se configure como mera hierarquia, mas como troca mútua de saberes. Assim, o brincar passa a ser tanto um espaço de socialização quanto de ensino-aprendizagem mediado pelos pares.

No entanto, essa potencialidade só se concretiza quando há intencionalidade pedagógica e mediação adequada (Eckschmidt, 2019). O professor precisa assumir papel de organizador de ambientes, planejando espaços inclusivos e flexíveis, que permitam a participação ativa de todas as crianças. Isso significa oferecer materiais diversificados, respeitar os tempos individuais e observar as interações para intervir de maneira sensível. Friedmann (2013) ressalta que a mediação docente deve garantir que o brincar seja oportunidade de autonomia, cooperação e criatividade, sem excluir ou restringir possibilidades em função das diferenças etárias. Nesse sentido, as EMEIs multietárias se apresentam como laboratórios de convivência democrática, em que o brincar se torna instrumento de equidade e pertencimento.

Pickler (2000) destaca que o brincar é motor da autonomia infantil, uma vez que nele a criança encontra oportunidades de escolha, decisão e experimentação. Para Meirelles (2008), as brincadeiras tradicionais brasileiras, transmitidas entre gerações, exemplificam como o brincar pode ser espaço de encontro entre diferentes idades. Nesse sentido, as turmas multietárias configuram terreno fértil para ressignificar o brincar como prática educativa que transcende a faixa etária, tornando-se prática cultural e social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforçam essa perspectiva ao reconhecer o brincar como direito de aprendizagem e desenvolvimento, essencial para a formação da criança como sujeito de direitos. Para além das normativas, entretanto, o cotidiano da escola mostra que o brincar é experiência viva, manifestada nos gestos mais simples, como o vaivém do balanço, que traduz tanto o prazer quanto a imersão da

criança no mundo lúdico (Eckschmidt, 2019).

Assim, este artigo tem como objetivo analisar o brincar em turmas multietárias de EMEIs, compreendendo-o como linguagem da infância, prática pedagógica e direito garantido. O estudo está fundamentado em autores como Friedmann (2013; 2014), Eckschmidt (2021), Meirelles (2008), Pickler (2000), Kishimoto (2011), entre outros, e busca evidenciar como o brincar, em sua pluralidade, pode promover equidade, pertencimento e aprendizagem significativa no contexto da Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

O brincar, entendido como atividade essencial da infância, constitui-se como espaço de criação, de encontro e de expressão, ao mesmo tempo em que se articula aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Friedmann (2014) ressalta que o brincar deve ser compreendido como linguagem, uma vez que é por meio dele que a criança atribui significados às suas vivências, reelabora suas experiências e constrói sentidos sobre o mundo que a cerca. Essa concepção amplia a visão tradicional de brincar como mera diversão, reconhecendo-o como elemento constitutivo da infância e, portanto, fundamental para a prática pedagógica na Educação Infantil.

Ao brincar, a criança participa de um movimento de criação simbólica. Vygotsky (1998) destaca que a brincadeira não se restringe a reproduzir o real, mas possibilita sua transformação e ressignificação. No jogo simbólico, por exemplo, a criança assume papéis sociais, cria narrativas e experimenta situações que não vivenciaria de outra forma. Nesse processo, desenvolve capacidades cognitivas, sociais e emocionais, ampliando sua compreensão do mundo. Por isso, a atividade lúdica deve ser reconhecida como prática pedagógica intencional, integrada ao currículo, e não como momento secundário ou desvinculado da aprendizagem formal.

Kishimoto (2011) reforça que o brincar é eixo estruturante do currículo da Educação Infantil, na medida em que organiza as experiências formativas das crianças. Para a autora, os jogos, brinquedos e brincadeiras constituem recursos privilegiados de ensino e aprendizagem, pois favorecem o desenvolvimento de competências e habilidades em diferentes áreas do conhecimento. Ao participar de uma brincadeira de faz de conta, por exemplo, a criança exercita a linguagem oral, desenvolve noções de cooperação e elabora conceitos abstratos, evidenciando como o brincar perpassa tanto o campo cognitivo quanto o social.

Outro aspecto relevante é o papel do brincar no desenvolvimento da autonomia e da identidade infantil. Pickler (2000) observa que, no espaço lúdico, a criança encontra oportunidades para tomar decisões, resolver conflitos, assumir responsabilidades e negociar regras com os pares. Essa experiência contribui para a construção da autoestima e da confiança em suas próprias capacidades, além de promover o exercício da cidadania desde cedo. O brincar, portanto, não é apenas momento de expressão individual, mas espaço coletivo de negociação e pertencimento.

Friedmann (2013) acrescenta que as linguagens do brincar refletem as culturas infantis, ou seja, os modos específicos de as crianças se comunicarem e se relacionarem entre si e com o mundo. Ao reconhecer o brincar como direito e linguagem, a escola valoriza as expressões próprias da infância e legitima as formas pelas quais as crianças produzem conhecimento. Nessa perspectiva, a Educação Infantil não deve buscar escolarizar precocemente as crianças, mas sim respeitar o brincar como centralidade pedagógica.

Além disso, estudos apontam que o brincar exerce papel decisivo na aprendizagem significativa. Para Brougère (2002), a brincadeira é prática cultural que possibilita à criança viver experiências que articulam emoção, imaginação e conhecimento. Diferente das atividades meramente repetitivas, o brincar desafia, instiga e mobiliza a criatividade, tornando-se meio privilegiado de aprendizagem. Em turmas multietárias, esse processo se intensifica, pois a diversidade de idades

enriquece as interações e amplia as possibilidades de significação coletiva.

Assim, ao compreender o brincar como atividade essencial da infância, a escola assume a responsabilidade de garantir espaços e tempos adequados para que ele aconteça de forma livre e criativa. Não se trata de ocupar o tempo da criança com tarefas lúdicas planejadas apenas como estratégia para transmitir conteúdos, mas de reconhecer o brincar como experiência em si, dotada de sentido e valor. O brincar, como afirmam Friedmann (2014) e Kishimoto (2011), é o eixo em torno do qual a Educação Infantil deve se organizar, orientando o currículo, a prática pedagógica e a formação integral da criança.

Portanto, ao invés de reduzir o brincar a mero entretenimento ou passatempo, é necessário reafirmá-lo como experiência fundante da infância e eixo pedagógico estruturante da Educação Infantil. Sua centralidade garante à criança o direito de viver plenamente a infância, respeitando suas formas de expressão, suas culturas e suas linguagens, enquanto promove aprendizagens significativas, equitativas e inclusivas.

Quando observamos turmas multietárias, compostas por crianças de diferentes idades, o brincar adquire dimensões ainda mais complexas. Nessas turmas, não há homogeneidade etária, e a convivência se dá entre sujeitos em estágios distintos de desenvolvimento. Eckschmidt (2021) destaca que, nesses contextos, o brincar revela gestos e narrativas que expressam a riqueza da diversidade infantil. Uma criança mais velha, por exemplo, pode exercer papel de liderança em jogos simbólicos, ensinando às mais novas as regras de uma brincadeira. Por outro lado, as crianças mais novas, ao explorarem materiais de modo criativo e espontâneo, inspiram as mais velhas a revisitarem gestos lúdicos já superados em sua trajetória. Trata-se de uma dinâmica de aprendizagens recíprocas, em que a diferença etária não é obstáculo, mas potência.

O brincar em turmas multietárias também pode ser analisado sob a perspectiva da cultura lúdica, conceito amplamente trabalhado por Brougère (2002), que entende o brincar como prática cultural transmitida e constantemente recriada pelas crianças. Essa concepção afasta a visão reducionista do brincar como atividade natural ou instintiva, ressaltando que ele é fruto de um processo histórico, social e simbólico. Ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas participa de uma rede de significados que envolve regras, valores e representações compartilhadas coletivamente. Dessa forma, o brincar se aproxima da noção de linguagem cultural, sendo ao mesmo tempo expressão individual e prática coletiva.

Quando analisamos o brincar em turmas compostas por diferentes idades, percebe-se de maneira ainda mais clara esse caráter cultural. Crianças mais velhas, por exemplo, carregam repertórios já consolidados de brincadeiras — sejam aquelas aprendidas em casa, com familiares, ou na própria escola — e passam a transmiti-los às mais novas. Esse processo de transmissão é, ao mesmo tempo, pedagógico e cultural, pois envolve a incorporação de regras, gestos e narrativas. Para Brougère (2002), é justamente nessa dimensão social que a brincadeira ganha força, ao permitir que a criança se insira em uma tradição que é ao mesmo tempo coletiva e aberta à reinvenção.

Meirelles (2008), em seus estudos sobre brinquedos e brincadeiras tradicionais brasileiras, evidencia como jogos como o pião, o pega-pega, a amarelinha e o esconde-esconde possuem a capacidade de atravessar gerações, conectando infâncias de diferentes tempos e lugares. Esses elementos não apenas resgatam memórias da infância dos adultos e das crianças mais velhas, como também se reconfiguram constantemente, pois cada grupo infantil os reinventa segundo suas próprias necessidades e contextos. Em uma EMEI organizada em turmas multietárias, essa característica se potencializa, já que a diversidade etária cria um ambiente rico para a circulação desses saberes.

Esse processo de transmissão cultural no brincar multietário não é unilateral. Se, por um lado, as crianças mais velhas compartilham regras e modos de jogar, por outro, as mais novas oferecem

frescor e criatividade que renovam a brincadeira. Muitas vezes, a introdução de variações inusitadas por parte das crianças menores transforma o jogo já estabelecido, tornando-o mais inclusivo ou divertido. Nesse movimento, tradição e inovação se encontram, revelando o brincar como prática viva, que não se cristaliza, mas se transforma constantemente em função das interações.

Além disso, o brincar em turmas multietárias pode ser compreendido como campo fértil para a valorização da memória coletiva. Cada criança traz consigo experiências familiares, culturais e sociais, e o espaço da brincadeira se torna ponto de encontro dessas múltiplas bagagens. Nesse sentido, a EMEI assume papel fundamental como instituição que não apenas acolhe, mas também legitima essas expressões culturais. A escola, ao valorizar o brincar em sua diversidade, contribui para a construção de uma identidade coletiva, que reconhece a pluralidade da infância e a insere em um patrimônio cultural mais amplo.

Outro aspecto importante é a dimensão inclusiva que a cultura lúdica pode assumir em turmas multietárias. Jogos tradicionais, por serem amplamente conhecidos e acessíveis, permitem a participação de crianças de diferentes idades, habilidades e condições. Essa característica favorece a inclusão de crianças com deficiência ou com necessidades específicas, que encontram nas brincadeiras tradicionais um espaço de pertencimento. Como ressalta Kishimoto (2011), a brincadeira coletiva cria oportunidades de cooperação e solidariedade, diminuindo as barreiras entre as crianças e fortalecendo vínculos de amizade e respeito mútuo.

Portanto, ao situarmos o brincar multietário sob a ótica da cultura lúdica, compreendemos que ele é ao mesmo tempo herança e criação, tradição e invenção, memória e novidade. É nessa tensão produtiva que reside sua potência pedagógica e cultural, pois possibilita que a infância seja vivida em sua pluralidade, promovendo aprendizagens significativas, fortalecendo identidades e valorizando o patrimônio cultural da comunidade escolar.

Outro aspecto relevante é o papel da mediação docente no brincar. Pickler (2000) argumenta que o brincar deve ser garantido como espaço de autonomia infantil, mas, ao mesmo tempo, precisa ser cuidadosamente observado e apoiado pelo educador. Em turmas multietárias, essa mediação exige ainda mais sensibilidade, pois o professor precisa organizar o ambiente de modo que crianças de diferentes idades tenham acesso às mesmas possibilidades, evitando tanto a exclusão das mais novas quanto a limitação das mais velhas. Esse equilíbrio implica oferecer materiais diversificados, planejar espaços flexíveis e criar situações de interação em que todos possam participar de acordo com suas competências.

Além disso, Vygotsky (1998) já havia destacado que o brincar ocupa papel central no desenvolvimento da criança, pois nele ela ultrapassa o comportamento cotidiano e age em um nível acima do seu desenvolvimento habitual. Esse princípio da “zona de desenvolvimento proximal” pode ser observado de forma ainda mais evidente em turmas multietárias, quando a criança mais velha, ao interagir com uma mais nova, assume papel de mediadora, ampliando a capacidade de ambos. O brincar, nesse sentido, é espaço de aprendizagem social, em que a colaboração e a imitação são mecanismos fundamentais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a centralidade do brincar ao defini-lo como direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Entre os seis direitos de aprendizagem estabelecidos, destacam-se “brincar” e “conviver”, diretamente relacionados ao tema em questão. A convivência em turmas multietárias favorece que esses direitos sejam efetivados, pois promove a interação entre diferentes sujeitos, fortalecendo vínculos afetivos e sociais. Friedmann (2013) complementa que, ao respeitar as culturas infantis, a escola transforma o brincar em prática inclusiva e equitativa, garantindo que todas as crianças se reconheçam como protagonistas do processo educativo. Um exemplo significativo desse processo pode ser observado no gesto do vaivém do balanço, analisado na obra *No vaivém do balanço: olhando para um gesto do brincar*. O

movimento do balanço, aparentemente simples, carrega múltiplos significados: para a criança pequena, representa descoberta sensorial e prazer imediato; para a mais velha, é oportunidade de desafio, de controlar o próprio corpo e de compartilhar a brincadeira com colegas. Nesse gesto, nota-se como o brincar revela camadas de experiência que variam conforme a idade, mas que se encontram no mesmo espaço lúdico, gerando pertencimento e vínculos coletivos.

É importante também destacar a dimensão inclusiva do brincar. Em turmas multietárias, as diferenças de idade, desenvolvimento e habilidade são naturalizadas, tornando-se parte da dinâmica cotidiana. Isso cria um ambiente propício para a inclusão de crianças com deficiência ou necessidades educacionais específicas, que encontram no brincar oportunidades de participação e interação respeitosa (Kishimoto, 2011). Quando a diversidade é valorizada como elemento constitutivo da turma, a escola avança na promoção de uma educação inclusiva de fato, que reconhece o direito de cada criança à aprendizagem significativa.

Outro ponto central é a relação entre brincar e equidade. Eckschmidt (2021) argumenta que, ao narrar e registrar os gestos do brincar, os educadores podem perceber desigualdades de participação, refletindo sobre como garantir que todas as crianças tenham acesso a experiências lúdicas ricas. Isso é particularmente relevante em turmas multietárias, em que o risco de invisibilizar as crianças mais novas ou de restringir as mais velhas é maior. Cabe ao professor, portanto, desenvolver práticas que equilibrem essas tensões, assegurando que o brincar seja direito coletivo. Do ponto de vista pedagógico, o brincar em turmas multietárias oferece subsídios para repensar o currículo da Educação Infantil. Kishimoto (2011) defende que o jogo e a brincadeira são instrumentos pedagógicos capazes de promover aprendizagens significativas. Em contextos multietários, o currículo precisa ser flexível e aberto, permitindo que as experiências lúdicas organizem as interações. Isso significa reconhecer que, muitas vezes, as aprendizagens emergem de situações espontâneas de brincar e não de atividades previamente planejadas. O professor, nesse cenário, assume o papel de observador, mediador e documentador das experiências, transformando-as em oportunidades pedagógicas.

A literatura contemporânea também aponta que o brincar em turmas multietárias favorece o desenvolvimento socioemocional. Friedmann (2014) ressalta que, ao brincar, a criança experimenta papéis sociais, desenvolve empatia, aprende a negociar regras e a lidar com frustrações. Essas competências são fundamentais para a formação integral, sendo ainda mais desafiadoras e enriquecedoras em grupos heterogêneos. As interações entre idades distintas exigem maior esforço de comunicação, tolerância e cooperação, promovendo aprendizagens que extrapolam o campo cognitivo e se estendem ao convívio social.

O brincar, portanto, articula-se a uma dimensão política da infância. Brougère (2002) e Friedmann (2013) defendem que brincar é direito e, como tal, deve ser garantido pela escola como expressão da cidadania infantil. Nas EMElS, sobretudo em contextos multietários, essa dimensão política se torna evidente: ao brincar, as crianças exercitam a participação democrática, constroem regras coletivas e experimentam formas de organização social. O espaço do brincar é, assim, também espaço de formação cidadã, em que se aprende a conviver com diferenças e a respeitar a pluralidade.

Em síntese, o brincar em turmas multietárias pode ser compreendido como prática cultural, pedagógica, inclusiva e política. Ele ressignifica o cotidiano da escola, fortalece vínculos entre crianças de diferentes idades, promove equidade e aprendizagem significativa, além de afirmar o brincar como direito da infância.

Ao olhar para gestos cotidianos, como o vaivém do balanço, percebe-se que brincar não é apenas um momento isolado do currículo, mas sim um modo de estar no mundo, que dá sentido à experiência escolar e à própria infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar em turmas multietárias nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) demonstra a força da infância como espaço de encontro, de diversidade e de criação coletiva. Ao longo da análise, ficou evidente que o brincar é mais do que um simples momento de lazer: trata-se de uma linguagem que organiza a vida da criança, dá sentido às suas experiências e fortalece sua identidade como sujeito de direitos. Nas turmas compostas por crianças de diferentes idades, essa linguagem adquire nuances únicas, revelando a potência das interações intergeracionais no contexto escolar.

As experiências compartilhadas nesses ambientes evidenciam que a diferença etária não representa um obstáculo, mas, ao contrário, um elemento de enriquecimento pedagógico e social. A convivência entre crianças de diferentes idades promove interações que dificilmente ocorreriam em turmas homogêneas, revelando a potência da diversidade como princípio educativo. Crianças mais velhas, por exemplo, tendem a assumir papéis de liderança, de orientação e de cuidado, guiando as mais novas em atividades, explicando regras de jogos ou servindo de modelo para determinadas habilidades. Esse processo não apenas fortalece a autoconfiança dos mais velhos, mas também contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a responsabilidade, a empatia e a cooperação.

Por outro lado, as crianças mais novas oferecem espontaneidade, criatividade e vitalidade que renovam constantemente a brincadeira coletiva. Seu olhar curioso e exploratório introduz elementos inesperados nas interações, convidando as mais velhas a revisitar gestos já superados em sua trajetória lúdica e a redescobrir o prazer em ações simples. Nesse sentido, a presença das mais novas funciona como catalisador da imaginação, abrindo espaço para que a brincadeira se torne mais fluida, inclusiva e inovadora. Essa troca, em que cada grupo contribui com características próprias, exemplifica a ideia de que a aprendizagem em turmas multietárias ocorre de maneira recíproca e complementar.

Essa dinâmica rompe com a lógica tradicional das turmas homogêneas, que historicamente organizaram o ensino de forma segmentada por faixa etária. Embora esse modelo busque assegurar uma suposta uniformidade pedagógica, ele não reflete a realidade social em que as pessoas convivem cotidianamente com sujeitos de diferentes idades, saberes e experiências. Em contrapartida, as turmas multietárias oferecem um modelo mais próximo da vida em sociedade, no qual a diversidade é constitutiva e inevitável. O brincar é prática cultural que se fortalece justamente na diferença, pois é no encontro entre variados repertórios que se geram novas formas de interação e de aprendizagem.

Portanto, reconhecer o valor pedagógico e social da diferença etária significa reafirmar a escola como espaço de convivência democrática, em que a heterogeneidade não precisa ser vista como problema, mas como riqueza. Ao possibilitar esse encontro, as EMEIs favorecem a construção de vínculos solidários, a valorização da diversidade e o desenvolvimento de aprendizagens significativas que ultrapassam os limites do conteúdo escolar, preparando as crianças para a vida em sociedade.

O papel do professor, nesse cenário, assume relevância ainda maior. Cabe a ele organizar ambientes acessíveis e diversificados, observar os gestos do brincar e mediar as interações de forma a assegurar a participação de todos. Isso significa estar atento às desigualdades que podem emergir, garantindo equidade entre crianças mais novas, mais velhas e aquelas com necessidades específicas. Mais do que organizar atividades, o professor torna-se curador de experiências, permitindo que o brincar seja vivido em sua plenitude.

Outro aspecto a ser ressaltado é que o brincar em turmas multietárias transcende o espaço escolar, pois se conecta às culturas infantis, às brincadeiras tradicionais e às memórias coletivas da infância

brasileira. Nesse sentido, o brincar funciona como elo entre gerações, transmitindo valores, práticas e modos de ser que atravessam a história e a cultura. Essa dimensão cultural amplia o sentido do brincar, mostrando que ele não pertence apenas ao campo pedagógico, mas também ao campo social e político.

Ao observar gestos simples, como o vaivém do balanço, torna-se evidente que o brincar é também experiência existencial, capaz de revelar as singularidades da infância e de ressignificar o cotidiano escolar. É nesse movimento, aparentemente banal, que a criança experimenta prazer, desafio, liberdade e pertencimento. Essa leitura simbólica mostra que o brincar carrega profundidade e não deve ser reduzido a momentos secundários da rotina, mas compreendido como centro da experiência infantil.

Por fim, refletir sobre o brincar em turmas multietárias é reafirmar a necessidade de políticas públicas que garantam condições para que ele seja respeitado como direito. É defender formações docentes que sensibilizem os professores para a importância de valorizar a diversidade etária como potência educativa. É reconhecer que, ao brincar, a criança constrói não apenas conhecimentos, mas também vínculos afetivos, identidade social e cidadania.

Portanto, as EMElas que se abrem para a riqueza do brincar em turmas multietárias oferecem às crianças a oportunidade de viver uma infância plena, marcada pela troca, pelo respeito e pela aprendizagem significativa. Ao valorizar essa prática, a escola fortalece sua função social e reafirma a infância como tempo único, insubstituível e fundamental para o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2002.

ECKSCHMIDT, Sandra. Gestos e narrativas do brincar na Educação Infantil. São Paulo: 2021.

ECKSCHMIDT, Sandra. No vaivém do balanço: olhando para um gesto do brincar. Revista da Educação Infantil, São Paulo: SME, 2019.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2014.

FRIEDMANN, Adriana. Linguagens e culturas infantis. São Paulo: Cortez, 2013.

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

MEIRELLES, Renata. Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil. São Paulo: Terceiro Nome, 2008.

PICKLER, Emmi. Educação infantil: a importância do brincar. São Paulo: Penso, 2000.

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



DANIELA APARECIDA BERNARDES

Graduação Pedagogia, Faculdade Unitalo Brasileiro, 2008; Especialidade em Autismo, Faculdade Unitalo Brasileiro, 2008; local de trabalho, Professora Educação Infantil Prefeitura de São Paulo, CEI Jardim São Luiz II, Professora de Ensino Infantil na EMEI Parque Santo Antônio.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

A presente pesquisa trata sobre a importância do brincar na educação infantil, e tem como objetivo mostrar que o brincar não é apenas um passatempo livre, mas algo importante e construído gradativamente. Reafirma que é através do brincar que a criança desenvolve conhecimentos, aprende, cria, reproduz e expressa seu modo de perceber o mundo. Mostra que o brincar e as brincadeiras estão fundamentadas em concepções teóricas de autores como Piaget, Vygotsky, Moyles entre outros, que apontam para o desenvolvimento da criança em diversos aspectos físicos, psíquicos, mentais e intelectuais. Aliando-se as abordagens teóricas encontradas nos pressupostos desses pensadores à realidade vivida nas Instituições de Educação Infantil quanto à prática da brincadeira na atividade docente levou-nos a elaborar uma proposta que viabilize uma educação que respeite as características da infância, considerando-as como o alicerce do trabalho educativo eficaz. Concluiu-se que é brincando que a criança aprende a brincar, e é na interatividade desta ação que é possível ela se apropriar dos processos básicos das particularidades de cada brincadeira. A brincadeira de maneira informal possibilita a ampliação dos conhecimentos através da cognição e interação social, e este processo precisa ser reconhecido por pais e professores como essencial para o desenvolvimento da aprendizagem infantil, por isso a brincadeira não deve ser designada apenas como uma forma de passar o tempo ou recreação, mas pode e deve ser utilizada como ferramenta pedagógica, para o desenvolvimento de habilidades importantes.

Palavras-chave:

Criança; Brincadeira; Brinquedo; Interação; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Brincadeira é coisa séria, pois brincando a criança se expressa, interage, aprende a lidar com o mundo que a cerca e forma sua personalidade. O brincar na educação infantil tem como objetivo mostrar que a brincadeira não é apenas um passatempo livre, mas algo importante e construído gradativamente. Através do brincar que a criança desenvolve conhecimentos, aprende, cria, reproduz e expressa seu modo de perceber o mundo.

Observamos que o ato de brincar está relegado a um simples passatempo, usado apenas como forma de entretenimento ou para ocupar o tempo ocioso das crianças. Mas, será que brincar é apenas algo divertido ou um entretenimento passageiro e sem valor, desprovido de sentidos e de significados? Será algo que já nasce com a criança ou é algo construído socialmente? Pode o brincar influenciar e contribuir com o desenvolvimento da criança? Ele pode auxiliar no processo ensino-aprendizagem e nas relações sociais, culturais, psicológicas e educacionais? A escola de educação infantil é um lugar para se brincar, aprender; ou para se aprender brincando?

Deparamo-nos com pais e mestres que consideram a brincadeira como um momento para entreter a criança. Percebe-se que não há uma preocupação consciente sobre esse brincar, se é importante ou não para o desenvolvimento físico e psíquico de seus filhos e educandos.

Estas questões nos levaram a buscar nesta pesquisa qual a importância da brincadeira na educação infantil? O brincar é só um passatempo livre ou que através do brincar a criança desenvolve conhecimentos, aprende, reproduz e expressa seu modo de perceber o mundo?

Toda criança tem necessidade de brincar, isto é uma característica da infância. A brincadeira tem uma enorme função social, desenvolve o lado intelectual e principalmente cria oportunidades para a criança elaborar e vivenciar situações emocionais e conflitos sentidos no dia a dia.

Através do brincar a criança aperfeiçoa uma infinidade de estímulos vitais para a sua formação, entre as quais a coordenação motora, criatividade, raciocínio, identidade, autonomia, comunicação, sociabilização, sensação de liberdade e poder, entre muitos outros benefícios.

Portanto, vemos que o brincar deve ser considerado como uma porta de entrada para que a criança aprenda sobre si mesma e sobre outras pessoas, visto que brincando ela está interagindo com o mundo social.

O que se pode observar é que o brinquedo tem uma relação direta com a criança. Ela utiliza-se do mesmo para se expressar, pois o brinquedo na sua concepção deixa de ser apenas um objeto representando a vida real e as características do mundo adulto. Portanto, o brinquedo é um objeto que possui uma relação íntima com a criança visto que ela pode manipulá-lo conforme o seu desejo. (FRIEDMANN, 2006).

O brincar também contribui para que a aprendizagem da linguagem aconteça, pois a utilização combinatória da mesma funciona como um instrumento de pensamento combinado com a ação. Portanto, a criança para ser capaz de falar sobre o mundo, precisa aprender e saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que identifica a ação lúdica. Quando a criança exercita o poder de desenvolver seu poder combinatório não é apenas a aprendizagem da língua ou a forma de raciocinar que ela está exercendo, mas sim, as oportunidades que têm de brincar com a linguagem e com o pensamento. (KISHIMOTO et al., 2002).

Assim como os pais, os professores precisam refletir sobre a importância e o papel das brincadeiras no seu trabalho cotidiano, pois todos os momentos devem ser impulsionados pelas brincadeiras, na troca de fraldas, alimentação, escovação, pois brincar é dar oportunidade de a criança construir o novo.

Portanto a brincadeira assume um papel importante no desenvolvimento da criança, de modo que as brincadeiras vão surgindo gradativamente, desde os jogos funcionais até os de regras, e ambos proporcionam o desenvolvimento da aprendizagem, pois é brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro.

Através da brincadeira a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados e compartilhando sua alegria de brincar. Em contrapartida, em um ambiente sério e sem motivações, os educandos acabam evitando expressar seus pensamentos e sentimentos e realizar qualquer outra atitude com medo de serem constrangidos.

Para aprofundar estas e outras concepções sobre o brincar a pesquisa foi fundamentada de forma teórica, através de leituras, reflexão de livros e autores como Gilles Brougère e outros como Tisuko Morchida Kishimoto, Adriana Friedmann e Janete R. Moyles.

Na perspectiva do desenvolvimento da aprendizagem buscou-se breves conceitos de Piaget, Vygotsky e Brougère, dada a importância que representam, no campo do brincar, apesar de não serem o foco dessa pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO BRINCAR

Com o intuito de contextualizar esta pesquisa foram recolhidas algumas referências históricas sobre a Educação Infantil e o brincar desde a antiguidade baseando-se em estudos de autores e estudiosos que já pesquisaram sobre este assunto anteriormente.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A história da Educação Infantil no Brasil, de certa forma, acompanha os parâmetros mundiais, com suas características próprias, acentuada por forte assistencialismo e improvisado.

Dando um salto na história, surgem no início do século XIX, iniciativas isoladas, como a criação de creches, asilos e internatos destinados a cuidar de crianças pobres para tentar resolver o problema da infância. Estas instituições apenas encobriam o problema e não tinham a capacidade de buscar transformações mais profundas na realidade social dessas crianças.

Nos anos 90, ocorreu uma ampliação sobre a concepção de criança. Agora se procura entender a criança como um ser sócio-histórico, onde a aprendizagem se dá pelas interações entre a criança e seu entorno social. Essa perspectiva sócio interacionista tem como principal teórico Vygotsky, que enfatiza a criança como sujeito social, que faz parte de uma cultura concreta.

Há um fortalecimento da nova concepção de infância, garantindo em lei os direitos da criança enquanto cidadã. Cria-se o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente); a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases), Lei nº9394/96, incorpora a Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica, e formaliza a municipalização dessa etapa de ensino.

Em 1998, é criado RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), um documento que procura nortear o trabalho realizado com crianças de 0 a 6 anos de idade. Ele representa um avanço na busca de se estruturar melhor o papel da Educação Infantil, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar, o que é hoje um dos maiores desafios da Educação Infantil. É preciso afirmar que as propostas trazidas pelo RCN só podem se concretizar na medida em que todos os envolvidos no processo busquem a efetiva implantação das novas propostas, se não ele vai se tornar apenas um conjunto de normas que não saem do papel.

O BRINCAR

Os primeiros registros sobre o brincar e sua importância estão ligados à educação e iniciam-se desde a Grécia antiga, com Platão (427 a.C. - 327 a.C.). Nos seus postulados sobre um mundo ideal, Platão tinha uma visão hierárquica da sociedade. Para ele o brincar para os trabalhadores e artesãos deveria ter um papel na aquisição das habilidades, portanto aquele que quisesse ser um bom construtor deveria brincar de construir casas; para ser um bom agricultor, dever-se-ia brincar com instrumentos apropriados na terra, e assim por diante. Os governadores e guardiães deveriam ser educados diferentemente dos artesãos e trabalhadores.

Já Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.) sugeria para a educação de crianças pequenas o uso de jogos que imitassem as atividades dos adultos - consideradas atividades sérias - como forma de preparo para a vida adulta. A história dos povos do extremo oriente é ilustrativa da relação “trabalho-jogo”, e o brinquedo e a atividade da criança foram numa determinada época, uma ferramenta de trabalho modificada, encontrando-se em relação direta com a futura atividade da criança.

Na antiguidade a criança não era reconhecida em suas especificidades e o “tempo da criança” era tido como uma preparação para a vida adulta, negando ser a infância um tempo a ser considerado no presente e ser vivido pela criança. No século XV surgem muitos brinquedos que imitavam as atividades dos adultos.

A ideia da infância como fase diferente daquela do adulto é um fenômeno da modernidade, começando a aparecer nos finais do século XVII, surgindo inicialmente às camadas superiores da sociedade. Sendo assim, a noção de infância é uma categoria histórica e cultural e a diferenciação entre crianças e adultos vai depender do contexto e das condições sócio-históricas e culturais em que vivem.

É no século XVIII que começa a surgir a concepção da infância, com Rousseau, e sua famosa obra “Emílio ou da Educação” (1762), também conhecida como a cartilha da infância. Rousseau considerado o pai da Educação, fala sobre a necessidade de uma educação ajustada à natureza infantil. Segundo ele a criança é um ser singular à espera de orientação, carinho e formação.

A criança passa a ser vestida de acordo com a idade, brinca com cavalinhos de pau entre outras coisas, e passa então a comportar-se de maneira distinta do adulto (KISHIMOTO, 1990, p.39-45). No decorrer da história surgiram várias teorias para definir o brincar e a brincadeira.

No Brasil os trabalhos de Piaget foram difundidos principalmente na década de 70. Várias foram às propostas curriculares implementadas pelos sistemas públicos de ensino. Vários desses projetos, e muitos outros inspirados na teoria de Piaget, contêm pressupostos teóricos e orientações metodológicas bastante diversificadas, refletindo diferentes posturas políticas e concepções educacionais.

O PAPEL DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Piaget (1896-1980) como epistemologia, investiga o processo de construção do conhecimento e realiza, ao longo de sua vida, inúmeras pesquisas sobre o desenvolvimento psicogenético. Utiliza nas suas investigações, o “método clínico” que permite o conhecimento de como a criança pensa e de como constrói as noções sobre o mundo físico e social. Nestas concepções está incluída a questão do brincar. Piaget (1996) diz que o brincar é um instrumento que reconhece e favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório e ressalta que:

[...] agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e o seu tempo, desenvolvem a noção de

causalidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica”. (PIAGET Apud KISHIMOTO, 1996, p. 95).

É do brincar que a criança basicamente constrói sua identidade e concepção do mundo onde inserida. Ainda na concepção do brincar assumindo papéis imaginários, Piaget (1975) cita uma situação:

Aos 4;7, J. brinca com uma menina mais velha (dez anos) e adapta-se perfeitamente a todos os seus jogos de jantarzinhos, família etc. e mostra, assim, que teria sido muito capaz de desenvolver os papéis complementares dos jogos precedentes, se a sua parceira tivesse a mesma idade dela. (PIAGET, 1975, p. 179).

Acima foi citado uma situação de jogos do tipo III C (nomeado pelo Piaget, 1975) caracterizam-se por uma transposição simbólica. Esses jogos simbólicos que consistem em liquidar uma situação desagradável quando as revive em um mundo de faz-de-conta, descreve a função do jogo simbólico, que é o de favorecer a assimilação do real ao eu. Através de papéis assumidos quando a criança brinca, ela assimila o real do imaginário, constrói o seu “eu” e traz suas vivências do cotidiano para a brincadeira.

Os pressupostos básicos da teoria de Piaget são: o interacionismo, a ideia de construtivismo sequencial e os fatores que segundo ele, interferem no desenvolvimento.

Com base em tais pressupostos, a educação na visão piagetiana deve possibilitar à criança o desenvolvimento amplo e dinâmico durante todos os seus estágios.

A escola deve, assim, levar em consideração os esquemas de assimilação da criança, favorecendo a realização de atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrio (“conflitos cognitivos”) e reequilibrações sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento.

Nessa construção, as concepções infantis combinam-se às informações provenientes do meio, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como espontaneamente descoberto pela criança, nem como transmitido mecanicamente pelo meio exterior ou pelo adulto, mas como resultado dessa interação onde o sujeito é sempre ativo.

Vygotsky (1896-1934) acentua o papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil, pois é brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos. Desse jeito, as crianças ampliam sua capacidade de cogitar, de conjecturar, de argumentar, de como chegar a um acordo, certificando o quanto isto é relevante para dar início à atividade em torno de brincadeiras (VYGOTSKY, 1998, p. 127). Ele ainda relata:

No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê. (VYGOTSKY, 1998, p. 127).

No brincar, a criança consegue distinguir pensamentos e significados de uma palavra de objetos, e a ação surge das ideias, e não das coisas.

Através da brincadeira a criança assume papéis diferentes, de acordo com que está brincando, sendo assim, ela traz comportamentos do pai, irmão, mãe e entre outros para a brincadeira, se

colocando muitas vezes no lugar de adulto, transmitindo o real para o imaginário. O brincar proporciona para a criança, maneiras diferentes de se expressar o que está sentindo, o que vê e o que sabe.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL, 1998, p. 27)

Enquanto Vygotsky (1998) fala que, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. O Brincar na educação infantil traz para a criança, um significativo modo de aprendizagem, contudo, um instrumento ou ferramenta, da qual o educador da educação infantil tem para poder desenvolver nelas, o domínio da parte cognitiva, afetiva e motora. Vygotsky também ressalta, que “a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (VYGOTSKY, 1998, p. 127), ou seja, a imaginação em ação possibilita o momento lúdico para a criança e a construção de significados para ela.

Já no conceito de Wallon (1986), o que a criança tenta imaginar, ela só consegue por meio de suas experiências cotidianas. (WALLON, 1986, p. 112). Para o autor a criança só tem o faz-de-conta, se ela se socializar e tiver contato com o meio onde vive com isso ela transmite o que vê para a brincadeira.

O BRINCAR NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

É de extrema importância que, o professor saiba métodos, ou tenha uma elaboração de seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) para que tenha noção de seu trabalho pedagógico e que ele seja expressivo para a criança. Nesse contexto Piaget (1988) comenta uma citação de Cunha:

Os professores podem guiá-los proporcionando-lhes os materiais apropriados, mas o essencial é que, para que uma criança entenda, deve construir ela mesma, deve reinventar. Cada vez que ensinamos algo a uma criança estamos impedindo que ela descubra por si mesma. Por outro lado, aquilo que permitimos que descubra por si mesma permanecerá com ela. (PIAGET Apud CUNHA, 1988, p. 7).

Nisso, os autores dizem, que não devemos simplesmente dar as respostas as crianças e, sim deixá-las que elas busquem e descubram sozinhas as respostas.

A brincadeira nesse processo todo é vista como um papel estruturante, no qual estabelece o currículo da educação infantil e tem como funções principais, a interação entre as crianças e a própria brincadeira, todas como papel de construir a base curricular na pré-escola, dando suporte ao professor em seus trabalhos pedagógicos que exige dele uma reflexão do papel do brincar no seu trabalho.

No currículo também podemos citar Vygotsky (2004, p.67) que diz “a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-

escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças.” (VYGOTSKY Apud OLIVEIRA, 2004, 67).

Ainda falando sobre desenvolvimento das atividades lúdicas Vygotsky (1995) e Rego nos diz:

“A brincadeira tem a função significativa no processo de desenvolvimento infantil. Ela também é responsável por criar uma zona de desenvolvimento proximal justamente porque, através da imitação realizada na brincadeira, a criança internaliza regras de conduta, valores, modo de agir e pensar de seu grupo social, que passam a orientar o seu próprio comportamento e desenvolvimento.” (VYGOTSKY Apud REGO, 1995, p. 82).

A brincadeira, sendo observada pelo lado do aspecto livre ou da forma de jogo com regras, ela tem uma função simbólica e funcional. Brougère(1995), acredita que, elas se fundem, o valor simbólico é a função.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para definir a brincadeira infantil, ressaltamos a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Para tanto, se faz necessário conscientizar os pais, educadores e a sociedade em geral sobre a ludicidade que deve ser vivenciada na infância uma vez que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa, não sendo somente lazer, mais sim, uma construção de conhecimento. O brincar na educação infantil proporciona a criança o estabelecimento de regras constituídas por si e em grupo, contribuindo na integração do indivíduo na sociedade. Deste modo, a criança resolverá conflitos e hipótese de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, de fazer-se entender e de demonstrar sua opinião em relação aos outros.

É importante perceber e incentivar a capacidade criadora das crianças, pois está se constitui numa das formas fundamentais de relacionamento. O brincar não significa apenas recriar, e se caracteriza como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através das trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda proporcionando o desenvolvimento de áreas da personalidade.

A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Além disso, a brincadeira favorece o desenvolvimento individual da criança, ajuda a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos mais avançados que aqueles vivenciados no cotidiano, aprofundando o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social.

As atividades lúdicas de fim educativo nas escolas são ampliadas nas trocas de experiências afetivas entre interagir, explorar, coordenar, explorar, pensar, agir e sentir, onde tudo isso faz parte do desenvolvimento da criança a partir da interação com outras pessoas (adultos e crianças) e com objetos e ambientes no qual se dá a exploração do espaço preparado para momento da brincadeira. Através da brincadeira o indivíduo expõe suas experiências em diferentes situações, como por exemplo: a forma de expressão, a imaginação, a capacidade representativa, o prazer e a interação com outras crianças proporcionando a troca de informações, a criatividade e a personalidade. Essas experiências também influenciam no desenvolvimento infantil, como: aprendizado, na solução de problemas e participação coletiva. Estimula a atividade espontânea, cooperação e desenvolve a fala.

Em vista disto ocorrem mudanças psíquicas, e entre elas estão: o pensamento mais elaborado, uma linguagem mais significativa estimulando a maturação mental. Pois o brincar garante o pleno desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, favorece ao cérebro e ao corpo estímulos, criando atitudes alegres de prazer e divisão a vida e a aprendizagem, assim, motivando e desafiando os participantes a dominar tanto o que é familiar quanto a responder ao desconhecimento em termos de obter informações, conhecimentos, habilidades e entendimentos.

O brincar é também uma forma de linguagem para expressar sentimentos e pensamentos ampliados e construção imaginativa. A necessidade de brincar acontece de forma voluntária na criança e deve ser valorizada como cultura.

Através da brincadeira as crianças descobrem, formulam e resolvem problemas, examinam materiais e recursos de exploração, reestruturação e enriquecimento. A brincadeira ainda possibilita um modo de aprendizagem, trazendo motivação que pode resultar em comportamentos lúdicos, pois é um meio de ensinar e aprender.

MOYLES e outros (2008) dizem que podemos compreender que quando a criança brinca, ela institui o ato de se conhecer e compreender o mundo que a cerca, muitas vezes imitando os adultos em sua maneira de ser. Esta atitude é bem característica quando a criança entende que é um ser que pertence à sociedade e pode construir também a sua identidade cultural.

FRIEDMANN (2006) reitera que a criança se desenvolve melhor através do brincar, pois ela aprende brincando, pois o ato de brincar implica muito mais que o simples ato em si, isto porque brincando ela se expressa e se comunica com o mundo.

Crianças observadas por meio da brincadeira passaram a expressar suas necessidades individuais, desenvolvendo o lúdico e a socialização com outras crianças durante a brincadeira, sem nenhum grau de dificuldade. Isto ocorre também nas escolas onde as crianças passam a maior parte do tempo em situações de socialização com o outro, pois o brincar pode ser uma forma da criança resolver problemas individuais e afetivos, desenvolver habilidades de cooperação, expõe suas ideias e lida com frustrações, compartilhando as diferenças de raciocínio, de acordo com o convívio social.

As crianças que apresentam dificuldades de interação conseguem se desenvolver ao ingressar na escola e identificar-se com um grupo, passando a ser visível seu desenvolvimento.

O professor deve propor situações na brincadeira dirigida em que haja liberdade e estimulação para se integrar ao grupo com idades semelhantes. Não podemos esquecer que e no brincar muitas vezes as crianças expressam sentimentos, imitando situações vivenciadas e problemas individuais, principalmente no faz de conta.

BRINCAR É UM DIREITO DA CRIANÇA

O brincar é um direito da criança como apresentado na lei 8069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da criança e do Adolescente, que indica no capítulo II art. 16, inciso IV, que toda criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

A Lei Diretrizes e Base da Educação Nacional prescreve que a educação infantil é um direito da criança, embora não seja obrigatória. A creche faz parte da educação básica e tem o papel de socializar a criança através do convívio social e da interação com o outro indivíduo. Põe sempre tanto a brincadeira, principalmente no faz de conta, ajuda no desenvolvimento e na socialização.

Nessa perspectiva a brincadeira precisa ser espontânea e abrir espaço para que as crianças expressem seus sentimentos e suas emoções, como por exemplo, ao brincar com suas bonecas

entram no mundo da fantasia e imaginam várias situações.

No entanto como criança é dessa forma que obedecer às regras do comportamento natural abrindo espaço para que elas exponham seus sentimentos e suas emoções, sempre que haja uma situação imaginária no brinquedo. Portanto esclarece Tizuko Mochida Kishimoto (jogo, brinquedo, brincadeira, e a educação) que:

Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo de ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção de conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (KYSHIMOTO, 2001, p. 37).

No entanto é necessário ampliar o conceito e acreditar na ideia de melhoria, com o resgate da brincadeira articulando estratégias para esse processo.

O brincar não pode ser visto como um escape das atividades escolares, mas sim parte integral da vida, que nos permite compreender melhor a nós mesmos e a nossa realidade. Pois sem a brincadeira como esportes, jogos, passatempo como relaxamentos, acompanhado por um bem-estar físico que estimula a mente, seriam desfavoráveis e estaríamos negando a parte lúdica às crianças e não teriam oportunidades de brincar juntos aos adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa pode-se confirmar a real importância do brincar, especialmente para as crianças na Educação Infantil.

A criança no momento que brinca amplia sua imaginação, seu pensamento, seu raciocínio, além de melhorar sua vida social e emocional, é um recurso pedagógico competente para a construção do conhecimento.

A brincadeira é uma linguagem natural da criança e é significativo que esteja presente na escola desde a educação infantil, para que o aluno possa se colocar e se expressar através de atividades lúdicas – considerando-se como lúdicas as brincadeiras, os jogos, a música, a arte, a expressão corporal, ou seja, atividades que mantenham a naturalidade das crianças.

Brincar é o princípio do lazer, mas ao mesmo tempo é fonte de conhecimento; é esta natureza germinada que nos leva a considerar o brincar parte integrante da ação educativa. Além de oportunizar o exercício daquilo que é adequado no processo de desenvolvimento e aprendizagem, brincar é uma ação em que a criança compõe significados, sendo uma forma tanto de aprendizado, compreensão dos papéis sociais e assimilação das relações afetivas que ocorrem em seu meio como forma de construção do conhecimento.

A brincadeira é sempre a maneira em que a criança realiza, constrói e se apropria de conhecimentos das mais diversas ordens, possibilita igualmente, a construção de categorias e a ampliação dos conceitos das várias áreas do conhecimento.

Nesta característica, o brincar assume papel didático e pode ser explorado no processo educativo, onde a ação pedagógica observada deixa claro que, ao educador cabe como papel, a compreensão e o conhecimento da evolução das crianças, pensar que tipo de atividade oferecer, ter clareza de intenção, isto é, compreender o que as crianças podem desenvolver com a atividade proposta.

A ação do educador sobre o brincar infantil não é apenas simples oferta de brinquedos, mas realizar seu trabalho pedagógico na perspectiva lúdica, observando as crianças brincando, fazendo disso a

ocasião para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho. No entanto, não ficar só na observação, mas deve intervir no brincar, para estimular a atividade mental, social e psicomotora dos alunos.

Mediante o problema de pesquisa, alcançou-se o objetivo que era o de verificar qual é a importância do brincar para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Constatou-se também que a brincadeira não é apenas entretenimento, mas é coisa séria. E se fez entender que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio de brincadeiras, pois esta possibilita a evolução das habilidades motoras, bem como dos aspectos sociais e emocionais.

Compete ao profissional da Educação Infantil o dever em oferecer momentos planejados envolvendo a brincadeira, como momentos em que a brincadeira aconteça de maneira espontânea, agindo como organizador, participante e observador das brincadeiras, dando espaço para que a criança possa gerar desenvolvimento de sua autonomia.

A educação deve ser voltada para a busca de um modo mais saudável de aprender, permitindo as crianças uma interação lúdica que garanta felicidade, prazer, satisfação e vontade de aprender e com isso garantindo seu desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicológico.

Cabe à escola ser um lugar onde o aluno possa investigar e construir seu próprio pensamento e dominar suas ações e oportunizar situações destinadas às brincadeiras onde o educando possa conhecer e explorar atividades lúdicas com o próprio corpo, com a imaginação e criatividade interagindo com o outro, favorecendo o seu crescimento e a construção de uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Antônia Cristina Peluso de. Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares. São Paulo: Alínea, 2011.

BERNABEU, Natália; GOLDSTEIN, Andy. A brincadeira como ferramenta pedagógica. São Paulo: Paulinas, 2012.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto, T. M. [org]. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

FREIRE, Madalena. Aprendendo para ensinar: projeto o brincar, 1999. Disponível em aprendendo-para-ensinar.blogspot.com/.../projeto-o-brincar-na-educacao-infantil.htm, acesso em 01 set.2025.

FRIEDMANN, Adriana. O desenvolvimento da criança através do brincar. São Paulo: Moderna, 2006.

FROBEL, Friedrich, O formador das crianças pequenas disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/formador-criancas-pequenas-422947.shtml>, acesso em 01 set.2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOYLES, Janet R. A excelência do brincar. Colaborador SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PIAGET, Jean. O biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/jean-piaget-428139.shtml>, acesso em 01 set.2025.

VYGOTSKY, Lev. O teórico do ensino como processo social. Disponível em:
<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/lev-vygotsky-teorico-423354.shtml>, acesso em 01
set.2025.

WALLON, Henri. O educador integral disponível em:
<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/educador-integral-423298.shtml>, acesso em 01
set.2025.



DÉBORA FORESTI ZUK CARVALHO

Graduação em Pedagogia, pela Universidade Cruzeiro do Sul, em 2007. Pós-Graduação em Educação Infantil, em 2020.

A PROMOÇÃO DO BILINGUÍSMO NA INFÂNCIA

RESUMO

O desenvolvimento do bilinguismo é um processo fascinante que envolve a aquisição e o uso de duas ou mais línguas de maneira competente. Ser bilíngue não apenas amplia as habilidades linguísticas de um indivíduo, mas também oferece uma série de benefícios cognitivos, sociais e culturais. Desde tenra idade, crianças expostas a duas línguas simultaneamente têm a capacidade única de distinguir e internalizar diferentes sistemas linguísticos. Esse ambiente multilíngue promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a capacidade de alternar entre idiomas, resolver problemas e pensar de forma mais flexível. Além disso, o bilinguismo está ligado a benefícios sociais, como uma maior sensibilidade cultural, empatia e habilidades de comunicação intercultural. Ser capaz de se comunicar em mais de uma língua permite que os indivíduos se conectem com uma variedade mais ampla de pessoas e culturas, enriquecendo suas experiências e perspectivas de mundo. No entanto, o desenvolvimento do bilinguismo pode apresentar desafios, pois os indivíduos precisam equilibrar e manter ativas as duas línguas em seu repertório. Em um mundo cada vez mais interconectado, o bilinguismo é um recurso valioso que abre portas para oportunidades acadêmicas, profissionais e pessoais. Ao abraçar e cultivar o bilinguismo, os indivíduos não apenas enriquecem sua própria experiência, mas também contribuem para a construção de sociedades mais inclusivas e interculturais.

Palavras-chave:

Construção; Comunicação; Habilidades; Oportunidades.

INTRODUÇÃO

Ao desenvolver um bilinguismo equilibrado e completo que promove a consciência linguística, a criança transfere essa habilidade para outras áreas do conhecimento, a habilidade metalinguística pode então beneficiar outras disciplinas escolares. Por exemplo, Duverger (1995) considera que a consciência linguística dos bilíngues, que lhes permite comparar e conceituar dois sistemas linguísticos, é benéfica para o desenvolvimento da própria língua materna, mais especificamente para a leitura e a escrita (LIBERMAN ET AL. 1974).

A consciência linguística também tem efeitos benéficos em disciplinas escolares não linguísticas e em outras áreas cognitivas, como processamento de informações, resolução de problemas, capacidade analítica. Gagliardi (1995) relata que as crianças bilíngues têm maior destreza do que as monolíngues em outro dos sistemas abstrato, simbólico e lógico: a matemática. Alunos que têm:

Um bom conhecimento de duas línguas geralmente tem vantagens sobre as línguas monolíngues. Por outro lado, os alunos que não adquiriram conhecimento suficiente da linguagem têm problemas de aprendizagem para matemática (1995, p. 87).

Essa habilidade é explicada pelo fato de que o conhecimento linguístico gera, por sua vez, um desenvolvimento de habilidades de pensamento lógico e abstrato, estruturação, classificação e generalização, e a capacidade de estabelecer relações entre objetos.

A teoria proposta por Chomsky (1965, p. 79) argumenta que:

ao nascer, cada indivíduo já possui as habilidades inatas necessárias para aprender a linguagem, e que todos nascem com uma gramática universal e geral, que é moldada pelo ambiente em que estão inseridos. Dessa forma, o ambiente fornece estímulos que permitem ao indivíduo adquirir regras específicas de linguagem, complementando aquelas que já possui.

Chomsky (1965) também sugere que muitos dos princípios inatos que influenciam o pensamento e a experiência podem ser ativados de forma inconsciente.

De acordo com Chomsky (1965) e aqueles que defendem a base biológica da linguagem, é crucial notar a existência de um período crítico, um período propício para a aprendizagem da linguagem. Após esse período, o processo de aquisição se torna mais desafiador. Todos os seres humanos nascem com a capacidade de compreender e produzir qualquer som fonético.

AS FASES INICIAIS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Durante as fases iniciais do desenvolvimento cognitivo da criança, quando seus filtros mentais e hábitos ainda estão em formação, ela mantém a capacidade de ampliar seu repertório fonológico, podendo assimilar sons de diferentes idiomas com os quais entra em contato. Por outro lado, um adulto monolíngue, devido à sua matriz fonológica já estabelecida, tende a ter uma sensibilidade auditiva reduzida, acostumado a reconhecer e articular apenas os sons presentes em sua língua materna.

Quando um adulto aprende uma nova língua, as estruturas neurais associadas aos conceitos previamente formados estão ligadas aos padrões fonéticos da língua materna. Integrar as novas estruturas neurais correspondentes aos sons da nova língua torna-se um processo desafiador, devido à falta de conexão

com as estruturas existentes. Essa desconexão contribui para as dificuldades enfrentadas pelos adultos ao aprender um novo idioma, intensificadas pela interferência da língua materna (CHOMSKY, 1965, p. 82).

No contexto da aquisição da linguagem em ambientes bilíngues, as teorias de aquisição podem fornecer insights sobre os limites desse processo linguístico e destacar o potencial de aprendizagem linguística durante a primeira infância.

O processo de adquirir uma segunda língua na infância é frequentemente considerado o momento ideal para estabelecer estruturas linguísticas e promover a consciência linguística na criança. Isso se deve ao fato de que o aprendizado ocorre de maneira consciente, ao passo que a aquisição se dá de forma inconsciente. Tanto é possível aprender a língua materna e uma segunda língua em um ambiente monolíngue, quanto é possível adquirir tanto a língua materna quanto uma língua estrangeira em um ambiente bilíngue. Em outras palavras, a exposição linguística adequada pode resultar na aquisição da língua em questão (KRASHEN, 1982).

A educação surge como um instrumento que fortalece o processo natural de adquirir a capacidade de fala, e a progressão da linguagem decorre de oportunidades ajustadas ao indivíduo, as quais remodelam suas capacidades mentais. A cada passo, a criança incorporará novas frases e vocabulário, conforme o amadurecimento de seu sistema fonológico.

O cérebro do bebê passa por mudanças significativas após o nascimento. A aquisição da linguagem está condicionada a um certo grau de desenvolvimento cerebral, e as etapas que envolvem o balbúcio, a formação das primeiras palavras e a assimilação da gramática requerem níveis mínimos de desenvolvimento cerebral, conexões neuronais de longo alcance e sinapses, principalmente nas regiões cerebrais relacionadas à linguagem (PINKER, 2002).

De acordo com especialistas, é comum dividir o estágio inicial da aquisição da linguagem em duas fases: a fase pré-linguística e a fase linguística. Na fase pré-linguística, o progresso linguístico da criança ocorre sem uma produção discernível. As transformações biológicas facilitam o desenvolvimento da linguagem e ocorrem nos primeiros meses de vida do bebê.

A linguagem desempenha um papel fundamental na adaptação do indivíduo à sociedade. É por meio da comunicação que ele se integra socialmente e internaliza os comportamentos característicos de seu grupo social, incluindo as estruturas linguísticas, os fonemas e o próprio idioma.

A linguagem é reconhecida como o primeiro meio de socialização da criança e, na maioria das vezes, é transmitida de forma explícita pelos pais por meio de instruções verbais durante as atividades cotidianas e através de narrativas que transmitem valores culturais. A socialização por meio da linguagem também pode ocorrer de maneira implícita, através da participação em interações verbais que sutilmente delineiam papéis e status (ELY & GLEASON, 1996, p. 89).

Entretanto, por meio da linguagem, a criança tem acesso, mesmo antes de aprender a falar, a valores, crenças e normas, assimilando os conhecimentos de sua cultura. Conforme a criança se desenvolve, seu sistema sensorial - incluindo visão e audição - se aprimora, e ela atinge níveis mais elevados tanto linguísticos quanto cognitivos, ampliando seu campo de socialização, especialmente ao ingressar na escola e interagir mais com outras crianças.

Conforme Garton (1992), quanto mais cedo a criança se envolve em interações sociais, mais

benefícios ela colherá a curto e longo prazo, devido às experiências e aprendizados advindos dessas interações. O adulto, como interlocutor linguisticamente mais capacitado, desempenha um papel crucial ao mostrar sensibilidade às intenções comunicativas da criança, buscando aproximar seu nível linguístico do da criança.

No processo de aprendizado da linguagem por uma criança, a interação com o ambiente social desempenha um papel crucial. Se a família fala português, é natural que a criança aprenda essa língua em vez de espanhol ou inglês. Durante a convivência com os familiares, a criança desenvolve a pronúncia e adquire um vocabulário específico, mesmo que inicialmente consiga reproduzir apenas parte do que ouve, ampliando essa capacidade conforme os nervos auditivos amadurecem.

Conforme Carrol (1969, p. 96) afirma:

A criança aprende os fonemas de sua língua por meio de um processo gradativo de diferenciação. No início, as palavras que ela emite podem parecer ter apenas semelhanças com as palavras da linguagem adulta que ela tenta imitar, mas há indícios de que mesmo nessa fase a criança possui um sistema fonético próprio, ainda que rudimentar.

Segundo Vygotsky (1962), ao contrário do que ocorre no reino animal, para os seres humanos, o pensamento e a linguagem têm origens distintas. Inicialmente, o pensamento é não verbal e a linguagem não é intelectual. No entanto, seus caminhos de desenvolvimento não são paralelos, mas sim convergentes. Por volta dos dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, se encontram, dando início a uma nova forma de comportamento.

A partir desse ponto, o pensamento começa a se tornar verbal e a linguagem se torna racional. As descobertas que surgem na vida da criança estimulam a expressão dos pensamentos que vão sendo construídos a cada instante, desencadeando um processo de interação complexo entre pensamento e linguagem.

O INGLÊS E O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

A educação é uma instrução muito importante na evolução das pessoas no mundo. Ajudar os seres prosperar em termos de cultura e valores, e proporcionar a conhecimento em si para desenvolver uma sociedade notável. Este tem uma ótima variabilidade desde seus primórdios com os conhecidos filósofos gregos Sócrates e Platão, continuando com as diferentes mudanças de governos políticos, sistemas, projetos, planos e propostas de lei (LORENZO, 1996), para a educação de hoje.

A união favorável entre os países ao redor do mundo, seu novo progresso tecnológico, a sociedade atual e a economia estão unidas por uma única linguagem que a maioria das pessoas no mundo conhece e usa para relacionar-se internacionalmente.

Muitos alunos não se interessam pela língua inglesa e nem querem ter conhecimento disso. Embora eles não precisem do inglês, a idade média à procura de emprego, criará várias desvantagens para eles no futuro. Alguns dos influenciaram, acima de tudo, uma maior formação e mais oportunidades de internacional e não apenas academicamente, mas também quando se trata de viagens e conhecimento do mundo para pedir informações, ajuda ou simplesmente para conhecer detalhes da cultura ou lugar que estão visitando.

O benéfico é que essa linguagem ajuda a ter uma ampla gama de possibilidades para o tempo para

ter um emprego adequado (GONZÁLEZ, 2012), para poder se comunicar entre pessoas de diferentes lugares, para fazer empresas em todos os países do mundo e aprender conhecimentos de diferentes culturas ao redor do mundo usando sua língua original ou segunda língua. Por esses motivos, O inglês proporcionou um grande fascínio nos métodos de educação bilingue.

É muito favorável estudar inglês desde tenra idade, especialmente entre os três e os doze anos, uma vez que as crianças tenham mais capacidade, facilidade e rapidez para aprender e, da mesma forma, seu cérebro está em um período de desenvolvimento.

Nessas idades, as crianças também podem desenvolver sua audição e atingir uma pronúncia adequada se ouvirem o idioma inglês por uma hora por dia.

Um dos principais desafios no ensino de inglês para crianças pequenas é manter sua atenção e motivação durante as atividades de aprendizagem. Para isso, os professores devem projetar estratégias altamente participativas, interativas e lúdicas, aproveitando a brincadeira e a exploração como meio de promover a aquisição da linguagem de forma natural e significativa. Além disso, as diferenças individuais no ritmo e estilo de aprendizagem de cada criança devem ser consideradas, adaptando atividades e materiais instrucionais aos seus interesses e níveis de desenvolvimento.

A dificuldade em que se constitui nosso contexto sociolinguístico monolíngue para a aprendizagem de línguas estrangeiras varia em graus de intensidade nas circunstâncias muito diferentes em que as comunidades vivem em um país tão diversos como o Brasil.

A capacidade da linguagem possibilita ao ser humano organizar suas ideias, expressar emoções, registrar conhecimentos e interagir com seus semelhantes. A linguagem marca a entrada do indivíduo na esfera cultural, moldando-o como um agente capaz de instigar mudanças.

Conforme David (2017) menciona:

Nos últimos tempos, tem-se observado um aumento no interesse pela aprendizagem de idiomas estrangeiros, principalmente o inglês, por crianças a partir dos 3 anos de idade, e até mesmo antes. Fundamentado na ideia de que quanto mais cedo, melhor, essa prática tem se tornado cada vez mais comum na sociedade brasileira, resultando em uma crescente demanda por cursos de inglês para crianças em escolas de idiomas, escolas bilíngues e internacionais.

Segundo Vygotsky (2005), a natureza do significado é um conceito complexo que une pensamento e linguagem no pensamento verbal. É por meio do significado que podemos compreender a interação entre pensamento e fala.

Dessa forma, percebe-se que o indivíduo associa seus pensamentos à linguagem, formando o pensamento verbal. Por isso, a educação bilíngue deve ser considerada desde a educação infantil. De acordo com Nobre e Hodges (2010, p.54):

Há um debate atual sobre a aprendizagem de uma segunda língua, questionando se quanto mais cedo, melhor. A compreensão dos efeitos do bilinguismo no desenvolvimento cognitivo infantil tem sido tema de diversas pesquisas, porém, ainda existem contradições sobre os benefícios do início precoce da educação bilíngue.

De acordo com renomados especialistas, quanto mais cedo a introdução de um segundo idioma,

mais conhecimento significativo é adquirido. As abordagens pedagógicas para o ensino de um novo idioma devem estar integradas à rotina da criança para serem eficazes.

Optar por uma abordagem educacional bilíngue implica reconhecer que a educação está inserida no contexto social e político de uma comunidade e, portanto, deve ser tratada com respeito. O processo educacional deve ser uma via de mão dupla, integrando tanto os estrangeiros à comunidade quanto os membros locais à cultura estrangeira.

Uma proposta educacional bilíngue demanda o reconhecimento das características culturais das crianças. É fundamental que, no ambiente escolar, ambas as línguas sejam respeitadas integralmente.

Uma língua não se torna global apenas por suas características estruturais, extensão vocabular, literatura ou história cultural. O poder político de uma nação, especialmente seu poder militar, desempenha um papel crucial. Avanços tecnológicos e científicos têm impulsionado a internacionalização de línguas, conferindo-lhes status global.

É essencial destacar que a proposta de educação bilíngue, embora desafiadora, não é utópica. Profissionais e educadores estão empenhados em tornar essa conquista uma realidade.

Raramente refletimos sobre o impacto da escrita em nossas vidas, uma vez que ela se encontra profundamente arraigada em nosso dia a dia, e muitas vezes não reconhecemos sua relevância e a facilidade que ela nos proporciona.

Ao discutir o processo de aprendizagem da linguagem, Richter (2000, citado por Giesta, 2007) enfatiza que a criança absorve a linguagem de maneira orgânica, resultado das interações sociais que envolvem o indivíduo. Essas interações são informais, desprovidas de intenções educativas.

Segundo esse autor, ao ensinar um novo idioma, o professor deve considerar que aprender uma nova língua é assimilar de forma passiva uma estrutura linguística já estabelecida por meio de imitações e hábitos.

É crucial que na sala de aula haja uma variedade de sons e padrões linguísticos para que, por meio da imitação, a criança possa gradualmente se apropriar do novo idioma.

O surgimento da escrita é tão significativo para a história das civilizações que é considerado um marco essencial no desenvolvimento humano. Por essa razão, o período anterior à escrita é comumente denominado de Pré-História (BRITO, 2012, p. 20).

Com a evolução para uma sociedade mais sedentária e complexa, envolvendo práticas agrícolas, comércio e negociações, surgiu a necessidade de um sistema organizacional que permitisse registrar informações e recuperá-las quando necessário. Foi a partir dessa exigência que a escrita emergiu.

Os avanços na agricultura, no comércio e as distâncias entre as cidades que mantinham relações comerciais foram os catalisadores dos primeiros registros escritos, a fim de administrar, contabilizar e localizar precisamente os pontos de abastecimento distantes e as rotas a seguir (Gomes, 2007, p. 05).

É imprescindível ressaltar que a alfabetização foi introduzida visando facilitar as trocas comerciais e administrativas. No entanto, é fundamental reconhecer a importância de uma abordagem bilíngue, considerando a crescente presença de estrangeiros no país, tanto para fins comerciais quanto turísticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem desempenha um papel fundamental ao possibilitar a comunicação abrangente sobre todos os aspectos da realidade, permitindo até mesmo a recriação do mundo cultural.

Graças à linguagem, a criança pode explorar o mundo, interagir socialmente, assimilar valores, normas sociais e, desse modo, aprender a viver em sociedade. Na ausência de uma base linguística amplamente compartilhada e de um nível adequado de competência linguística para facilitar uma comunicação eficaz e abrangente, a criança pode se encontrar limitada a comportamentos estereotipados adquiridos em situações restritas.

É evidente que os seres humanos são influenciados por uma variedade de fontes, repetindo e imitando as linguagens que os cercam. Essas repetições e imitações podem ser observadas quando indivíduos reproduzem falas de personagens, por exemplo.

A introdução do bilinguismo desde a infância não apenas amplia as habilidades linguísticas das crianças, mas também as prepara para um mundo globalizado e multicultural. A exposição a diferentes idiomas não só enriquece o repertório linguístico, mas também promove a sensibilidade cultural, a empatia e a capacidade de se comunicar eficazmente em contextos diversos.

REFERÊNCIAS

CARROL, John B. Psicologia da linguagem. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

CHOMSKY, N. Reflections on language. New York: Random House, 1975.

GAGLIARDI, R. Des élèves bilingues en classe, in: Revue Internationale d'Éducation, Enseignements bilingues, no. 7, pp. 87-94. 1995.

GOMBERT, J.E. Le développement métalinguistique, Paris, PUF. 1990.

GONZÁLEZ, J. A globalização impõe o inglês como uma alça de sucesso nos negócios. Sociedade ABC. Disponível em: https://www.abc.es/sociedad/abci-ingles-idioma-negocios-201212240000_noticia.html. Acesso em 20 jul.2025.

KRASHEN, S. Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergaman, 1982.

LIBERMAN, I.Y. SHANKWEILER, D., FISCHER, W.F. E CARTER. B. Segmentação explícita de programas e fonemas na criança pequena, In: Journal of Experimental Child Psychology, vol. 18, pp. 201-12., 1974.

LORENZO, J.A. Evolução e problemas da Educação Escola Secundária Contemporânea na Espanha. Revista Complutense de Educação, 7(2), 54-63., 1996.

PINKER, Steven. O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOSTKY, L.S. Sobre el plurilingüismo en la edad infantil", in: Obras Escogidas, Madrid, Visor, pp. 341-48., 2000.



DEISE GARCIA DE ALBUQUERQUE ARAUJO

Graduação em pedagogia pela Faculdade ou Universidade UNINOVE 2009; Pós-graduada em Autoconhecimento para formação do professor pelo Instituto Singularidades no ano de 2014; Professora de Educação Infantil na rede municipal de São Paulo.

COMO A LUDICIDADE PODE POTENCIALIZAR O APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO

RESUMO

O presente estudo investiga o uso da ludicidade como ferramenta pedagógica na educação infantil, com ênfase na aplicação de jogos pedagógicos e metodologias ativas no processo de aprendizagem. A pesquisa aborda como essas práticas podem tornar o ambiente escolar mais interativo e prazeroso, facilitando a compreensão de conceitos acadêmicos e promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais nas crianças. A ludicidade é analisada como um meio eficaz para a construção do conhecimento, proporcionando uma aprendizagem mais dinâmica, colaborativa e personalizada, que respeita os ritmos individuais dos alunos. A introdução de atividades lúdicas no cotidiano escolar transforma a sala de aula em um espaço de descoberta e prazer, contribuindo para a formação integral das crianças e despertando seu interesse pela aprendizagem.

Palavras-chave:

Ludicidade; Jogos pedagógicos; Educação Infantil; Aprendizagem ativa; Desenvolvimento integral.

INTRODUÇÃO

A educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, sendo uma etapa fundamental para a construção do conhecimento e da formação de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Nesse contexto, a ludicidade surge como uma abordagem pedagógica poderosa para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e prazeroso. Ao integrar jogos pedagógicos e outras práticas lúdicas na rotina escolar, os educadores têm a oportunidade de transformar a sala de aula em um ambiente dinâmico e envolvente, onde as crianças se tornam protagonistas de sua própria aprendizagem.

A introdução da ludicidade no ambiente educacional permite que os alunos interajam com os conteúdos de forma mais ativa, estimulando sua curiosidade e criatividade. Em vez de uma aprendizagem passiva e repetitiva, o uso de jogos e atividades lúdicas proporciona uma vivência prática e divertida dos conceitos, facilitando a assimilação de conteúdos que, muitas vezes, poderiam ser considerados complexos ou distantes da realidade da criança. Essa abordagem também favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como o trabalho em grupo, a cooperação e a resolução de problemas, criando um espaço no qual as crianças aprendem não apenas o conteúdo acadêmico, mas também aspectos importantes da convivência social.

A adaptação das práticas pedagógicas para incorporar elementos lúdicos também reflete a necessidade de personalização da aprendizagem, reconhecendo as diferentes formas de aprender e os ritmos individuais de cada aluno. Ao respeitar essas particularidades, os educadores conseguem criar uma atmosfera mais acolhedora e estimulante, onde as crianças se sentem motivadas a participar ativamente do processo de aprendizagem. Essa personalização contribui para a formação de uma relação mais positiva com o saber, tornando a escola um espaço de descoberta e prazer, e não apenas de formalidade e rigidez.

Este estudo visa analisar como a ludicidade pode ser uma ferramenta eficaz na construção do conhecimento na educação infantil, explorando os benefícios que os jogos pedagógicos e as metodologias ativas trazem para o processo educativo. Através da compreensão das diversas formas de integrar o lúdico ao cotidiano escolar, será possível identificar maneiras de tornar a rotina escolar mais interativa, prazerosa e capaz de estimular o desenvolvimento pleno da criança. Ao longo da análise, buscaremos destacar como essas práticas contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, bem como sua importância na criação de um ambiente escolar mais acolhedor e inovador.

O USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O uso de jogos pedagógicos na construção do conhecimento tem se mostrado uma abordagem inovadora e eficiente no campo educacional. A aprendizagem por meio de jogos permite que os estudantes se envolvam ativamente no processo de ensino, proporcionando uma experiência mais interativa e envolvente. Segundo Kishimoto (1999), os jogos pedagógicos podem ser considerados uma ferramenta valiosa no desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais dos alunos, pois além de estimular a resolução de problemas, também favorece o trabalho em grupo, a cooperação e a competitividade saudável. A utilização desses jogos não só contribui para o aprendizado dos conteúdos formais, mas também possibilita o desenvolvimento de capacidades relacionadas à criatividade, à autonomia e à tomada de decisões.

Estudos realizados por Bueno (2002) mostram que o uso de jogos pedagógicos pode promover uma maior motivação dos alunos, pois oferece um ambiente de aprendizagem lúdico que reduz a formalidade da sala de aula. Em um contexto de ensino tradicional, onde o foco muitas vezes está na memorização e repetição de conteúdos, os jogos propiciam um aprendizado mais dinâmico e interativo, favorecendo o pensamento crítico e a análise reflexiva. Os jogos pedagógicos, de acordo com Freire (2000), se alinham com a ideia de uma educação libertadora, pois incentivam a

participação ativa do aluno, tornando-o sujeito do seu próprio processo de aprendizagem. A aprendizagem se dá de forma mais natural e prazerosa, permitindo que o estudante se sinta mais confortável ao se engajar no conteúdo.

No entanto, é importante destacar que o sucesso da aplicação de jogos pedagógicos depende da forma como são planejados e adaptados às necessidades da turma. Conforme afirmam Souza e Silva (2015), a escolha do jogo deve considerar o perfil dos alunos, os objetivos pedagógicos a serem atingidos e o contexto educacional em que será utilizado. Quando bem planejados, os jogos podem promover a aprendizagem significativa, pois estimulam os alunos a fazer conexões entre os conteúdos abordados e sua aplicação no cotidiano. Além disso, o uso de jogos pode ser uma estratégia eficaz para a inclusão de alunos com diferentes estilos de aprendizagem, uma vez que oferece múltiplas formas de interagir com o conteúdo.

Para que o jogo pedagógico atinja seu objetivo, é fundamental que o professor atue como mediador, orientando os alunos durante a execução das atividades e refletindo sobre os resultados obtidos ao longo do processo. Segundo Piaget (1976), a aprendizagem é um processo ativo e construtivo, e os jogos oferecem um espaço privilegiado para que os estudantes construam seu conhecimento a partir de suas próprias experiências. Ao promover a interação entre os alunos e entre estes e o conteúdo, os jogos pedagógicos favorecem a construção de um conhecimento mais sólido e duradouro. Dessa forma, os jogos se apresentam como uma poderosa ferramenta para a construção do conhecimento, capaz de transformar o ambiente educacional em um espaço mais criativo, dinâmico e envolvente.

A LUDICIDADE NO ENSINO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS E CIENTÍFICOS

A ludicidade no ensino de conceitos matemáticos e científicos tem sido reconhecida como uma estratégia pedagógica fundamental para promover o aprendizado significativo e engajador. A utilização de jogos e atividades lúdicas no contexto educacional oferece aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades cognitivas enquanto interagem de maneira criativa com os conteúdos. Segundo Kishimoto (1999), a ludicidade envolve a inserção de elementos de jogo no processo educativo, o que possibilita uma vivência mais prazerosa e estimulante, contribuindo para a compreensão de conceitos que, muitas vezes, são percebidos como abstratos ou difíceis. A aplicação de estratégias lúdicas em aulas de matemática e ciências favorece o entendimento dos alunos, pois ao tornarem-se participantes ativos em seu próprio processo de aprendizagem, conseguem visualizar as relações e as aplicações práticas dos conceitos estudados.

De acordo com Souza e Silva (2015), a ludicidade no ensino de matemática e ciências possibilita a construção de saberes de forma mais dinâmica e interativa. Os jogos e atividades que envolvem desafios matemáticos ou experimentos científicos criam um ambiente que desperta o interesse dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais acessível e motivador. A matemática, com suas operações e fórmulas complexas, muitas vezes é encarada pelos estudantes como um campo distante da realidade cotidiana. No entanto, ao integrar a ludicidade ao ensino, os professores podem contextualizar os conceitos matemáticos de maneira mais próxima ao cotidiano dos alunos, facilitando a compreensão e mostrando a aplicabilidade dos conteúdos. Essa aproximação é fundamental para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de resolução de problemas, habilidades essenciais no aprendizado da matemática (Freire, 2000).

Além disso, no campo das ciências, o uso de atividades lúdicas proporciona uma forma de experimentação que vai além do simples conceito teórico. Como aponta Piaget (1976), a aprendizagem se dá de forma mais eficaz quando o aluno é envolvido diretamente no processo de descoberta. O uso de jogos e experimentos científicos permite que os alunos explorem hipóteses, testem suas ideias e tirem conclusões de maneira prática e concreta. A ludicidade, portanto, não apenas facilita a assimilação de teorias científicas, mas também estimula a curiosidade natural dos estudantes, incentivando-os a questionar e explorar os fenômenos ao seu redor. Esse tipo de

abordagem promove uma aprendizagem ativa, onde o aluno se torna protagonista, e o professor atua como facilitador, criando um ambiente propício à descoberta e ao desenvolvimento do pensamento científico.

A implementação de estratégias lúdicas no ensino de conceitos matemáticos e científicos deve ser planejada de maneira cuidadosa, levando em consideração as necessidades e características dos alunos. Segundo Bueno (2002), é essencial que o jogo ou a atividade lúdica seja relevante para os objetivos pedagógicos, proporcionando uma experiência que vá além do simples entretenimento. A atividade deve ser pensada de forma a integrar o conteúdo curricular de maneira eficaz, permitindo que o aluno compreenda os conceitos enquanto se diverte. A ludicidade não deve ser vista apenas como uma forma de distrair o aluno, mas como uma poderosa ferramenta para a construção de conhecimento. Além disso, o uso adequado de jogos e atividades lúdicas no ensino de matemática e ciências pode contribuir para o desenvolvimento de outras habilidades, como o trabalho em equipe, a resolução de conflitos e a comunicação (Souza; Silva, 2015).

Portanto, a ludicidade é uma metodologia pedagógica que se apresenta como um recurso valioso no ensino de conceitos matemáticos e científicos. A integração de jogos e atividades lúdicas ao currículo escolar não só facilita o entendimento de conteúdos complexos, mas também torna o aprendizado mais prazeroso e envolvente. Com o uso dessas ferramentas, os professores podem transformar a matemática e as ciências em áreas de interesse e curiosidade, incentivando os alunos a explorar e entender o mundo de maneira mais profunda e significativa.

COMO TORNAR A ROTINA ESCOLAR MAIS INTERATIVA E PRAZEROSA PARA A CRIANÇA

Tornar a rotina escolar mais interativa e prazerosa para a criança é um desafio que envolve repensar a maneira como o ensino é estruturado e as atividades propostas. A escola, enquanto espaço de socialização e aprendizagem, deve ser vista como um ambiente dinâmico que valoriza a participação ativa do aluno e proporciona experiências significativas. Segundo Kishimoto (1999), a ludicidade desempenha um papel fundamental nesse processo, pois as atividades lúdicas possibilitam que as crianças aprendam de maneira mais prazerosa, estimulando sua criatividade e curiosidade natural. A introdução de elementos lúdicos no cotidiano escolar permite que o aluno se sinta mais motivado a participar das atividades, promovendo, assim, um aprendizado mais eficaz e envolvente.

Além disso, a utilização de metodologias ativas, que colocam o aluno como protagonista do seu próprio aprendizado, pode transformar a rotina escolar em um ambiente mais interativo e dinâmico. Freire (2000) defende que a educação deve ser um processo de troca, onde o aluno e o professor aprendem juntos. Nesse sentido, promover atividades que estimulem o pensamento crítico e a resolução de problemas de forma colaborativa é uma estratégia importante para tornar a rotina escolar mais interessante. O trabalho em grupo, a discussão de ideias e a realização de projetos são maneiras de envolver as crianças de forma mais ativa no processo de aprendizagem, proporcionando-lhes uma vivência mais rica e significativa.

O ambiente escolar também deve ser pensado de maneira a tornar-se mais acolhedor e estimulante, com a criação de espaços que favoreçam a interação e o desenvolvimento das diversas potencialidades da criança. Piaget (1976) destaca que a aprendizagem se dá de forma mais eficaz quando o ambiente é organizado de maneira a oferecer desafios apropriados ao nível de desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, é importante que a escola invista em materiais didáticos inovadores e recursos que tornem as atividades mais interativas, como jogos educativos, tecnologias digitais e atividades que envolvam a experimentação. Ao estimular a curiosidade e a exploração, a escola se torna um lugar onde as crianças se sentem mais à vontade para aprender e descobrir o mundo ao seu redor.

A personalização da aprendizagem também é uma forma de tornar a rotina escolar mais prazerosa,

pois leva em consideração as necessidades e os interesses individuais dos alunos. Como afirmam Souza e Silva (2015), a adaptação do ensino às características e ritmos de aprendizagem das crianças pode contribuir para uma maior motivação e engajamento. Ao integrar atividades que atendam a diferentes estilos de aprendizagem, seja por meio de abordagens visuais, auditivas ou cinestésicas, o professor consegue criar uma experiência mais inclusiva e envolvente. Além disso, a utilização de estratégias diferenciadas, como o uso de histórias, músicas e outras formas de expressão, pode despertar o interesse das crianças, tornando o processo educativo mais prazeroso e significativo.

É fundamental também que a rotina escolar inclua momentos de liberdade e de expressão, onde as crianças possam se organizar de maneira mais autônoma, com maior controle sobre o seu tempo e suas escolhas. O incentivo à criatividade e à imaginação, conforme apontado por Bueno (2002), contribui para que as crianças se sintam mais motivadas e confiantes no ambiente escolar. As atividades de arte, música, dança e teatro, por exemplo, são poderosas ferramentas para desenvolver habilidades emocionais e sociais, ao mesmo tempo em que promovem uma aprendizagem prazerosa e interativa. Ao proporcionar essas vivências, a escola cumpre seu papel de formação integral da criança, promovendo o desenvolvimento não apenas cognitivo, mas também afetivo e social.

Portanto, para tornar a rotina escolar mais interativa e prazerosa, é essencial que a escola adote uma abordagem pedagógica que valorize a participação ativa do aluno, crie ambientes estimulantes e personalize a aprendizagem de acordo com as necessidades e interesses das crianças. A integração de atividades lúdicas, metodologias ativas e um ambiente acolhedor são elementos fundamentais para promover um ensino mais dinâmico e envolvente, que desperte o prazer pelo aprendizado e contribua para o desenvolvimento integral dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo revelam a importância do uso de recursos lúdicos na educação infantil, especialmente no que tange ao uso de jogos pedagógicos e metodologias interativas. A ludicidade, como demonstrado ao longo da análise, tem o poder de transformar a rotina escolar, tornando o aprendizado mais envolvente e significativo para as crianças. Ao integrar jogos e atividades que estimulam a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico, a escola não apenas facilita a aquisição de conhecimentos, mas também contribui para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos alunos.

Os jogos pedagógicos, por exemplo, são ferramentas que possibilitam a vivência prática de conceitos que, em outros contextos, poderiam parecer distantes ou abstratos para os alunos. Eles favorecem a construção do conhecimento de maneira ativa, com o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, o que resulta em maior motivação e engajamento. Além disso, ao promoverem a cooperação e a resolução de problemas de forma coletiva, esses jogos auxiliam na formação de habilidades sociais e na construção de uma aprendizagem significativa, alinhada com as necessidades do aluno e com o desenvolvimento de competências para a vida.

A integração de metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do processo educacional, também é um fator fundamental para transformar a rotina escolar em um espaço mais interativo e prazeroso. O uso de abordagens que envolvem os alunos de forma criativa e colaborativa contribui para que o aprendizado se torne mais dinâmico, estimulando o raciocínio lógico, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades de comunicação e trabalho em equipe. Nesse contexto, o papel do professor é essencial como mediador, orientando os alunos, refletindo sobre o processo e criando um ambiente propício para a descoberta e o aprendizado.

Outro ponto importante abordado foi a necessidade de personalizar a aprendizagem de acordo com os interesses e ritmos de cada criança. Reconhecer as diferentes formas de aprender e adaptar as

atividades pedagógicas para atender a essas especificidades é uma prática que contribui significativamente para o aumento da motivação e do prazer pelo aprendizado. Quando a criança se sente reconhecida e estimulada em seu próprio ritmo e interesse, a escola se torna um ambiente mais acolhedor e estimulante.

Por fim, as considerações finais ressaltam que, para que a rotina escolar se torne realmente interativa e prazerosa, é necessário que a escola adote uma abordagem holística, que integre a ludicidade, as metodologias ativas e um ambiente acolhedor, que favoreça a autonomia e a liberdade de expressão dos alunos. A utilização de jogos pedagógicos, a adaptação do ensino às necessidades individuais e a promoção de momentos de liberdade e criatividade são essenciais para criar uma experiência educacional completa, onde as crianças não apenas aprendem, mas se desenvolvem de maneira integral, formando-se como cidadãos críticos, criativos e preparados para os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS

BUENO, J. M. Jogos e brincadeiras na educação. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação. São Paulo: Pioneira, 1999.

PIAGET, J. Psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.

SOUZA, D. E.; SILVA, C. R. O uso de jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem. Educação em Revista, v. 31, n. 3, p. 123-145, 2015.



DENISE DA SILVA SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco - UNICASTELO (2015); Especialista em Africanidades (2025) e em Gestão Educacional com foco em Administração Escolar, Supervisão e Coordenação (2024) pela Faculdade Fabrange. Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil (CEI) Adhemar Ferreira da Silva.

A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E O RESPEITO À DIVERSIDADE: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA

RESUMO

A escola desempenha papel central na formação cidadã e na promoção do respeito à diversidade, constituindo um espaço estratégico para a valorização da cultura afro-brasileira. No entanto, a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas depende diretamente da formação docente, que precisa preparar os professores para reconhecer desigualdades raciais, desconstruir estereótipos e atuar de forma crítica e ética. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da formação do educador no trabalho com a temática afro-brasileira, destacando estratégias pedagógicas e práticas que favorecem a cidadania, a inclusão e o respeito à diversidade no contexto escolar. Os resultados indicam que professores bem preparados podem transformar o currículo e a prática cotidiana em instrumentos de educação antirracista, promovendo um ambiente escolar democrático, plural e formador de sujeitos críticos e conscientes. Conclui-se que a formação docente é elemento-chave para integrar educação para a cidadania, valorização da diversidade e promoção da equidade racial.

Palavras-chave:

Formação docente; Educação para a cidadania; Diversidade; Cultura afro-brasileira; Inclusão escolar; Educação antirracista.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço privilegiado para a formação cidadã e o desenvolvimento de valores éticos e sociais. É no convívio escolar que os estudantes aprendem a dialogar, a respeitar o outro e a compreender que a convivência humana se baseia em direitos, deveres e solidariedade. A formação cidadã, portanto, ultrapassa a simples aquisição de conhecimentos; ela envolve a construção de atitudes e comportamentos pautados no respeito mútuo, na empatia e na justiça social.

Sabemos que o Brasil é um país marcado pela pluralidade cultural e étnico-racial, reconhecemos que a escola tem o dever de valorizar a diversidade, garantindo que todos os alunos se sintam representados e pertencentes ao espaço educativo. Quando a diversidade é incorporada ao currículo, ao planejamento pedagógico e às relações interpessoais, a escola se torna um ambiente democrático e inclusivo.

A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas, públicas e privadas. No entanto, sua implementação ainda enfrenta desafios, principalmente pela ausência de formação continuada que instrumentalize o educador para abordar esses conteúdos de forma significativa. Muitos professores, por falta de preparo, reproduzem práticas eurocêntricas e acabam reforçando estereótipos, em vez de desconstruí-los. Investir na formação de professores é lutar por uma escola mais justa, plural e democrática. Um educador consciente de seu papel social é capaz de transformar o espaço escolar em um território de respeito, equidade e valorização da diversidade humana, tornando real o que está previsto nas leis e diretrizes educacionais.

Diante disso, o presente artigo tem como principal objetivo refletir sobre a importância da formação docente para a promoção da educação para a cidadania e o respeito à diversidade, com foco na valorização da cultura afro-brasileira no ambiente escolar. Busca-se compreender como o educador pode atuar como agente de transformação social, contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, plural e antirracista.

No primeiro item, discutiremos a escola como espaço de formação cidadã e respeito à diversidade, na sequência, discorreremos sobre a importância da formação docente em prol da valorização da temática afro-brasileira. Por fim, traremos uma conclusão sobre o que foi levantado na pesquisa, contribuindo assim para o combate à desigualdade racial, favorecendo uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CIDADÃ E RESPEITO À DIVERSIDADE

Nos dias atuais, onde a globalização vem se expandindo cada vez mais, e a tecnologia vem aproximando pessoas, a diversidade cultural fica mais visível, tornando paradigmas antes repudiados pela sociedade, hoje serem facilmente aceitáveis. Respeito e aceitação formam então a dupla do novo século e se tornam extremamente importantes para uma boa relação social. (JESUS et al, 2023, p. 138).

De acordo com Marshall (1967, p. 74 apud FERREIRA et al, 2025, p. 7) “o direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva.” Santos et al (2025, p. 1311) afirma que um ambiente educacional que saiba acolher as diferenças permite que cada estudante não apenas se desenvolva plenamente, mas também aprenda a reconhecer no outro um parceiro na construção de um mundo mais solidário.

Na opinião de Costa e Ianini (2018, p. 47) o conceito de cidadania, embora complexo para se definir, afirmam que “cidadania é o status daqueles que são membros de uma comunidade e são por ela reconhecidos. É, também, o conjunto de direitos e deveres que um indivíduo tem diante da

sociedade da qual faz parte.” As autoras trazem em sua pesquisa, esse entendimento sobre cidadania voltado para o contexto de identidade social política, pois a identidade social aponta as características pessoais de um indivíduo perante as comunidades, já a social política traz a ideia do coletivo, de pertencer a algo maior, a uma sociedade ou comunidade, por exemplo.

Ainda de acordo com as autoras, a concepção de cidadania como identidade social e política é constituída por alguns elementos: a) pelos vínculos de pertencimentos; b) pela participação política/coletiva; e c) pela consciência de ser portador de direitos e deveres. (COSTA, IANINI, 2018, p. 48, 49).

A formação cidadã vai além da mera transmissão de conhecimentos, pois incentiva o aluno a construir valores, atitudes e práticas que capacitam os indivíduos a pensar e atuar de maneira crítica, consciente e ativa na sociedade. (ALMEIDA, 2024, P. 8443). Gadotti (2000, p. 300) explica que o conceito de “Escola Cidadã” surgiu na década de 80, junto com a necessidade de uma educação para e pela cidadania, pois segundo o autor, subentende-se por cidadania a consciência de direitos e exercícios da democracia, sendo impossível dissociar cidadania de democracia.

Quando falamos de uma educação voltada para a formação cidadã, reforçamos sobre a relevância de desenvolver nos educandos valores como solidariedade, justiça, empatia, respeito, responsabilidade e cooperação. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), a educação deve contribuir para que o estudante se torne autônomo, solidário e competente, capaz de intervir na realidade de forma responsável. Dessa forma, a escola não forma apenas alunos, mas sujeitos conscientes, capazes de transformar o mundo em que vivem. De acordo com Almeida (2024, p. 8444):

A relevância da formação cidadã no contexto atual é inegável. Com o aumento das desigualdades sociais, da intolerância e da polarização política, a educação para a cidadania se apresenta como uma das principais formas de combater essas tendências e promover a coesão social. A formação cidadã visa preparar indivíduos que sejam capazes de lidar com as complexidades e desafios de uma sociedade em constante transformação, desenvolvendo competências que lhes permitam atuar de maneira responsável e ética em seus contextos sociais. Além disso, ao proporcionar uma formação baseada em valores democráticos e no respeito às diversidades, a educação cidadã contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, na qual todos os indivíduos tenham a oportunidade de exercer plenamente seus direitos e deveres.

Reforçar a educação para a cidadania constitui um direito a viver em sociedade, que pressupõe o exercício cívico dos indivíduos, da promoção da autonomia individual, de modo a acederem à informação e a tornarem-se livres, ativos e conscientes para tomarem decisões coerentes, ético-morais e justas. Ou seja, a cidadania permite a relação entre o indivíduo e a comunidade e o estabelecimento de interações dentro dela. Toda essa nova ética cívica assenta no princípio da participação e da responsabilização coletiva. Cabe à escola promover nos seus espaços a construção dessas relações interpessoais solidárias e cívicas. (MARTINS, 2009, p. 14).

A experiência escolar é central na vida de qualquer pessoa, sendo fundamental para a construção de suas identidades, pois a escola oportuniza o encontro com diferentes conhecimentos, com representações, por meio de condições objetivas de existência pelos quais o indivíduo constrói sua identidade. Ao ampliar caminhos para a diversidade, abrir espaço para reflexões e discussões acerca do tema, a escola traz uma grande contribuição para esse processo. “O direito à diferença específica, aprofunda e amplia o direito à igualdade”. (BENJAMIN, 1993 apud CARVALHO, 2012, p.

224).

A escola, enquanto espaço de formação e convivência, tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Ao valorizar a diversidade, a instituição educacional não apenas promove o respeito às diferenças, mas também contribui para a formação de cidadãos comprometidos com a justiça social e com a construção de uma cidadania ativa. Dessa forma, a reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas se torna urgente e necessária, especialmente em tempos de crescente polarização e intolerância. (SANTOS et al, 2025, p. 1314).

Ao capacitar os alunos para uma atuação crítica e transformadora em suas comunidades, a educação cidadã contribui para a criação de uma base social mais sólida e equitativa, em que os indivíduos não apenas compreendem suas responsabilidades como cidadãos, mas também se sentem capazes de agir em prol de um bem comum maior (ALMEIDA, 2018, p. 8444).

Para Santos et al (2025, p. 1312) as práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural e racial existente na escola devem ultrapassar os muros da sala de aula, sendo práticas incorporados ao currículo e à metodologia de ensino, criando um ambiente que favoreça o desenvolvimento de competências que possibilitem aos alunos não apenas o domínio de conteúdos acadêmicos, mas também a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Ao utilizar materiais pedagógicos que refletem a diversidade cultural, étnica, racial, social e de gênero é uma forma eficaz de garantir que todos os estudantes se sintam acolhidos e representados. “O ato de aprender, então, passa a ser compreendido não só como um processo de aquisição de conhecimento, mas também como uma vivência que promove o respeito mútuo e a construção de uma convivência harmônica e solidária.” (SANTOS et al, 2018, p. 1312).

A escola, portanto, deve ser um espaço democrático, inclusivo e participativo, onde cada estudante se sinta pertencente e valorizado. Isso requer práticas pedagógicas antidiscriminatórias, que problematizem o preconceito e incentivem a convivência respeitosa. Professores e gestores têm papel essencial nesse processo, atuando como mediadores culturais e exemplos de cidadania.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TRABALHO DA TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA

A formação continuada dos educadores é essencial para que possam lidar com as especificidades de seus alunos de maneira eficiente. Para tanto, é imprescindível que os docentes sejam preparados não apenas para aplicar métodos pedagógicos diferenciados, mas também para reconhecer e desconstruir preconceitos e estigmas. A conscientização sobre as diferentes necessidades e desafios que os estudantes enfrentam permite que os professores se tornem agentes de mudança dentro do ambiente escolar. (SANTOS et al, 2018, p. 1313).

Galvão e Casimiro (2023 apud ALMEIDA, 2018, p. 8448) afirmam que nos dias atuais, o papel do professor deve ser transformador dentro do ambiente escolar, sendo um mediador e facilitador do processo de construção do conhecimento e da cidadania. A partir desse momento, o professor passa a não ser visto como detentor do saber absoluto, mas como um guia que incentiva os alunos a questionar, refletir e agir sobre os problemas que afetam suas vidas e suas comunidades.

O professor também exerce um papel central na construção de um ambiente escolar que valorize o respeito às diferenças e a diversidade. Galvão e Casimiro (2023) ressaltam que a escola é

um espaço privilegiado para a convivência democrática, e o professor tem a responsabilidade de promover uma cultura de respeito e empatia entre os alunos. Para isso, é necessário que o educador desenvolva estratégias pedagógicas que favoreçam o diálogo e o trabalho coletivo, ao mesmo tempo em que estimule a capacidade dos alunos de se colocarem no lugar do outro e de respeitarem diferentes pontos de vista. Essa postura pedagógica é fundamental para a formação cidadã, pois prepara os alunos para lidarem com as diversidades que encontrarão fora da escola, promovendo o desenvolvimento de valores como a tolerância, a solidariedade e a justiça social. (ALMEIDA, 2018, p. 8449).

Santos et al (2018, p. 1314) ressalta que a escola, enquanto espaço de formação e convivência, tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Ao valorizar a diversidade, a instituição educacional não apenas promove o respeito às diferenças, mas também contribui para a formação de cidadãos comprometidos com a justiça social e com a construção de uma cidadania ativa. Dessa forma, a reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas se torna urgente e necessária, especialmente em tempos de crescente polarização e intolerância.

Em 9 de janeiro de 2003, foi promulgada a Lei nº 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996), que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas, públicas e privadas, do ensino fundamental ao médio. Seu objetivo é combater o racismo, valorizar a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira e promover uma educação que respeite a pluralidade cultural e a identidade negra.

A partir daí, a formação inicial de professores como nos cursos de licenciatura, por exemplo, passou-se a incluir obrigatoriamente em suas grades curriculares conteúdos relacionados à História da África, Cultura Afro-Brasileira e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Na opinião de Melo (2002, p. 101 apud SANTOS, 2013, p. 158) diz que:

[...] todos atribuem aos professores um papel determinante e crucial, ainda que não exclusivo, para o futuro das sociedades que lutam para alcançar uma educação de qualidade. Consequentemente reconhecem que os debates atuais sobre os processos de construção e implementação de políticas públicas que visam a correção de problemas relacionados à cobertura, qualidade e equidade existentes no campo educacional não podem deixar de privilegiar as questões relativas ao desempenho e formação docente. Todos admitem que a formação docente é um pouco nevrálgico e toda reforma de ensino que pretende produzir efeitos duradouros e que, sem a sua adequada solução, qualquer mudança estará limitada, quando muito, a resultados efêmeros. Nessa perspectiva, acredita-se que o sucesso ou o fracasso das reformas dependerão, em última instância, do nível de convencimento e transformação dos docentes (MELO, 2002, p. 101 apud SANTOS, 2013, p. 158).

Santos (2013, p. 158) traz alguns pontos negativos com relação à formação docente para a implementação da Lei 10.639/2003: nos cursos de formação inicial, o autor destaca a necessidade de aumentar as discussões sobre as relações étnico-raciais, educação para a diversidade cultural e educação antirracista, pois muito pouco tem sido feito para sua operacionalização no interior das salas de aulas, bem como nos projetos políticos pedagógicos das escolas, nos quais muitas vezes não há a intenção de instrumentalização dos futuros educadores para a inclusão da História e

Cultura do Negro no currículo escolar. No que se refere aos professores já atuantes na Educação Básica, o autor pontua sobre a não realização de formação continuada acerca do tema, para o autor:

[...] Se considerarmos a História da Educação no Brasil, sua produção teórica e acadêmica, é possível vermos que a situação do negro não tem apresentado grandes discussões e reflexões no cenário educacional. A naturalização das desigualdades raciais opera, aqui, de modo eficiente, dificultando um olhar mais cuidadoso sobre os resultados dessas desigualdades, no sistema educacional. (SANTOS, 2013, p. 158).

Em contrapartida, Ferreira (2009) afirma que a formação docente não se dá apenas por acumulação de cursos, conteúdos e técnicas, mas por meio de um trabalho permanente de autorreflexão e crítica, de construção de uma identidade pessoal profissional. Ao refletir sobre a sua ação, o professor acaba por contribuir para a sistematização de novos conhecimentos e, o que é igualmente importante, estimula a autonomia intelectual e consolida a crença na sua possibilidade de profissional capaz de pensar e promover mudanças. “Esta ação reflexiva transcende a racionalidade técnica e se fundamenta na intuição, emoção e paixão, sustentadas pela sensibilidade para identificar situações novas e originais” (ZEICHNER, 1993 apud FERREIRA, 2009).

Em uma entrevista concedida à Revista Educação e Políticas em Debate, Kabenguele Munanga trouxe contribuições significativas a respeito da formação docente com foco voltado para a implementação da Lei nº10.639/2003. O autor ressalta a importância da formação de professores voltada para o tema, considerando que os educadores foram formados dentro de uma visão eurocêntrica, e pensando no racismo estrutural existente no país, o autor diz que os educadores vivenciaram situações cotidianas que muitas vezes naturalizaram o racismo e a “invisibilidade” do outro, tornando a democracia racial “limitante”. (GONÇALVES, 2013, p. 30).

Ainda de acordo com Munanga, a formação de educadores nessa temática pode “abrir os olhos” dos mesmos, que muitas vezes parecem não enxergar o que acontece ao seu redor com relação a pessoa negra, reproduzindo o racismo de maneira quase que inconsciente, naturalizando tratar o negro de forma pejorativa por isso a necessidade de se educar para ver e sentir, pois “é natural para ela tratar o negro de forma pejorativa, pois quando passa em algum lugar não vê o negro. Além de não enxergarmos, perdemos o olfato. Justamente por isso que as pessoas têm de serem educadas para ver e sentir”. (GONÇALVES, 2013, p. 31).

Quando o professor está devidamente formado para enxergar e combater o racismo, ele atua como agente transformador, contribuindo para a construção de uma escola mais justa e plural. A educação deixa de ser neutra e se torna uma ferramenta poderosa de promoção da cidadania, equidade e respeito à diversidade, preparando os estudantes para reconhecer, valorizar e conviver com as diferenças de forma consciente e responsável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão literária ao longo deste artigo trouxe evidências de que a escola desempenha um papel central na formação cidadã na promoção do respeito à diversidade, funcionando como espaço de socialização, aprendizagem crítica e valorização das diferenças culturais. A implementação de práticas pedagógicas que considerem a temática afro-brasileira é essencial para combater preconceitos, fortalecer a identidade dos estudantes e construir um ambiente escolar inclusivo e democrático.

No entanto, para que essas práticas sejam efetivas, torna-se imprescindível investir na formação

docente. Professores preparados para abordar a história e a cultura afro-brasileira de forma crítica e transversal são capazes de transformar o currículo em instrumento de conscientização e empoderamento, indo além de atividades simbólicas ou pontuais. A formação continuada, aliada à sensibilização para questões étnico-raciais, garante que o educador atue como mediador da diversidade, promovendo a cidadania e o respeito às diferenças de maneira consistente e duradoura.

A escola é um dos principais espaços de convivência social e, portanto, tem papel fundamental na formação cidadã e na promoção do respeito à diversidade. Muito além da transmissão de conteúdos, ela deve preparar o estudante para viver em sociedade, desenvolvendo valores como solidariedade, empatia, justiça, diálogo e cooperação.

Formar cidadãos implica estimular a consciência crítica sobre o mundo, ajudando o aluno a compreender sua realidade e a atuar nela de forma ética e responsável. Nesse sentido, a educação deve favorecer o desenvolvimento integral do ser humano, nos aspectos cognitivo, emocional, social e moral para que cada indivíduo possa exercer seus direitos e deveres de forma plena.

A diversidade, seja ela étnico-racial, cultural, religiosa, de gênero, de orientação sexual ou de condição física, está presente em todas as sociedades, e a escola precisa refletir e acolher essa pluralidade. Promover o respeito à diversidade é reconhecer que as diferenças não são obstáculos, mas riquezas que ampliam as experiências humanas e fortalecem o aprendizado coletivo.

A escola, portanto, deve ser um espaço democrático, inclusivo e participativo, onde cada estudante se sinta pertencente e valorizado. Isso requer práticas pedagógicas antidiscriminatórias, que problematizem o preconceito e incentivem a convivência respeitosa. Professores e gestores têm papel essencial nesse processo, atuando como mediadores culturais e exemplos de cidadania.

Portanto, conclui-se que a valorização da cultura afro-brasileira na escola não é apenas uma exigência legal ou curricular, mas um compromisso ético e social. A integração entre educação para a cidadania, respeito à diversidade e formação docente qualificada constitui um caminho essencial para a construção de uma sociedade mais justa, plural e consciente de seu legado cultural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, K.S. Diversidade e inclusão no currículo: construindo práticas educativas para uma cidadania plural. *Lumen et Virtus*, São José dos Pinhais, v. 15, n. 43, p. 8439-8456, 2024. Disponível em: <https://periodicos.NewSciencepubl.com/LEV/article/view/2354/2804>. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, M.G. A construção das identidades no espaço escolar. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 209-227, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/2161>. Acesso em: 15 out. 2025.

COSTA, M.I.S. IANINI, A.M.Z. O conceito de cidadania. São Bernardo do Campo: Editora UFABC, p. 43-73. Disponível em: [9788568576953-libre.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/879/87917052011.pdf). Acesso em: 15 out. 2025.

FERREIRA, C.M.S. Formação de professores à luz da história e da cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. *Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, v. 3, n. 5, set/fev. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/879/87917052011.pdf>. Acesso em: 17 out. 2025.

FERREIRA, I.C. HIGUCHI, A.K. SANTOS, C.M. A escola como espaço de formação cidadã. Revista Políticas Públicas e Cidades, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 01-16, 2025. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/2281/1370>. Acesso em: 15 out. 2025.

GADOTTI, M. Educação para e pela cidadania. In: RATTNER, H. (Org). Brasil no limiar do século XXI: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

GONÇALVES, L.R.D. Políticas Curriculares e Descolonização dos Currículos: a Lei 10.639/03 e os desafios para a formação de professores. (Entrevista com Kabengele Munanga). Revista Educação e Políticas em Debate, v. 2, n. 1, jan./jul. 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/24059/13257>. Acesso em: 17 out. 2025.

JESUS, D.M. Diversidade Cultural nas escolas e a formação cidadã. Revista Multidisciplinar, v. 2, n. 1, 2023. Disponível em: <https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/507/485>. Acesso em: 13 out. 2025.

MARTINS, E.C. A escola como espaço gerador de cultura 'de' e 'para' a cidadania. Plures Humanidades, p. 13-34, 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/302933617.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

SANTOS, A.O. Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: novos desafios para uma prática reflexiva. Poíesis Pedagógica, Catalão, v. 11, n. 2, p. 150-169, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/29585/16417>. Acesso em: 16 out. 2025.

SANTOS, Q.P. ALVES, E.G.C. COUTINHO, D.J.G. Caminhos para a igualdade: juventude e diversidade na escola. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 11, n. 1, jan. 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17910/10244>. Acesso em: 15 out. 2025.



DEYZE APARECIDA RANGON

Formada em Magistério pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (2003); Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Metropolitana de Santos (2017); Especialista em Ensino de Artes, Educação Especial e Educação Infantil e em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - ES (2021); Especialista em Educação Infantil e Ludo pedagogia e a Educação Infantil pela Faculdade Intervale- MG (2022); Professora de Ensino Infantil na prefeitura Municipal de Presidente Prudente – SP.



SHIRLEI APARECIDA RANGON SCHIRATTO

Formada em Magistério pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (2001); Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Maurício de Nassau- UNINASSAU (2024); Especialista Educação Especial e Educação Infantil e Especialização em Educação Infantil pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - ES (2025); Professora de Ensino Infantil na prefeitura Municipal de Presidente Prudente - SP

A ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO ESTÉTICA DA CRIANÇA

RESUMO

A Abordagem Triangular, formulada por Ana Mae Barbosa a partir da década de 1980, consolidou-se como uma das principais referências epistemológicas e metodológicas para o ensino da arte no Brasil. Fundamentada na tríade fazer artístico, leitura da imagem e contextualização, tal abordagem desloca a arte do campo da prática instrumental e da mera expressão subjetiva, situando-a como forma de conhecimento, linguagem simbólica e experiência estética. Este artigo, de natureza teórica, propõe uma reflexão acerca dos pressupostos conceituais da Abordagem Triangular e de suas implicações para a educação infantil, discutindo suas bases filosóficas, psicopedagógicas e culturais. O diálogo com autores como Barbosa (1998, 2005), Vygotsky (1999), Lowenfeld e Brittain (1977) e Dewey (2010) permite compreender a arte como mediação entre o sensível e o cognitivo, contribuindo para a constituição da subjetividade e da consciência estética. Conclui-se que a Abordagem Triangular, ao integrar o fazer, o apreciar e o contextualizar, oferece fundamentos consistentes para uma pedagogia da arte comprometida com a formação integral e crítica da criança.

Palavras-chave:

Abordagem triangular; Ensino da Arte; Educação Infantil; Estética; Formação humana.

INTRODUÇÃO

A arte, como manifestação simbólica da humanidade, constitui um espaço privilegiado de formação do pensamento, da sensibilidade e da imaginação. Na educação infantil, esse campo ganha relevância especial, uma vez que a criança vivencia intensamente o mundo por meio das linguagens expressivas e sensoriais. No entanto, o ensino da arte nem sempre foi compreendido em sua dimensão epistemológica e formativa. Durante muito tempo, reduziu-se a práticas espontaneístas ou meramente técnicas, afastadas de uma concepção crítica e cultural do fazer artístico (BARBOSA, 1998).

Com o surgimento da Abordagem Triangular, Ana Mae Barbosa propõe uma reconfiguração paradigmática. Ao integrar fazer artístico, leitura da imagem e contextualização, a autora estabelece um novo eixo teórico metodológico que reconhece a arte como conhecimento e linguagem (BARBOSA, 2005). Essa abordagem parte da premissa de que ensinar arte é mediar processos de criação, percepção e reflexão, de modo a promover o desenvolvimento da consciência estética e crítica.

A introdução da Abordagem Triangular no contexto educacional brasileiro representou, portanto, um avanço epistemológico. Ao romper com a visão simplista da arte como passatempo, Barbosa (2010) coloca a arte como campo legítimo de saber e de formação humana. Essa mudança teórica dialoga com o pensamento de Dewey (2010), que compreende a arte como experiência, e de Vygotsky (1999), que a reconhece como mediação simbólica essencial ao desenvolvimento da consciência.

Na contemporaneidade, a arte também assume papel central na educação pela sua relação direta com a cultura visual e midiática. Segundo Martins (2012), vivemos em uma sociedade saturada de imagens, em que o olhar se torna instrumento de construção de significados. Assim, educar esteticamente a criança significa ajudá-la a compreender criticamente as formas visuais que a rodeiam.

Na educação infantil, o contato com a arte precisa ser sistemático, intencional e fundamentado. A criança pequena é um sujeito criador, capaz de produzir e interpretar imagens a partir de suas experiências sensoriais. A Abordagem Triangular, nesse sentido, constitui-se como proposta que respeita a ludicidade e a curiosidade da infância, sem abrir mão do rigor teórico e da contextualização cultural.

A importância dessa abordagem está em compreender que o ensino da arte não se restringe ao desenvolvimento de habilidades manuais, mas envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais e estéticas. Barbosa (2005) defende que aprender arte é aprender a ver, a sentir e a pensar. É um processo de leitura do mundo que se inicia pela leitura da imagem e pela produção artística.

Desse modo, o presente artigo pretende aprofundar as bases teóricas da Abordagem Triangular e suas implicações para a educação infantil. Busca-se compreender como o tripé proposto por Barbosa pode favorecer o desenvolvimento integral da criança, estimulando sua autonomia, sua capacidade crítica e sua sensibilidade estética.

A discussão que segue é de natureza teórica e analítica, fundamentada em revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos do campo da arte-educação. Assim, este texto não tem o objetivo de apresentar resultados empíricos, mas de contribuir para a compreensão dos fundamentos epistemológicos que sustentam o ensino da arte na primeira infância.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS DA ABORDAGEM TRIANGULAR

A Abordagem Triangular nasceu como resposta às lacunas existentes nas práticas de ensino da

arte que predominavam até os anos 1980. O contexto educacional brasileiro, à época, caracterizava-se por uma tensão entre a concepção tecnicista, centrada na reprodução de modelos, e a concepção espontaneísta, que valorizava a livre expressão sem mediação docente (BARBOSA, 1998). Ana Mae Barbosa propôs, então, uma metodologia que unisse a liberdade criadora ao conhecimento histórico e cultural.

O eixo do fazer artístico valoriza a criação e a experimentação. Trata-se do momento em que a criança explora materiais, cores, formas e texturas, transformando suas percepções em representações simbólicas. No entanto, diferentemente das práticas tradicionais, o fazer na Abordagem Triangular não é um fim em si mesmo; ele dialoga com a leitura e a contextualização (BARBOSA, 2010).

O segundo eixo, a leitura da imagem, envolve a capacidade de observar, interpretar e atribuir significados às produções visuais. Barbosa (2005) ressalta que aprender a ver é tão importante quanto aprender a fazer. A leitura da imagem desenvolve o olhar crítico e amplia a percepção estética, possibilitando que a criança compreenda as intenções expressivas e os contextos das obras de arte.

Por sua vez, a contextualização situa a arte em seus marcos históricos, culturais e sociais. É a dimensão que permite compreender que toda produção artística é resultado de um tempo e de uma cultura. Na educação infantil, contextualizar significa aproximar a arte da vida cotidiana da criança, estabelecendo conexões entre suas experiências e o patrimônio cultural coletivo (MARTINS, 2012). Esses três eixos não devem ser compreendidos como etapas lineares, mas como dimensões interligadas. Barbosa (2005) afirma que a Abordagem Triangular é uma rede de relações em que o fazer alimenta a leitura, que, por sua vez, desperta a necessidade de contextualizar. Essa circularidade caracteriza o processo como dinâmico e dialógico.

Do ponto de vista epistemológico, a Abordagem Triangular aproxima-se das concepções construtivistas e histórico-culturais. Vygotsky (1999) compreende o aprendizado como processo mediado socialmente, no qual a linguagem e os signos culturais desempenham papel central. A arte, nesse sentido, é um dos mediadores simbólicos que ampliam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Dewey (2010) também contribui para a fundamentação dessa abordagem ao conceber a arte como experiência. Para o autor, a experiência estética é um processo integrador que une percepção, emoção e pensamento. O fazer artístico, assim, torna-se forma de reflexão e de elaboração cognitiva.

Hernández (2000), por sua vez, ao discutir a educação artística no contexto da cultura visual, reforça a importância de se considerar o aluno como produtor e intérprete de imagens. A Abordagem Triangular, nesse contexto, oferece uma estrutura pedagógica capaz de articular criação, leitura crítica e consciência histórica.

O fundamento pedagógico dessa proposta é a mediação intencional. O professor, mais do que um transmissor de técnicas, torna-se um orientador que provoca a curiosidade, estimula o pensamento e amplia as experiências estéticas das crianças (BARBOSA, 2010). A docência em arte, portanto, é compreendida como um ato de mediação cultural e simbólica.

Por fim, a Abordagem Triangular confere ao ensino da arte um estatuto epistemológico autônomo, reconhecendo-o como campo de saber e não apenas como recurso pedagógico auxiliar. Trata-se de compreender a arte como conhecimento que produz significações, permitindo que a criança compreenda a si mesma e o mundo por meio da linguagem estética.

ARTE, INFÂNCIA E CULTURA VISUAL: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

A compreensão da arte como linguagem da infância constitui uma das premissas centrais da educação estética contemporânea. Desde os estudos de Lowenfeld e Brittain (1977), reconhece-se que a expressão artística infantil não é mera imitação da realidade, mas forma autônoma de pensamento e representação. O desenho, a pintura e o brincar com materiais expressivos configuram-se como modos de construir significados sobre o mundo. A criança, ao desenhar, pensa; ao criar, interpreta; ao inventar, elabora cognitivamente e simbolicamente suas experiências.

Na perspectiva de Vygotsky (1999), a criação artística é uma das manifestações mais elevadas da atividade imaginativa, pois permite à criança operar mentalmente com signos e símbolos. A arte torna-se, assim, um espaço de internalização de significados culturais e de construção da subjetividade. Por meio da linguagem artística, a criança reconstrói o real segundo sua própria lógica simbólica. O professor, portanto, precisa compreender essa produção não como um exercício de destreza, mas como processo de pensamento visual e emocional.

A Abordagem Triangular, ao valorizar a produção e a leitura das imagens, oferece um caminho metodológico coerente para que a criança compreenda tanto sua própria criação quanto a produção artística de outras culturas. Esse duplo movimento do fazer ao ler é essencial para o desenvolvimento de uma consciência estética que reconhece a arte como produto e como processo histórico (BARBOSA, 2005). A arte na infância deve, portanto, ser entendida como prática cultural, como diálogo entre a subjetividade e o mundo.

No cenário contemporâneo, a cultura visual assume centralidade na formação das crianças. Vivemos em uma sociedade permeada por imagens, em que as crianças são expostas desde cedo a múltiplos discursos visuais televisivos, digitais, publicitários e artísticos (MARTINS, 2012). Nesse contexto, o ensino da arte precisa transcender o mero fazer artesanal e incluir a educação do olhar, desenvolvendo a capacidade crítica e interpretativa. O aprender a ver é uma forma de aprender a pensar.

A alfabetização estética, proposta por Barbosa (2010), relaciona-se à necessidade de formar sujeitos capazes de compreender criticamente as imagens que consomem e produzem. Essa dimensão crítica da Abordagem Triangular é especialmente relevante na infância, quando se estruturam as primeiras formas de leitura do mundo. A criança, ao apreciar uma obra de arte, é convidada a observar, comparar, imaginar e interpretar, ativando processos mentais complexos.

O fazer artístico, na infância, também tem papel essencial no desenvolvimento da sensibilidade tátil, motora e perceptiva. Dewey (2010) enfatiza que o ato criador é um modo de pensar que envolve a experiência integral do corpo e da mente. A arte, nesse sentido, é experiência de totalidade: um gesto, emoção e reflexão. O contato com a arte possibilita à criança compreender-se como sujeito de expressão e pertencimento cultural.

Além disso, a arte na educação infantil promove a valorização das diferenças culturais e o respeito à diversidade. Quando o educador apresenta obras de diferentes contextos e temporalidades, amplia o repertório simbólico das crianças e estimula a construção de um olhar plural e inclusivo (HERNÁNDEZ, 2000). A Abordagem Triangular, ao propor a contextualização histórica, favorece esse diálogo entre o local e o global, entre o eu e o outro.

É importante salientar que o ensino da arte na infância não deve ser confundido com a antecipação de conteúdos acadêmicos ou com a imposição de técnicas rígidas. Pelo contrário, o processo deve preservar o caráter lúdico e experimental, respeitando os tempos e modos de criação próprios da criança. Barbosa (2005) defende que o professor deve atuar como mediador sensível, que propõe desafios, mas respeita as expressividades singulares.

Assim, a Abordagem Triangular oferece um modelo equilibrado entre liberdade criadora e

orientação reflexiva. Essa integração entre o fazer e o pensar, entre o sentir e o compreender, é o que caracteriza o ensino da arte como prática formativa. A arte, quando vivida de maneira significativa, transforma-se em instrumento de autoconhecimento, expressão e emancipação.

Portanto, ao considerar a arte na educação infantil a partir da perspectiva da cultura visual e da Abordagem Triangular, entende-se que o objetivo maior não é a produção de obras, mas a formação de um olhar sensível, crítico e consciente. Trata-se de educar a sensibilidade para que a criança aprenda a ver o mundo e a si mesma sob a ótica da criação e da beleza.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE

A implementação efetiva da Abordagem Triangular depende, de forma decisiva, da mediação pedagógica do professor. O educador é o elemento que articula os três eixos da abordagem, promovendo experiências estéticas significativas e contextualizadas. Como destaca Barbosa (2010), ensinar arte exige consciência crítica, sensibilidade cultural e conhecimento sobre o processo de criação artística. O professor não é mero facilitador, mas mediador cultural que constrói pontes entre a produção simbólica das crianças e o patrimônio artístico da humanidade.

A mediação pedagógica é um conceito central nas teorias de Vygotsky (1999). Para o autor, o desenvolvimento cognitivo é mediado por instrumentos e signos culturais, sendo o adulto ou o professor o mediador que orienta a criança na zona de desenvolvimento proximal. Na arte, essa mediação se manifesta na capacidade de criar situações de aprendizagem que provoquem a reflexão, a experimentação e o diálogo.

O professor de arte, segundo Barbosa (2005), deve possuir dupla competência: sensibilidade estética e conhecimento histórico. Ele deve ser capaz de compreender a produção artística como fenômeno cultural e também como linguagem. Isso requer formação sólida e contínua, que contemple tanto a prática artística quanto a reflexão teórica sobre o ensino. A formação docente, portanto, é condição imprescindível para que a Abordagem Triangular se realize em sua plenitude.

A prática pedagógica inspirada nessa abordagem deve promover a autonomia das crianças. O papel do educador é orientar, não dirigir; sugerir, não impor. A mediação se dá no campo do diálogo e da escuta, reconhecendo a criança como sujeito de cultura. Dewey (2010) defende que o professor deve criar contextos em que a experiência estética aconteça, e não apenas transmitir conteúdos formais.

No contexto da educação infantil, essa mediação assume caráter lúdico e exploratório. O educador propõe atividades que integrem o brincar, o imaginar e o criar, favorecendo a experimentação de materiais e o contato com obras de arte. Martins (2012) ressalta que o professor precisa ser um “curador da experiência estética”, organizando ambientes ricos em estímulos visuais e sensoriais.

Entretanto, a formação docente em arte ainda enfrenta desafios. Em muitas redes de ensino, os professores da educação infantil não possuem formação específica em arte-educação, o que limita a profundidade das experiências propostas (BARBOSA, 2010). É fundamental investir em políticas públicas de formação inicial e continuada, que contemplem a arte como campo epistemológico autônomo.

Além disso, é necessário compreender que a mediação pedagógica vai além da instrução técnica. O professor deve ser leitor de imagens, conhecedor da história da arte e pesquisador de sua própria prática. Hernández (2000) propõe que o docente se veja como investigador da cultura visual, capaz de relacionar as imagens escolares com os discursos midiáticos e sociais que permeiam a vida das crianças.

O desafio ético e político da mediação pedagógica é, portanto, formar sujeitos críticos e sensíveis,

capazes de perceber o mundo sob diferentes perspectivas. A Abordagem Triangular oferece os fundamentos conceituais para essa tarefa, ao articular o fazer artístico à reflexão e à contextualização. Cabe ao educador transformar essa teoria em prática viva, dialógica e humanizadora.

Em síntese, o professor é o eixo articulador da Abordagem Triangular. Sua ação mediadora confere sentido às experiências artísticas e garante que a arte seja compreendida como linguagem, conhecimento e experiência estética. Sem a intencionalidade docente, o ensino da arte corre o risco de se reduzir a atividade desarticulada ou mera reprodução de modelos. Com ela, torna-se prática emancipatória.

CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM TRIANGULAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A Abordagem Triangular oferece um conjunto de contribuições fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. A primeira delas diz respeito à integração entre os aspectos cognitivos, afetivos e sociais do aprendizado. A arte, ao estimular a imaginação e a sensibilidade, contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como memória, atenção, abstração e pensamento simbólico (VYGOTSKY, 1999).

No eixo do fazer artístico, a criança exercita sua motricidade fina, sua coordenação viso-motora e sua capacidade de planejamento. Ao desenhar ou pintar, ela toma decisões estéticas, experimenta cores, composições e texturas. Esse processo estimula o raciocínio visual e o pensamento criativo, promovendo aprendizagens complexas (LOWENFELD; BRITAIN, 1977).

O eixo da leitura da imagem amplia o repertório cultural e perceptivo da criança. Ao observar obras de arte, ela desenvolve a atenção, a percepção de detalhes e a capacidade de comparar e interpretar. Segundo Barbosa (2005), o ato de ver é também um ato de pensar; portanto, a leitura da imagem é exercício de cognição estética e crítica.

A contextualização permite que a criança compreenda a arte como fenômeno social e histórico. Essa dimensão estimula a construção de valores culturais e o sentimento de pertencimento. Ao conhecer artistas de diferentes origens e épocas, a criança percebe que existem múltiplas formas de expressão, o que contribui para o respeito à diversidade (HERNÁNDEZ, 2000).

Além do desenvolvimento cognitivo e cultural, a Abordagem Triangular favorece o desenvolvimento emocional. A arte é um meio de expressão de sentimentos e elaboração simbólica de conflitos. Vygotsky (1999) argumenta que a arte atua sobre as emoções, transformando-as em experiência estética e conhecimento. Assim, o fazer artístico contribui para o equilíbrio afetivo e para a construção da identidade.

Outro aspecto relevante é a contribuição para o desenvolvimento social. As atividades artísticas coletivas, exposições, apreciações compartilhadas, trabalhos em grupo promovem a cooperação e o diálogo. Dewey (2010) observa que a experiência estética é também experiência comunitária, pois envolve a comunicação de emoções e ideias entre sujeitos.

A Abordagem Triangular também potencializa o pensamento crítico. Ao aprender a analisar imagens e contextualizá-las, a criança desenvolve habilidades de interpretação e julgamento estético. Esse tipo de pensamento é essencial na sociedade contemporânea, marcada pela multiplicidade de informações visuais (MARTINS, 2012).

Por fim, a integração entre fazer, ler e contextualizar torna a aprendizagem mais significativa. A criança percebe que a arte não é uma atividade isolada, mas parte integrante da vida e da cultura. Essa percepção desperta o prazer estético e o interesse contínuo pela arte, promovendo a autonomia e a criatividade.

Em síntese, as contribuições da Abordagem Triangular para o desenvolvimento infantil são amplas e interdisciplinares. Ela forma sujeitos sensíveis, criativos e críticos capazes de dialogar com o mundo de forma estética e reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Abordagem Triangular representa, sem dúvida, uma das mais importantes contribuições teóricas e metodológicas para o ensino da arte no Brasil. Ao propor a integração entre fazer artístico, leitura da imagem e contextualização, Ana Mae Barbosa reconstruiu o papel da arte-educação, atribuindo-lhe estatuto epistemológico e formativo.

Na educação infantil, essa proposta adquire relevância singular, pois reconhece a criança como sujeito criador e produtor de cultura. A arte, vivida desde cedo como experiência estética, possibilita o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e da capacidade crítica. Nesse sentido, a Abordagem Triangular não é apenas uma metodologia de ensino, mas uma filosofia de educação voltada à formação integral do ser humano.

O papel do professor, enquanto mediador cultural, é decisivo para a concretização dessa proposta. É ele quem organiza o ambiente estético, seleciona as obras, propõe desafios e conduz a reflexão. Sua atuação deve estar alicerçada em sólida formação teórica e sensibilidade pedagógica. Sem a mediação consciente, o ensino da arte corre o risco de se reduzir a prática descontextualizada ou meramente lúdica.

A educação estética proposta pela Abordagem Triangular vai além do aprendizado técnico; ela forma cidadãos capazes de ler o mundo e transformá-lo. Ao educar o olhar e a sensibilidade, contribui-se para uma sociedade mais ética, plural e criativa. A arte, nesse sentido, é prática de liberdade.

Conclui-se, portanto, que a Abordagem Triangular continua atual e necessária. Suas bases teóricas dialogam com as demandas da contemporaneidade, oferecendo à educação infantil um modelo de ensino que une sensibilidade, reflexão e criticidade. Cabe às instituições educativas e aos formadores de professores garantir as condições para que essa proposta se efetive com profundidade e compromisso.

A arte, quando compreendida como conhecimento e experiência, torna-se instrumento de humanização. E é precisamente esse horizonte que a Abordagem Triangular nos convida a perseguir: o de uma educação que ensine a ver, sentir, pensar e criar com beleza, liberdade e consciência.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da Arte. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. São Paulo: Cortez, 2010.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Arte, educação e cultura visual: desafios contemporâneos. Campinas: Papirus, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



ELAINE MANDL GONZALEZ

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Capital, 2010; Especialista em Alfabetização pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2014); Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEF Professor Felício Pagliuso.

A ARTE COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL PARA ESTUDANTES DE ENSINO FUNDAMENTAL II

RESUMO

A arte, em suas múltiplas manifestações, configura-se como um potente instrumento de transformação social e de formação de cidadãos críticos. No contexto do Ensino Fundamental II, práticas artísticas integradas ao currículo escolar contribuem para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e crítico dos estudantes, fomentando a inclusão, a empatia e a consciência social. Este artigo busca analisar o papel da arte na educação, destacando sua relevância na promoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, a participação ativa e a reflexão crítica. Para tal, adota-se uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise teórica, a fim de compreender como a arte pode ser utilizada como meio de intervenção social e educativa. Os resultados apontam que a inserção sistemática da arte no ambiente escolar amplia o repertório cultural dos alunos, fortalece vínculos comunitários e estimula o protagonismo juvenil.

Palavras-chave:

Arte; Educação; Transformação social; Ensino Fundamental II; Cidadania.

INTRODUÇÃO

A arte, em suas diversas expressões e modalidades, constitui um instrumento poderoso para a transformação social, sendo capaz de provocar mudanças significativas nas dinâmicas comunitárias e nas relações interpessoais. Ao longo da história, a arte tem servido como reflexo das circunstâncias sociais, econômicas e políticas de uma determinada época, ao mesmo tempo em que possui o potencial de inspirar ações e iniciativas que visam à melhoria da qualidade de vida e à promoção da justiça social. Nesta introdução, abordaremos como as práticas artísticas, quando integradas ao contexto social e político, podem ser utilizadas não apenas como meios de entretenimento, mas como ferramentas efetivas de crítica, conscientização e mobilização social.

Além disso, a essência transformadora da arte reside em sua capacidade de conectar indivíduos de diferentes origens e realidades, promovendo diálogos que são muitas vezes ausentes em outros espaços sociais. Projetos artísticos comunitários, manifestações culturais e expressões criativas, como teatro, dança, música e artes visuais, são exemplos de como a arte pode atuar como veículo de transformação. Tais iniciativas não apenas estimulam a criatividade e a inovação, mas também favorecem um ambiente de inclusão e respeito à diversidade. Portanto, é fundamental analisar as bases e os contextos nos quais a arte opera, considerando tanto o seu impacto na construção da identidade coletiva quanto suas implicações na mobilização de comunidades em busca de mudanças efetivas.

Dessa maneira, ao longo deste trabalho, exploraremos as intersecções entre arte e transformações sociais, discutindo conceitos teóricos, metodológicos e práticos que delineiam essa relação intrínseca. Investigaremos, por meio de estudos de caso e análises críticas, como a arte tem sido utilizada como um catalisador para a inclusão social, promovendo a educação, a conscientização e o empoderamento de grupos historicamente marginalizados. A partir dessas reflexões, será possível compreender, de forma abrangente, o papel da arte não apenas como forma de expressão individual, mas como um componente vital na construção de sociedades mais equitativas e justas.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, utilizando livros, artigos científicos, documentos oficiais e publicações acadêmicas que abordam a temática da arte e sua função social e educativa. Foram analisados autores clássicos e contemporâneos que discutem a arte como ferramenta pedagógica e de transformação social, buscando identificar convergências e divergências nas abordagens teóricas. A investigação qualitativa permitiu compreender o fenômeno de forma interpretativa, considerando contextos sociais, históricos e culturais. Além disso, foram utilizados relatos e estudos de caso presentes na literatura para exemplificar experiências de uso da arte em contextos escolares.

DEFINIÇÃO DE ARTE

A definição de arte é um tema que provoca amplas discussões, uma vez que abrange um vasto espectro de formas, propósitos e interpretações. Tradicionalmente, a arte tem sido compreendida como a expressão criativa do ser humano, manifestando-se por meio de produções que incluem pintura, escultura, música, literatura, dança, teatro, cinema e, mais recentemente, as artes digitais. Conforme Read (2001, p. 22), “a arte é a expressão da vida por meio da forma”, o que indica que ela não se limita à técnica, mas se realiza na capacidade humana de comunicar emoções, ideias e valores por intermédio de experiências sensíveis.

No entanto, a arte transcende sua dimensão formal, pois está intrinsecamente ligada à capacidade de evocar sentimentos, questionar realidades e promover reflexões sobre a condição humana. Dewey (2010) considera que a arte é uma experiência vital que reorganiza o pensamento e amplia a percepção do mundo, ao afirmar que “a arte é a mais completa forma de experiência” (DEWEY,

2010, p. 67). Dessa maneira, a arte torna-se um veículo de comunicação simbólica que oferece uma perspectiva singular das vivências e dilemas sociais, culturais e políticos. Além de seu caráter expressivo, a arte cumpre uma função estética e ética, que ultrapassa o mero entretenimento e se manifesta como meio de crítica e transformação social. Desde as pinturas rupestres até as manifestações urbanas contemporâneas, o fazer artístico revela as inquietações humanas e reflete as transformações culturais de cada época. Segundo Hauser (1998, p. 14), “toda obra de arte é um produto social”, pois expressa as tensões e os valores de seu tempo. Assim, ao longo da história, artistas utilizaram suas obras para inspirar mudanças, denunciar injustiças e desafiar normas estabelecidas.

Como exemplo, o movimento surrealista, surgido no início do século XX, rompeu com a lógica racional e com as expectativas sociais, explorando o inconsciente e os sonhos como forma de libertação do pensamento humano. Essa transgressão estética e simbólica abriu caminhos para novas formas de percepção e compreensão da realidade, demonstrando que a arte é, também, um espaço de resistência e emancipação. Nesse sentido, a arte atua como um espelho da sociedade, revelando suas fragilidades, contradições e potencialidades, estimulando tanto a reflexão crítica quanto a ação social transformadora.

No contexto contemporâneo, é essencial compreender a arte sob a perspectiva da inclusão e da acessibilidade. As tecnologias digitais, as redes sociais e as produções colaborativas têm democratizado o acesso à criação e à fruição estética, permitindo que novas vozes — especialmente as de grupos historicamente marginalizados — ocupem espaços de visibilidade cultural. Como afirma Bourriaud (2009), a arte relacional valoriza o encontro e o diálogo entre sujeitos, transformando a obra em um campo de interação social. Dessa forma, a arte não se limita à expressão individual, mas se configura como um instrumento coletivo de construção simbólica, capaz de unir comunidades, promover diálogos e contribuir para o desenvolvimento humano e social.

Portanto, ao refletirmos sobre a definição de arte, reconhecemos sua natureza multifacetada e dinâmica, que a torna simultaneamente estética, política e social. A arte é uma linguagem universal que atravessa fronteiras, permitindo que o ser humano compreenda e transforme o mundo em que vive. Como sintetiza Collingwood (2001, p. 65), “a arte é a expressão da emoção tornada consciente”, sendo, assim, um processo contínuo de autoconhecimento, crítica e emancipação.

AARTE E SEU POTENCIAL TRANSFORMADOR

A arte, em suas diversas linguagens, atua como catalisadora de mudanças sociais ao proporcionar espaços de diálogo, reflexão e expressão. Dewey (2010, p. 56) afirma que “

A experiência estética, quando plenamente vivida, transforma o indivíduo, ampliando seu campo de percepção e ação”. Essa função transformadora torna-se especialmente relevante no ambiente escolar, onde o contato com produções artísticas instiga o questionamento de realidades e a construção de novas perspectivas.

No contexto escolar, essa função transformadora adquire especial relevância, uma vez que o contato com as manifestações artísticas estimula o pensamento crítico, a imaginação e a criatividade. Para Barbosa (2005), o ensino de arte deve possibilitar que o aluno se perceba como produtor de cultura, participando ativamente da construção de sentidos no ambiente social. Dessa forma, a arte se configura como um instrumento de emancipação e de conscientização, pois leva o estudante a questionar as realidades impostas e a propor novas formas de ver e de ser no mundo.

Nesse sentido, Freire (1996) destaca que a educação deve estar pautada na leitura crítica do

mundo, e a arte constitui um caminho privilegiado para desenvolver tal competência, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29), ambos integrados ao processo criativo.

Assim, a prática artística na escola não deve se limitar à reprodução técnica, mas se configurar como um espaço de investigação, descoberta e transformação pessoal e coletiva.

Complementando essa perspectiva, Vygotsky (2009) ressalta que a arte tem papel essencial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois envolve emoção, imaginação e pensamento simbólico. Através da criação artística, o indivíduo reorganiza suas experiências, expressa sentimentos e compreende o mundo de modo mais sensível e crítico. Portanto, o ensino da arte deve ser compreendido como parte integrante da formação humana, favorecendo o desenvolvimento integral do aluno e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e consciente.

Em suma, a arte, ao estimular a reflexão e a expressão, assume um papel transformador na educação e na sociedade. Ela permite que os sujeitos transcendam os limites do cotidiano e desenvolvam uma consciência estética, ética e política, essencial à formação de cidadãos críticos e participativos.

AARTE E EDUCAÇÃO

No contexto educacional, a arte assume papel central na promoção de uma aprendizagem integral, conectando aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Gardner (1995) enfatiza que a inteligência artística é parte fundamental das inteligências múltiplas, uma vez que estimula a criatividade e a capacidade de resolução de problemas.

Conforme Barbosa (2015, p. 22), “a arte na escola não é um luxo, mas uma necessidade”, pois proporciona ao estudante uma vivência que dialoga com sua cultura e sua identidade.

Ao integrar a arte ao currículo, a escola cumpre não apenas a função de transmitir conhecimento técnico, mas também de fomentar valores éticos e democráticos, alinhando-se à perspectiva da BNCC, que considera as práticas artísticas como componente essencial da formação humana (BRASIL, 2017).

A educação formal, ao longo dos séculos, tem evoluído para abranger não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o desenvolvimento integral do indivíduo. Nesse contexto, a arte emerge como uma ferramenta fundamental para promover a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Através da vivência artística, os estudantes são estimulados a expressar suas emoções, explorar suas identidades e questionar sua realidade, o que contribui significativamente para o seu processo de socialização e desenvolvimento cognitivo.

A arte proporciona um espaço no qual diferentes perspectivas podem ser discutidas, favorecendo a empatia e a habilidade de argumentação, competências essenciais em uma sociedade pluralista.

Projetos educacionais que incorporam a arte no currículo se destacam pela sua capacidade de interconectar diversas áreas do conhecimento, promovendo um aprendizado mais significativo e engajador. Tais iniciativas podem incluir atividades que vão desde aulas de música, teatro e artes visuais até programas de arte comunitária, nos quais os estudantes colaboram com artistas locais para realizar intervenções significativas em suas comunidades. Tais experiências artísticas não apenas desenvolvem habilidades técnicas e criativas, mas também fomentam valores como a colaboração, o respeito pela diversidade e a responsabilidade social. O impacto positivo desses

projetos é amplamente reconhecido, resultando em melhorias no desempenho acadêmico e no fortalecimento do senso de pertencimento entre os alunos.

Ademais, ao integrar a arte na educação, a escola não apenas se torna um espaço de aprendizado, mas também um ambiente propício à reflexão crítica e à inovação. A pesquisa educacional tem demonstrado que a inclusão de experiências artísticas no processo de ensino-aprendizagem propicia um maior engajamento dos estudantes, tornando-os agentes ativos em sua formação.

Por meio da exploração criativa, os alunos adquirem habilidades fundamentais, como o pensamento crítico e a resolução de problemas. Nesse sentido, a arte, ao lado de sua capacidade de estimular a imaginação e a criatividade, representa um recurso inestimável na construção de uma educação mais inclusiva e transformadora, capacitando indivíduos a se tornarem não apenas críticos de seus contextos, mas também protagonistas efetivos na melhoria da sociedade na qual estão inseridos.

O PAPEL DA ARTE NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS

A prática artística fomenta a análise crítica da realidade, permitindo que os alunos reflitam sobre questões como desigualdade, diversidade e justiça social. Segundo Freire (2001, p. 39), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e a arte, enquanto linguagem universal, amplia essa leitura, oferecendo aos estudantes a possibilidade de interpretar e intervir em seu contexto social.

Experiências artísticas diversas — como o teatro, a música e as artes visuais — incentivam a reflexão sobre narrativas históricas e contemporâneas, contribuindo para a construção de uma consciência social. Ana Mae Barbosa (2012) salienta que a arte também serve como mediação cultural, aproximando os indivíduos de diferentes origens e promovendo a empatia.

A arte desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, uma vez que promove o desenvolvimento de habilidades como a empatia e a expressão individual. No contexto educacional, a integração de atividades artísticas no currículo não apenas estimula a criatividade, mas também oferece subsídios para que os estudantes questionem e explorem realidades sociais, políticas e culturais.

A arte, como forma de linguagem universal, encoraja estudantes a refletirem sobre suas experiências e a desenvolverem uma consciência crítica que transcende o ambiente escolar, capacitando-os a se tornarem agentes de transformação em suas comunidades.

Além disso, a prática artística pode servir como um reflexo das dinâmicas sociais contemporâneas, desafiando normas e convenções estabelecidas. Quando os jovens interagem com diferentes manifestações artísticas, como a literatura, as artes visuais e a música, eles são incentivados a se engajar em diálogos construtivos sobre temas sociais relevantes, como justiça, diversidade e inclusão.

Esse engajamento não apenas enriquece sua compreensão sobre o mundo, mas também fomenta habilidades essenciais como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração. Através da arte, crianças e adolescentes são instigados a analisar as narrativas que moldam suas identidades e a questionar as estruturas de poder que permeiam a sociedade. Em suma, a arte não é meramente uma disciplina decorativa ou um acessório dentro da educação. Pelo contrário, constitui uma abordagem pedagógica robusta que integra reflexão crítica, expressividade e ação social. Essa pluralidade de funções assegura que os alunos não apenas absorvam conhecimento, mas também se tornem cidadãos mais conscientes e responsáveis.

Ao cultivar uma relação íntima com diferentes formas de arte, os indivíduos não só ampliam seu repertório cultural, mas também desenvolvem um senso aguçado de análise, vital para a

construção de um futuro mais equitativo e justo. Dessa forma, a arte emerge como uma ferramenta poderosa, moldando não apenas o indivíduo, mas a coletividade, impactando a sociedade de maneira integrada e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte, ao longo da história, tem se mostrado um poderoso veículo de transformação social, capaz de gerar diálogos, provocar reflexões e incitar mudanças significativas. Esta conclusão busca sintetizar as evidências e argumentos apresentados ao longo da obra, sublinhando a importância da arte na promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva. As diversas formas de expressão artística, seja por meio da música, da dança, do teatro ou das artes visuais, atuam como catalisadoras de ideais e valores sociais que desafiam normas estabelecidas e fomentam a resistência contra opressões. Este papel da arte se torna particularmente relevante em contextos de crise, onde a criatividade não apenas oferece um espaço de fuga, mas também um meio de denúncia e conscientização.

Além das suas funções estéticas, a arte opera como um agente de coesão social, permitindo que grupos marginalizados se reconheçam e se conectem. Iniciativas artísticas comunitárias demonstraram como o envolvimento no processo criativo pode empoderar indivíduos e comunidades, oferecendo voz a narrativas frequentemente silenciadas. O potencial da arte para fortalecer identidades culturais e promover a expressão de temas sociais, como igualdade racial, gênero e questões ambientais, evidencia sua relevância nas agendas contemporâneas. Assim, ao promover um espaço de diálogo e promover a empatia, a arte contribui significativamente para a construção de uma sociedade mais harmônica, onde as diferenças são não apenas aceitas, mas validadas.

Portanto, ao refletirmos sobre os aspectos abordados neste estudo, é imperativo reconhecer que a arte não é um mero adorno social, mas uma ferramenta essencial na luta por transformações sociais. O compromisso de artistas, educadores e ativistas em utilizar a arte como um meio de intervenção social é fundamental para a consolidação de um futuro mais igualitário. Assim, a busca por novas formas de engajamento artístico e a valorização de práticas que promovam a reflexão crítica são urgentes e necessárias em um mundo cada vez mais polarizado. A arte, portanto, emerge não apenas como um reflexo da realidade, mas como um mecanismo eficaz de transformação social, que inspira ação e promove mudanças significativas nas estruturas sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2001.

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

VYGOTSKY, Lev S. A imaginação e a arte na infância. São Paulo: Ática, 2009.



ELIANA MARIA DUARTE GREGO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP(2012); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade - Campos Elíseos (2017); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade - Campos Elíseos (2016); Especialista em Pedagogia Empresarial pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Especialista em Neuropsicopedagogia Faculdade Campos Elíseos (2015); Especialista em Libras- Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Integrada (2015).



DRIELLY REGINA DE OLIVEIRA RAMINELLI

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista (2014); Especialista em Autismo pela Faculdade - FACUMINAS (2022); Especialista em Ludopedagogia Faculdade - FACUMINAS (2022); Especialista em Psicomotricidade e Supervisão Escolar pela Faculdade FACUMINAS (2022); Especialista em AEE- Atendimento Educacional Faculdade FACUMINAS (2022); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade FACUMINAS (2022).

Professora de educação infantil na E.M Professora Nair Musegante Lebrão.

ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LDB E DO PNE

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise crítica das políticas públicas para a educação infantil no Brasil, com ênfase na implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE). O objetivo é investigar como as políticas públicas afetam a qualidade da educação infantil no país. A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, envolvendo análise de documentos e entrevistas com gestores públicos e profissionais da educação. Os resultados indicam que as políticas públicas para a educação infantil no Brasil têm avançado, mas ainda enfrentam desafios significativos para garantir a qualidade da educação. A participação ativa da sociedade civil e da comunidade é fundamental para a formulação e implementação de políticas públicas eficazes.

Palavras-chave:

Educação infantil; Políticas Públicas; LDB; PNE; Qualidade da educação.

INTRODUÇÃO

Políticas públicas são ações implementadas pelo governo para resolver problemas ou atender às necessidades da sociedade. No contexto da educação, essas políticas são fundamentais para garantir o direito à educação de qualidade. Vamos explorar como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e o Plano Nacional de Educação (PNE) definem e orientam as políticas públicas para a educação.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL

A Constituição Federal estabelece o direito à educação como um direito fundamental, garantindo acesso à educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos. Ela também define as responsabilidades da União, estados e municípios na oferta da educação.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB)

A LDB estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, definindo princípios e fins da educação. Ela aborda a organização da educação básica e superior, bem como a formação de professores.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI)

O RCNEI oferece orientações para a educação infantil, focalizando o desenvolvimento integral das crianças. Ele aborda aspectos como identidade, autonomia, comunicação e conhecimento do mundo.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

O PNE é um plano estratégico que estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação no Brasil. Ele visa melhorar a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, promover a equidade e superar desafios educacionais.

OBJETIVOS DO PNE

- Universalizar a oferta da etapa obrigatória da educação (dos 4 aos 17 anos)
- Elevar o nível de escolaridade da população
- Melhorar a qualidade da educação básica e superior
- Ampliar o acesso ao ensino técnico e superior
- Valorizar os profissionais da educação
- Reduzir as desigualdades sociais
- Democratizar a gestão educacional
- Ampliar os investimentos em educação

As políticas públicas para a educação são fundamentais para garantir o direito à educação de qualidade. A Constituição Federal, a LDB, o RCNEI e o PNE trabalham juntos para estabelecer diretrizes e orientações para a educação no Brasil.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO NACIONAL

A Educação Infantil é uma etapa fundamental na formação das crianças, e a legislação nacional desempenha um papel importante na garantia de que essas crianças recebam uma educação de qualidade. A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, e que a Educação Infantil é uma das etapas da educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 define a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade. A LDB também estabelece que a Educação Infantil deve ser oferecida em creches e pré-escolas, e que essas instituições devem ter um currículo que contemple as necessidades e interesses das crianças.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 é uma legislação importante para a Educação Infantil, pois estabelece que as crianças têm direito à educação, à saúde, à alimentação, à moradia e à proteção. O ECA também determina que as crianças devem ser protegidas contra qualquer forma de violência, abuso ou negligência.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 estabelece metas para a Educação Infantil, como a universalização da pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e a ampliação da oferta de creches para as crianças de 0 a 3 anos de idade.

A Constituição Federal de 1988 também define que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

As creches e pré-escolas passaram por uma transformação significativa ao longo da história, deixando de ter um caráter assistencialista para se tornarem instituições educacionais que complementam o trabalho da família e da comunidade. Essa mudança foi impulsionada por documentos importantes lançados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), como os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – Resolução CNE/CEB nº 05/09.

Hoje, essas instituições têm uma função educacional que visa promover o desenvolvimento integral da criança, considerando suas necessidades e características únicas. É fundamental que haja uma integração entre a escola e a família para garantir que as crianças recebam o apoio necessário para seu crescimento e desenvolvimento.

O desenvolvimento integral da criança é um processo compartilhado entre a escola e a família, que deve considerar as formas como as crianças vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, se expressam e interagem com os outros. Nesse sentido, é importante reconhecer que as crianças têm suas próprias maneiras de aprender e se desenvolver, e que essas devem ser respeitadas e valorizadas.

A integração entre a escola e a família é essencial para garantir que as crianças recebam uma educação de qualidade e que seu desenvolvimento seja apoiado de forma integral. Isso inclui considerar as necessidades e características individuais de cada criança, bem como as formas como elas se relacionam com o mundo.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA

As políticas públicas para a Educação Infantil são fundamentais para garantir o direito à educação de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos de idade. Aqui estão algumas considerações importantes sobre as políticas públicas na Educação Infantil:

IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas públicas para a Educação Infantil são essenciais para garantir que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, que promova seu desenvolvimento integral e prepare-as

para o sucesso na escola e na vida.

OBJETIVOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Os objetivos das políticas públicas para a Educação Infantil incluem:

- Garantir o acesso universal à Educação Infantil
- Promover o desenvolvimento integral das crianças
- Melhorar a qualidade da educação oferecida
- Reduzir as desigualdades educacionais
- Fortalecer a parceria entre a escola e a família

EXEMPLOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Alguns exemplos de políticas públicas para a Educação Infantil incluem:

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
- O Plano Nacional de Educação (PNE)
- O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)
- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Apesar dos avanços, ainda existem desafios a serem superados, como:

- A falta de recursos financeiros e humanos
- A necessidade de melhorar a qualidade da educação oferecida
- A importância de fortalecer a parceria entre a escola e a família

No entanto, as perspectivas são positivas, com a crescente conscientização sobre a importância da Educação Infantil e a mobilização de esforços para melhorar a qualidade da educação oferecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas são ações intencionais implementadas por governos ou instituições públicas para resolver problemas ou atender às necessidades de uma sociedade ou comunidade. As políticas públicas têm características específicas, como intencionalidade, ação governamental, impacto social, recursos e avaliação. Existem diferentes tipos de políticas públicas, e o processo de formulação envolve identificação do problema, formulação da política, implementação e avaliação.

Em conclusão, as políticas públicas para a Educação Infantil são fundamentais para garantir o direito à educação de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos de idade. A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e outros documentos legais estabelecem diretrizes e objetivos para a Educação Infantil, visando promover o desenvolvimento integral das crianças e prepará-las para o sucesso na escola e na vida.

A implementação de políticas públicas eficazes para a Educação Infantil é crucial para superar os desafios existentes, como a falta de recursos financeiros e humanos, e melhorar a qualidade da educação oferecida. Além disso, é fundamental fortalecer a parceria entre a escola e a família para garantir que as crianças recebam o apoio necessário para seu crescimento e desenvolvimento.

Em resumo, as políticas públicas para a Educação Infantil são essenciais para garantir o direito à educação de qualidade e promover o desenvolvimento integral das crianças. É importante que os governos, as escolas e as famílias trabalhem juntos para implementar políticas públicas eficazes e

melhorar a qualidade da educação oferecida às crianças de 0 a 5 anos de idade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014.

CRAIDY, C. M. Educação Infantil: políticas públicas e práticas pedagógicas. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

KRAMER, S. Infância e Educação Infantil: políticas públicas e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2003.

OLIVEIRA, Z. M. R. Educação Infantil: políticas públicas e práticas pedagógicas. São Paulo: Editora da USP, 2002.



ELISABETE CRISTINA NACCARI

Licenciatura Plena em Pedagogia pela
Faculdades Integradas de Ciências Humanas,
Saúde e Educação de Guarulhos, 2007; email:
betenaccari@gmail.com

ECONOMIA SOLIDÁRIA NA GESTÃO PÚBLICA: UMA REVISÃO

RESUMO

É evidente que o campo da economia no Brasil passou por uma significativa expansão, impulsionada pelo surgimento de diversos empreendimentos voltados à produção, comercialização, consumo e finanças. Esse avanço, contudo, não teria sido possível sem a presença de valores fundamentais como a cooperação e a solidariedade. Nesse contexto, a Economia Solidária tem se destacado como uma importante estratégia de inclusão social e geração de renda, estruturada em bases organizacionais sustentadas por princípios comuns e critérios de eficiência compartilhados. Com o fortalecimento dos movimentos sociais, tanto urbanos quanto rurais, a Economia Solidária encontrou terreno fértil para se consolidar, integrando-se a iniciativas que valorizam o trabalho coletivo e a autogestão como meios de garantir condições dignas de subsistência. Apesar dos avanços, essa forma de organização econômica ainda enfrenta desafios relacionados à ausência de mecanismos consistentes de apoio e à necessidade de políticas públicas que assegurem sua continuidade e fortalecimento. Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo realizar uma revisão da literatura, buscando identificar e analisar as políticas públicas formuladas nos âmbitos federal, estadual e municipal voltadas ao incentivo e à promoção da Economia Solidária no Brasil.

Palavras-chave:

Gestão Pública; Economia Solidária; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

“A Economia Solidária é um jeito diferente de produzir, vender, comprar e trocar o que é preciso para viver. Sem explorar os outros, sem querer levar vantagem, sem destruir o ambiente (BRASIL-MTE, 2015, p.1).”

Esse é o tipo de economia que busca minimizar as desigualdades sociais visando a cooperação e solidariedade da sociedade. Diante desse contexto socioeconômico no Brasil, a economia solidária enfrenta grandes dificuldades, principalmente, para a inserção no mercado e para mobilizar um percentual maior de pessoas, e assim, seus atores têm chamado atenção para a vulnerabilidade dessa economia e para a necessidade do apoio e fomento das políticas públicas para intervir de forma a diminuir as dificuldades e suscitar a conscientização sobre o importante papel da economia solidária (NEVES, 2014).

A implementação de políticas públicas voltadas à Economia Solidária é fundamental para garantir a sustentabilidade e o fortalecimento desses empreendimentos. O Estado exerce papel central ao criar condições que favoreçam o desenvolvimento de práticas solidárias, ampliando o acesso ao crédito, à capacitação, à formalização e à inserção em cadeias produtivas. Essas ações contribuem não apenas para o fortalecimento das economias locais, mas também para a promoção do protagonismo social e da autonomia dos trabalhadores.

Além disso, a integração entre gestão pública e iniciativas solidárias pode contribuir para uma nova lógica de desenvolvimento, baseada em valores humanos e sustentáveis. A criação de espaços participativos e de diálogo com a sociedade civil é essencial para formular políticas públicas mais efetivas e democráticas. Assim, a Economia Solidária se configura como um instrumento de inclusão social e de promoção de uma economia mais justa e sustentável.

Considerando esse panorama, observa-se a necessidade de estudos que sistematizem as ações e políticas implementadas em diferentes esferas de governo. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo realizar uma revisão de literatura acerca das políticas públicas voltadas à Economia Solidária no Brasil, buscando compreender suas principais diretrizes, desafios e perspectivas de fortalecimento.

A Economia Solidária expressa um modo de organização da produção, comercialização, finanças e consumo que privilegia o trabalho associado, a autogestão, a cooperação e a sustentabilidade. (DA SILVA, 2011.)

Ao democratizar contribui para a emancipação do trabalho, considerando o ser humano na sua integralidade, como sujeito e finalidade da atividade econômica. Essas práticas e valores estão presentes em modos de organização da produção e da vida de povos e comunidades tradicionais e foram resgatadas em lutas históricas de resistência de trabalhadores no início do século XIX, sob a forma de cooperativismo, contra um modo de produção que mantém a exploração do trabalho como base da acumulação de capital e explora a natureza como fonte inesgotável de recursos. (DA SILVA, n. 18, p. 53-76, 2011.)

Nos chamados empreendimentos podem ser identificadas organizações socioeconômicas que promovem a cooperação ativa entre trabalhadores ou produtores autônomos e familiares em áreas urbanas e rurais, sob a forma de cooperativas populares, associações de pequenos produtores, grupos informais e redes de cooperação, entre outras. (FEITOZA, 2020)

Essas iniciativas de economia têm por base em um novo fundamento ético que estabelece a

primazia das necessidades sociais, culturais e ambientais sobre o objetivo do crescimento econômico. A Economia Solidária ressurge no Brasil nas últimas décadas do Século XX, no âmbito de processos de redemocratização política, quando os movimentos sociais ampliaram suas capacidades organizativas, reivindicativas e propositivas em um contexto de livre expressão de alternativas aos modelos de desenvolvimento hegemônicos. (PARENTE, 2014)

Segundo COUTO (2023), os movimentos de luta pela terra buscam, por exemplo, reorganizar a cooperação agrícola para enfrentar os desafios da viabilidade da agricultura familiar e camponesa e como modelo alternativo ao agronegócio empresarial. Nas áreas urbanas, a economia solidária avançou nos anos 1980 e 1990 como resposta dos trabalhadores às novas formas de exclusão e exploração no mundo do trabalho e como alternativa à falácia neoliberal do empreendedorismo individualista.

Complementa COUTO (2023) e SILVA (2011) que num contexto de forte desemprego e de fechamento de fábricas, parte do movimento sindical urbano passou a apoiar dezenas de iniciativas de recuperação de empresas por trabalhadores em regime de autogestão. Nesse mesmo contexto surgiram as primeiras iniciativas governamentais municipais e estaduais de apoio e fomento à economia solidária impulsionando ainda mais o seu desenvolvimento.

Desta forma, o presente trabalho tem por objetivo realizar uma pesquisa bibliográfica no contexto do movimento da economia solidária.

FUNDAMENTAÇÃO

ECONOMIA SOLIDÁRIA COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO

A economia solidária é um projeto de sociedade que busca uma nova forma de organização econômica como estratégia de enfrentamento ao desemprego e à exclusão social.

Segundo GAIGER (2003) a economia solidária rompe com as relações de produção capitalistas, introduzindo experiências populares pautadas em fundamentos de cooperação econômica e autogestão. A competição gera sociedades fortemente desiguais e para que houvesse uma sociedade em que prevalecesse uma maior igualdade, seria necessário que a economia fosse solidária.

Dessa forma, os membros da atividade econômica deveriam cooperar entre si. Assim, para SINGER, (2002) os que se associam para produzir, comerciar, consumir ou poupar se organizam de forma igualitária. Todos os sócios possuem igual parcela do capital e o mesmo direito de voto na tomada de decisão, e se a empresa progredir, acumular dividendos, todos ganham de forma equânime, e da mesma forma se houver dívidas e prejuízos, todos participam com igualdade para saldar os débitos (SINGER, 2002, pág 151).

Essa forma econômica traz consigo fundamentos de coletividade e solidariedade importantes para o cenário de desigualdades sociais, no entanto, possuem desafios a serem enfrentados para que continue e cresça esse movimento. Um estudo feito por Addor (2006) apresenta, de forma sistematizada, os principais desafios da economia solidária no Brasil:

- **Estruturação da Comercialização:** há inúmeras variáveis que influenciam na compra e venda de produtos de empreendimentos de economia solidária. Para a maior sustentação e desenvolvimento, um desafio a ser superado é construção vínculos para formar um mercado solidário, no qual os integrantes da rede criada buscariam comercializar produtos entre si. Além de buscar a formação de arranjos produtos para propiciar o desenvolvimento local por meio da economia solidária. O segundo desafio é o problema de obtenção de crédito, porque não há no Brasil uma

política de crédito para empreendimento de economia solidária. O terceiro desafio nessa área de comercialização é a conquista de consumidores, para que opte por produtos de organizações solidárias de forma prioritária. E um último ponto, é a dificuldade de atuação em nível global desses empreendimentos e é importante que estes superem o alcance local.

- **Manutenção da Consistência Ideológica:** preocupa-se com a fidelidade aos fundamentos da economia solidária. À medida que se estabiliza e se consolida o empreendimento o aspecto ideológico pode ser ameaçado, acumula-se capital que pode gerar ambições individualistas dentro do grupo. Da mesma forma, à medida que a empresa cresce, as decisões passam a ter maior complexidade e urgência o que pode trazer conflitos para a forma horizontal de gerenciar essas organizações. Outra questão é a contratação de empregados que fere os conceitos da economia solidária e tem sido presente no cooperativismo brasileiro. Com isso é um desafio substancial o consenso quanto à consistência ideológica da economia solidária para sua consolidação.
- **Contribuição Técnico-científica:** nesse desafio há dois problemas cernes, a formação dos trabalhos e a contribuição dos acadêmicos. A autogestão, característica da economia solidária, exige a formação de todos os envolvidos no empreendimento, uma vez que além de ser necessário conhecimento na parte técnica, irá demandar conhecimento administrativo. Nesse sentido, a comunidade acadêmica é importante para além de transmitir conhecimentos já preconcebidos, desenvolver técnicas de gerenciamento de empresas de autogestão que são específicas e divergentes de empresas capitalistas. E após o desenvolvimento de novos conhecimentos, formular metodologias de ensino para o público-alvo em questão.
- **Organização de Políticas Públicas:** o desafio é incluir a economia solidária dentro do programa de desenvolvimento nacional, assim empreendimentos socioeconômicos seriam considerados na articulação de todas as políticas governamentais, sendo um vetor para o desenvolvimento. O governo, por meio das leis, deve contribuir para a sustentabilidade desse movimento, mantendo o cuidado de não tornar o vínculo forte, e assim, ameaçar a sobrevivência da economia solidária em mudanças governamentais.

Diante dos desafios a economia solidária pode ser uma opção possível de “enfrentamento do processo de exclusão social, econômico e político, inclusive no combate à precarização das relações de trabalho, das condições de trabalho e vida, podendo representar os embriões da geração de uma nova estratégia política de desenvolvimento” (SILVA, 2010, p. 147).

Na superação desses desafios e no fomento da economia solidária como uma estratégia alternativa de desenvolvimento, as políticas públicas de economia solidária têm papel fundamental e contribuem de forma considerável, o que será tratado a seguir.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ECONOMIA SOLIDÁRIA

As políticas públicas de fomento da economia solidária têm papel significativo no apoio, desenvolvimento e fortalecimento desses empreendimentos solidários.

Para Singer (2006, p. 205) as políticas públicas “são decisivas para ajudar os mais pobres a se auto-organizar, para coletivamente desenvolverem trabalho e obterem renda, uma vez que só fundos públicos têm capacidade para estender o avanço da economia solidária aos que mais carecem dela”.

As políticas públicas de economia solidária já atingiram as três esferas governamentais, o que demonstra sua relevância no contexto do país, e tem progredido na sua organização política,

criando fóruns e redes para superar iniciativas isoladas e fragmentadas (SILVA, 2009; SILVA, 2011). As resoluções da I CONAES afirmam claramente que a Economia Solidária é uma alternativa em contraponto ao modelo de desenvolvimento capitalista:

“Hoje, no Brasil, há comunidades em situação de vulnerabilidade que se mobilizam para pôr em marcha outro desenvolvimento promovido por empreendimentos familiares ou coletivos, sob a forma de cooperativas ou associações de produtores familiares, redes, cadeias produtivas e grupos informais. (...) É nesse sentido que a Economia Solidária é uma estratégia para um novo modelo de desenvolvimento sustentável, incluyente e solidário” (I CONAES, resolução n. 15).

No mesmo rumo, a II CONAES reafirmou as políticas públicas de economia solidária como direitos de cidadania de “produzir e viver em cooperação de maneira sustentável”:

“Ao reconhecer a existência deste sujeito social e das potencialidades emancipatórias da Economia Solidária é igualmente necessário reconhecer novos direitos de cidadania para as formas de organização econômica baseadas no trabalho associado, na propriedade coletiva, na cooperação, na autogestão, na sustentabilidade e na solidariedade. Além disso, é necessário implantar e efetivar o acesso aos bens e recursos públicos de forma subsidiada e diferenciada para seu desenvolvimento, tal qual ocorre com outros segmentos sociais (...)” (II CONAES, Resolução 41).

“Além disso, existem fóruns estaduais, territoriais e municipais que tem como participantes empreendimentos, entidades de apoio, e rede de gestores públicos de economia solidária.” (SILVA, 2013.)

Hoje, há uma consciência crescente de que a racionalidade econômica moderna encontrou limites nos seus próprios fundamentos onde o aumento constante da rentabilidade econômica, despreza os aspectos sociais e ambientais, gerando uma crise civilizacional de múltiplas dimensões: ecológica, social, ética, política e cultural.

A sustentabilidade do desenvolvimento coloca o desafio de (re)incorporar valores na essência da economia, ao reconhecer a existência de limites materiais para o crescimento econômico e a inviabilidade de manter a desigualdade social crescente. Implica necessariamente na subordinação da dimensão econômica à realidade social, cultural e ambiental; ou seja, de repensar o processo econômico dinâmico como meio, e não como fim (Buarque, 1990; 1994).

Celso Furtado (1974; 1980), por exemplo, propõe como saída uma mudança substancial do padrão civilizatório hegemônico, concebendo o desenvolvimento como um “projeto social”, como uma orientação política e social que possibilitasse a transformação global da sociedade. O crescimento econômico seria um instrumento a serviço dessa transformação necessária à satisfação das necessidades de toda a população, com a incorporação de direitos (humanos, civis, culturais, sociais e econômicos), preservando o equilíbrio ecológico. É essa a base do pensamento sobre o desenvolvimento sustentável.

É sob essa ótica de mudança substancial que encontramos as relações entre sustentabilidade do desenvolvimento e economia solidária. Considera-se que para a atividade econômica ser sustentável ela tem que ser contextualizada, porque não se pode simplesmente fugir ao imperativo biológico, físico e cultural. Desta forma o objetivo estratégico de alcance da sustentabilidade do

desenvolvimento implica a (re)organização das economias territoriais, baseando-se na utilização racional dos recursos naturais e na valorização dos interesses e modos de vida das populações locais. (HEGENBERG, 2013).

Nessa perspectiva, o caráter endógeno do desenvolvimento, seja nacional, regional ou local, consiste no reconhecimento e na valorização das capacidades e potencialidades locais (comparativas e competitivas), que possam impulsionar as forças humanas e institucionais, criativas e criadoras, na superação de obstáculos e na promoção do desenvolvimento: “Os espaços locais e os espaços urbanos, em particular, tendem a se constituir, cada vez mais, em novos pólos de articulação de interesses e a abrigar novos atores da regulação econômica e da promoção do desenvolvimento” (ARAÚJO, 2000, p. 26).

PEREIRA (2017) aponta que um segundo aspecto a ser considerado é que a sustentabilidade econômica do desenvolvimento depende também da democratização do acesso aos ativos necessários para a produção de riquezas, como os meios de produção e os bens naturais. Trata-se da forma de articulação das dimensões social e econômica como estratégia de redução das disparidades de renda e de riqueza, com um patamar razoável de homogeneidade social.

A sustentabilidade implica na conquista de novos direitos sociais, no ambiente saudável, na cultura, na autodeterminação dos povos, e na igualdade de gênero, raça e etnia. A qualidade de vida não é reduzida à promessa do “bem estar” da sociedade de consumo; mas é compreendida como “[...] o direito a uma vida digna, ao pleno desenvolvimento das faculdades dos seres humanos e à realização de suas aspirações morais, intelectuais, afetivas, estéticas, mediante a reconstrução do ambiente” (LEFF, 2000, p. 220).

Na economia solidária, a valorização social do trabalho implica tanto no desenvolvimento de capacidades de homens e mulheres, como sujeitos ativos da atividade econômica, quanto na distribuição da riqueza produzida socialmente, expressando uma orientação para a superação da subalternidade do trabalho em relação ao capital. (PEREIRA, p. 27. 2017).

Na última década, um conjunto expressivo de movimentos sociais está resgatando e assumindo essa nova perspectiva e vem disputando a formulação de políticas públicas de economia solidária. (DA SILVA, 2011)

Conquistaram-se importantes espaços e ampliou parcerias para fortalecer a economia solidária, no entanto, “requer-se maior responsabilização pública estruturando o setor e proporcionando amparo aos trabalhadores, o que retrata a complexa tarefa de dar sustentabilidade e longevidade a essas iniciativas” (SILVA, 2011; BARBOSA, 2007).

AVANÇOS ORGANIZATIVOS DA ECONOMIA SOLIDÁRIA NO BRASIL

A economia solidária no Brasil está avançando na sua organização política, constituindo fóruns e redes, com a intenção de ultrapassar a dimensão de iniciativas isoladas e fragmentadas. As articulações ganharam impulso no final da década de noventa e se consolidaram com a criação do Grupo de Trabalho Brasileiro de Economia Solidária no ano 2001, nos Fóruns Sociais Mundiais realizados no Brasil. Em 2002 foi realizada a Primeira Plenária Brasileira de Economia Solidária, com a elaboração de uma Plataforma Nacional de Economia Solidária. No ano seguinte foi criada a Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES) no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), fruto do esforço político conjunto de uma série de organizações que atuam na economia solidária. No mesmo período, em junho de 2003, realizou-se a Terceira Plenária Nacional de Economia Solidária, criando o Fórum Brasileiro de Economia Solidária. (SILVA, v. 229, p. 13-18.2012)

Atualmente além do Fórum Brasileiro, existem fóruns estaduais, territoriais e municipais com milhares de participantes (empreendimentos, entidades de apoio e rede de gestores públicos de economia solidária) em todo o território brasileiro. Foram fortalecidas ligas e uniões de empreendimentos econômicos solidários e foram criadas novas organizações de abrangência nacional, a exemplo da União das Cooperativas de Agricultura Familiar e Economia Solidária (UNICAFES) e da União e Solidariedade de Cooperativas e empreendimentos de Economia Social (UNISOL). Essas organizações também vêm conquistando o apoio e reconhecimento do poder público no Brasil. (PAULI, 2017.)

No campo institucional, foram conquistados importantes espaços de participação e de interlocução, ampliando as parcerias para fortalecimento da economia solidária em várias políticas setoriais, tais como: trabalho e renda, desenvolvimento social, segurança alimentar e nutricional, desenvolvimento territorial, saúde mental, resíduos sólidos urbanos, segurança e cidadania, cultura, políticas para mulheres, igualdade racial, tecnologias sociais, educação de jovens e adultos, ensino tecnológico, pesca, etc. (MENDONÇA, 2006)

Além disso, ocorreu a expansão de políticas públicas de economia solidária nos governos estaduais e municipais, inclusive com a criação de legislações e a implantação de conselhos, com o fortalecimento da Rede de Gestores Governamentais de Políticas Públicas de Economia Solidária. (DEARCANJO, 2017)

Ainda para ARCANJO (2017), É preciso severa vigilância para atender às necessidades das cooperativas da economia solidária e evitar que a lei beneficie apenas grandes cooperativas ligadas ao agronegócio. O movimento da economia solidária defende que a legislação assegure a liberdade de organização de todas as correntes do cooperativismo, a desburocratização do registro dos empreendimentos solidários como cooperativas, a existência de um sistema tributário simplificado e a garantia do acesso à seguridade social.

A recuperação de empresas por trabalhadores organizados em autogestão, também, recebeu forte estímulo. Foram apoiados mais de uma centena de processos de recuperação de empresas autogestionárias por meio de assessoria técnica, estabelecidos pela nova Lei de Falências e acompanhamento da atividade econômica por instituições especializadas. Hoje, há um reconhecimento sobre a importância e a viabilidade dessa proposta como forma de manter postos de trabalho para milhares de trabalhadores. (SCHMITZ, 2009)

No campo institucional foram conquistados importantes espaços de participação e de interlocução, ampliando as parcerias para fortalecimento da economia solidária em várias políticas setoriais, tais como: trabalho e renda, desenvolvimento social, segurança alimentar e nutricional, desenvolvimento territorial, saúde mental, resíduos sólidos urbanos, segurança e cidadania, cultura, políticas para mulheres, igualdade racial, tecnologias sociais, educação de jovens e adultos, ensino tecnológico, pesca etc. (RIBEIRO, 2013)

Ocorreu também a expansão de políticas públicas de economia solidária nos governos estaduais e municipais, inclusive com a criação de legislações e a implantação de conselhos, com o fortalecimento da Rede de Gestores Governamentais de Políticas Públicas de Economia Solidária. (RIBEIRO, 2013)

Nessa perspectiva destacam-se os avanços nas questões voltadas ao marco jurídico regulatório do cooperativismo, com proposição de legislação específica para as Cooperativas de Trabalho, do cooperativismo social e da Lei Geral do Cooperativismo.

De modo geral, o acesso dos empreendimentos econômicos solidários ao financiamento e ao crédito ainda é extremamente limitado e em alguns setores inexistente. Não se trata apenas da falta ou insuficiência das fontes de recursos disponíveis mas, sobretudo, das barreiras de ordem

institucional com as exigências do sistema financeiro convencional que não são condizentes com a realidade e necessidades dos empreendimentos. (MENDONÇA, 2006)

Considerando que a organização da comercialização é um dos principais desafios para a viabilidade dos empreendimentos econômicos solidários, vêm sendo realizados esforços na construção de um Sistema Nacional de Comércio Justo e Solidário. Nesse período, foram apoiados projetos, beneficiando milhares de trabalhadores diretamente na melhoria da produção e organização da comercialização. (CANDIDO, 2010)

Permanecem limites para o acesso dos empreendimentos econômicos solidários aos mercados, porém, de modo geral, é preciso enfrentar o desafio da comercialização para que os trabalhadores da economia solidária possam viver dignamente de seu trabalho a partir do reconhecimento e conscientização da população quanto à origem social e ambiental dos seus produtos e serviços. (MENDONÇA, 2006)

No decorrer dos anos foram implantadas diversas ações de formação, incubação, assistência técnica e assessoramento a Empreendimentos Econômicos Solidários. Por meio da Qualificação Social e Profissional da Economia Solidária, foram e estão sendo beneficiados milhares de trabalhadores/as, além disso, foram formados centenas de gestores de políticas públicas federais, estaduais e municipais e foram implantados Centros de Formação de Economia Solidária (CFES), onde são formados educadores populares, gestores públicos e agentes comunitários. (MOTA, 2011-2016)

A promoção do desenvolvimento local e da economia solidária em comunidades pobres (quilombolas, rurais, indígenas, desempregadas dos grandes centros urbanos, etc.) vem sendo realizada por meio da atuação desses agentes de desenvolvimento local, com o objetivo de fomentar a constituição de empreendimentos econômicos solidários, oportunizando a geração de trabalho e renda e o exercício de práticas autogestionárias.

Apesar desses avanços, permanecem grandes desafios para conquista e consolidação das condições necessárias para fortalecimento dos empreendimentos econômicos solidários, que possibilitem aos mesmos expressarem plenamente suas potencialidades. (SILVA, 2012)

A implantação de programas e ações é seriamente limitada pelas normativas e pela cultura institucional, que favorece a fragmentação das políticas, o que dificulta o apoio governamental à economia solidária. Da mesma forma, o acesso dos empreendimentos econômicos solidários ao financiamento ainda é extremamente limitado e, na maioria dos casos, inexistente. (SILVA, 2012)

De modo geral, percebe-se que a economia solidária ainda carece de maior presença nas definições estratégicas do desenvolvimento, conforme fora sugerido pela primeira Conferência Nacional de Economia Solidária. Ao analisar tal realidade, os participantes da II Conferência Nacional afirmaram a necessidade de reconhecimento da economia solidária como direito de cidadania, entendido como direito dos trabalhadores às condições socialmente necessárias de produção, o que requer a ampliação e a consolidação das políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que ainda existe grande diversidade e potencial a ser explorado para que a Economia Solidária possa se consolidar e disseminar práticas de desenvolvimento econômico e social mais inclusivas. Os empreendimentos solidários, alicerçados em princípios democráticos e autogestionários, promovem o fortalecimento dos vínculos e das capacidades de seus membros, ampliando seus recursos e aumentando a produtividade coletiva.

Ressalta-se que o desenvolvimento mais robusto desse modelo depende diretamente do apoio e

do investimento estatal, de modo a impulsionar as formas de produção social preconizadas pela Economia Solidária. Na ausência desse suporte, há o risco de que tais iniciativas sejam vistas apenas como uma transferência de responsabilidades do Estado para os indivíduos e a sociedade, sobre a solução de questões sociais históricas e complexas.

O principal desafio reside na integração da Economia Solidária às políticas públicas de caráter social e econômico, garantindo que questões relacionadas ao trabalho, renda e justiça social se consolidem como direitos efetivos. O papel da Economia Solidária no desenvolvimento local, especialmente nas estratégias de gestão municipal, deve ser compreendido dentro de um conjunto articulado de propostas e ações. Apesar de muitas políticas inovadoras terem sido criadas, sua efetividade prática foi frequentemente limitada por fatores como restrições financeiras, limitações administrativas e legais, persistência de práticas clientelistas e insuficiente apoio social.

É importante destacar que iniciativas locais isoladas, mesmo quando bem-sucedidas, correm o risco de não gerar impactos significativos na economia solidária de forma ampla. Para que seus efeitos sejam duradouros e estruturantes, essas experiências precisam ser sistematizadas, articuladas entre si e amplamente divulgadas, transformando-se em propostas integradas que fortaleçam o setor.

Além disso, a consolidação da Economia Solidária exige políticas públicas consistentes que valorizem a educação cooperativista, o acesso ao crédito e a capacitação técnica. Investimentos nessa direção permitem que os empreendimentos solidários não apenas sobrevivam, mas se expandam de maneira sustentável, promovendo inclusão social e geração de renda de forma equitativa.

Outro ponto relevante é a necessidade de fortalecer a participação social nas decisões políticas e econômicas relacionadas à Economia Solidária. A inclusão de trabalhadores, cooperativas e associações na formulação e implementação de políticas públicas contribui para uma maior efetividade das ações, garantindo que estas atendam às reais necessidades da comunidade e respeitem os princípios de autogestão e democracia participativa.

Por fim, a Economia Solidária deve ser reconhecida como um instrumento estratégico para o desenvolvimento local sustentável, capaz de articular políticas sociais, econômicas e educativas. A criação de redes articuladas, o investimento contínuo do Estado e a valorização das práticas coletivas são fundamentais para que esse modelo de economia solidária deixe de ser marginalizado e se torne referência na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Herton Ellery; SILVA, Frederico A. Barbosa da Silva. Economia Solidária: um novo paradigma de política pública?. IPEA, 2005, 9 p.

BARBOSA, Rosângela Nair de Carvalho. A Economia Solidária como Política Pública: uma tendência de geração de renda e ressignificação do trabalho no Brasil. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasil: o estado de uma nação – mercado de trabalho, emprego e informalidade, 2006/Paulo Tafner, editor. Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Programas e Ações. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2016. Disponível em: < <http://trabalho.gov.br/trabalhadoreconomia-solidaria/programas-e-acoes>>. Acesso em: 12/10/2025.

FEITOZA, Daniela Santos. Economia Solidária e redes de cooperação no espaço rural no município de Salgado/SE. 2020.

GOMES, V. P. G.; ALVES, M. O Programa Oportunidade Solidária e a emancipação: uma visão crítica. In: Encontro Internacional de Economia Solidária. 4 ed. São Paulo, 2005. Anais... São Paulo: USP, 2005.

GUTIERREZI, Gustavo Luis. Economia solidária: de movimento político a política de Estado. ORG & DEMO, v. 5, n. 1, p. 9-22, 2004.

MONTEIRO, Péricles Cerqueira. A Economia Solidária como Política Pública: Desafios de uma construção – reflexões a partir da experiência Baiana. Dissertação - Escola de Administração, UFB, Bahia, 2009, 154 p.

PERES, Géssica; MARTINS, Leila Andrésia Severo. Construção e Fomento de Políticas Públicas em Economia Solidária: a organização do Fórum Litorâneo de Economia Solidária. RAI. RUM., vol. 02, n. 01, Rio de Janeiro, Jun. 2014, 14 p.

SILVA, Sandro Pereira; NAGEM, Fernanda Abreu. A Economia Solidária na Agenda das Políticas Públicas Nacionais: uma análise do programa Economia Solidária em desenvolvimento. IPEA, Brasília, 2011, 40 p.

SINGER, Paul. Políticas Públicas da Secretaria Nacional de Economia Solidária do Ministério do Trabalho e Emprego. IPEA, 2009, 6 p.



ELISABETE DA COSTA MATOS

Graduada em Pedagogia pela Ulbra; licenciada em Artes e Matemática pela Campos Salles (2023/2024); pós-graduada em Ensino Lúdico pela Universidade São Luiz; pós graduação em Integração de dispositivos móveis em sala de aula pela Campos Salles; Professora de Educação Infantil na SME SP.

O BRINCAR COMO POTÊNCIA CRIATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO COM LORIS MALAGUZZI E A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA

RESUMO

Este artigo analisa a concepção do brincar na Educação Infantil sob a ótica do educador italiano Loris Malaguzzi, idealizador da abordagem pedagógica de Reggio Emilia. Partindo da premissa de que o brincar é um direito da criança e um eixo estruturante do currículo, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, o estudo busca aprofundar essa noção para além de uma visão instrumental ou meramente recreativa. A metodologia consiste em uma revisão bibliográfica, explorando os escritos de Malaguzzi e de comentadores de sua obra, em diálogo com teóricos clássicos do desenvolvimento infantil. A análise se concentra em três pilares da abordagem reggiana: a teoria das "Cem Linguagens da Criança", que posiciona o brincar como uma das principais formas de expressão, pesquisa e construção de conhecimento; o conceito do "ambiente como terceiro educador", que destaca como o espaço e os materiais intencionalmente preparados convidam à exploração lúdica complexa; e o papel do "professor como pesquisador", que documenta, interpreta e relança as provocações surgidas nas brincadeiras. O estudo conclui que a perspectiva de Malaguzzi oferece um referencial potente para transformar as práticas pedagógicas, ressignificando o brincar como uma atividade intrinsecamente intelectual, estética e social, na qual a criança se revela como protagonista de sua própria aprendizagem.

Palavras-chave:

Loris Malaguzzi; Reggio Emilia; Educação Infantil; Brincar; Cem Linguagens.

INTRODUÇÃO

O brincar é universalmente reconhecido como uma atividade essencial à infância. Sua importância é tamanha que foi consagrado como um direito fundamental no Artigo 31º da Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (ONU, 1989). No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil eleva o status do brincar, juntamente com as interações, a eixos estruturantes das práticas pedagógicas, definindo seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, entre eles o de brincar (BRASIL, 2018).

Contudo, apesar desse amplo reconhecimento, a prática pedagógica cotidiana muitas vezes reduz o brincar a um passatempo, uma válvula de escape ou uma atividade dirigida com fins puramente instrucionais. Perde-se, com frequência, a dimensão do brincar como uma linguagem potente, uma forma de pesquisa e uma via de construção de cultura e identidade. É nesse ponto que o pensamento do educador italiano Loris Malaguzzi (1920-1994) e a experiência das escolas de Reggio Emília se tornam uma fonte de inspiração e provocação.

Malaguzzi não via a criança como um ser passivo a ser moldado, mas como um sujeito potente, curioso e detentor de múltiplas formas de expressão – as "cem linguagens". Nessa perspectiva, o brincar transcende a simples recreação para se tornar um ato de investigação, criação e comunicação. Ele é o terreno fértil onde a criança explora o mundo, testa hipóteses, negocia significados e expressa suas teorias sobre a vida.

Portanto, o objetivo deste artigo é analisar a concepção do brincar na abordagem de Reggio Emília, aprofundando as contribuições teóricas e práticas de Loris Malaguzzi. Buscaremos demonstrar como sua visão ressignifica o papel da criança, do professor e do ambiente, oferecendo um contraponto robusto às práticas que subutilizam o potencial cognitivo, social e estético do ato de brincar. Para isso, o texto está estruturado em três seções de desenvolvimento, seguidas das considerações finais. A primeira seção contextualiza o brincar no campo da Educação Infantil, enquanto a segunda apresenta os pilares da abordagem de Reggio Emília. A terceira e principal seção aprofunda a concepção específica do brincar sob essa ótica, conectando-a às "cem linguagens", ao ambiente e ao papel docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise do brincar como elemento central da pedagogia na Educação Infantil exige um mergulho em diferentes correntes teóricas que, de formas distintas, afirmaram sua relevância, bem como na legislação que busca garantir sua presença no cotidiano escolar. Este capítulo estabelece esse panorama, partindo dos teóricos clássicos do desenvolvimento, passando pela sua materialização nos documentos normativos brasileiros, para então se aprofundar na potente e inspiradora abordagem de Loris Malaguzzi e Reggio Emília.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS E LEGAIS

A valorização do brincar como elemento catalisador do desenvolvimento infantil não é uma concepção recente, estando profundamente enraizada nas teorias psicogenéticas clássicas. Jean Piaget (1976), em sua obra seminal *A Formação do Símbolo na Criança*, posiciona o jogo como a principal manifestação da assimilação – o processo pelo qual a criança incorpora a realidade aos seus esquemas mentais existentes. Para Piaget, o brincar é o "polo assimilador da atividade mental" e sua função primordial é a satisfação do eu. Ele evolui em complexidade acompanhando os estágios do desenvolvimento cognitivo: inicia-se com o jogo de exercício no período sensório-motor, onde a criança repete ações pelo simples prazer funcional; floresce no jogo simbólico durante o período pré-operatório, quando a criança se torna capaz de criar cenários de faz de conta, transformar um objeto em outro e "liquidar" conflitos revivendo-os simbolicamente; e culmina nos jogos de regras, que marcam a transição para o pensamento operatório e a socialização, exigindo a

compreensão e a negociação de normas coletivas (PIAGET, 1976).

De uma perspectiva sociocultural, Lev Vygotsky (1984) oferece uma contribuição complementar e igualmente robusta. Para ele, o brincar, especialmente o jogo de papéis (ou jogo de protagonismo), é a atividade principal da criança em idade pré-escolar, pois cria uma "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP). A ZDP é a distância entre o que a criança consegue fazer de forma autônoma e o que ela é capaz de realizar com a ajuda de um par mais experiente ou de um adulto. No brincar, "a criança sempre se comporta além do seu comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade" (VYGOTSKY, 1984, p. 117). Ao criar uma situação imaginária (por exemplo, "vamos fingir que somos médicos"), a criança subordina suas ações a regras de comportamento implícitas nesse papel.

Essa capacidade de agir em um campo de significados, e não apenas em resposta a estímulos concretos, é um passo fundamental para o desenvolvimento do pensamento abstrato e da autorregulação, habilidades cruciais para a aprendizagem formal futura.

LORIS MALAGUZZI E OS PILARES DA ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia, que emergiu das cinzas da Segunda Guerra Mundial em uma pequena cidade no norte da Itália, representa uma verdadeira revolução na forma de conceber a educação infantil. Longe de ser um método prescritivo, é uma filosofia construída coletivamente, que teve em Loris Malaguzzi seu principal poeta, teórico e provocador. A abordagem se assenta sobre uma imagem potente da criança e uma intrincada rede de relações entre criança, educador, ambiente e família. Seus pilares fundamentais são:

- **A Imagem da Criança como Protagonista:** Malaguzzi rejeitava a visão da criança como uma "tábua rasa" ou um receptáculo vazio a ser preenchido pelo adulto. Em seu lugar, ele defendia uma imagem da criança rica em potencial, poderosa, competente e, acima de tudo, "portadora e construtora de sua própria cultura" (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 65). A criança é vista como um pesquisador nato, que formula hipóteses sobre o mundo e busca ativamente construir conhecimento. Essa imagem positiva é o alicerce de toda a prática pedagógica.
- **As Cem Linguagens da Criança:** Talvez a metáfora mais conhecida de Malaguzzi, expressa em seu famoso poema, as "cem linguagens" referem-se às múltiplas formas pelas quais a criança expressa seu pensamento, explora a realidade e comunica suas descobertas. Ele afirmava que "a criança é feita de cem. A criança tem cem linguagens, cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar" (MALAGUZZI, 1999). O desenho, a pintura, a modelagem, a música, a dança, o movimento, a construção e, de forma central, o brincar, são considerados linguagens com a mesma dignidade intelectual e expressiva que a linguagem verbal. A escola, segundo essa visão, rouba noventa e nove dessas linguagens ao privilegiar quase exclusivamente a palavra falada e escrita. A pedagogia de Reggio Emilia busca, ao contrário, dar espaço, tempo e materiais para que todas as cem linguagens possam florescer.
- **O Ambiente como Terceiro Educador:** Em Reggio Emilia, o espaço físico é concebido como um educador ativo, um interlocutor que convida à exploração e à aprendizagem. O ambiente é cuidadosamente planejado para ser esteticamente agradável, acolhedor e cognitivamente provocador. A organização dos materiais em prateleiras acessíveis, o uso de luz natural, a transparência entre os espaços e a presença de um atelier – um laboratório de pesquisa e expressão artística – são características marcantes. O ambiente não é um cenário passivo, mas um "contexto que fala e que permite o desenvolvimento de um diálogo entre as crianças e os objetos" (GANDINI, 2016, p. 175).
- **O Professor como Pesquisador e a Documentação Pedagógica:** O papel do

professor se afasta radicalmente do de um instrutor para se aproximar do de um pesquisador. O educador observa as crianças com atenção, escuta suas teorias, registra seus diálogos e documenta seus processos de investigação através de fotos, vídeos e anotações detalhadas. Essa documentação pedagógica não serve para avaliar ou classificar a criança, mas para tornar a aprendizagem visível. Ela funciona como uma ferramenta de reflexão para os próprios professores, um modo de as crianças revisitarem e aprofundarem suas ideias, e uma forma de comunicar o valor do trabalho infantil às famílias e à comunidade (HOYUELOS, 2004; RINALDI, 2012).

A POTÊNCIA DO BRINCAR NO PENSAMENTO DE MALAGUZZI: A SÍNTESE TEÓRICA

Quando os pilares da abordagem de Reggio Emilia são postos em diálogo com o ato de brincar, este último adquire uma densidade e uma centralidade ímpares. O brincar deixa de ser uma atividade isolada para se tornar a manifestação mais visível e integrada da filosofia reggiana.

a) O Brincar como Linguagem de Pesquisa: Na visão de Malaguzzi, o brincar é uma das mais importantes entre as cem linguagens, pois frequentemente as entrelaça. Ao brincar, a criança não está apenas se divertindo; ela está engajada em uma intensa atividade de pesquisa. Quando um grupo de crianças constrói uma cidade com blocos, elas estão investigando conceitos de engenharia, urbanismo, matemática e, ao mesmo tempo, negociando papéis sociais e construindo uma narrativa coletiva (linguagem simbólica). Como aponta Vecchi (2017), uma das colaboradoras históricas de Malaguzzi, a exploração lúdica com materiais de qualidade no atelier permite que as crianças deem forma visual e tátil às suas teorias sobre o mundo. O brincar, portanto, é o laboratório onde a criança testa suas hipóteses, comete erros produtivos e comunica suas complexas compreensões sobre a realidade.

b) O Ambiente que Nutre o Brincar Complexo: A concepção do ambiente como terceiro educador se materializa na forma como ele sustenta e enriquece a brincadeira. Em vez de espaços repletos de brinquedos industrializados e monofuncionais, a abordagem reggiana valoriza materiais não estruturados ou de "final aberto" (loose parts): elementos da natureza (folhas, pedras, gravetos), materiais reciclados, tecidos, argila, peças de madeira, mesas de luz. Tais materiais não vêm com um manual de instruções; eles convidam à imaginação e permitem que a brincadeira se torne mais complexa e autoral (GANDINI, 2016). O ambiente é organizado em "cantos de interesse" ou "contextos de pesquisa" que funcionam como provocações, convidando as crianças a iniciar suas explorações lúdicas sem a necessidade de uma direção constante do adulto.

c) O Professor que Escuta e Rilança (Rilanciare) a Brincadeira: O papel do educador durante o brincar é de uma presença engajada, mas respeitosa. A prática da escuta (RINALDI, 2012) é fundamental: o professor observa para compreender as intenções, os projetos e as teorias que emergem do grupo. Com base nessa compreensão, ele pode intervir de forma a "rilançar" (do italiano rilanciare, relançar) a investigação das crianças. Esse relançamento não significa dirigir a brincadeira, mas aprofundá-la, seja através de uma pergunta aberta ("Eu me pergunto como poderíamos tornar essa torre mais alta e mais forte?"), seja pela introdução de um novo material desafiador (por exemplo, oferecer roldanas e cordas a crianças que brincam de construção), ou conectando a brincadeira a outra linguagem (por exemplo, "Que tal desenharmos essa cidade que vocês construíram?") (HOYUELOS, 2004). O brincar torna-se, assim, um ponto de partida para projetos de pesquisa que nascem do interesse genuíno das crianças, mas que são sustentados e enriquecidos pela intencionalidade pedagógica do educador.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica. A escolha por essa abordagem metodológica justifica-se pela natureza do objeto de investigação: a compreensão aprofundada de um conceito – o brincar – sob a ótica de uma complexa filosofia educacional, a de Loris Malaguzzi e a abordagem de Reggio Emilia.

A abordagem qualitativa é fundamental, pois o foco não reside na quantificação de dados ou na busca por generalizações estatísticas, mas sim na "compreensão e interpretação de processos e fenômenos" (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 10). Investigar a potência do brincar, as nuances das "cem linguagens" e o papel do educador como pesquisador exige uma imersão nos significados, nas interpretações e nos contextos teóricos, algo que a pesquisa qualitativa permite de forma privilegiada.

A natureza bibliográfica, por sua vez, é a estratégia central para a construção dos dados. Conforme aponta Antonio Carlos Gil (2008, p. 50), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida "com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Para esta investigação, as fontes textuais não são meros referenciais, mas constituem o próprio corpus de análise, sendo o local onde as teorias e conceitos se manifestam.

O percurso metodológico foi organizado em três etapas principais:

1. Levantamento e Seleção do Corpus Bibliográfico: A primeira fase consistiu na identificação e seleção de um conjunto robusto de fontes, dividido em três categorias principais:

- **Fontes Primárias:** Obras dos teóricos centrais que fundamentam a discussão. Incluem-se aqui os escritos, poemas e transcrições de Loris Malaguzzi, majoritariamente disponíveis em obras compiladas por seus colaboradores; os trabalhos seminais de Jean Piaget (1976) sobre a formação do símbolo; de Lev Vygotsky (1984) sobre o papel do brincar na Zona de Desenvolvimento Proximal; e de Henri Wallon (1975) sobre a psicogenética da pessoa completa.
- **Fontes Secundárias:** Literatura crítica e analítica que aprofunda e debate as fontes primárias. Esta categoria engloba comentadores e pesquisadores da abordagem de Reggio Emilia, como Carla Rinaldi, Vea Vecchi, Carlina Rinaldi, Lella Gandini, Carolyn Edwards e George Forman, cujas obras são essenciais para a disseminação e interpretação do pensamento de Malaguzzi. Foram incluídos também artigos científicos atuais, localizados em bases de dados como SciELO, Google Scholar e periódicos acadêmicos da área de Educação, utilizando os descritores "Loris Malaguzzi", "Reggio Emilia", "brincar na educação infantil" e "cem linguagens".
- **Fontes Documentais:** Documentos normativos que regem a Educação Infantil no Brasil, notadamente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que serviram para contextualizar a discussão no cenário da política educacional brasileira.

2. Análise Interpretativa e Fichamento: Após o levantamento, cada obra foi submetida a uma leitura analítica e a um processo de fichamento. Nesta etapa, buscou-se identificar os argumentos centrais de cada autor sobre o brincar, o desenvolvimento infantil e a prática pedagógica. O procedimento não se limitou a um resumo, mas envolveu uma análise interpretativa, estabelecendo um diálogo crítico entre as fontes. Questionou-se, por exemplo, como a concepção de brincar em Malaguzzi expande, complementa ou desafia as visões de Piaget e Vygotsky, e de que forma sua abordagem oferece caminhos para concretizar as diretrizes da BNCC.

3. Síntese e Estruturação Argumentativa: A terceira e última etapa do percurso metodológico compreendeu um trabalho analítico de síntese e estruturação argumentativa, cujo objetivo foi transformar o material coletado e fichado em um texto coeso e crítico. Este processo foi deliberadamente organizado para ir além de uma mera sucessão de resumos, buscando ativamente "tecer conexões" entre as diferentes fontes, de modo a construir uma nova compreensão sobre o tema. A estrutura argumentativa foi concebida seguindo um modelo de "funil analítico", que se desdobrou em três momentos lógicos:

a) Estabelecimento do Macrocontexto Teórico e Normativo: A primeira camada da argumentação consistiu em situar o debate sobre o brincar em seu campo mais amplo. Para isso, foram mobilizados os teóricos clássicos (Piaget, Vygotsky, Wallon), cujas ideias forneceram o vocabulário conceitual e a base histórica para a discussão. A seguir, o enquadramento foi feito no contexto brasileiro por meio da análise dos documentos normativos (DCNEI e BNCC). Este passo inicial foi crucial para estabelecer a relevância universal do tema e, ao mesmo tempo, ancorá-lo na realidade educacional do país, criando o pano de fundo sobre o qual a contribuição de Malaguzzi seria analisada.

b) Apresentação Focalizada do Referencial de Análise: O segundo momento do funil consistiu em apresentar de forma detalhada o referencial teórico específico do estudo: a abordagem de Reggio Emilia. A filosofia de Loris Malaguzzi foi decomposta e categorizada em seus pilares conceituais – a imagem da criança, as cem linguagens, o ambiente como terceiro educador e o professor como pesquisador. Esta categorização temática permitiu organizar a complexidade do pensamento reggiano, preparando o terreno para uma análise mais focada e aprofundada de sua concepção sobre o brincar.

c) Análise Dialógica e Construção da Síntese: O núcleo da análise e a parte mais estreita do funil consistiu em promover um diálogo crítico e intencional entre as duas camadas anteriores. Nesta fase, os conceitos gerais sobre o brincar foram deliberadamente confrontados e reinterpretados à luz dos pilares da abordagem reggiana. A análise foi guiada por questões como:

- *De que forma a noção de "cem linguagens" de Malaguzzi amplia a concepção de "jogo simbólico" de Piaget?*
- *Como o conceito de "ambiente como terceiro educador" oferece uma materialização prática para a criação da "zona de desenvolvimento proximal" de Vygotsky durante a brincadeira?*
- *Em que medida a "pedagogia da escuta" de Reggio Emilia responde à demanda da BNCC por um protagonismo infantil efetivo, indo além do texto da lei?*

Ao responder a essas questões por meio da articulação das fontes, foi possível construir a síntese apresentada na seção "Resultados e Discussão". Este procedimento garantiu que o artigo não fosse apenas uma revisão da literatura, mas um ensaio teórico que oferece uma visão integrada, crítica e aprofundada sobre a potência do brincar quando observado pelas lentes de Loris Malaguzzi.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura, conforme delineado na metodologia, permitiu a extração de um conjunto de achados conceituais que, quando postos em diálogo, oferecem uma resposta robusta ao objetivo deste artigo: analisar a concepção do brincar na abordagem de Reggio Emilia, aprofundando as contribuições de Loris Malaguzzi. Os resultados são apresentados e discutidos a seguir em três eixos temáticos interligados que emergiram da pesquisa.

O resultado mais proeminente da análise bibliográfica é a constatação de um salto epistemológico na concepção do brincar. A literatura revela que, na perspectiva de Malaguzzi, o brincar transcende as visões clássicas, embora dialogando com elas. Se para Piaget (1976) o jogo é

predominantemente um processo de assimilação do eu e para Vygotsky (1984) é a criação de uma zona de desenvolvimento proximal, para Malaguzzi (1999) o brincar é, fundamentalmente, um processo de pesquisa autônoma e uma linguagem para a construção de sentido.

A discussão deste achado revela um profundo desafio às práticas pedagógicas convencionais. Enquanto muitas abordagens ainda tratam o brincar como uma atividade compensatória ou como um recurso para ensinar conteúdos predeterminados, a filosofia reggiana o posiciona como o próprio ato de aprender. O brincar não é o meio para um fim, mas um fim em si mesmo, carregado de intencionalidade investigativa por parte da criança. As "cem linguagens" não são apenas uma metáfora poética; são um referencial teórico que confere ao brincar um status de linguagem complexa, com sua própria sintaxe e semântica, através da qual a criança "pensa com as mãos", constrói teorias, expressa emoções e estabelece conexões (VECCHI, 2017).

Isso dialoga diretamente com as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018), mas com uma profundidade que a própria norma, por sua natureza generalista, não detalha. A BNCC garante o "direito de brincar", mas a obra de Malaguzzi e seus comentadores (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016) oferece um caminho para qualificar esse direito. A discussão aponta que, para efetivar o que a BNCC propõe, não basta oferecer tempo e brinquedos; é preciso que o educador enxergue na brincadeira uma genuína atividade intelectual e cultural, digna de ser observada, documentada e aprofundada.

O segundo resultado central é que a potência do brincar, em Reggio Emilia, não pode ser atribuída isoladamente à ação da criança. Ela emerge de uma tríade sistêmica e indissociável composta pela criança, pelo educador e pelo ambiente. A pesquisa bibliográfica demonstra que a qualidade da experiência lúdica é diretamente proporcional à qualidade das relações estabelecidas entre esses três vértices.

A discussão deste ponto evidencia a inadequação de modelos pedagógicos que se concentram excessivamente em apenas um desses elementos. Uma visão focada apenas na criança pode levar a um *laissez-faire* improdutivo; uma visão centrada no professor resulta em práticas diretivas que anulam o protagonismo infantil; e uma visão que valoriza apenas o ambiente pode resultar em espaços esteticamente agradáveis, mas pedagogicamente inertes.

Finalmente, a análise revela que, no arcabouço de Malaguzzi, o brincar assume uma dimensão política. Ao ser entendido como uma das "cem linguagens" e ao ser objeto da documentação pedagógica, o brincar se torna uma prática de cidadania. A documentação, ao tornar visíveis os processos de pensamento, as estratégias e as teorias elaboradas pelas crianças em suas brincadeiras, confere valor e legitimidade à cultura infantil.

A discussão deste resultado transcende o campo estritamente pedagógico e adentra a esfera da ética e da democracia. Carla Rinaldi (2012) argumenta que a "pedagogia da escuta", materializada na documentação, é uma prática democrática porque reconhece o outro – neste caso, a criança – como um interlocutor válido, portador de direitos e de um ponto de vista único sobre o mundo. Quando um professor documenta, interpreta e compartilha uma cena de brincadeira, ele está comunicando à criança, à sua família e à sociedade que aquele ato tem valor, que aquele pensamento é importante e que aquela criança é um cidadão ativo na construção da cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrer o caminho proposto por este artigo, que partiu dos fundamentos clássicos sobre o brincar para mergulhar na filosofia de Loris Malaguzzi, emerge uma conclusão inequívoca: a abordagem de Reggio Emilia não oferece um método, mas sim uma nova forma de olhar e de escutar a infância. O estudo demonstrou que, sob essa ótica, o brincar é ressignificado, deixando de ser um mero passatempo ou uma ferramenta instrucional para se tornar o epicentro da vida

intelectual, social e cultural da criança.

Verificou-se que a potência do brincar, nesse contexto, não reside em um ato isolado da criança, mas em uma ecologia de relações. É o resultado de uma tríade indissociável: a imagem de uma criança competente e protagonista; a presença de um educador-pesquisador que documenta e relança as investigações infantis; e a concepção de um ambiente como terceiro educador, que provoca e inspira. Sem a integração desses três elementos, o potencial do brincar permanece latente.

Além disso, o estudo revelou a profunda dimensão ética e política do brincar quando este é tornado visível pela documentação pedagógica. Ao registrar e valorizar as teorias e narrativas que as crianças constroem ludicamente, a escola as reconhece como cidadãs plenas, detentoras de cultura e produtoras de conhecimento. Essa prática transforma a pedagogia em um ato de democracia, onde a escuta se sobrepõe à instrução e o diálogo se torna a base da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.
- 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.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância. v. 1. Porto Alegre: Penso, 2016.
- GANDINI, L. Aprofundando a discussão sobre o ambiente. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância. v. 1. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 173-186.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HOYUELOS, A. A ética no pensamento e na prática de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MALAGUZZI, L. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. v. 1. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 2. (Poema de abertura).
- PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- RINALDI, C. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. Metodologia de pesquisa. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- VECCHI, V. Arte e criatividade em Reggio Emilia: o papel dos ateliês e da curiosidade estética. Porto Alegre: Penso, 2017.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.



EUNICE YARA SILVA

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo (2013). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo na EMEI Presidente Dutra.

O BRINCAR COMO ATIVIDADE HISTÓRICO-SOCIOCULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Este artigo aborda o brincar sob a perspectiva histórico-sociocultural, apresentando-o como atividade aprendida nas relações entre sujeitos e produtora de cultura. A partir dos pressupostos teóricos de Huizinga (2010), Brougère (1998, 2001, 2002), Corsaro (2009, 2011), Vygotsky (1994, 2009) e Leontiev (2006), discute-se como as crianças aprendem a brincar, criam cultura lúdica e desenvolvem-se cognitivamente e socialmente através das brincadeiras na Educação Infantil.

Palavras-chave:

Educação Infantil; Brincar; Cultura lúdica; Cultura de pares; Perspectiva sociocultural.

INTRODUÇÃO

O brincar é direito fundamental da criança, garantido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009). Mais que direito, constitui-se como atividade central do desenvolvimento infantil e elemento estruturante do currículo. Compreender o brincar exige reconhecê-lo não como atividade natural ou inata, mas como prática social e cultural que se aprende e se constrói nas relações entre sujeitos.

Este artigo apresenta o brincar sob a concepção histórico-sociocultural, evidenciando três características fundamentais que sustentam essa atividade: a relação entre os sujeitos, o par imaginação e criação, e o papel do brinquedo. Os teóricos escolhidos compartilham a compreensão de que brincar é atividade cultural construída socialmente.

O BRINCAR COMO FENÔMENO CULTURAL

O filósofo Huizinga (2010) caracteriza o jogo como fenômeno cultural, elemento mais antigo que a própria cultura, não se limitando à criança, mas ao ser humano. Para ele, o jogo não possui finalidade biológica, mas marca a cultura humana como "fator cultural da vida" (HUIZINGA, 2010, p. 07).

Brougère (2002) avança nessa discussão ao considerar o jogo como função social construída em diferentes culturas. Cada cultura estabelece o que designa como jogo, evidenciando seu caráter dinâmico e contextual. Como afirma o autor, "é preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável" (BROUGÈRE, 2001, p. 97-98).

A Psicologia histórico-cultural, representada por Vygotsky e Leontiev, considera os aspectos sociais no desenvolvimento cognitivo. Para ambos, brincar não é atividade inata; existe motivação para essa atividade, que reside no próprio processo. Conforme Vygotsky (1994), definir o brinquedo apenas como atividade prazerosa é incorreto, pois muitas atividades proporcionam prazer mais intenso que o brincar, e alguns jogos podem gerar desprazer quando o resultado é desfavorável (p. 121). De acordo com Leontiev (2006), a brincadeira é atividade na qual o motivo está no próprio processo, não no fim.

RELAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS: ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E CULTURA DE PARES

A primeira característica fundamental do brincar como atividade histórico-sociocultural é a relação entre os sujeitos. Vygotsky (1994) demonstra que o desenvolvimento cognitivo não ocorre isoladamente, mas compartilhado através das relações. A brincadeira age na zona de desenvolvimento proximal, definida como

«a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (VYGOTSKY, 1994, p. 112).

Corsaro (2011) denomina a relação entre os sujeitos durante a brincadeira como cultura de pares infantil. Os pares dessa cultura são as crianças, que pertencem ao período social chamado infância. A cultura de pares infantil é "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais" (CORSARO, 2011, p. 128).

Brougère (2001) corrobora essa perspectiva ao afirmar que "brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outra, necessita de aprendizagem" (BROUGÈRE, 2002, p. 20). A criança, como sujeito social, aprende a brincar nas relações com outros sujeitos.

IMAGINAÇÃO, CRIAÇÃO E REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA

A segunda característica refere-se ao par imaginação e criação. Para Vygotsky (2009), "a imaginação sempre se constrói de materiais hauridos da realidade" (p. 21). A criança em idade pré-escolar envolve-se em mundo ilusório e imaginário onde desejos não realizáveis podem ser realizados – o brinquedo (VYGOTSKY, 1994, p. 122).

A criação é "atividade do homem em que se cria algo novo, pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento" (VYGOTSKY, 2009, p. 11). Ela depende das experiências acumuladas pelos sujeitos e desenvolve-se desde o início da vida, concretizando-se nas brincadeiras e jogos.

Corsaro (2011) caracteriza essa produção das crianças como reprodução interpretativa.

O termo "interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças" (CORSARO, 2011, p. 31).

Leontiev (2006) observa que a criança não realiza simples imitação ao brincar de motorista, por exemplo, mas executa "a própria ação como uma relação com o objeto, ou seja, precisamente uma ação generalizada" (LEONTIEV, 2006, p. 130). Há liberdade de criação na brincadeira.

Brougère (2002) define a cultura produzida pelas crianças ao brincar como cultura lúdica, composta por esquemas que permitem iniciar a brincadeira. A cultura lúdica "não está isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais" (BROUGÈRE, 2002, p. 27-28). Ela é produto da interação social e as crianças são co-construtoras dessa cultura.

O BRINQUEDO COMO SUPORTE SIMBÓLICO

A terceira característica é o brinquedo. Leontiev (2006) distingue objetos de brinquedo conforme seus significados e possibilidades de ação da criança. Alguns brinquedos não possuem funções fixas e permitem múltiplas ações; outros são especializados. O autor alerta sobre os "pseudo brinquedos", que não proporcionam ação criadora da criança.

Vygotsky (1994) afirma que "no brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas" (p. 128). Na brincadeira, a criança "opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados" (VYGOTSKY, 1994, p. 130).

Brougère (2001) enfatiza que "o brinquedo não condiciona a ação da criança: ele lhe confere um suporte determinado, mas que ganhará novos significados através da brincadeira" (p. 9). O brinquedo é "produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos" (BROUGÈRE, 2001, p. 07), e Corsaro (2011) o define como cultura material da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar, sob a perspectiva histórico-sociocultural, constitui-se como manifestação da cultura

infantil, especificamente da cultura lúdica, produzida pelos pares infantis. A criança não nasce sabendo brincar; ela aprende a brincar nas relações com outros sujeitos, especialmente com outras crianças, na cultura de pares.

As três características apresentadas – relação entre sujeitos, imaginação e criação, e o papel do brinquedo – evidenciam a complexidade do brincar e sua importância para o desenvolvimento integral da criança. A brincadeira é espaço de zona de desenvolvimento proximal, de reprodução interpretativa da realidade, de construção de identidade e autonomia.

Compreender o brincar como atividade histórico-sociocultural implica reconhecer que ele não acontece espontaneamente, mas exige planejamento dos espaços, seleção de materiais, organização do tempo e mediação dos educadores. As instituições de Educação Infantil devem garantir condições para que as crianças vivenciem plenamente esse direito, construindo cultura e desenvolvendo-se integralmente através das brincadeiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CBE nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org): O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira: 2002, p.19-32.

_____. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In MULLER, F.; CARVALHO, A. M. (org.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p.31-50.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006, p. 119-142.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. Imaginação e criação na infância: Ensaio psicológico- livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.



FRANCISMARA ROCHA ORMUNDO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) - 2012, Pós-graduada em Contação de Histórias (2020) e Educação Ambiental (2024). Professora de Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo a 6 anos.

AS MÚLTIPLAS FUNÇÕES DA ARTE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO

Os trabalhos artísticos oferecem grandes oportunidades para os alunos desenvolverem aptidões, atendendo à individualidade de cada um e funcionando como uma válvula de liberação de angústias e ansiedades. A disciplina de arte é essencial em todos os níveis do cotidiano, implicando na intervenção humana sobre os objetos, sendo fundamental para o desenvolvimento individual, permitindo aos alunos representarem seu mundo e destacarem situações cotidianas. Este estudo consiste em uma revisão bibliográfica, focada em artigos científicos originais que analisam o ensino da arte e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Fundamental. A pesquisa foi conduzida nas bases de dados Periódicos CAPES, SCIELO e Google Acadêmico, com uma limitação de data de publicação de 1995 a 2023. Para garantir a compreensão e relevância dos artigos selecionados, utilizou-se os seguintes descritores combinados: "Arte", "BNCC" e "Aprendizagem", em português e inglês. Como critérios de inclusão, foram selecionados artigos que apresentavam as palavras-chave Arte, Aprendizagem e Ensino fundamental. Conclui-se que as artes são ricas em aspectos culturais, transmitidos durante o aprendizado isso estabelece uma linguagem capaz de trabalhar sentimentos e afetos, imprimindo significados às informações transmitidas. Trabalhar as artes com foco no eixo cultural em sala de aula vai além de uma atividade pedagógica, oferecendo às crianças acesso à diversidade cultural e possibilitando a construção de novos conhecimentos.

Palavras-chave:

Arte; Aprendizagem; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A Arte constitui-se como um componente essencial na formação do ser humano, pois contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. De acordo com Araujo (2007), embora a relevância da Arte na Educação seja reconhecida, ainda existe dificuldade em compreendê-la como parte integrante do processo de aprendizagem. Muitas vezes, as atividades artísticas são tratadas de forma secundária ou com objetivos imediatos, desconsiderando sua capacidade de favorecer a construção da identidade, a ampliação da criatividade e o fortalecimento da sensibilidade.

Nesse sentido, os trabalhos artísticos tornam-se oportunidades singulares de expressão, possibilitando ao aluno desenvolver aptidões individuais e liberar emoções e angústias acumuladas, o que contribui para o equilíbrio emocional e a formação harmoniosa da personalidade (ARSLAN, 2009). Desde os primórdios da história da educação brasileira, a Arte esteve presente no contexto escolar, assumindo diferentes significados e funções.

Durante o período colonial, seu valor estava associado à preservação cultural, sendo transmitida principalmente pela influência europeia. Já com a Revolução Industrial, o ensino artístico passou a ser direcionado para o desenho e sua reprodução, enfatizando a precisão técnica, o desenvolvimento da coordenação motora, hábitos de disciplina e ordem. A produção escolar, em grande parte, era voltada para desenhos geométricos e técnicos, com objetivo de servir às demandas científicas e à produção utilitária.

Essa abordagem reforçava o caráter pragmático da Arte, especialmente no ensino médio, como destaca Martins (1998). Contudo, esse modelo restritivo reduzia o alcance da experiência artística, que vai muito além de seu aspecto funcional. A Arte, por sua própria natureza, possibilita um espaço de liberdade criadora, ludicidade e lazer. Para Barbosa (1998), ao desenhar, a criança brinca, explora sua imaginação e transcende sua realidade imediata.

Nesse processo, o aluno encontra possibilidades de se expressar e de construir novas representações do mundo. Assim, a Arte não deve ser compreendida apenas como disciplina técnica ou acessória, mas como linguagem simbólica capaz de mediar a relação do sujeito com a realidade. Essa concepção amplia a visão do ensino artístico, que passa a integrar a dimensão cultural, emocional e estética da formação humana.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça essa perspectiva ao afirmar que o ser humano constrói consciência de sua própria existência por meio das manifestações culturais. Para compreender seu papel no mundo e atribuir significados à vida e aos fenômenos que a compõem, a Arte desempenha função fundamental, favorecendo o pensamento crítico e a busca por respostas às inquietações humanas. Assim, a disciplina consolida-se como campo autônomo do conhecimento, com métodos, história e objetos de estudo próprios, conquistando, desde o Renascimento, legitimidade acadêmica e social (CUNHA, 2010).

Nessa direção, o ensino de Arte requer a adoção de metodologias que valorizem a participação ativa do estudante e a experimentação criadora. Araujo (2007) enfatiza que modificar propostas pedagógicas é fundamental para dinamizar as práticas escolares, oferecendo ao educador meios de construir ações flexíveis e significativas. Atividades como a expressão corporal, a releitura de obras, a produção plástica e a sensibilização inicial permitem ao aluno reconhecer-se como sujeito da ação e apropriar-se da experiência estética (BARBOSA, 1998).

Para que a aprendizagem seja efetiva, é necessário contemplar tanto os aspectos emocionais quanto os cognitivos, orientando o aluno a vivenciar processos artísticos que despertem sentimentos, emoções e reflexões (ARSLAN, 2009). Dessa forma, torna-se evidente que a Arte deve ser compreendida como elemento indispensável na educação, pois ultrapassa a função de

simples recurso pedagógico e assume papel central na formação integral do indivíduo.

Sua presença na escola possibilita a ampliação de horizontes culturais, o desenvolvimento da criatividade e a construção de novos sentidos para a realidade. Ao proporcionar acesso a linguagens diversas, museus, espaços culturais e produções artísticas, o ensino da Arte favorece a valorização da experiência estética e contribui para a constituição de sujeitos críticos, sensíveis e autônomos, o que evidencia sua importância para a vida escolar e social, especialmente no ensino Fundamental.

CONCEITO DE ARTE E NOVAS METODOLOGIAS EDUCACIONAIS

Em 1971 a Lei 5.692/71 cria o componente curricular de Educação Artística, que permite tornar o aluno capaz de ler, entender e sensibilizar-se com o mundo, estabelecendo uma relação entre o ato de compreender, conhecer, criar e ordenar, executar, criticar e contextualizar por meio das pinturas e desenhos que lhe eram apresentados, além de criar uma relação direta entre outras linguagens artísticas, contribuindo para que ao terminar o curso, o aluno dominasse todas as linguagens de maneira competente.

O papel do professor neste período era dar oportunidade para que o aluno se expressasse de maneira espontânea, pessoal, buscando ao máximo a criatividade no ensino da arte, dando desempenho a concepção espontânea sem se preocupar com os resultados, fazia-se arte pelo prazer de fazer a maneira do artista, ou seja, do aluno.

O conhecimento da arte, relacionado ao conhecimento do mundo vinha com intenção de oferecer prática à teoria, por que motivo, o que tornava necessário conhecer o histórico e os estilos ligados a este para facilitar a expressão e os debates oferecidos durante o período de realização das atividades propostas, o que existe a necessidade de o educador para ensinar, precisa antes conhecer o tema em questão (ARSLAN, 2009).

Desta forma a disciplina, recebe um papel importante na formação integral do indivíduo, uma vez que esta possibilita o entendimento da vida, contribuindo para a transformação de um contexto social que espelha a realidade.

Observar a arte como ponto de partida de novos conhecimentos considerando-a fundamental para que se tenha o desenvolvimento de conceitos importantes para a estruturação de novos conhecimentos, a transforma em fator de produção agregados a fruição e a reflexão, contribuindo para que se desenvolva a análise da produção artístico-estética da humanidade, dando início a criação cultural da região (ARAUJO, 2007).

Partindo deste princípio, cabe-se analisar como se dá a recepção da educação artística desde a infância, observando que esta é por si só espontânea, e cria seus desenhos através de sua imaginação, não seguindo padrões específicos, estando livre de regras e artifícios artísticos ensinados, através do desenho ela se expressa livremente.

O contato com diversos temas, objetos, e assuntos artísticos define-se pela união da criatividade humana e o mundo figurativo, transferindo as emoções e o afeto para uma linguagem técnica significativa presentes também na adolescência, levando a aprendizagem de artes a favorecer o entendimento do pensamento e dos sentimentos que assolam a realidade humana, abrangendo todo o conhecimento do indivíduo, dando-lhe o domínio de criar e de apreciar sua criação (BARBOSA, 1998).

É esta assimilação que dá a Artes um importante sentido de ser ensinada no ensino médio, pois, esta contribui para que o aluno veja sentido em estar na escola uma vez que este entendimento liga o homem ao mundo (CUNHA, 2010).

Ensinar a arte neste segmento de aprendizagem, significa ensinar com sinceridade a função da arte para a vida deste ser em formação, contribuindo com o desenvolvimento do olhar de apreciador do mundo, favorecendo a identificação e o entendimento do seu papel no mundo.

AS MÚLTIPLAS FUNÇÕES DA ARTE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A Arte, no contexto escolar, assume múltiplas funções que ultrapassam o simples caráter decorativo ou recreativo. No Ensino Fundamental, especialmente, ela contribui para a formação global do aluno, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural. Por meio das atividades artísticas, o estudante encontra espaço para se expressar, explorar sua imaginação, experimentar linguagens diversas e refletir sobre a realidade que o cerca, tornando-se sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Uma das principais funções da Arte é possibilitar a expressão e a comunicação de sentimentos, ideias e visões de mundo. Muitas vezes, os alunos conseguem externalizar por meio do desenho, da pintura, da música, da dança ou do teatro aquilo que não conseguem expressar apenas pela linguagem verbal. Essa dimensão expressiva reforça a função terapêutica da Arte, atuando como canal de liberação de tensões, ansiedades e frustrações, além de favorecer o equilíbrio emocional (ARSLAN, 2009).

No campo cognitivo, a Arte estimula o desenvolvimento da percepção, da criatividade, do pensamento crítico e da capacidade de solucionar problemas. Ao vivenciar experiências artísticas, os estudantes aprendem a observar, interpretar, relacionar e construir significados, o que fortalece sua autonomia intelectual. Para Barbosa (1998), a criança, ao desenhar e criar, brinca, explora o lúdico e experimenta possibilidades de ressignificação da realidade, processo essencial na fase do Ensino Fundamental, em que a curiosidade e a imaginação são elementos centrais da aprendizagem.

A função cultural da Arte também se mostra indispensável nesse nível de ensino. Desde cedo, os alunos entram em contato com manifestações artísticas diversas, que possibilitam compreender e valorizar a diversidade cultural. Essa vivência auxilia na construção da identidade, do respeito ao outro e do reconhecimento da Arte como patrimônio da humanidade. Além disso, ao analisar obras e produções artísticas de diferentes períodos e culturas, o estudante desenvolve a consciência histórica e social, ampliando sua visão de mundo (CUNHA, 2010).

A Arte desempenha uma função pedagógica essencial, atuando como estratégia interdisciplinar. Integrada a outras áreas do conhecimento, ela potencializa a aprendizagem ao aproximar conteúdos abstratos da realidade vivida pelos alunos. Araujo (2007) ressalta que a valorização da Arte na escola exige metodologias participativas e dinâmicas, que permitam ao educador explorar diferentes linguagens, respeitar a individualidade do estudante e favorecer sua participação ativa no processo educativo.

Portanto, no Ensino Fundamental, a Arte deve ser reconhecida como disciplina indispensável, capaz de articular aspectos emocionais, cognitivos, culturais e pedagógicos. Mais do que uma atividade complementar, ela representa um espaço de formação integral, que prepara o aluno para compreender o mundo, desenvolver sua criatividade e construir relações mais humanas e solidárias.

A ARTE COMO DISCIPLINA DE APOIO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

O ensino da Arte é visto, como caminho de acesso para a Cultura e a expressão, cada aluno, criança ou adulto, tem seus próprios interesses estéticos, exigindo, nossa atenção como professores de

artes voltando-se fundamentalmente para a capacidade das pessoas em experienciar a arte mais do que as produzir.

Porém esta também é uma disciplina difícil de ser compreendida, e causa certo medo, prova disto é que os alunos copiam imagens ao invés de criá-las não tendo facilidade em produzir desenhos. Quando desenhavam, tendem a lembrar da imagem que mais teve significado transformando-se em imagem (ARAUJO, 2007).

Todo este trajeto evolutivo apresenta progressos notáveis, porém, com limitações devido à dificuldade que as crianças têm de abstrair o concreto, já na Adolescência, esta limitação deixa de existir e a criança pode entender os conceitos, adquirindo a condição crítica necessária para entender os sistemas sociais, propondo novas formas de pensar, podendo justificar seu pensamento por meio da arte. todo este processo com um único termo criatividade (ARSLAN, 2009).

Para desenvolver este pensamento independente e criativo, porém, não é suficiente o conhecimento do tema somente, mas é necessário o ensino das habilidades e capacidades, isto quer dizer que é necessário ter conhecimento do que se vai ensinar e resposta transformando tal processo em conhecimento adquirido, desenvolvendo as habilidades (CUNHA, 2010).

Segundo Vygotsky apud Oliveira (1991) desenvolvimento é o processo por meio do qual o indivíduo constrói ativamente nas relações que estabelecem com os meios físicos e sociais, e suas características. Isto porque o desenvolvimento possui uma dinâmica e um ritmo de atuação própria, que resultam da atuação de princípios funcionais que agem como uma espécie de lei constante.

Para que estas características sejam adquiridas pelos indivíduos, é necessário que sejam formadas as ações e operações motoras mentais, como, empilhar, puxar, comparar, ordenar que são construídas inicialmente por meio do ato de atividades prazerosas (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1991).

Apoiar o aprendizado do Ensino Médio em situações artísticas que estimulem o adolescente a experimentar, testar, refazer, buscar, pensar, é importante, para que a mesma tenha suporte adequado para realizar a assimilação do que se busca ensinar para tanto, ao apoiar-se as atividades em situações que trabalham toda esta gama de informações oferecendo várias opções para que a criança possa chegar ao produto final, é de suma importância, pois assim o aprendizado se torna mais significativo e prazeroso para quem o recebe, tornando-se eficiente para o quem o recebe.

Ao servir-se deste método de integração, o professor está colaborando para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, isto quer dizer que durante esta prática ocorre a potencialização de situações em que a criança é estimulada, incentivando assim a participação da mesma por meio de um objeto significativo para ela (BARBOSA, 1998)

As funções das artes são consideradas diversificadas, pois, proporcionam diversão, dão prazer, podem educar, complementam os saberes, incentivam a exploração, participação, estimulam a construção de conhecimentos e cativam a atenção. Desta maneira deve-se voltar o olhar para ela como instrumento valioso no desenvolvimento infantil, tornando as atividades atraentes aos olhos recebendo uma dimensão educativa importantíssima.

Estes são, portanto, recursos que a criança usa para obter prazer e para se ajustar a um mundo incompreendido ou temido. A arte então ganha espaço, possibilitando o desenvolvimento das habilidades manuais, a criatividade enriquece a experiência sensorial, além de promover a socialização entre as crianças. Devendo esta ser valorizada uma vez que nela encontra-se um aspecto muito significativo, no qual devemos dispensar um olhar especial, pois como a retém muita

atenção e observação das crianças. Neste momento, o papel do professor é importantíssimo nas atividades de integração com outras disciplinas como fator fundamental para aprender.

A arte entre outras funções, tem como prioridade, ajudar aos alunos a desenvolverem suas habilidades como, permitir que a criança tome consciência de seu espaço, de cores, formas, senso de consciência, corpo etc. Ao perceber seu próprio desenvolvimento físico, a criança reconhece seu corpo como veículo de informação e comunicação com o meio físico e humano desenvolvendo-as psico e motoramente, coordenando seu equilíbrio lateralidade e movimentos, associado ao respeito pelo espaço do outro favorecendo seu senso espacial (ARSLAN, 2007).

A função desta é então cultural e, portanto, favorecer a interação dela com o mundo, ajudando a se sentir bem com o meio social, promovendo condições para que ocorra um convívio social agradável desenvolvendo suas habilidades sociais, levando a criança a compreender a necessidade de cooperação com seus pares, desenvolvendo atividades de independência CUNHA, 2010).

A Arte está então ligada diretamente com o meio cultural ao que a pessoa está inclusa, pois recebe influências da cultura existente e está se manifesta em diferentes épocas, e estas ampliam o conhecimento fônico do indivíduo favorecendo a fala e o pensamento lógico de cada ser (ARAUJO, 2007).

O papel do professor no processo é, muito importante, já que é ele que cria o espaço propício, disponibilizando materiais participando como mediador da construção do conhecimento, favorecendo o aparecimento de atividades artísticas como processo pedagógico na escola.

É impossível falar de aprendizagem, de arte, movimento, sem relacioná-lo a construção da aprendizagem, criando uma ligação entre o passado, e o presente, transformando o aprendizado em eficiente. Sendo assim, esta disciplina tem um papel importante para uma característica marcante no desenvolvimento. Sendo fundamental para despertar o interesse dos alunos, pois conforme estas vão criando, elas vão se conhecendo melhor e construindo interiormente seu Mundo (BARBOSA, 1998).

Este processo favorece a construção do conhecimento. Exercê-la é permitir ao aluno a oportunidade de utilizar seu conhecimento do corpo, oportunizando o acionamento do pensamento, e enquanto estes são estimulados, por meio dos desafios apresentados, este se utiliza de suas habilidades operatórias para desenvolver sua observação, identificação, observação, comparação, análise, desenvolvendo suas habilidades e autoconfiança (ARSLAN, 2007).

A Arte, portanto, ganha espaço na escola como ferramenta ideal para detectar dificuldades de aprendizagem, na medida em que o trabalho estimula o interesse do aluno, ajudando-o a conquistar as novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade, oferecendo ao educador a oportunidade de ser interventor, incentivador e avaliador do problema (BARBOSA, 1998)

A escola resgata seus conhecimentos, possibilitando as interferências necessárias para que a sociedade seja formada de indivíduos criativos, dinâmicos, sensíveis, inventivos, descobridores, e encorajadores de sua autonomia, com pensamentos críticos, chegando a níveis mais elevados do conhecimento.

A aprendizagem, depende da motivação de interesse em todas as fases da vida, sendo estes aspectos importantes para que os alunos se envolvam na atividade realizada, sentindo-se segura para realizá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre as múltiplas funções da arte e sua contribuição para o ensino médio favorece a mudança de olhar relacionado à disciplina, uma vez que esta leva o aluno a interagir com o conhecimento, buscando saídas, achando respostas, resolvendo problemas do seu cotidiano, facilitando seu convívio com a matéria a ser ensinada, desmistificando os pré-conceitos criados a tempos.

Esta mudança do olhar pedagógico aproxima a realidade do professor a realidade do aluno, encurtando a distância entre ambos, o que favorece a diferente leitura da expressão artística da criança estruturado um aprendizado significativo para toda a vida.

A arte, facilita o favorecimento da aprendizagem uma vez que os professores interagem com alunos o tempo todo, trocam ideias e discutem problemas de forma prazerosa, buscando soluções. Os trabalhos artísticos com materiais diversos são ricos em informações que podem ser utilizadas para buscar soluções de problemas pessoais das crianças que às vezes estão escondidos no seu interior e se põe a mostra em seus pequenos registros.

Como ferramenta pedagógica, é, um importante referencial, uma vez que fazendo parte do dia a dia do aluno, contribui e muito para seu desenvolvimento e o desenvolvimento de habilidades específicas que talvez sem seu referencial fosse dolorosa e até impossíveis de serem aprendidas favorecendo a criação de conceitos a de convívio em sociedade, contribuindo para que ela aprenda a lidar com suas frustrações.

Entende-se que as artes são ricas em aspectos culturais, que são passados durante o aprendizado dos textos e aprendizado das melodias das canções, a partir daí estabelece-se aprendizagens que garantem o surgimento de uma linguagem capaz de trabalhar os sentimentos, e afetos próprios do ser humano, imprimindo significados às diversas informações transmitidas.

As trocas mediadas pelo processo de ensinar arte dentro da cultura do grupo nos permitem ensinar e compreender melhor a realidade que nos cerca, contribuindo para a formação coletiva do indivíduo, por meio da exploração interna e externa durante sua realização das atividades propostas.

Trabalhar as artes focando o eixo cultural em sala de aula hoje significa mais do que uma atividade pedagógica, significa oferecer a crianças a diversidade cultural oferecendo o acesso a descobertas que possibilitam a construção de novos conhecimentos.

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 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.
_____. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

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

CUNHA, S. R. V. As infâncias nas tramas da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo & TOURINHO,

Irene (orgs.). Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: UFSM, 2010.

MARTINS, M. C./ PICOSQUE, G./ GERRA, M. T. T. Didática do Ensino de Artes, a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.



GABRIELA MARQUES DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2020); Graduação em História pela UNICV (2025); Especialista em Direitos Humanos pela Universidade Federal do ABC (2025); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo na EMEI Ana Neri.

A CULTURA ESCRITA E O COMPORTAMENTO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

RESUMO

Este artigo investiga como a cultura escrita e o desenvolvimento do comportamento leitor podem ser promovidos na Educação Infantil, à luz das orientações do Currículo da Cidade para a Educação Infantil (CCE EI) da rede municipal de São Paulo. Considera-se que as crianças, desde cedo, participam da cultura escrita não apenas por meio da aprendizagem formal da leitura e escrita, mas através das interações com gêneros textuais, dos espaços de leitura, e das práticas que incentivam o prazer e a autonomia leitora. O estudo articula os princípios do currículo paulistano com a literatura sobre letramento e cultura escrita, destacando implicações para a prática pedagógica no ambiente da Educação Infantil. A proposta aponta para uma educação infantil que valoriza o acesso à cultura escrita, estimula o desejo de ler, integra a família e a comunidade e acompanha as crianças como leitoras em desenvolvimento, orientadas por uma pedagogia da escuta, do registro e da leitura de mundo.

Palavras-chave:

Cultura escrita; Comportamento leitor; Educação Infantil; Currículo da Cidade; Letramento.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil configura-se como um espaço privilegiado para a inserção das crianças na cultura escrita e para a formação de comportamentos leitores, entendidos como formas de relação simbólica, sensível e social com a linguagem. Mais do que antecipar a alfabetização, trata-se de favorecer vivências que possibilitem à criança reconhecer a presença da escrita no mundo, compreender suas funções sociais e construir sentidos a partir do convívio com textos, livros e diferentes portadores de linguagem.

Promover o contato com a cultura escrita nesse estágio implica criar situações autênticas de leitura e escuta, nas quais as crianças possam experimentar o prazer estético, a curiosidade e o desejo de compreender o que está escrito, sem que isso se converta em treino de decodificação. Assim, o educador atua como mediador de experiências culturais que ampliam repertórios e consolidam a base simbólica necessária ao processo posterior de alfabetização.

No contexto da Rede Municipal de São Paulo, o Currículo da Cidade para a Educação Infantil (CCE EI) orienta o trabalho pedagógico a partir de uma concepção de infância como tempo de múltiplas linguagens e de participação ativa na cultura. Nesse sentido, o presente estudo busca refletir: de que maneira a cultura escrita e o comportamento leitor podem ser articulados na Educação Infantil, segundo as diretrizes do CCE EI, para favorecer a constituição das crianças como leitoras e produtoras de sentidos nas práticas sociais de leitura e escrita?

OBJETIVO GERAL

Explorar como o CCE EI da cidade de São Paulo orienta a educação infantil para promover a cultura escrita e o comportamento leitor, e identificar implicações pedagógicas para a prática educativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar os principais trechos do CCE EI que se relacionam à cultura escrita e ao comportamento leitor.
- Identificar como o comportamento leitor é compreendido e incentivado nas práticas da Educação Infantil.
- Propor diretrizes e sugestões práticas para educadores da Educação Infantil que integrem a cultura escrita e o comportamento leitor no cotidiano da sala.
- Refletir sobre o papel da família e da comunidade na construção de ambientes leitores desde a infância.

JUSTIFICATIVA

Na contemporaneidade, o domínio da cultura escrita — entendido para além da decodificação de letras e palavras — constitui um direito fundamental relacionado à participação social, à cidadania e à aprendizagem ao longo da vida. Na Educação Infantil, esse direito se manifesta na inserção das crianças em práticas sociais de leitura e escrita que tenham sentido, intencionalidade e afetividade. Não se trata de antecipar o ensino da alfabetização, mas de despertar a curiosidade diante do universo dos símbolos, promovendo experiências que ampliem o repertório cultural e estimulem o encantamento pela linguagem.

O Currículo da Cidade para a Educação Infantil (CCE EI), da Rede Municipal de São Paulo, enfatiza que “a aprendizagem ocorre por meio de propostas que dialoguem com as culturas das infâncias (...) considerando que bebês e crianças podem experienciar o universo da leitura e da escrita em seu uso social e poético” (SME-SP). Tal perspectiva convida a pensar a escola como um espaço em que a cultura escrita é vivenciada em suas dimensões estéticas, simbólicas e sociais, favorecendo a construção de sentidos e o reconhecimento de si e do outro por meio da linguagem.

Desse modo, analisar como o CCE EI orienta a articulação entre cultura escrita e comportamento leitor possibilita refletir sobre práticas pedagógicas que reconheçam a infância como tempo de leitura de mundo, de exploração textual e de formação de identidades leitoras reafirmando o papel da Educação Infantil não como preparação para a alfabetização, mas como território de experiências culturais e de pertencimento à linguagem.

PROBLEMA

De que maneira a Educação Infantil pode favorecer a inserção das crianças na cultura escrita, estimulando a curiosidade e o prazer pela linguagem, sem transformar esse processo em escolarização precoce, mas como vivência simbólica, poética e social da leitura e da escrita?

CULTURA ESCRITA E SUAS DIMENSÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A cultura escrita refere-se ao conjunto de práticas sociais, suportes, gêneros textuais, instrumentos e valores que envolvem a leitura e a escrita nos mais variados contextos. Em Educação Infantil, isso se manifesta quando as crianças têm contato com cartazes, convites, listas, bilhetes, livros, rótulos, inscrições, e percebem que a escrita serve para comunicar, registrar e compartilhar. O CCE EI da cidade de São Paulo aponta que “o direito das crianças ao acesso à cultura escrita não significa ações focadas no treino ou no reconhecimento de letras e sílabas” mas experiências autênticas em que a escrita tem sentido social. Acervo Digital+1

Essa concepção afasta-se de uma visão tradicional de preparação para alfabetização e situa a escrita no cotidiano das crianças — como meio de expressão, registro de vivências, documentação de descobertas, e participação em práticas sociais de leitura e escrita.

O COMPORTAMENTO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Entende-se comportamento leitor como as atitudes, disposições, práticas e hábitos com que as crianças se aproximam de textos, livres ou coletivos, físicos ou digitais, de forma intencional e prazerosa, construindo-se como leitoras. No ambiente da Educação Infantil, tal comportamento se desenvolve por atividades como: contação de histórias, leitura compartilhada, escolha livre de livros, produção de bilhetes ou pequenas publicações, manuseio de textos variados e participação das famílias. Exemplificando, uma escola da rede municipal, a EMEI Cidade do Sol, em Heliópolis, desenvolveu projeto “Formando Leitores” com empréstimo de livros para a família, sacolas personalizadas e relato da experiência de leitura em roda com as crianças, evidenciando o trabalho com o comportamento leitor desde a infância. Educação SME SP

O CCE EI reforça que as práticas de leitura literária e de cultura escrita são essenciais, e que bebês e crianças pequenas podem experienciar o universo da leitura e da escrita em seu uso social e poético. Acervo Digital+1 Isso implica em considerar o comportamento leitor enquanto uma trajetória — não ocorre de forma automática — e requer ambientes intencionais, acolhedores e ricos em interação e suporte adulto.

REFERÊNCIAS DO CURRÍCULO DA CIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (CCE EI)

O documento da rede municipal de São Paulo disponibilizado na Acervo Digital (SME) indica vários pontos relevantes para a cultura escrita e o comportamento leitor:

- Disponibilidade de documentos: O CCE EI encontra-se no Acervo Digital da SME com publicação de 224 páginas.
- No documento “Leitura e escrita na infância: O lugar da leitura literária e da cultura escrita na Educação Infantil”, consta que a abordagem não deve antecipar a alfabetização formal, mas garantir que bebês e crianças convivam com a cultura

escrita e experiências significativas.

- O site da SME disponibiliza vídeos formativos que tratam de “Leitura e Escrita nas Infâncias”, “Cultura Escrita” e “Processo de formação de crianças leitoras e produtoras de textos”.
- O Currículo Digital da Cidade indica que o “Currículo da Cidade” da Educação Infantil pode ser consultado on-line para sequência didática e orientação de práticas pedagógicas.

Esses dispositivos indicam que o comportamento leitor e a cultura escrita são tratados estruturalmente no currículo: não como conteúdos isolados, mas como eixos transversais que perpassam a aprendizagem das crianças, articulados com o ambiente, o brincar, as interações, a família e a comunidade.

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Com base nas orientações do CCE EI e nos referenciais de letramento e cultura escrita, alguns encaminhamentos práticos para a Educação Infantil se destacam:

- 1. Ambiente rico em textos variados:** dispor de livros, revistas infantis, bilhetes, catálogos, letreiros, rótulos, cartazes, e organizá-los em cantos de leitura acessíveis às crianças. Esse tipo de ambientação favorece o interesse e o comportamento leitor.
- 2. Leitura compartilhada e escolha livre:** promover rodas de histórias, leitura em voz alta, e momentos em que as crianças possam escolher o que querem ler ou ouvir, com valorização de suas preferências e contextos culturais.
- 3. Interação com a escrita significativa:** envolver as crianças em registros e produções de texto, mesmo que ainda em hipótese de escrita, em situações reais: criar listas, bilhetes, convites, registros de projetos, nomeações, catálogo de brinquedos etc. Essas atividades promovem a cultura escrita e fazem da escrita instrumento de expressão, participação e registro.
- 4. Integração com a família e comunidade:** estimular projetos que envolvam a família no empréstimo de livros, contação de histórias em casa, trazer textos familiares para a escola, registro das narrativas das crianças etc. A escola-família pode colaborar para a construção do comportamento leitor.
- 5. Protagonismo da criança como leitora:** reconhecer que a criança é sujeito de leitura desde cedo, que escolhe, manuseia, comenta e compartilha textos. O currículo ressalta a criança como protagonista.
- 6. Formação docente e mediação ativa:** o educador atua como mediador, proporcionando o acesso aos textos, questionando, compartilhando estratégias, motivando, acompanhando, registrando. Ele precisa conceber a leitura e a escrita como práticas socioculturais e não somente mecanismos de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto do Currículo da Cidade para a Educação Infantil (CCE-EI), a cultura escrita é compreendida como uma dimensão da vida social e simbólica das crianças, não como um conjunto de habilidades a serem treinadas. Essa concepção desloca a ênfase da alfabetização formal para a vivência da escrita em suas múltiplas funções culturais, afetivas e comunicativas. Assim, o currículo orienta que o contato com textos, livros e outros suportes ocorra em situações reais, nas quais a linguagem tenha sentido e emoção.

O campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” ocupa papel central nesse processo, pois reconhece que as crianças constroem significados a partir da oralidade, da escuta atenta e do diálogo com o outro. A leitura de histórias, a observação de imagens, o manuseio de livros e os registros espontâneos são práticas que ampliam o repertório simbólico e fortalecem o

comportamento leitor — entendido aqui como o prazer e a curiosidade em se relacionar com o mundo dos textos.

A criança, portanto, é vista como sujeito de linguagem, que observa, interpreta, cria e compartilha sentidos por meio de gestos, palavras, desenhos e escritas emergentes. Nessa perspectiva, o comportamento leitor não se restringe à decodificação, mas se manifesta na curiosidade pelos símbolos, na escuta das narrativas e na vontade de participar das práticas de leitura e escrita que circulam no cotidiano escolar.

O currículo também ressalta a importância de ambientes alfabetizadores no sentido amplo espaços que convidem à leitura e à escrita como parte da vida, com livros acessíveis, murais de produções infantis, registros das experiências e a presença constante da palavra escrita nas rotinas escolares. A mediação docente é essencial: o educador atua como leitor-modelo, que lê em voz alta, comenta, provoca perguntas e cria pontes entre as histórias e o universo das crianças.

Desse modo, o CCE-EI propõe uma pedagogia da linguagem em que o texto não é apenas instrumento, mas experiência estética e afetiva. A cultura escrita, na Educação Infantil, torna-se um campo de descobertas, onde as crianças percebem que os símbolos carregam memórias, emoções e possibilidades de expressão. Ao viver essas experiências, constroem não apenas um repertório leitor, mas uma relação de pertencimento e encantamento com a escrita, fundamento da formação cidadã e humana que os Direitos Humanos também afirmam como direito à palavra e à voz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2025.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÃO PAULO (Cidade). Currículo da Cidade: Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2025.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2019.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2009.



GÉSSICA CRISTINA REIS DE OLIVEIRA COSTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP 2012; Especialista em Educação Especial pela Centro Universitário Cidade Verde 2025; Professora de Educação Infantil - no CEI CEU Casa Blanca.

A MUDANÇAS CLIMÁTICAS E SEUS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS NO BRASIL

RESUMO

As mudanças climáticas constituem um dos maiores desafios da contemporaneidade, ultrapassando a esfera ambiental e atingindo dimensões sociais, econômicas e culturais. No Brasil, os impactos se manifestam de forma desigual devido à extensão territorial e às profundas desigualdades sociais, resultando em cenários distintos que afetam populações de maneira diferenciada. Este artigo analisa os principais impactos socioambientais das mudanças climáticas no território brasileiro, com destaque para o semiárido nordestino e a região sul, discutindo os reflexos regionais, as desigualdades sociais e a necessidade de justiça climática. Para tanto, utiliza-se uma abordagem geográfica crítica, considerando dados técnicos, fatores sociais e culturais, bem como as vulnerabilidades das populações marginalizadas. Conclui-se que a superação desse desafio exige políticas públicas integradas e estratégias de adaptação que garantam justiça climática, reforçando a necessidade de repensar o modelo de desenvolvimento em direção à sustentabilidade.

Palavras-chave:

Mudanças climáticas; Impactos socioambientais; Justiça climática; Desigualdade social; Brasil.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre mudanças climáticas deixaram de ser uma preocupação futura e passaram a constituir uma urgência do presente. Seus efeitos já são sentidos em diferentes regiões do planeta e, no Brasil, se manifestam com maior intensidade devido às desigualdades sociais e à fragilidade de políticas públicas. A Geografia, ao integrar aspectos físicos, sociais, econômicos e culturais, contribui para compreender as desigualdades no enfrentamento da crise climática e seus impactos nos territórios.

OBJETIVO GERAL

Analisar os principais impactos socioambientais das mudanças climáticas no Brasil, destacando as desigualdades regionais e sociais que agravam a vulnerabilidade das populações.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Investigar os efeitos das mudanças climáticas em diferentes regiões brasileiras, especialmente no semiárido nordestino e na região Sul;
- Identificar as populações mais vulneráveis aos impactos climáticos e as desigualdades sociais associadas;
- Discutir a necessidade de políticas públicas que incorporem a perspectiva da justiça climática;
- Apontar estratégias de adaptação que contribuam para um desenvolvimento sustentável e equitativo.

JUSTIFICATIVA

O estudo se justifica pela urgência em compreender os efeitos das mudanças climáticas no Brasil e suas implicações sociais. Ao afetarem de forma desigual diferentes grupos e regiões, tais mudanças revelam não apenas um problema ambiental, mas também social, exigindo políticas públicas específicas que contemplem a justiça climática.

PROBLEMA

De que forma os impactos socioambientais das mudanças climáticas se manifestam no Brasil e como a desigualdade social influencia a vulnerabilidade das populações frente a esses fenômenos?

DESENVOLVIMENTO

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A partir da Constituição Federal de 1988 e, especialmente, da promulgação da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a educação brasileira passou a reconhecer formalmente o direito à educação para todos. Documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) reforçaram esse compromisso.

Contudo, apesar dos avanços legais, a realidade escolar ainda apresenta barreiras atitudinais, estruturais e pedagógicas que dificultam a inclusão plena. Muitas escolas ainda não contam com recursos materiais adequados ou com profissionais capacitados para atender às especificidades dos alunos.

Essas dificuldades, muitas vezes, se manifestam na forma de exclusões sutis: estudantes que

permanecem em sala de aula, mas são constantemente ignorados em atividades coletivas, ou que enfrentam olhares de estranhamento por parte de colegas e, às vezes, até de professores. Não se trata apenas da falta de infraestrutura, mas de uma ausência de preparo que vai além do domínio de técnicas específicas. É a ausência de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva, que compreenda a diversidade como algo natural e enriquecedor para o processo de ensino e aprendizagem.

A formação dos profissionais da educação, nesse cenário, aparece como uma das principais chaves para a mudança. Embora a legislação determine que os cursos de licenciatura devem incluir conteúdos voltados à educação especial e à inclusão, muitos professores ainda relatam sentir-se inseguros diante dos desafios do cotidiano inclusivo. Essa insegurança, em grande parte, está relacionada ao distanciamento entre a teoria apresentada nas formações e a realidade das escolas, que é marcada por múltiplas demandas e, muitas vezes, pela carência de apoio técnico e pedagógico.

É importante reconhecer que construir uma escola inclusiva é um processo coletivo e contínuo. Envolve desde o planejamento pedagógico até a relação entre os membros da comunidade escolar. Mais do que aplicar metodologias diferenciadas, é necessário adotar uma postura acolhedora e aberta ao diálogo, capaz de romper com preconceitos enraizados e de incentivar a participação ativa de todos os alunos.

Por outro lado, não se pode responsabilizar unicamente o professor por todas as falhas no processo de inclusão. É preciso olhar para a escola como um todo e para o sistema educacional de forma mais ampla. A ausência de políticas públicas consistentes de apoio à inclusão, a precariedade dos espaços escolares, a sobrecarga de trabalho docente e a falta de uma gestão comprometida com a causa também são fatores que precisam ser enfrentados com seriedade.

Mesmo diante de tantas dificuldades, é possível encontrar práticas inspiradoras em diferentes contextos do país. Iniciativas que mostram que, com apoio, formação adequada e escuta atenta, a inclusão pode deixar de ser apenas um discurso e se tornar uma realidade transformadora. Essas experiências revelam que o caminho existe — o que falta, muitas vezes, é vontade política, investimento e valorização dos profissionais da educação.

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES

A formação docente, tanto inicial quanto continuada, é apontada como um dos principais fatores para a consolidação de uma escola inclusiva. Segundo Oliveira (2012), os cursos de licenciatura ainda carecem de conteúdos específicos que abordem a educação inclusiva de maneira crítica e aplicada, muitas vezes limitando-se a disciplinas isoladas ou optativas.

Já na formação continuada, observa-se que muitos programas de capacitação são esporádicos, pouco contextualizados e com baixa aderência à realidade dos professores. Nesse sentido, é fundamental que as propostas formativas sejam articuladas com o cotidiano escolar, valorizem a troca de experiências entre docentes e incentivem a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO AGENTE DE INCLUSÃO

O professor é peça-chave na construção de um ambiente escolar inclusivo. Sua atuação vai além da simples aplicação de estratégias diferenciadas; ele deve ser mediador de saberes, promotor da equidade e defensor do direito à aprendizagem de todos. Para isso, é necessário que sua formação envolva aspectos teóricos e práticos, bem como o desenvolvimento de competências socioemocionais.

De acordo com Mantoan (2006), a inclusão exige uma mudança de paradigma na forma como se

compreende o processo educativo. Mais do que adaptar o aluno à escola, é preciso transformar a escola para acolher a diversidade, e o professor é o protagonista dessa transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças climáticas representam um desafio multidimensional que exige respostas integradas, envolvendo Estado, sociedade civil e setor privado. No Brasil, tais impactos são potencializados por desigualdades sociais históricas, o que reforça a necessidade de políticas públicas que promovam justiça climática. A Geografia, ao articular sociedade e natureza, contribui para a construção de alternativas críticas, inclusivas e sustentáveis.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

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

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, M. C. Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e possibilidades. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 289–300, 2012.



GILEUZA BEZERRA DOS SANTOS SOARES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2011); Professora de Educação Infantil e Fundamental I, na EMEI Jardim Ideal; Professora de Educação Infantil, no CEI Jardim Eliana.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E NECESSIDADES

RESUMO

Este artigo aborda o caminho da Educação Especial no Brasil, enfocando suas dimensões legais, políticas e pedagógicas, com ênfase na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Desde os primeiros movimentos educacionais para atender pessoas com deficiência, a trajetória da educação especial no país passou por diversas fases. Inicialmente assistencialista e centrada no cuidado, a educação especial se expandiu nas primeiras décadas do século XX com a influência de psicólogos europeus, como Helena Antipoff, que contribuiu significativamente para a criação de serviços especializados e para a formação de profissionais na área. Nas décadas seguintes, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, a Educação Especial no Brasil se expandiu tanto pelo Poder Público quanto por organizações privadas. Durante as décadas de 1960 e 1970, houve uma ampliação substancial do número de escolas e instituições especializadas. O surgimento do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973 simboliza a institucionalização da educação especial no país, com o objetivo de promover e melhorar os serviços para pessoas com deficiência.

Palavras-chave:

Educação especial; Inclusão; Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A criança que aprender a conviver com as diferenças aprenderá muito e descobrirá que participar das atividades sociais é partilhar informações e experiências que serão benéficas ao seu desenvolvimento.

O presente artigo busca explorar as dimensões legais, políticas e pedagógicas que envolvem a educação especial, com um enfoque particular no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. Este processo é essencial para garantir o acesso e a permanência dessas crianças no sistema educacional regular, promovendo a equidade e a plena participação social. De maneira mais específica, pretende-se examinar a trajetória histórica da educação especial, analisar a evolução da legislação pertinente, compreender as distinções entre as noções de necessidades educacionais especiais e deficiência, e refletir sobre os conceitos de inclusão e integração. Além disso, será abordado o papel do educador dentro do contexto da inclusão, destacando os desafios e as práticas pedagógicas necessárias para garantir a efetiva participação das crianças com necessidades especiais no ambiente escolar.

A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNDO

A história evidencia que os conceitos e práticas relativas ao atendimento da pessoa com necessidades educacionais especiais têm evoluído no decorrer dos tempos. No entanto, está também relata políticas extremas de exclusão da sociedade de muitos de seus elementos.

Na Antiguidade, não havia nenhum tipo de atendimento adequado às pessoas com deficiência. Elas eram frequentemente marginalizadas, excluídas e, em muitos casos, enfrentavam perseguições ou até mesmo a eliminação, devido às suas condições diferentes. A sociedade, na época, considerava essas práticas como normais.

Pessoti (1984) destaca que, embora a literatura da época não forneça muitas referências sobre as pessoas com deficiências, sabe-se que, em Esparta, crianças com deficiências físicas ou mentais eram frequentemente marginalizadas e muitas vezes eram descartadas ou deixadas para morrer. Esse contexto social refletia uma ausência de processos de inclusão e interação com essas pessoas, que eram tratadas de forma desumanizada.

Durante a Idade Média, uma mudança começou a ocorrer no tratamento dado às pessoas com deficiências. Embora ainda fossem frequentemente afastadas da sociedade em geral, muitas dessas pessoas passaram a ser acolhidas em conventos e igrejas. Esse acolhimento, no entanto, era frequentemente marcado por uma ambiguidade, nas quais as motivações de assistência estavam entre a caridade e a punição, com essas instituições oferecendo abrigo sob a condição de isolar e ocultar os indivíduos da visão pública.

Mendes (1995) afirma que a Idade Média representou uma fase de institucionalização, na qual as pessoas com deficiências eram segregadas e protegidas em instituições residenciais. O tratamento dado a essas pessoas variava de acordo com as concepções de caridade ou punição que prevaleciam nas comunidades em que estavam inseridas. Essas práticas refletiam as crenças sociais da época, muitas vezes considerando essas pessoas definidas como dependentes da ajuda da comunidade.

Com o advento do Renascimento, houve uma transformação cultural significativa. À medida que os valores se voltaram para a valorização do ser humano, também começou a surgir um novo entendimento sobre os direitos e deveres das pessoas com deficiências. Essa mudança de perspectiva deu início a um processo de reflexão mais profunda sobre a inclusão social e os direitos dessas pessoas, marcando o início de uma nova era em que a sociedade começou a reconhecer a dignidade e os direitos dos indivíduos com deficiência.

O Renascimento é um movimento que caracterizou os séculos XV e, principalmente, XVI e tinha valores contrários aos que vigoravam na Idade Média. A partir do período renascentista, segundo Jimenez (1994) surgem os primeiros interessados com as deficiências, como:

Bauer (1443-1485) que em seu estudo denominado “De Invention Dialéctica” faz referência a um surdo-mudo que se comunicava por escrito. Com base nesse fato o médico Jerônimo Cardan (1501-1576), pode questionar o princípio defendido por Aristóteles de que “o pensamento é impossível sem a palavra”.

O frade Pedro Ponce de León (1509-1584) dedicou-se a educação de 12 crianças surdas com grande sucesso e escreveu o livro *Doctrina para os surdos-mudos*, é considerado o iniciador do ensino para surdos e criador do método oral.

Charles Michel de l'Épée (1712-1789) cria a primeira escola pública para surdos em 1755.

Valentin Haüy (1746-1822) criou em Paris um instituto para crianças cegas em 1784. Era educando do instituto o cego Louis Braille (1806-1852), criador do famoso sistema de leitura e escrita conhecido precisamente por sistema Braille.

Carmo (1991), afirma que a época do Renascimento foi marcada por grandes personalidades no campo da cultura, ciência, arte e música que eram deficientes como: Luís de Camões, que perdeu um de seus olhos em luta, Galileu Galilei ficou cego no final de sua vida. Johannes Kepler aos quatro anos de idade passou a ser deficiente visual, causado por sarampo. Ludwig Von Beethoven no final de sua vida fica surdo. Observa-se que nenhum dos deficientes são mentais, apenas físicos. O deficiente mental continuava segregado e não tinha destaque na sociedade, pois a esses era negado as oportunidades de aprendizagem.

Ferreira e Guimarães (2003) afirmam que na Idade Moderna, o homem passa a ser entendido como animal racional, que trabalha planejando e executando atividades para melhorar o mundo dos homens e atingir a igualdade por meio da produção em maior quantidade. A apologia era o método experimental. Valoriza-se a observação, a testagem, as hipóteses. Encaminham-se esforços para descobrir as leis da natureza relegando-se a plano secundário as discussões sobre as leis divinas.

As teorias de genética impuseram um período de forte influência médica, sobre o estudo da deficiência afastando para segundo plano, os estudos educacionais. Em 1866, Down explica o mongolismo equiparando-o ao desenvolvimento fisiológico da raça mongol, deficiência conhecida por Síndrome de Down. Em contrapartida, O surgimento de instituições leva a aceitar uma certa responsabilização na educação de crianças com deficiência, ao mesmo tempo, imbuída por uma ambiguidade profunda com respeito ao fenômeno das diferenças individuais que implicam limitações e deficiência (CORREIA, 1997, p.69).

Por um lado, tende-se a segregar os deficientes da sociedade em que vivem, porque constituem uma ameaça, sem que lhes reconheçam os seus direitos nem as suas possibilidades para levar uma vida normal. Por outro lado, Mendes (1995) afirma que esta segregação se entende como benéfica para os próprios deficientes, porque as instituições lhes podem prestar assistência, proteção, alguns tratamentos e inclusive um princípio de educação. O número de instituições aumentou na maioria dos países, na razão direta da deterioração da qualidade do trabalho por dois tipos de fatores: a passagem de uma educação em pequenas instituições para grandes e fu nestas de depósitos de crianças e a crise econômica e inflação que se fez sentir nessa época (PEREIRA, 1993, p.70).

Assim, a Educação Especial é caracterizada por uma fase de grande otimismo e euforia. É a época em que se abrem as primeiras escolas residenciais de cegos, surdos e débeis mentais. Observa-se nas palavras de Pereira (1993) que “se acreditava que se conseguiria, por meio da Educação

Especial, resolver a maioria dos males provenientes da deficiência”.

Nesta fase se começa a fazer a formação de professores em instituições e que se criam as primeiras associações profissionais, tais como a Associação Americana de Instrutores de Cegos (1871), a Associação Americana de Deficiência Mental (1876) e que a psicologia se estabeleceu como um campo profissional. A Primeira Grande Guerra afetou o pensamento de então. Começa-se a por em causa o significado da diferença, o papel da criança na sociedade, a prevenção das doenças e deficiências e as prioridades no domínio da saúde.

Na primeira década do século, o ensino elementar torna-se obrigatório em quase todos os países da Europa. Em Portugal, logo após a implantação da República, apenas um terço das crianças, dos sete aos catorze anos, frequentavam a escola obrigatória, decretada em 1911. Niza (1996) constata que “na França, por essa altura, Binet e Simon tinham concebido a primeira Escola de Inteligência encomendada para selecionar os educandos que não progrediam nem acompanhavam o ritmo de ensino, ministrado nas escolas públicas”.

No estudo das Dificuldades de Aprendizagem, destaca-se a relevância das pesquisas conduzidas por Alfred Strauss e Heins Werner, pioneiros de origem germânica que se deslocaram para os Estados Unidos após o período nazista, com foco nas lesões cerebrais e nas condições de deficiência intelectual. Conforme Sahb (2006), “esses estudos deram origem a métodos pedagógicos inovadores, como diversos processos de ensino que buscam reduzir e minimizar estímulos não essenciais ou irrelevantes durante a aprendizagem”.

O CAMINHO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Bueno (1993) afirma que o marco no Brasil da Educação Especial foi a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-mudos, na cidade do Rio de Janeiro, na década de 50. No período Imperial iniciou-se o tratamento de doentes mentais em Hospitais psiquiátricos. Os institutos tiravam e isolavam surdos e cegos do convívio social, considerando que estes não necessitavam de tal isolamento. Começaram, neste período, tratamentos no Hospital psiquiátrico da Bahia, em 1874.

Embora, de forma lenta, após a Proclamação da República, a educação especial foi se expandindo; em 1903 foi instalado o Pavilhão Bourneville, criado no Segundo Império. Foi criado também o pavilhão de menores do Hospital do Juqueri em 1923.

A fundação desses dois Institutos representou uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação. Após a Proclamação da República, a Educação Especial passou a se expandir em todo o território nacional, embora, de maneira extremamente lenta. Pode-se observar que este fenômeno aconteceu, não só com a Educação Especial, mas com a educação brasileira em geral. Neste período, a rede pública escolar se preocupará com a deficiência mental, decorrência da influência por parte da psicologia que passou a influenciar nos processos de ensino. Este fato pode ser verificado, em São Paulo, com a criação do Laboratório de Pedagogia Experimental, na Escola Normal de São Paulo em 1913 (PESSOTTI, 1975, p.7).

A deficiência mental então passou a ser o centro dos interesses, especialmente no início do século passado, refletindo uma preocupação com a higiene da população. Esta preocupação pode ser considerada como o início do processo de legitimação da segregação dos especialistas das crianças atípicas.

Durante a década de 1920, a educação no Brasil passou por diversas transformações, impulsionadas pela influência da Escola-Nova. Nesse contexto, diversos psicólogos e educadores europeus foram convidados a ministrar cursos para os professores brasileiros, impactando diretamente a formação da Educação Especial no país. Um marco importante desse período foi a

chegada da psicóloga russa Helena Antipoff a Minas Gerais, em 1929, que desempenhou papel fundamental na implementação de serviços de diagnóstico, bem como na criação de classes e escolas especiais.

Nas décadas de 1930 e 1940, a Educação Especial no Brasil continuou a se expandir, tanto por meio da atuação do poder público quanto pelo surgimento de entidades privadas com fins assistenciais. Após a Segunda Guerra Mundial, a Educação Especial no Brasil ganhou destaque pela expansão do número de instituições privadas, que, juntamente com o aumento do atendimento pela rede pública, permitiram que a questão fosse abordada de forma mais abrangente em todo o território nacional. Nesse período, começaram a surgir os primeiros Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação, além de campanhas nacionais promovidas pelo Ministério da Educação e Cultura, com o objetivo de promover a educação de pessoas com deficiência.

Lemos (1981) afirma que “a partir do trabalho de Helena Antipoff, reproduziu-se pelo país as Sociedades Pestalozzi, com intercâmbio entre si e que se uniram para a criação, em 1971 da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi do Brasil”. Em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, já contava com 16 instituições por todo o país. Criada em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais já contava também com 16 instituições em 1962. Nessa época, foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES) que, em 1963, realizou seu primeiro congresso (MENDES, 1995).

Foi a partir dos anos 1950, mais especificamente no ano de 1957, que o atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam deficiência foi assumido explicitamente pelo governo federal em âmbito nacional com a criação de campanhas voltadas especificamente para este fim (MENDES, 1995).

No período militar houve a ampliação na estrutura da rede privada de atendimento ao excepcional, tornando-as cada vez mais importante dentro do contexto da Educação Especial. Tal influência foi decorrente da sua organização em todo o território nacional, como as APAES, as Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais e São Paulo e das empresas prestadoras de serviços de alto nível, que passaram a estabelecer padrões de qualidade relacionados à educação do excepcional.

Durante a década de 1960, conforme Jannuzzi (1992), o Brasil experimentou um crescimento significativo no número de escolas especializadas, o maior já registrado até então. Em 1969, o país contava com mais de 800 instituições voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência intelectual, número que representava cerca de quatro vezes o total existente em 1960. Já na década de 1970, enquanto os países desenvolvidos intensificavam os debates sobre a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na sociedade, o Brasil vivenciava a formalização da Educação Especial por meio da criação de políticas públicas, com destaque para a fundação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973. A missão do CENESP era “promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA, 1996, p.55).

Na década de 1970, tanto a educação especial pública quanto a rede privada passaram por uma fase de reestruturação e modernização. Nesse período, surgiram novas classes e escolas especializadas, que contribuíram para a criação de Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação, além do fortalecimento do CENESP.

Como consequência deste fato, verificou-se uma evolução considerável nos dados fornecidos pelo Ministério da Educação sobre o atendimento especializado. (BRASIL, 1991).

Em fins da década de 80, o Brasil passou por uma reconstrução da Sociedade Democrática marcada por grande movimentação popular. Após vinte e um anos de ditadura militar, além da reorganização dos partidos políticos, foi observada a organização da sociedade em diferentes formas de associações, buscando garantir sua participação nas decisões políticas do país. Como

fruto dessa reconstrução da sociedade democrática surgiu a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA).

De acordo com Code (1986), o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 determina que a integração escolar seja um princípio constitucional, garantindo o atendimento às pessoas com deficiência, preferencialmente nas escolas regulares. Dessa forma, a Constituição Brasileira de 1988 assegura o direito à educação para todos, incluindo o atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais.

É muito difícil pensar integração do portador de deficiência como processo independente das articulações e parcerias a serem estimuladas dentro do MEC, com outros ministérios, com Organizações Não Governamentais Especializadas, com a sociedade civil e, até, com organismos internacionais.

ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA

As leis brasileiras sempre deram atenção especial à educação de crianças com deficiência, tratando-os inicialmente como uma categoria à parte do ensino regular. A evolução dos serviços de educação especial passou por diferentes fases: inicialmente assistencialista, depois com enfoque médico e psicológico, e, posteriormente, incorporando as instituições de ensino. Atualmente, o foco é a inclusão total desses educandos nas salas de aula do ensino regular. No entanto, esse processo de transformação nem sempre foi bem compreendido, com a Educação Especial frequentemente confundida com uma forma de assistência, e não como parte integrante da educação regular.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 garantiu aos educandos com necessidades educacionais especiais o direito à educação, mas gerou ambiguidades, ao associar a educação de deficientes a um sistema educacional paralelo. Com o tempo, a legislação foi se ajustando, que considerando Lei nº 5.692/71 consolidou a educação especial como uma organização paralela à educação comum, enquanto a Constituição de 1988 avançou ao estabelecer o direito à educação para todos, incluindo os portadores de deficiência, e propôs a integração desses educandos à rede regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 reafirmou o modelo de integração, mas ainda com limitações. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) avançou na definição da educação especial como uma modalidade do ensino regular, mas com a palavra "preferencialmente", o que ainda abre espaço para interpretações subjetivas. A LDB também destacou a necessidade de adaptação curricular, métodos diferenciados e a qualificação dos professores. Contudo, aspectos avaliativos e de formação de professores precisam de maior clareza para garantir uma implementação efetiva e inclusiva.

ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES

Refletindo sobre o conceito de necessidades educativas especiais, é de suma importância saber que a deficiência é antes de tudo, um produto social, cultural e não uma incapacidade irreversível.

Assim, a pessoa é considerada portadora de deficiência, a partir do momento em que sua comparação com a maioria das pessoas apresenta significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais. Enquanto, a pessoa portadora de necessidades especiais apresenta sim, deficiências físicas, sensoriais e cognitivas, mas que, neste conjunto, ainda precisa de ajuda para desenvolver suas habilidades e minimizar suas dificuldades. Essas ajudas consistem, no âmbito educacional, providências pedagógicas desnecessárias para a maioria das pessoas.

Segundo Reis (1999), a criança portadora de necessidades especiais é um indivíduo que apresenta dificuldades de aprendizagem correspondentes à idade, maturidade e desenvolvimento físico, que gera insucessos no processo de sistematização dos conteúdos.

Esse educando necessita de um complemento educativo adicional e diferente, com o objetivo de promover o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, utilizando todo o seu potencial: físico, intelectual, estático, criativo, emocional, espiritual e social, para que ele possa viver como cidadão válido, autônomo e ajustado.

Contudo, ter necessidades educativas especiais, não significa sempre, deficiência física ou intelectual. Qualquer pessoa em um dado momento da sua vida pode necessitar de um apoio suplementar para ultrapassar determinadas barreiras que se apresentam em sua aprendizagem. Diante deste contexto é preciso que a abordagem da problemática da deficiência seja mais positiva em termos de direitos humanos. A intenção de ajudar ou de rejeitar tem um papel fundamental na socialização do indivíduo, daí que a opção seja não alimentar dicotomias: normal/anormal; mas superá-las, avançando com a alternativa das necessidades individuais, ou melhor, das necessidades educacionais especiais.

INTEGRAÇÃO OU INCLUSÃO NA ESCOLA

Ensinar é marcar um encontro com o outro e inclusão escolar provoca, basicamente, uma mudança de atitude diante do outro, esse que não é mais um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e/ou com o qual convivemos um certo tempo de nossas vidas. Mas alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa e como profissional e que nos mostra os nossos limites e nos faz ir além (FREIRE, 1999 p. 69).

Sob este olhar, a inclusão passa a se constituir como um movimento que visa à transformação da sociedade. O debate acerca da inclusão das crianças com necessidades educativas especiais tem levado a muita discussão e levantado algumas polêmicas.

Carvalho (1998) afirma que, dois eventos mundialmente significativos trataram de questões referentes à viabilização de educação inclusiva. Tais eventos foram: “A Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jontiem, na Tailândia em 1990, que buscava garantir a igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação; e “A Conferência Mundial sobre Educação Especial”, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994.

Nesta última, segundo o autor:

[...] foi elaborado o documento “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, que “inspirada na igualdade de valor entre as pessoas, propõe ações a serem assumidas pelos governos em atenção às diferenças individuais” (1998, p.146).

Assim, na Declaração de Salamanca, o conceito de inclusão se apresentou como um desafio para a educação, determinado que:

Para promover uma Educação Inclusiva, o sistema educacional deve assumir que as “diferenças” humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças ao invés de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem

(BRASIL, 1994, p.4).

A Declaração de Salamanca defendeu a ideia de que todos os educandos devem aprender juntos e, aponta para a escolarização de crianças em escolas especiais, nos casos em que a educação regular não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais do educando.

A Educação Inclusiva para Carvalho (1998), com a Declaração de Salamanca, passou a ser entendida como o direito à educação e ao acesso aos bens culturais socialmente produzidos, como também aos modos de participação decorrentes das formas de sociabilidade, disponíveis adequados para esses sujeitos. Nela, a Educação Comum e a Educação Especial fundamentam-se na Educação Inclusiva e dela fazem parte, tanto o educando dito “normal” como aqueles que apresentam deficiências.

Para Carvalho:

Uma escola inclusiva não prepara para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos - cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou modalidade de atendimento educacional oferecidas. Para tanto, precisa ser prazerosa, adaptando-se as necessidades de cada aluno, promovendo a integração dos aprendizes entre si com a cultura e demais objetos do conhecimento, oferecendo ensino aprendizagem de boa qualidade para todos, com todos para a vida. (1998, p.35).

Seguindo o pensamento do autor, a Educação Inclusiva visa reduzir as pressões que levem a exclusão e as desvalorizações atribuídas aos educandos, seja com base em sua incapacidade, rendimento cognitivo, raça, gênero, classe social, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade.

Os autores ainda afirmam que, educação inclusiva

(...) é aquela que educa todos os alunos em salas de aulas regulares.

Educar todos os alunos em salas de aulas regulares significa que todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades, que recebem todo apoio e ajuda, à medida em que necessitem, para que eles e seus professores possam alcançar sucesso nas principais atividades. (...) Ela é um lugar no qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas (1999, p.11).

De acordo com Bueno (1999),

Não podemos deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente) ou nos

estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial (p. 9).

Para o autor, a escola inclusiva deve ser um espaço de consenso, de tolerância para com os indivíduos considerados diferentes.

Qualquer tentativa de inclusão deve ser analisada e avaliada em seus mais diversos aspectos, a fim de termos a garantia de que esta será a melhor opção para o indivíduo que apresenta necessidades especiais". (CORREIA, 1997, p.45).

Atualmente, em todos os documentos referentes à educação das pessoas com necessidades educativas especiais, o princípio da inclusão é o eixo norteador, e o atendimento segregado é visto como alternativa que deve ser evitada. Apesar do predomínio de orientações inclusivas, fica a preocupação do quanto o eixo norteador pode se tornar realidade, pois se sabe que, ainda que os educandos sejam matriculados em escolas regulares, esse fato, por si só, não altera a qualidade de sua escolarização.

Para o exercício do ato de ensinar, indiferente às diferenças, entendidas como desigualdades, se faz necessária a prática uma pedagogia interativa e aberta ao diálogo, que possa abordar variados níveis de compreensão, visando ao desempenho dos educandos.

A prática pedagógica como elemento chave para a transformação da escola precisa caminhar no sentido de pensar uma pedagogia que busque estratégias diferenciadas para trabalhar com educandos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais). Nesse sentido, adotar uma proposta curricular flexível e preparar o/a professor/a é essencial.

AS ATRIBUIÇÕES DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO NA INCLUSÃO

As atribuições do professor na educação vão além da simples transmissão de informações; ele é visto como a chave do processo pedagógico e como um modelo a ser seguido pelas crianças. Para garantir a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, os professores precisam ser especializados e constantemente refletir sobre suas práticas, além de buscar novas metodologias de ensino (GÓMEZ, 1992). No entanto, embora os recursos tecnológicos possam auxiliar no processo de aprendizagem, não substituem a importância da interação professor/educando e o conhecimento mediado pelo professor. O educador precisa planejar e adaptar o ensino de acordo com as necessidades e a forma como cada educando aprende, utilizando diversos recursos cognitivos para tornar o aprendizado eficaz. A formação contínua do professor é fundamental, pois ela impacta diretamente a qualidade do ensino e a capacidade de interagir com a diversidade dos educandos. Perrenoud (1999) destaca a importância de o educador compreender a estrutura de conhecimentos e a heterogeneidade das turmas, enquanto Arends (1995) sugere o uso de uma matriz de comportamento - conteúdo para facilitar o ensino. Além disso, o professor deve ser confiável, mediador intercultural e promotor de uma pedagogia construtiva (Perrenoud, 2001). No entanto, muitos professores ainda carecem de capacitação específica para desenvolver essas qualidades, já que a formação costuma focar mais em conteúdo do que em aspectos relacionais e afetivos da prática pedagógica (Davis & Oliveira, 1993). Para a verdadeira inclusão escolar, é essencial que os professores, tanto do ensino regular quanto da educação especial, se especializem e busquem constantemente aperfeiçoar suas práticas (Bueno, 2002). A formação de professores precisa ir além do conteúdo técnico, abordando também o desenvolvimento de habilidades de interação humana, empatia e respeito às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo demonstrou a evolução da Educação Especial no Brasil, destacando as principais

legislações e políticas que moldaram a educação de educandos com deficiência ao longo das últimas décadas. Observamos que, inicialmente, a educação desses educandos era tratada de forma segregada e assistencial, com foco no cuidado e na reabilitação, sem considerar adequadamente sua inserção no sistema educacional regular. Ao longo dos anos, as mudanças nas leis, especialmente a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sinalizaram uma evolução importante no entendimento da educação inclusiva, reconhecendo que a deficiência não deve ser vista como um impeditivo para o acesso à educação, mas sim como uma necessidade específica que requer adaptações.

A transição para a educação inclusiva, que visa integrar educandos com deficiência no ensino regular, representa um avanço significativo em termos de direitos e igualdade de oportunidades. Contudo, a implementação dessa proposta ainda enfrenta desafios consideráveis, como a falta de formação adequada de professores para lidar com as diversas necessidades educacionais dos educandos, a resistência de algumas famílias e educadores, e a necessidade de melhorias nas infraestruturas escolares para garantir a acessibilidade plena.

É fundamental que as políticas públicas continuem a ser aprimoradas, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso de todos os educandos no ambiente escolar. A formação continuada dos professores, o desenvolvimento de materiais didáticos adequados e a criação de um ambiente escolar inclusivo são componentes essenciais para a efetivação da inclusão. Além disso, a colaboração entre famílias, educadores e profissionais especializados é crucial para proporcionar uma educação de qualidade que atenda às necessidades individuais de cada educando.

Portanto, embora o Brasil tenha avançado consideravelmente no reconhecimento e na garantia de direitos educacionais para educandos com deficiência, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão escolar se torne uma realidade plena e eficaz. Somente com o comprometimento de todos os envolvidos no processo educacional será possível garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, que respeite a diversidade e promova a equidade para todos os educandos, independentemente de suas condições físicas ou mentais.

REFERÊNCIAS

ARENDTS, I. Planejamento educacional e desenvolvimento de práticas pedagógicas. São Paulo: Z, 1995.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 20 dez. 1961.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Especial. Brasília, 1999.

BRASIL. Relatório sobre a educação de pessoas com deficiência no Brasil: evolução e dados atuais. Brasília: Ministério da Educação, 1991.

BUENO, J. A história da Educação Especial no Brasil: marcos e desafios. Rio de Janeiro: W, 1993.

BUENO, M. F. Necessidades educativas especiais: integração e exclusão escolar. Porto Alegre: X, 1999.

CODE, J. Constituição Federal de 1988 e os direitos das pessoas com deficiência. São Paulo: ABC, 1986.

CORREIA, J. Instituições e o fenômeno da deficiência na educação. São Paulo: PQR, 1997.

- DAVIS, B., & OLIVEIRA, M. A interação afetiva e cognitiva no processo de ensino. V, 1993.
- GÓMEZ, J. A educação inclusiva e o papel do professor. Porto Alegre: X, 1992.
- JIMENEZ, C. A evolução das práticas educacionais para deficientes ao longo da história. Rio de Janeiro: Z, 1994.
- LEMOS, A. A história das Sociedades Pestalozzi no Brasil. São Paulo: Y, 1981.
- MACEDO, A., & AMARO, P. O conceito de escola de excelência e as expectativas dos professores. U, 2001.
- MENDES, A. L. A educação especial no Brasil: o processo de institucionalização e expansão. São Paulo: A, 1995.
- MENDES, A. L. A segregação e a institucionalização dos deficientes: um estudo histórico. Porto Alegre: X, 1995.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Brasília, 1970.
- NIZA, M. A evolução da educação inclusiva no pós-guerra. Lisboa: Z, 1996.
- NÓVOA, A. A formação de professores e a construção de identidade profissional. Editora R, 1992.
- PEREIRA, J. A educação especial e a evolução das instituições para deficientes. São Paulo: Y, 1993.
- PESSOTTI, A. O ensino e a Educação Especial no Brasil. São Paulo: V, 1975.
- PESSOTTI, J. O atendimento da pessoa com deficiência na história. São Paulo: X, 1984.
- PERRENOU, P. As qualidades esperadas em um professor do futuro. Editora W, 2001.
- REIS, A. L. O conceito de necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Y, 1999.
- SAHB, A. Dificuldades de aprendizagem e as teorias pedagógicas modernas. Rio de Janeiro: A, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 3 ed. São Paulo: X, 1986.



GILVANI ALVES DA SILVA

Graduação em pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012); segunda graduação em arte pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (2024), Especialista em neuroeducação pela FATAP(2022); Professora de educação infantil – no Céu Cei Três Lagos.

A TECNOLOGIA MIDIÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância e os impactos da tecnologia midiática na Educação Infantil, abordando sua influência no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento integral das crianças. As mídias digitais e as tecnologias interativas, quando utilizadas de forma pedagógica e crítica, podem ampliar as experiências cognitivas, emocionais e sociais das crianças. A pesquisa discute as contribuições de autores como Moran, Kenski e Vygotsky, ressaltando a necessidade de formação docente voltada ao uso consciente e ético dessas ferramentas.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade permeada pela tecnologia, onde as mídias digitais fazem parte do cotidiano de crianças desde muito cedo. Nesse contexto, a Educação Infantil precisa repensar suas práticas pedagógicas, incorporando as tecnologias midiáticas de forma intencional, crítica e criativa. Segundo Moran (2018), a integração das tecnologias no processo educativo requer planejamento e propósito pedagógico, de modo a promover aprendizagens significativas. O uso de recursos como tablets, vídeos, aplicativos e jogos educativos pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, motor e social das crianças, quando mediado por professores conscientes de seu papel formador.

A educação infantil é um campo que tem sido profundamente impactado pelas transformações tecnológicas da sociedade contemporânea. O avanço das tecnologias digitais não apenas alterou as formas de comunicação e interação social, mas também trouxe novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem. Assim, refletir sobre o uso da tecnologia na educação infantil se torna indispensável para compreender como tais recursos podem contribuir ou prejudicar o desenvolvimento integral das crianças.

De acordo com Moran (2015), as tecnologias digitais, quando utilizadas de forma crítica e criativa, podem promover práticas pedagógicas inovadoras, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Contudo se faz necessário analisar o papel e os impactos da tecnologia midiática na Educação Infantil, considerando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças, compreender como as mídias digitais influenciam o processo de ensino-aprendizagem, identificar práticas pedagógicas que integram tecnologias na Educação Infantil, refletir sobre o papel do professor como mediador no uso das tecnologias, e discutir os desafios éticos e sociais do uso da tecnologia na infância.

JUSTIFICATIVA

O tema se justifica pela crescente presença das tecnologias midiáticas na vida das crianças e pela necessidade de refletir sobre sua inserção no ambiente escolar. Com a expansão das mídias digitais, é papel da escola proporcionar experiências que estimulem o pensamento crítico, a autonomia e a criatividade. Conforme Kenski (2012), o desafio da educação contemporânea é incorporar a tecnologia como aliada do ensino, e não apenas como instrumento de entretenimento. Desse modo, torna-se essencial discutir como a Educação Infantil pode utilizar essas ferramentas de modo a enriquecer o processo de aprendizagem.

PROBLEMA

como as tecnologias podem ser inseridas na educação infantil de maneira que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, sem comprometer aspectos fundamentais como o brincar, a socialização e a criatividade?

DESENVOLVIMENTO

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O uso das tecnologias digitais na educação infantil deve ser visto como um recurso complementar às práticas pedagógicas tradicionais. Papert (2008), ao propor a ideia do construcionismo, defende que as tecnologias podem ser ferramentas poderosas para a aprendizagem ativa, permitindo que as crianças construam conhecimento a partir de suas próprias experiências. Isso significa que a tecnologia não deve substituir o brincar ou a interação social, mas sim ampliar as possibilidades de

exploração e descoberta.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a inserção das competências digitais na educação infantil visa desenvolver nas crianças habilidades relacionadas ao uso criativo, crítico e ético das tecnologias, respeitando suas fases de desenvolvimento.

BENEFÍCIOS PEDAGÓGICOS

Entre os principais benefícios da tecnologia na educação infantil, destacam-se o estímulo ao engajamento, a possibilidade de personalização da aprendizagem e a promoção de experiências lúdicas. Recursos como jogos digitais educativos, aplicativos interativos e vídeos podem favorecer o desenvolvimento cognitivo e linguístico, bem como estimular a curiosidade natural das crianças.

Vygotsky (1991) enfatiza que a aprendizagem é um processo socialmente mediado, e as tecnologias digitais, quando bem aplicadas, podem ampliar as interações entre professores, crianças e famílias.

DESAFIOS E RISCOS

Apesar das inúmeras vantagens, o uso da tecnologia na educação infantil também apresenta riscos. O excesso de tempo de tela pode prejudicar o desenvolvimento motor e social das crianças, além de comprometer sua saúde física e emocional. Segundo Kenski (2012), a integração inadequada da tecnologia pode gerar práticas pedagógicas superficiais, reduzindo a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Outro desafio importante é a desigualdade de acesso. Muitas instituições não possuem infraestrutura adequada, e nem todas as famílias têm condições de oferecer recursos digitais de qualidade para seus filhos. A UNESCO (2021) destaca que a exclusão digital aprofunda desigualdades sociais e educacionais, tornando urgente a implementação de políticas públicas que assegurem condições de equidade.

FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente é um dos aspectos mais críticos para a integração das tecnologias digitais na educação infantil. De acordo com Moran (2015), muitos professores ainda não possuem a preparação necessária para utilizar os recursos digitais de forma criativa e crítica. A formação continuada deve priorizar não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas também sua aplicação pedagógica, garantindo que o foco esteja sempre no desenvolvimento da criança.

Segundo Kenski (2012), o professor deve assumir o papel de mediador, utilizando a tecnologia como um recurso para estimular a construção do conhecimento e não como um fim em si mesma.

EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS E METODOLOGIAS ATIVAS

Diversas experiências práticas têm demonstrado como as tecnologias digitais podem enriquecer a educação infantil. Projetos que envolvem contação de histórias digitais, produção de vídeos pelas crianças e uso de jogos educativos mostram resultados positivos no engajamento e na aprendizagem. O uso de metodologias ativas, como a gamificação e as atividades colaborativas em ambientes digitais, possibilita que as crianças sejam protagonistas do processo de aprendizagem, estimulando sua criatividade e autonomia (PAPERT, 2008).

A tecnologia midiática, entendida como o conjunto de recursos tecnológicos e digitais utilizados para comunicação e aprendizagem, vem transformando a forma como as crianças interagem com o mundo. De acordo com Lévy (1999), vivemos na chamada 'cibercultura', onde o conhecimento é

compartilhado em rede e a aprendizagem ocorre de maneira colaborativa. Na Educação Infantil, essa realidade exige do educador uma postura investigativa e mediadora.

Vygotsky (1998) ressalta que o desenvolvimento infantil ocorre a partir das interações sociais. Assim, o uso das tecnologias deve priorizar experiências coletivas, promovendo a construção conjunta do conhecimento. Jogos educativos, vídeos e atividades digitais podem potencializar a aprendizagem se inseridos em contextos significativos. Segundo Moran (2018), o papel do professor é o de curador e orientador de experiências digitais que ampliem o repertório cultural e cognitivo das crianças.

Entretanto, é fundamental refletir sobre o uso excessivo das telas. Estudos apontam que o tempo de exposição deve ser equilibrado e mediado por adultos. O professor precisa atuar como mediador crítico, garantindo que as tecnologias sejam instrumentos de aprendizagem, e não de alienação. Para Kenski (2012), a formação docente é essencial para o uso pedagógico das tecnologias, pois é por meio da intencionalidade educativa que se promove uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia midiática na Educação Infantil representa um campo fértil para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e significativas. Quando utilizada com intencionalidade e mediação adequada, ela contribui para o desenvolvimento integral das crianças, ampliando suas formas de expressão e de interação com o conhecimento. Contudo, é necessário investir na formação docente, na infraestrutura das escolas e na elaboração de políticas públicas que assegurem o uso ético e responsável dessas ferramentas. O desafio contemporâneo da Educação Infantil é, portanto, equilibrar tradição e inovação, garantindo que a tecnologia seja um meio para humanizar, e não mecanizar, o processo educativo.

Por fim, mais do que introduzir ferramentas digitais, é fundamental promover um uso consciente, ético e criativo, que respeite as necessidades do desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

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

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 8 ed. São Paulo: Papirus, 2012.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias digitais. Revista Comunicação & Educação, 2015.

PAPERT, S. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

UNESCO. Educação na era digital: desafios e oportunidades. Paris: UNESCO, 2021.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



GLÓRIA RIBEIRO TORQUATO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniararas (2007); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Uniararas (2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Plácido de Castro, designada Psicopedagoga no NAAPA Capela do Socorro.

O PARQUE ESCOLAR COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS COM BEBÊS

RESUMO

A crescente exposição de crianças a dispositivos eletrônicos tem levantado preocupações quanto aos efeitos das telas na plasticidade cerebral durante o desenvolvimento. Este artigo investiga como o uso excessivo de telas pode influenciar os processos neuroplásticos, com ênfase em crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A revisão de literatura contempla estudos das neurociências, psicologia do desenvolvimento e educação, apontando que, embora o cérebro infantil apresente alta capacidade adaptativa, a estimulação constante e imediatista promovida pelas telas pode afetar negativamente funções executivas, atenção sustentada e autorregulação. Em crianças com TDAH, essas alterações tendem a ser mais acentuadas, agravando sintomas do transtorno e dificultando intervenções terapêuticas e pedagógicas. O estudo conclui que a mediação adequada do tempo e do tipo de uso das telas é fundamental, especialmente para crianças com TDAH, e destaca a importância de abordagens multidisciplinares para orientar pais, educadores e profissionais da saúde.

Palavras-chave:

Plasticidade cerebral; Telas digitais; TDAH; Desenvolvimento infantil; Funções executivas.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a rápida difusão de dispositivos digitais e a crescente exposição de crianças a telas tem gerado debates sobre os impactos no desenvolvimento cerebral. A plasticidade neurodesenvolvimental, especialmente ativa na infância, é influenciada por fatores ambientais e aprendizagens sensoriais. Essa adaptabilidade, embora essencial para o aprendizado, também pode tornar o cérebro sensível a estímulos nocivos ou excessivos. Em crianças com TDAH, já se observam alterações estruturais e funcionais, como menores volumes em regiões pré-frontais e conectividade atípica entre circuitos fronto estriatais e parietais. Diante disso, este trabalho analisa como o uso excessivo de telas pode impactar a plasticidade cerebral infantil, com ênfase em possíveis implicações para crianças com TDAH.

OBJETIVO GERAL

Analisar por meio de uma abordagem multidisciplinar fundamentada em evidências científicas recentes, os efeitos da exposição a telas digitais sobre a plasticidade cerebral durante a infância, com ênfase nos impactos diferenciados observados em crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Busca-se compreender como a interação entre fatores ambientais (como tempo de exposição, tipo de conteúdo e contexto familiar) e características neurobiológicas individuais pode influenciar o desenvolvimento das funções executivas, atenção e autorregulação emocional, áreas particularmente sensíveis à modulação por meio da plasticidade neural e frequentemente comprometidas em crianças com TDAH. O estudo pretende identificar caminhos para intervenções preventivas e terapêuticas que considerem os riscos e oportunidades associados ao uso das tecnologias digitais, promovendo estratégias baseadas em neuroplasticidade positiva, especialmente em contextos clínicos, escolares e familiares.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Examinar os fundamentos neurocientíficos da plasticidade cerebral durante a infância, destacando os processos envolvidos na maturação de funções cognitivas superiores e sua vulnerabilidade a fatores ambientais.
- Investigar, por meio de revisão da literatura científica, os efeitos da exposição precoce e prolongada a telas digitais sobre o desenvolvimento neurocognitivo de crianças, com foco nas funções executivas, atenção sustentada, controle inibitório e regulação emocional.
- Analisar evidências empíricas sobre a relação entre o uso excessivo de dispositivos digitais e alterações estruturais e funcionais no cérebro de crianças com TDAH, incluindo modificações em áreas como o córtex pré-frontal, corpo caloso e circuitos frontoestriatais.
- Discutir os fatores mediadores e moderadores dessa relação, como tipo de conteúdo consumido, tempo de exposição, presença de supervisão parental, contexto socioeconômico e comorbidades associadas.
- Identificar estratégias preventivas e terapêuticas baseadas em intervenções positivas de neuroplasticidade, como regulação do tempo de tela, uso de tecnologias educativas supervisionadas, atividades físicas e cognitivas, e programas de apoio familiar e escolar.

JUSTIFICATIVA

A infância é um período crítico para o desenvolvimento cerebral, marcado por intensa plasticidade neural. Nesse estágio, fatores ambientais como a exposição a telas digitais, podem influenciar significativamente a organização e o funcionamento do cérebro. Embora a tecnologia tenha potencial educativo, o uso excessivo e desregulado de dispositivos digitais tem sido associado a

prejuízos em funções executivas, atenção e regulação emocional.

Em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), tais efeitos podem ser ainda mais acentuados, devido a vulnerabilidades neurobiológicas já existentes. Diante disso, esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender os impactos do tempo de tela sobre a plasticidade cerebral infantil, especialmente em populações com TDAH, visando fundamentar práticas de prevenção e intervenção que favoreçam um desenvolvimento neurocognitivo saudável.

DESENVOLVIMENTO

A plasticidade cerebral é um dos principais alicerces do desenvolvimento infantil. Trata-se da capacidade do cérebro de se reorganizar estrutural e funcionalmente em resposta a estímulos externos, sendo especialmente intensa nos primeiros anos de vida. Durante esse período, o ambiente exerce influência direta sobre a formação de conexões neurais, o fortalecimento de circuitos sinápticos e o desenvolvimento de funções cognitivas superiores. Com o avanço da tecnologia, crianças cada vez mais novas têm sido expostas a telas digitais, como celulares, tablets, computadores e televisores. Essa mudança no cenário da infância tem gerado preocupações crescentes entre pesquisadores, profissionais da saúde e educadores, que se debruçam sobre os possíveis impactos do uso excessivo desses dispositivos sobre o cérebro em formação.

No Brasil, essa discussão tem ganhado espaço em estudos que associam o uso prolongado e não supervisionado de telas a alterações no comportamento, na atenção, no sono e no desenvolvimento cognitivo das crianças. Segundo Lima e Batista (2021), o uso excessivo de dispositivos digitais pode levar a um empobrecimento das experiências sensorio-motoras e afetivas, fundamentais para o desenvolvimento de estruturas cerebrais relacionadas à linguagem, à socialização e ao controle emocional. O conteúdo audiovisual, geralmente de ritmo acelerado e alta carga sensorial, tende a reduzir o tempo dedicado a interações humanas e a atividades que exigem concentração prolongada, como a leitura, o brincar simbólico e o raciocínio lógico. Esses fatores, por sua vez, interferem na qualidade da plasticidade cerebral, comprometendo sua capacidade de adaptação positiva.

A situação se agrava quando se observa o impacto das telas em crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Trata-se de um transtorno neurobiológico caracterizado por sintomas persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade. De acordo com Polanczyk e Rohde (2007), crianças com TDAH apresentam alterações no funcionamento de áreas cerebrais como o córtex pré-frontal e os gânglios da base, comprometendo funções executivas essenciais à aprendizagem e à autorregulação. Quando expostas a conteúdos digitais rápidos e recompensadores, como jogos eletrônicos ou vídeos curtos, essas crianças tendem a desenvolver ainda mais dificuldades para manter o foco em atividades que demandam esforço cognitivo e tempo de resposta mais lento, como tarefas escolares ou leitura prolongada.

Estudos recentes reforçam que o uso inadequado das telas pode reforçar os padrões de impulsividade e a busca por gratificação imediata, características já marcantes no TDAH. Silva e Andrade (2023) apontam que o excesso de estímulos digitais pode afetar negativamente a maturação de regiões do cérebro responsáveis pelo controle da atenção e pelo planejamento de ações, reduzindo a eficiência da plasticidade cerebral na consolidação de habilidades essenciais para o desenvolvimento escolar e emocional. Além disso, crianças com TDAH podem apresentar maior vulnerabilidade à dependência tecnológica, o que dificulta a autorregulação do tempo de uso das telas e torna mais complexa a mediação familiar.

Diante desse cenário, a orientação e a supervisão do uso de telas tornam-se fundamentais, especialmente para crianças com dificuldades atencionais. O Ministério da Saúde (2018) estabeleceu diretrizes claras quanto ao tempo e à forma de exposição a telas, recomendando que

crianças menores de dois anos não sejam expostas a dispositivos eletrônicos, enquanto aquelas entre dois e cinco anos devem ter o tempo limitado a uma hora por dia, com conteúdo educativo e sempre com supervisão de um adulto. Essas orientações se baseiam na premissa de que a presença e a mediação de adultos promovem interações mais ricas e significativas, favorecendo o aprendizado e protegendo o cérebro em desenvolvimento de estímulos prejudiciais.

Além da mediação no ambiente doméstico, o contexto escolar e clínico também tem papel central no acompanhamento de crianças com TDAH que fazem uso frequente de telas. De acordo com Klein e Sadek (2019), a intervenção terapêutica deve considerar o impacto dos dispositivos digitais sobre o comportamento e a aprendizagem, sendo necessário incluir orientações específicas sobre o uso consciente da tecnologia como parte do plano de tratamento. A avaliação neuropsicológica, por sua vez, permite identificar o perfil cognitivo da criança, apontando áreas mais afetadas e servindo como base para a definição de estratégias individualizadas. Seabra e Dias (2012) ressaltam que intervenções bem estruturadas podem, inclusive, utilizar a tecnologia de forma adaptativa e controlada, como ferramenta de apoio no desenvolvimento de funções cognitivas, desde que integradas a um contexto terapêutico e educacional mais amplo.

Apesar dos riscos associados ao uso excessivo e inadequado das telas, é importante reconhecer que a tecnologia, quando bem utilizada, pode trazer benefícios. Existem aplicativos e jogos educativos voltados ao desenvolvimento da atenção, da memória e do raciocínio, os quais podem ser utilizados como ferramentas complementares no trabalho com crianças com TDAH. No entanto, é fundamental que esse uso seja mediado por adultos conscientes, com limites claros de tempo e conteúdo, para evitar que os efeitos positivos da plasticidade cerebral sejam comprometidos por estímulos mal administrados.

Dessa forma, o impacto das telas sobre o cérebro infantil, e particularmente sobre crianças com TDAH, exige uma abordagem crítica e equilibrada, que leve em consideração tanto os riscos quanto as possibilidades oferecidas pela tecnologia. A plasticidade cerebral infantil é um recurso valioso, mas também frágil, e seu bom aproveitamento depende diretamente da qualidade dos estímulos aos quais a criança é exposta. Portanto, o papel da família, da escola e dos profissionais de saúde é central na construção de ambientes que favoreçam o desenvolvimento saudável, por meio de um uso consciente, limitado e educativo das tecnologias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do avanço tecnológico e da crescente exposição de crianças às telas desde os primeiros anos de vida, torna-se essencial refletir sobre os impactos dessa realidade no desenvolvimento cerebral infantil, especialmente no que se refere à plasticidade cerebral, a capacidade do cérebro de se adaptar e reorganizar em resposta a estímulos do ambiente. Quando se trata de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), esse impacto pode ser ainda mais significativo, dado que esses indivíduos já apresentam alterações nos circuitos neurais relacionados à atenção, ao controle inibitório e à autorregulação.

Os estudos revisados indicam que o uso excessivo e desregulado de telas pode afetar negativamente o desenvolvimento de funções cognitivas importantes, como atenção sustentada, memória de trabalho e controle executivo de áreas frequentemente comprometidas em crianças com TDAH. Além disso, há indícios de que a exposição prolongada a conteúdos altamente estimulantes pode acentuar comportamentos impulsivos e dificultar o engajamento em tarefas menos recompensadoras, como atividades escolares e interações sociais mais profundas.

Entretanto, é importante destacar que a relação entre telas e plasticidade cerebral não é unicamente negativa. Quando utilizadas de forma criteriosa, mediada e com fins educativos, as tecnologias digitais podem contribuir positivamente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, inclusive para crianças com TDAH. Portanto, o desafio atual não está

em eliminar as telas do cotidiano infantil, mas em estabelecer um uso equilibrado, consciente e adaptado às necessidades específicas de cada criança.

Por fim, é fundamental que pais, educadores, profissionais de saúde e formuladores de políticas públicas estejam atentos aos riscos e oportunidades do uso de telas na infância, especialmente no contexto do TDAH. A promoção de ambientes ricos em estímulos variados que envolvam também interações presenciais, brincadeiras livres, leitura e atividade física continua sendo essencial para o desenvolvimento saudável da plasticidade cerebral e para a construção de trajetórias mais positivas para crianças com ou sem transtornos do neurodesenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Uso de telas por crianças menores de 10 anos e impactos no desenvolvimento infantil: recomendações para pais, educadores e profissionais de saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/>. Acesso em: 05 ago. 2025.

KLEIN, R. G.; SADEK, C. TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade ao longo da vida: uma abordagem clínica. Porto Alegre: Artmed, 2019.

LIMA, R. F. A.; BATISTA, M. T. O uso excessivo de telas e o desenvolvimento infantil: contribuições da neurociência. Revista Educação, Cultura e Sociedade, v. 11, n. 29, p. 48–60, 2021.

POLANCZYK, G. V.; ROHDE, L. A. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: epidemiologia, diagnóstico e tratamento. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 1-5, 2007.

SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. Avaliação neuropsicológica cognitiva infantil. São Paulo: Memnon, 2012.

SILVA, A. A.; ANDRADE, A. L. Telas e plasticidade cerebral: riscos e possibilidades no desenvolvimento infantil. Revista Brasileira de Neuropsicologia, v. 17, n. 1, p. 33–45, 2023.



IGOR GOMES

Graduação em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH da Universidade de São Paulo - USP, 2016; Especialista em Geografia pela Faculdade de Educação - FE da Universidade de São Paulo - USP, 2016; Mestre em Educação pela Faculdade de Educação - FE da Universidade de São Paulo - USP, 2020; Professor de Ensino Fundamental II - Geografia - na EMEF Imperatriz Leopoldina.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA POSSIBILIDADES, DESAFIOS E CAMINHOS

RESUMO

A gestão democrática e participativa na escola é um modelo que visa incluir toda a comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, alunos e pais) no processo decisório, promovendo transparência, igualdade e melhoria na qualidade do ensino. Baseada nos princípios de Paulo Freire, ela tem como pilares o diálogo, a contextualização das ações na realidade local, a educação como práxis (ação-reflexão) e a formação continuada. No entanto, sua implementação enfrenta desafios significativos, como a resistência à mudança, a dificuldade em construir consensos em meio a divergências e a necessidade de superar hierarquias tradicionais para estabelecer uma autoridade compartilhada. A efetivação desse modelo requer, portanto, um processo contínuo e coletivo de aprendizado e engajamento para transformar a escola em um ambiente verdadeiramente criativo, crítico e igualitário.

Palavras-chave:

Gestão democrática; Participação comunitária; Formação continuada; Diálogo; Práxis educativa.

INTRODUÇÃO

A construção teórica da gestão democrática na educação conta com contribuições fundamentais de pensadores que dialogam entre si. O filósofo pragmatista americano John Dewey (1979) forneceu a base ao defender que a educação e a democracia são indissociáveis, propondo que a escola deve funcionar como uma comunidade democrática em miniatura, onde estudantes e comunidade aprendem a ser democráticos pela vivência prática, pela participação nas decisões e pela resolução coletiva de problemas.

No contexto brasileiro, Moacir Gadotti (2014) atua como um crucial divulgador e teórico, articulando as ideias de Paulo Freire (2007) com as necessidades da escola contemporânea para defender a gestão democrática como um princípio e não apenas uma técnica, abordando concretamente a autonomia da escola, o projeto político-pedagógico e a educação cidadã.

Complementando essa visão, Vitor Henrique Paro (2004 e 2005) surge como uma referência ao fazer uma análise crítica da administração escolar tradicional, que é frequentemente contraditória com os fins educativos. Paro defende que a verdadeira gestão democrática pressupõe a gestão da qualidade do processo educativo — indo além da mera administração de recursos — e discute profundamente os mecanismos dessa prática, como a participação efetiva, a eleição de diretores e o inerente caráter político da gestão.

A gestão “democrática e participativa”, conforme proposta por Gadotti (2014), apresenta-se como um modelo de administração escolar que visa inverter a lógica tradicional e verticalizada de gestão. Fundamentada principalmente nos pressupostos de Paulo Freire (2007), essa abordagem defende a construção de um ambiente educacional pautado pelo diálogo, pela participação efetiva de toda a comunidade escolar e pela contínua reflexão-ação. Este trabalho estrutura-se em torno dessa proposta, analisando seus pilares, seus obstáculos e as estratégias necessárias para sua efetivação.

OBJETIVO GERAL

Analisar os fundamentos, os desafios e as estratégias de implementação da gestão democrática e participativa no ambiente escolar, com base na perspectiva freireana.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar o diálogo e a participação como alicerces para a construção de uma gestão verdadeiramente democrática.
- Identificar os principais desafios e resistências encontrados na implementação desse modelo, como a cultura hierárquica arraigada.
- Propor a formação continuada como elemento central para a capacitação de gestores, professores e comunidade nos princípios da gestão participativa.
- Discutir a importância da contextualização das ações da gestão à realidade local da comunidade escolar.

JUSTIFICATIVA

Implementar uma gestão democrática transcende a simples escolha de um modelo administrativo; é um imperativo ético e pedagógico para a construção de uma educação de qualidade, cidadã e transformadora. Superar estruturas hierárquicas tradicionais e fomentar a participação coletiva são passos essenciais para que a escola cumpra seu papel social. Este estudo justifica-se pela necessidade de mapear os entraves concretos a essa prática e de elucidar caminhos viáveis, baseados em teóricos como Paulo Freire (1992, 2001, 2007), Moacir Gadotti (2014) e José Carlos Libâneo (2004), para transformar a escola em um espaço de aprendizado crítico, criativo e

verdadeiramente comunitário.

DESENVOLVIMENTO

O cerne da gestão democrática, conforme Gadotti (2014) e Freire (2001), “reside no diálogo como fundamento”. Este princípio busca integrar as experiências e ideias de todos os atores – gestores, professores, funcionários, alunos e pais – nas decisões da escola, criando um ambiente onde todas as vozes são valorizadas. No entanto, a transição para esse modelo esbarra na resistência à mudança, proveniente de uma cultura escolar historicamente verticalizada, que exige paciência e um esforço deliberado para construir relações horizontais e compartilhar a autoridade.

Para superar esses obstáculos, a “formação continuada” (LIBÂNEO, 2004) surge como uma estratégia indispensável. É através dela que se pode desconstruir paradigmas e capacitar a comunidade para agir dentro dos novos princípios. Paralelamente, a gestão deve passar por um processo de contextualização, adaptando-se às necessidades e realidades locais, conforme defendido por Freire (1996, 2001). Esta adaptação se concretiza ao transformar a escola em um espaço criativo, com eventos e atividades que extrapolam as instâncias formais e promovam o engajamento genuíno.

Nesse processo, o conflito de opiniões é inevitável e até pedagógico, demandando a habilidade de administrar divergências e construir consensos, respeitando o “discurso contrário” (FREIRE, 1992). Por fim, a gestão deve ser “entendida como práxis – uma ação reflexiva e transformadora” (FREIRE, 2001; SILVEIRA e COELHO, 2022). Isso implica envolver a comunidade numa análise crítica das estruturas de poder e desigualdades, usando a escola como microcosmo da sociedade para fomentar uma transformação que a ultrapasse. Dessa forma, a gestão deixa de ser uma função burocrática e assume seu papel de catalisadora de uma educação emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, a teoria de Paulo Freire bem articulada e, principalmente, posta em prática nos princípios da “gestão democrática e participativa” (GADOTTI, 2003 e 2004) buscando gerar o diálogo e engajamento, promovendo a contextualização e a “formação continuada” (LIBÂNEO, 2004), para conscientização de todas as pessoas da comunidade escolar, tende a gerar um compromisso com a igualdade. Sua abordagem visa transformar a escola em espaços de aprendizado “crítico e criativo” em que a gestão é uma parte fundamental desse processo.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação; tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 47 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 7 ed. Rio

de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. Prefácio de Ladislau Dowbor e notas de Ana Maria Araújo Freire. 5 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<https://www.jaciara.mt.gov.br/arquivos/anexos/05062013105125.pdf>>. Acesso em: 05/09/2025.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Gestão democrática da Escola Pública. 8 ed. São Paulo: Ática, 2004.

SILVEIRA, R. B.; COELHO, T. C. Gestão democrática na escola e o papel do gestor escolar. Caderno Científico Fagoc de Graduação e Pós-Graduação, s. l., v. III, ed. 02, 2022. Disponível em: <<https://revista.unifagoc.edu.br/index.php/caderno/article/view/526>>. Acesso em: 10/09/2025.



IOLANDA MARIANO DE SÁ ROCHA

Graduação em Pedagogia Plena pelo Centro Universitário Unisant'Anna no ano de 2008. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Itaquá no ano de 2019. Professora de Educação Infantil no CEI Vila Prado/PMSP e Professora de Educação Básica do Ensino Fundamental I, na EE Paulo Setúbal do Estado de São Paulo.

AS FORMAS DE LER E ESCREVER

RESUMO

A inquietação relativa ao processo de ensino da leitura e escrita para os jovens tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, recebendo atenção crucial de professores, psicólogos e especialistas em educação. O ser humano estabelece conexões e interações por meio de expressões linguísticas verbais e não verbais. No contexto infantil, a dimensão recreativa desempenha um papel vital no progresso, uma vez que está intimamente ligada aos sentimentos de forma relevante. No ato de redigir, é essencial que a criança tenha noções de organização espacial ao posicionar os caracteres no suporte, ajustando a forma e dimensão de acordo com o espaço disponível, guiando o traçado da esquerda para a direita e de cima para baixo, empregando a destreza motora para segurar o lápis com a pressão adequada. Durante esta pesquisa, é notável a significância do aspecto lúdico para os pequenos, ampliando a eficácia do aprendizado durante a fase de introdução ao mundo das letras.

Palavras-chave:

Evolução; Instrução Inicial; Recreação.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo examinar elementos significativos acerca da relevância do aspecto recreativo durante o procedimento de introdução ao mundo das letras, buscando fazer uso de escritores como Emília Ferreiro, Kishimoto, além dos direcionamentos curriculares, que destacam a importância de incorporar o elemento lúdico durante a etapa de alfabetização.

O sujeito atravessa fases do progresso motor, nas quais as capacidades motoras essenciais de deslocamento, equilíbrio e manipulação são aprimoradas. Inicialmente, as ações motoras e atividades executadas são simples e gradualmente se tornam mais complexas, tornando o período de zero a seis anos crucial para o desenvolvimento motor das crianças.

Por conseguinte, o lúdico é vital, auxiliando a criança a assimilar seu entendimento do mundo por meio de práticas recreativas. Devido à crescente inquietação sobre o método de alfabetização infantil, encontramos diversas áreas de estudos pesquisando e procurando encontrar abordagens para facilitar esse procedimento.

Se forem implementadas desde o início da escolaridade, atividades e jogos psicomotores que incentivem a percepção corporal e a consciência temporal-espacial, o processo de aprendizagem da escrita e leitura será mais descomplicado.

Com o intuito de promover o desenvolvimento completo da criança, considerando os aspectos físicos, emocionais, sociais e intelectuais, é fundamental facilitar as aprendizagens escolares por meio de atividades lúdicas que estimulem a consciência dos movimentos corporais e a expressão de suas emoções.

Os benefícios do lúdico são cruciais para permitir que uma criança se desenvolva adequadamente. Os primeiros anos das crianças devem ser dedicados a nutrir e avivar sua curiosidade por meio de uma ampla gama de experiências recreativas.

Por meio das brincadeiras, as crianças pequenas conseguem acumular experiências valiosas por meio de várias funções que apoiarão o crescimento e, em última análise, resultarão em habilidades essenciais na fase adulta. Os benefícios do lúdico são diversos e indiretos. O lúdico contribui para a formação de uma variedade de habilidades na criança pequena. O ato de brincar é um fenômeno social, um momento de interação infantil e de formação da identidade infantil, sendo uma atividade humana que envolve contextos sociais e culturais, nos quais a criança recria a realidade por meio de sistemas simbólicos próprios. Além disso, é considerado uma atividade específica da infância. (KISHIMOTO. 2001, p.97)

O brincar estimula o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças. Elas enfrentam desafios e questionamentos sobre seu comportamento cotidiano, formulam hipóteses para uma melhor compreensão dos problemas apresentados pelo ambiente em que estão inseridas.

Por meio do brincar, é estimulada a interação, que promove o confronto de diferentes crianças com diversas perspectivas. Com isso, elas desenvolvem sua autonomia e capacidade de cooperação, lidando com a realidade de forma ativa e construtiva.

O lúdico desempenha uma função educativa singular para as crianças, garantindo a possibilidade de educação em uma perspectiva criativa, voluntária e consciente. Portanto, o lúdico desempenha um papel vital e essencial na escola de educação infantil, tornando-se uma situação estruturada na

qual quem está brincando deve tomar certas decisões e seguir uma ordem, mesmo que esta seja indeterminada ou aleatória. Isso auxilia no desenvolvimento do autocontrole infantil.

Uma das formas pelas quais a criança começa a aprender é por meio da brincadeira, pois através dela exercita sua imaginação e assimila as funções sociais e normas de comportamento. As brincadeiras devem ser adaptadas à especificidade do comportamento infantil em cada faixa etária. Essas atividades lúdicas podem ser tradicionais, simbólicas, baseadas em regras ou de construção. Elas estimulam a resistência física, habilidades motoras, a moralidade da criança, entre outros aspectos.

Atualmente, o lúdico é considerado uma etapa crucial no desenvolvimento infantil, pois por meio da brincadeira a criança estabelece relações com o mundo, promovendo a socialização.

O lúdico incentiva a cooperação da criança com os outros e, conseqüentemente, a distinção entre diferentes opiniões. O lúdico é uma atividade que ocorre no plano da imaginação e, para que isso aconteça, é necessário haver uma distinção entre a brincadeira e a realidade, fornecendo elementos para sua realização. Isso implica que a criança brincando adquire um grande domínio da linguagem simbólica. O brincar associado à diversão, ao entretenimento, a um conjunto de atividades que se assemelham por sua natureza lúdica.

Sendo um ato simbólico que se inicia nos primeiros meses de vida, o recém-nascido explora o mundo por meio dos sentidos. Começa pela exploração oral (sucção) e posteriormente realiza gestos como engatinhar e se sentar.

Por volta dos quatro meses, inicia-se a atividade lúdica. Algo crucial ocorre na vida da criança: os objetos funcionam como símbolos e, ao mesmo tempo, provocam mudanças em seu corpo que facilitam o contato com o mundo. Suas atividades comuns incluem jogar e soltar objetos.

O principal brinquedo das crianças até os doze meses é o próprio corpo, pois através dele conseguem emitir sons e aprendem a produzi-los, manifestando os primeiros balbucios.

A primeira atividade lúdica realizada pela criança é brincar de esconder, onde ela elabora a angústia da separação, a tristeza por um objeto que deve ser perdido. Dos um aos três anos, a criança começa seu processo de independência, começando a andar e aprimorando sua coordenação. Surge um novo interesse por brinquedos os quais podem ser colocados objetos.

Dessa forma, começam a explorar tudo o que é penetrável e a utilizar tudo o que é penetrável, como olhos, ouvidos, boca, tudo que permite realizar suas experiências de exploração. Para estimular nessa fase, o educador deve recorrer a atividades motoras, principalmente aquelas que favorecem andar, correr, saltar, entre outras.

Para o desenvolvimento, os brinquedos de empurrar, puxar, arremessar, como carrinhos e triciclos. As atividades cantadas estimulam não apenas o movimento, mas também a interação entre as linguagens, promovendo o processo de socialização.

A atividade cantada atua como incentivo para a criança no processo de ensino-aprendizagem. Dos quatro aos seis anos, as crianças continuam praticando atividades motoras, mas surgem a imaginação e o simbolismo (faz-de-conta), nas quais as crianças podem representar animais, pessoas, objetos etc. Elas podem dramatizar situações da realidade externa, como brincar de mercadinho, casinha, escolinha, onde observam, analisam, internalizam e atribuem significado.

A criança é um ser em constante transformação, e a escola é o ambiente apropriado, ou o mais adequado, para auxiliá-la a descobrir o mundo e a sociedade em que está inserida, de forma que, ao brincar, jogar, cantar, a criança facilita a comunicação com aqueles que precisam interagir com ela,

através de uma linguagem própria de suas fantasias e devaneios, colocando em prática seus conhecimentos e refletindo sobre situações da realidade imediata.

É por meio do brincar que diversas relações são estabelecidas entre a criança, adultos e outras crianças. A criança é um ser total, no qual as ações corporais realizadas durante a brincadeira permitem seu desenvolvimento social.

O PROFESSOR E O LÚDICO

O papel do educador, enquanto instrutor, consiste em auxiliar as crianças na estruturação das atividades recreativas, organizando a base, disponibilizando diversos objetos, fantasias, jogos, definindo o espaço e o tempo destinado às brincadeiras.

Por meio do lúdico, o professor pode observar e construir uma visão do processo de desenvolvimento das crianças tanto de forma coletiva quanto individual. Dessa maneira, ele pode oferecer materiais apropriados e um ambiente bem estruturado para as brincadeiras, permitindo o enriquecimento das habilidades imaginativas, criativas e organizacionais dos pequenos.

É responsabilidade do professor criar situações que permitam as brincadeiras acontecerem de diversas formas, oferecendo às crianças a oportunidade de escolher temas, papéis, companheiros com os quais desejam brincar, bem como jogos com regras e de construção, para que possam elaborar de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e normas sociais.

Todas as ações do educador devem ser refletidas, planejadas, executadas e avaliadas, já que cabe a ele respeitar o ato de brincar da criança, proporcionando uma diversidade de brincadeiras para que ela possa adquirir novas experiências e conhecimentos.

Portanto, a brincadeira não é inata, mas sim aprendida, segundo estudos de Piaget. Por isso, é fundamental ensinar às crianças como brincar, oferecendo uma ampla variedade de atividades recreativas para que possam, posteriormente, fazer suas próprias escolhas. Ao estabelecer conexões com o ambiente ao seu redor, a criança se socializa, aprende a cooperar e, com isso, consegue discernir diferentes pontos de vista. O desenvolvimento da linguagem se torna mais rico, possibilitando a compreensão de normas. A atividade lúdica é caracterizada pelo jogo de regras.

As brincadeiras cantadas incentivam a representação, contribuem para a socialização e auxiliam no desenvolvimento da linguagem. As atividades recreativas desenvolvem noções de espaço-tempo. As brincadeiras com regras fixas (estabelecidas pelas crianças) auxiliam na compreensão de normas, na formulação de hipóteses, na superação de erros, favorecendo a construção do conhecimento por meio de relações estabelecidas. O ato de brincar é uma forma essencial de aprendizagem para o ser humano.

A escola deve facilitar a aprendizagem, utilizando atividades lúdicas para criar um ambiente propício à alfabetização, favorecendo o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, pois as atividades recreativas auxiliam no progresso da personalidade integral da criança. As atividades lúdicas, quando direcionadas à alfabetização e ao ensino da língua materna, integram o prazer e a aprendizagem, unindo saber e fazer.

Compreende-se que o processo de alfabetização das crianças deve ser realizado de forma prazerosa e construtiva, e a estratégia lúdica tem se mostrado uma ferramenta importante para o desenvolvimento infantil e aquisições formais. O professor necessita da prática para construir sua identidade profissional e a formação inicial, por si só, não pode ser considerada a única fonte formadora da prática docente. Buscar significados coletivos que permeiam a identidade profissional do professor, seus saberes e práticas, é uma proposta que vai ao encontro do sentido individual, da

singularidade, constituindo cada professor como o centro da prática pedagógica, dentro da sala de aula.

Diversas fontes de conhecimento convergem para a construção dos conceitos de alfabetização e letramento dos professores alfabetizadores que participaram da pesquisa, mas as concepções destacadas pelos professores na investigação sobre letramento e a presença da leitura e escrita em suas vidas e práticas pedagógicas foram enfatizadas.

Dentro das reflexões sobre a docência na alfabetização e os métodos abordados, um recurso amplamente utilizado atualmente é o lúdico na sala de aula, com brincadeiras e jogos que introduzem o aluno ao ambiente acadêmico, permitindo que a criança participe ativamente da construção de seu processo de aprendizagem.

As crianças passam por diversas etapas de desenvolvimento ao longo de suas vidas e adquirem ampla evolução em suas funções cognitivas, sociais e psicomotoras. A inclusão da ludicidade nas aulas é essencial para criar um ambiente favorável à alfabetização, promovendo a interação entre aluno e professor, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a formação profissional adequada torna-se imprescindível, visto que muitos profissionais ainda não dominam esse método de ensino.

As crianças pequenas passam uma quantidade significativa de tempo em ambientes educacionais, nos quais tradicionalmente sua principal ocupação é brincar. Um ambiente lúdico na pré-escola tem sido associado a um melhor desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Embora se assume que os comportamentos lúdicos dos professores sejam importantes na criação de um ambiente escolar lúdico, há uma falta de conhecimento empírico sobre esse assunto.

Segundo Santos (2012):

Ao longo dos anos, tem-se observado que a utilização de métodos que envolvem brincadeiras, jogos e brinquedos tende a facilitar o processo de ensino e aprendizagem das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes como cooperação, socialização, respeito mútuo, interação, liderança, criatividade, personalidade e autonomia. Esses aspectos favorecem a construção do conhecimento dos educandos. (SANTOS, 2012, p.32)

As crianças pequenas passam uma quantidade significativa de tempo em ambientes educacionais, nos quais tradicionalmente sua principal atividade é brincar. A brincadeira e a ludicidade são considerados elementos essenciais da educação infantil e têm sido associadas ao desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

Um ambiente escolar lúdico tem sido relacionado ao maior engajamento das crianças nas atividades recreativas, bem como a um melhor aprendizado e desenvolvimento. No entanto, apesar da vasta literatura sobre a criação de ambientes educacionais lúdicos e da crença intuitiva comum sobre a importância dos comportamentos lúdicos dos professores na promoção de um ambiente de brincadeiras nas aulas e no desenvolvimento das atividades recreativas das crianças, ainda falta conhecimento empírico sobre o assunto.

A brincadeira dos adultos, especialmente dos professores, é menos estudada em comparação com a das crianças. Além disso, a relação entre a brincadeira dos professores e das crianças raramente foi examinada empiricamente, até onde se sabe.

A forma como as crianças brincam pode ser capturada de diversas maneiras, sendo uma delas por

meio da ludicidade. A ludicidade não apenas aborda o mecanismo da brincadeira, mas também reflete a abordagem geral da criança em relação às atividades recreativas. A ludicidade é composta por quatro dimensões: (1) a motivação interna da criança, independentemente das expectativas externas; (2) o controle interno - a capacidade da criança de determinar ou dirigir a atividade lúdica; (3) a liberdade de suspender a realidade durante o jogo; e (4) o enquadramento - a capacidade da criança de se comunicar e interpretar sinais sociais.

O brincar tem sido associado ao desenvolvimento social, emocional e cognitivo, bem como ao bem-estar das crianças. Por exemplo, está significativamente relacionada ao enfrentamento ativo, à regulação emocional e à expressão de emoções.

A criança vive em um ambiente repleto de significados, onde os gestos possuem uma mensagem, e o corpo carrega um sentido que pode ser interpretado e decifrado.

Segundo LaPierre e Aucouturier (2004, p. 231):

Existem comportamentos inatos que a criança manifesta e comportamentos aprendidos. Os comportamentos aprendidos, como os relacionados à higiene pessoal e à alimentação, desempenham um papel fundamental na formação da personalidade e da imagem corporal da criança. O desenvolvimento psicomotor da criança é de extrema importância para a sua vida, sendo essencial que a criança assimile cada progresso antes de adquirir novas habilidades.

Gonzaga ressalta a importância da habilidade de planejar, estabelecer metas para o ensino-aprendizagem, realizar intervenções e estar aberto a mudanças na prática pedagógica como uma constante na vida do profissional da educação.

A prática pedagógica do professor é crucial para alcançar os objetivos com eficiência, levando em consideração que os bons professores são aqueles que respeitam as crianças e incorporam a qualidade lúdica em sua prática pedagógica (GONZAGA, 2009, p.39).

Um bom profissional deve estar em constante atualização, buscando novidades que possam agregar valor à sua prática e ao seu aprendizado.

Quando as crianças brincam, elas aprendem sobre a realidade e descobrem maneiras de interagir e influenciar o ambiente ao seu redor. Ser brincalhão envolve a liberdade de criar funções e atividades, independentemente de limitações externas.

O comportamento lúdico das crianças é motivado internamente por objetivos autoimpostos, permitindo que atribuam significados próprios a objetos e ações. Essas características da brincadeira auxiliam as crianças a aprender, a serem criativas e a lidar com desafios.

Embora a literatura sobre a brincadeira de adultos tenha crescido nos últimos anos, ainda é pouco estudada em comparação com a brincadeira infantil. Indivíduos que são divertidos geralmente são engraçados, bem-humorados, espontâneos e tendem a agir de maneira lúdica, fazendo brincadeiras, sendo brincalhões e demonstrando humor. Estudos mostram que a diversão dos adultos está relacionada ao bem-estar, felicidade, satisfação nos relacionamentos e maior criatividade. A diversão também está associada positivamente à satisfação e ao desempenho no trabalho. Por meio de comportamentos lúdicos, os professores podem criar um ambiente que permita às crianças expressar alegria, criatividade e flexibilidade nas brincadeiras. Ao integrar a

atividade lúdica no contexto educacional, os professores devem ter objetivos claros, definindo o tempo que os jogos ocuparão nas atividades diárias, assim como os espaços físicos onde as brincadeiras ocorrerão. É essencial colocar a criança em situações de aprendizagem onde ela possa aplicar suas próprias interpretações da linguagem, integrando seu conhecimento espontâneo ao ensino para conferir maior significado ao aprendizado.

A criança desenvolve seu sistema interpretativo, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender o complexo objeto social que é a escrita. Enquanto o jogo é uma atividade mais estruturada, com regras definidas, a brincadeira está mais associada ao universo infantil, representando diversão, entretenimento e passatempo. No entanto, pedagogicamente falando, é sempre possível transformar o ato de brincar em uma oportunidade de aprendizado.

O BRINCAR, A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO

A escola desempenha um papel específico e especial ao organizar e oferecer situações que promovem a aprendizagem de conteúdos culturais. O ensino e a aprendizagem são as questões centrais da escola. O brincar e o jogar são atividades fundamentais na vida da criança, permitindo que ela elabore seus sentidos e busque compreender o mundo. O professor deve ser sensível ao intervir, permitindo que as crianças elaborem, de forma independente e pessoal, suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras por meio das brincadeiras.

É responsabilidade do professor proporcionar atividades significativas que levem a uma aprendizagem bem-sucedida, refletindo sobre sua prática pedagógica e percebendo o aluno como alguém que encontra prazer no aprendizado. Para que a aprendizagem ocorra, é essencial um bom planejamento, sustentado pelo trabalho coletivo dos educadores. Cada professor deve possuir uma preparação profissional séria que garanta o conhecimento e a capacidade de aplicar o conhecimento.

Crianças e adolescentes aprendem observando, ouvindo, explorando, experimentando e fazendo perguntas. O interesse, a motivação e o engajamento na aprendizagem são essenciais para as crianças quando ingressam na escola. É importante que elas compreendam por que estão aprendendo algo.

As habilidades sociais não são inatas nas crianças - elas precisam aprender, assim como precisam aprender a ler e escrever. Se o professor não dominar o conteúdo, ele não poderá selecionar, sequenciar e dosar o que vai ensinar, nem ter flexibilidade na escolha e na implementação de estratégias eficazes para promover a aprendizagem em sala de aula. A metodologia de ensino adotada pelo professor reflete sua abordagem e atitude em relação ao processo de ensino.

O professor deve levantar hipóteses, fornecer pistas para que o aluno consiga concluir seu pensamento por conta própria, permitindo que ele construa seu próprio conhecimento e se aproprie do que mais deseja e gosta. A escola é a principal fonte de conhecimento à qual as crianças são expostas, oferecendo a oportunidade de adquirir conhecimentos em diversas áreas da educação, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento.

A escola é o primeiro ambiente de socialização para a criança. Até então, os pais e familiares são as únicas pessoas com quem a criança interage, o que pode levar à estagnação. Na escola, as crianças são expostas a novas ideias e a colegas de diferentes idades, o que promove práticas sociais importantes, como empatia, amizade, participação e colaboração.

Uma criança passa por vários desenvolvimentos físicos desde a concepção. Enquanto em casa a criança pode lidar com suas explosões de energia, na escola ela pode direcionar essa energia para atividades mais produtivas. Atividades como esportes e artesanato ajudam as crianças a utilizar sua energia de forma construtiva.

No cenário educacional atual, as crianças aprendem a ir além do aprendizado mecânico tradicional. Elas são incentivadas a desenvolver uma mente própria, promovendo a curiosidade e a liberdade de imaginação. As brincadeiras e um currículo abrangente levam a um sistema cognitivo bem desenvolvido.

Vygotsky (1994) destaca a importância da linguagem escrita como um sistema simbólico de representação da realidade. O desenvolvimento de gestos, desenhos e brincadeiras simbólicas também contribui para esse processo, pois são atividades representativas que utilizam sinais para expressar significados.

Desenhar e brincar são considerados estágios preparatórios para o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças. Os educadores devem organizar essas ações e o processo complexo de transição de um tipo de linguagem para outro. Eles devem acompanhar esse processo em seus momentos críticos até que a criança descubra que pode representar não apenas objetos, mas também a fala. Em resumo, ensinar às crianças a linguagem escrita vai além de simplesmente ensinar a escrever letras (VYGOTSKY, 1994, p.134).

A aprendizagem significativa não se resume a copiar do quadro ou prestar atenção ao professor, mas é facilitada pelo uso do lúdico. Jogos e brincadeiras permitem que a criança tenha liberdade para pensar e criar, promovendo o desenvolvimento com criatividade e autonomia. O ato de brincar é uma ação que induz ao prazer, exercitando o poder criativo do imaginário humano e construindo um universo no qual o criador desempenha um papel central, utilizando simbologias inspiradas em seu próprio universo. É nessa ação que a criança se desenvolve como um ser criativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que o bebê avança em seu desenvolvimento cognitivo, as mudanças que ocorrem afetam seu comportamento em todas as áreas. Os conceitos não se desenvolvem de forma independente uns dos outros. O comportamento da criança sugere que ela já possui uma noção de constância na forma dos objetos, ou seja, os objetos não mudam de forma quando vistos de diferentes perspectivas. Uma vez que todas as ações ocorrem no espaço, é esperado que a criança também desenvolva um conceito funcional de espaço e das relações entre os objetos. Cada uma dessas habilidades emerge mais ou menos ao mesmo tempo e segue um caminho de desenvolvimento similar. Todos os esquemas da criança são elaborados à medida que ela assimila novas informações e faz acomodações.

O ato de brincar e jogar auxilia a criança em seu desenvolvimento integral, reduzindo a agressividade e ajudando na sua integração à sociedade, além de contribuir para a construção do conhecimento. Através do lúdico, a criança consegue praticar habilidades como comparação, análise, nomeação, associação, cálculo, classificação, composição, conceituação e criação. Dessa forma, a ludicidade traz o mundo para a realidade da criança, permitindo o desenvolvimento de sua inteligência, sensibilidade, habilidades e criatividade.

É evidente que jogos e brincadeiras são subutilizados como recursos didáticos no ensino fundamental para promover um ambiente alfabetizador, já que alunos e professores raramente os empregam como ferramentas pedagógicas. Incorporar atividades lúdicas no ensino pode trazer benefícios significativos para o processo de aprendizagem, tornando-o mais envolvente, estimulante e eficaz. É essencial que educadores explorem o potencial educativo do lúdico para enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos e promover um ambiente escolar mais dinâmico e participativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998. V. 2.

GONZAGA. Rúbia Renata das Neves. A importância da formação lúdica para professores de Educação Infantil. Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009. (p. 36-39)

KISHIMOTO, Tisuko (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cortez, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo brinquedo, brincadeira e a educação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko M. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. Atividades lúdicas na educação da criança. São Paulo: Ática, 1987.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



IRLANA DE JESUS DOMINGUES

Graduação em Pedagogia pela faculdade Método de São Paulo em 2012; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Conchas, 2019; Professora de Educação Infantil no CEI Céu Três Lagos.

O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO

O letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) transcende a mera aquisição das habilidades de leitura e escrita, englobando práticas sociais relevantes que possibilitam aos indivíduos compreenderem e interagirem com o contexto social. Seu propósito é promover a inclusão crítica e cidadã dos estudantes, considerando suas experiências de vida e conhecimentos antecedentes. A problemática central refere-se à defasagem escolar, às trajetórias interrompidas e às múltiplas vulnerabilidades socioeconômicas que influenciam o processo educativo. Assim, evidencia-se a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de dialogar com a realidade dos alunos, valorizando suas vivências e fortalecendo sua autonomia. Nesse sentido, o letramento deve ser compreendido como um direito fundamental e uma ferramenta de transformação social. Conclui-se que, na EJA, o letramento deve ser orientado por uma abordagem inclusiva e emancipadora, reconhecendo o protagonismo dos sujeitos e estimulando sua participação ativa na sociedade.

Palavras-chave:

Letramento; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Práticas pedagógicas; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um espaço voltado à retomada de trajetórias escolares interrompidas, onde o letramento desempenha papel central na promoção da autonomia e da cidadania. O conceito de letramento, diferentemente do mero domínio do código escrito, refere-se às práticas sociais de leitura e escrita que permitem aos indivíduos interpretar, interagir e transformar o entorno. No âmbito da EJA, essa abordagem deve considerar as diversidades cultural, social e histórica dos estudantes, valorizando seus saberes e experiências de vida.

Este estudo tem como objetivo principal refletir sobre a relevância do letramento enquanto prática educativa libertadora na EJA, com foco no desenvolvimento de competências linguísticas e sociais alinhadas aos direitos de aprendizagem. Ademais, busca-se analisar estratégias pedagógicas que incentivem a participação ativa dos educandos, ampliando suas possibilidades de inserção crítica na sociedade.

A realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta desafios relevantes, incluindo a evasão escolar, baixa autoestima dos estudantes e a desvalorização histórica dessa modalidade de ensino. Muitos alunos ingressam nas instituições com trajetórias de fracasso acadêmico e períodos prolongados de afastamento dos estudos, o que influencia suas habilidades e atitudes relacionadas à leitura e à escrita. Essa questão demanda uma abordagem pedagógica sensível, acolhedora e consciente das múltiplas vulnerabilidades enfrentadas por essa população.

Diante disso, torna-se imprescindível discutir o letramento na EJA sob uma perspectiva crítica e contextualizada. A valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, combinada com práticas pedagógicas significativas, é fundamental para assegurar o direito a uma educação de qualidade e para reduzir as desigualdades no âmbito educacional. Nesse contexto, o letramento assume um papel de ferramenta de empoderamento e transformação social, ultrapassando a simples alfabetização mecânica.

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, fundamentada na revisão bibliográfica de autores que abordam os temas do letramento, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da educação popular, incluindo Paulo Freire e Magda Soares. A análise apoia-se em documentos oficiais, investigações acadêmicas e relatos de experiências pedagógicas em distintos contextos. O objetivo da abordagem é compreender as práticas de letramento implementadas na EJA e delinear possibilidades para o desenvolvimento de uma educação mais equitativa, democrática e inclusiva.

Este artigo realiza uma análise crítica acerca do papel do letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ressaltando sua potencialidade enquanto instrumento de emancipação e reconstrução identitária. Ao considerar os sujeitos da EJA como protagonistas de seus processos de aprendizagem, busca-se identificar estratégias pedagógicas mais humanizadoras, capazes de respeitar os tempos, ritmos e contextos de vida dos estudantes, promovendo uma educação com foco na transformação social.

DESENVOLVIMENTO

TRABALHANDO COM O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

É importante compreender que as práticas que envolvem a Educação de Jovens e Adultos devem ser revistas visando à diminuição da evasão e a efetividade da proposta. Conforme evidenciado no capítulo anterior, as causas que fazem com que os alunos não frequentem a escola no período regular são variadas. No entanto, em determinados momentos, muitos retornam buscando melhorias em suas vidas e há um novo obstáculo: a permanência. De acordo com Faria (2004), após longas jornadas de trabalho, conciliação de inúmeras atividades e dificuldades de acesso,

transporte, entre outros, grande parte do público chega exausto a escola e precisa encontrar na escola uma grande motivação para dar sequência, caso contrário, acabam desistindo.

Neste contexto, muitos alunos desistem por não se sentirem contemplados com os conteúdos e atividades, bem como por não estarem suficientemente motivados para superarem o cansaço após o dia de trabalho ou até mesmo a ausência de seus lares em prol dos estudos. Sendo assim, este capítulo visa apresentar as práticas tradicionais de ensino, especificamente no campo da alfabetização, que apresentam propostas mecanicistas, e as novas perspectivas para o atendimento desta demanda através das práticas de letramento.

A alfabetização é um método de decodificação das palavras e das habilidades de leitura e escrita, que deve contemplar um processo de aprendizagem e não somente a tradução do oral para o escrito e vice-versa, visto que é preciso que o aluno estabeleça relação de intimidade com a leitura como à compreensão e expressão do que se leu (SOARES, 2008).

No entanto, os métodos comumente usados são defasados, visto que muitos docentes não estão preparados para atenderem essa demanda, criando alunos que sabem ler e escrever superficialmente, já que não são críticos nem reflexivos a partir de tais ações.

Conforme cita Soares (2008) as práticas tradicionais são muito superficiais e trabalham apenas a decodificação, fragmentando o processo de alfabetização, o que confere uma formação superficial aos alunos.

Dessa forma, aponta-se que a alfabetização necessita do “uso adequado dos materiais didáticos, e uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização.” (SOARES, 2008, p.25).

Sendo assim, há uma nova proposta que visa contemplar essa necessidade de leitura da escrita com a leitura de mundo, unindo então a alfabetização às práticas de letramento. Neste sentido, o letramento apresenta-se na perspectiva de mudança em relação a criar o aluno crítico, reflexivo e inovador. Para Kleiman (2005, p. 14):

O letramento não é um método, mas um envolvimento com o mundo da leitura e da escrita. Não é alfabetização, mas a inclui. Letramento e alfabetização estão associados, sendo que a alfabetização é uma das práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar logo tem características específicas diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele. A autora ainda considera a alfabetização como prática escolar essencial: ser alfabetizado é poder participar de forma autônoma das muitas práticas de letramento (KLEIMAN, 2005, p.14).

É válido afirmar que essas práticas vão passando por um processo de evolução de acordo com as necessidades sociais, no entanto a alfabetização e letramento são processos indissociáveis, porém, diferentes, visto que uma pessoa pode ser letrada, mas não necessariamente alfabetizada. O letramento social no contexto da leitura da necessidade diária é diferente do letramento escolarizado que é voltado ao objeto pedagógico. A escola ainda se apresenta como ambiente propulsor da leitura e da escrita, mas não garante uma participação efetiva do uso da leitura e da escrita no contexto social (FARIA, 2004).

Segundo Soares (2008), a bagagem que o aluno carrega quando chega na fase escolar faz parte desse processo de letramento, por exemplo, o aluno possui uma memória visual das leituras externas: outdoors, logotipos, marcas famosas etc., desta forma, pode-se trabalhar a relação da grafia com o conhecimento de mundo que ela carrega. Assim também esse tipo de relação pode ser

aplicado na alfabetização e letramento dos adultos como um novo modelo de proposta pedagógica, então ressalta-se que:

[...] os alunos devem alfabetizar-se quanto às suas próprias histórias, a experiências e à cultura de seu meio ambiente imediato. Por outro lado, devem também apropriar-se dos códigos e culturas das esferas dominantes, de modo que possam transcender a seu próprio meio ambiente. [...]” (FREIRE, MACEDO, 2011, p.79).

O letramento é um conceito que se refere aos usos da língua escrita não somente no ambiente escolar, mas em todo lugar. Dessa forma, quando o aluno é ensinado a ler e escrever, ele deve ser ensinado prioritariamente a exercer as práticas do letramento na sociedade, estando então, em processo de letramento constante (KLEIMAN, 2005).

Freire (2009) defende que o uso de cartilhas é ultrapassado e os alunos da EJA devem aprender através de palavras geradoras que são palavras do cotidiano, da cultura e da vivência, ou seja, do contexto social onde estão inseridos. Como exemplo, Soares (2008), em seus estudos, exemplifica as palavras geradoras dos alunos que vivem no Rio de Janeiro, sendo estas: favela, comida, batuque e salário. Por intermédio da inserção do contexto social do aluno às práticas de ensino, a alfabetização acontece de maneira efetiva, visto que o processo é muito mais amplo que a decodificação, já que as conexões entre objeto de estudo e vida cotidiana são estabelecidas.

Neste sentido, Soares (2008, p. 89) complementa: “quando o aluno se identifica com o objeto de estudo e entende o seu uso fora da escola, passa a compreender e desejar ter acesso ao conhecimento”. O Professor da EJA deve investigar a preferência do seu alunado, para que possa trabalhar com gêneros mais próximos da sua realidade, por exemplo, se é uma escola de zona rural as músicas sertanejas são atrativas para se explorar (SOARES, 2008).

Já no caso de alunos de zonas periféricas, o rap possui imensa contribuição para a criticidade e visão do sistema, problemáticas das favelas e até mesmo incentivo à realização de sonhos.

Dessa forma, os textos com palavras desconhecidas podem ser substituídos por revistas, jornais, receitas, cartas, entre outros. No entanto, é importante ressaltar que a ideia não é limitar o aluno a um tipo de conhecimento, e sim partir da linguagem familiar para sensibilizá-lo para a aprendizagem.

Dessa forma, conforme o aluno vai construindo conhecimento, novas linguagens e conteúdos são apresentados. Soares (2008) corrobora mostrando que a partir do momento que os alunos já possuem intimidade com a leitura e escrita parte-se para a apresentação de outros gêneros literários, construindo assim o interesse por leitura de jornais, livros, poemas, literaturas e outros, pois partir de um gênero textual mais complexo desestimula o aprendiz por não ter domínio e compreensão do que se lê, é por isso que as ideias freirianas vão de encontro com essa metodologia de letramento.

Segundo Silva e Souza (2015) o professor tem que se preocupar em fazer toda a preparação da aula para que a mesma seja explorada e observada pelos alunos. Assim, deve-se fazer uma sondagem e ter um olhar diferenciado para cada aluno, levando em conta o amplo conhecimento de vida que cada um traz.

O professor também deve transferir o conteúdo, em todas as suas modalidades, de forma clara, proporcionando fácil entendimento, para que o aluno absorva e entenda o que está sendo apresentado a ele, fazendo com que ele passe a ser mais crítico aos acontecimentos a sua volta. Soares (2008) cita que é fundamental que o professor conheça verdadeiramente seu público para

utilizar da mesma linguagem, com o objetivo de sensibilizá-los ao conhecimento.

De acordo com Freire apud Silva e Souza (2015), no que diz a respeito ao assunto da identidade cultural do indivíduo, em que ele busca a estrutura para se concretizar, através do conhecimento e da expectativa, trocando informações dentro da sala de aula, o cidadão, tem seus direitos adquiridos na sociedade, buscando encontrar melhorias de vida.

Nota-se que apesar das práticas educativas serem eficazes para construir um alunado alfabetizado e letrado, ainda é comum abordarem uma leitura utilitarista, ou seja, que formam cidadãos para atender a demanda do mercado de trabalho. Neste caso, o ensino é mecanicista e não prioriza a cultura e vivência do aluno como fator importante da construção do “eu” de cada um, tornando-os analfabetos funcionais, que aprendem superficialmente e reproduzem informações sem criticidade, pois não assimilaram verdadeiramente, apenas agiram como receptores para integrarem a sociedade industrializada (FREIRE, MACEDO, 2011, p.178).

Para que as propostas sejam efetivadas é necessário que os professores que são transmissores do conhecimento passem a colocar essas práticas em sala de aula sem menosprezar as peculiaridades do alunado desse segmento, pois o professor necessita de uma postura diferenciada diante a sala, um olhar mais carinhoso e humilde para suprir as necessidades da demanda (PEDRALLI E RIZZATI, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se que o letramento na Educação de Jovens e Adultos deve ser entendido como uma prática social e emancipadora, que transcende a aquisição técnica da leitura e escrita. Ao retomar a premissa de que o letramento na EJA deve respeitar os contextos de vida, trajetórias e saberes dos estudantes, reafirma-se sua relevância enquanto instrumento de transformação individual e coletiva.

Os objetivos deste estudo foram atingidos por meio da reflexão acerca da centralidade do letramento na formação crítica dos indivíduos e pela ênfase em estratégias pedagógicas que valorizem a escuta, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. A abordagem adotada também possibilitou compreender a necessidade de práticas educativas que reconheçam os estudantes como protagonistas, promovendo sua participação ativa na sociedade.

A problemática da evasão, do desinteresse e das consequências do insucesso escolar foi abordada nesta análise mediante a implementação de metodologias inclusivas e contextualizadas. Demonstrou-se que, ao alinhar o processo de ensino à realidade dos estudantes e valorizar suas experiências, o letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode contribuir para a superação dos obstáculos históricos que dificultam o acesso e a permanência na instituição escolar.

Dessa forma, torna-se imprescindível que os profissionais da educação adotem práticas pedagógicas sensíveis, críticas e transformadoras, reconhecendo o potencial dos estudantes da EJA e promovendo oportunidades concretas de desenvolvimento humano, social e político por meio do letramento.

A reflexão sobre o letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) implica considerar o compromisso ético e político da educação com os direitos humanos, a equidade e a justiça social. É fundamental reconhecer que cada indivíduo que retorna ao ambiente escolar traz consigo experiências de resistência, luta e esperança, cabendo à instituição fornecer espaços de aprendizagem relevantes e inclusivos. Nesse contexto, o aprimoramento do letramento desempenha papel crucial na garantia de que esses estudantes não apenas tenham acesso ao conhecimento, mas também se percebam como agentes ativos de transformação em suas

comunidades e trajetórias pessoais.

REFERÊNCIAS

FARIA, A. F. Identificando os sujeitos da educação de jovens e adultos no município de Presidente Prudente-SP. 2004. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/node/4545>. em Acesso em 10 de março de 2023.

FREIRE, P. Educação dialógica e diálogo. In: _____. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1994.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos. 23 ed. São Paulo: Cortez 2009.

FREIRE, P.; MACEDO, D. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Staº Ifigênia: Paz e Terra, 2011.

KLEIMAN, A. B. (org). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

OLIVEIRA, M. A Educação de Jovens e Adultos. 7 ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

PEDRALLI, R; RIZZATI, M. Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. Belo Horizonte: RBLA, 2013.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Educar em Revista, Curitiba, n. 29, 2007.

SANTOS, A. O aluno e o processo de aprendizagem. 4 ed. Porto Alegre: Pallotti, 2002.

SILVA, G; A, SOUZA, A. As Práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos. 2015. Disponível em: http://www.pedagogia.com.br/artigos/as_praticas_educativas/ . Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.

SOARES, M. O conceito de letramento. 8 ed. São Paulo. Cortez, 2008.

SOUZA, M. A. Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: Intersaberes, 2012.



IVONE FERREIRA BARBOSA

Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade de Educação e Cultura Montessori (FAMEC) em 2010; Graduada em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC) em 2015; possui um segundo diploma em Educação Especial pelo Centro Universitário Cidade Verde (UniCV) em 2024. Pós-graduada em Gestão Escolar pela Unimais - Faculdade Educamais em 2024.

A GESTÃO ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE

RESUMO

Este artigo discute o papel da gestão escolar como instrumento para promover inclusão e diversidade na educação infantil e fundamental. Destaca-se que a gestão vai além das funções administrativas, envolvendo planejamento estratégico, criação de ambientes acolhedores, capacitação docente e participação da comunidade escolar. Ao valorizar as diferenças, oferecer recursos adequados, adaptar práticas pedagógicas e promover a cultura da diversidade, a gestão contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, cognitivo, social, emocional e cultural. Ressalta-se que escolas inclusivas fortalecem a autoestima, a autonomia e o senso de pertencimento, preparando crianças e jovens para conviver de forma democrática, respeitosa e crítica.

Palavras-chave:

Gestão escolar; Inclusão; Diversidade; Educação Infantil; Desenvolvimento integral.

INTRODUÇÃO

A escola é muito mais do que um espaço físico para o ensino de conteúdos acadêmicos; ela é um ambiente de convivência, aprendizagem e formação de cidadãos, onde se constroem valores, habilidades sociais e competências essenciais para a vida em sociedade.

A gestão escolar vai muito além das questões administrativas e burocráticas: ela envolve a definição de políticas, a organização de processos pedagógicos e administrativos, a distribuição de recursos e a criação de condições estruturais e emocionais para que cada criança tenha oportunidades reais de aprender, se desenvolver e participar ativamente da vida escolar. Uma gestão eficiente reconhece a diversidade de perfis, ritmos e necessidades, e busca garantir que todos possam se beneficiar de uma educação de qualidade.

Nesse contexto, a gestão escolar pode se tornar uma ferramenta poderosa para promover inclusão e diversidade, transformando a escola em um espaço acolhedor, equitativo e democrático. A inclusão não se limita apenas à presença física de alunos com diferentes necessidades; ela envolve a construção de práticas pedagógicas, culturais e sociais que respeitem as diferenças, valorizem cada indivíduo e incentivem a participação plena de todos, independentemente de gênero, origem social, etnia, habilidades ou particularidades individuais.

Este artigo tem como objetivo discutir como a gestão escolar pode efetivamente contribuir para a inclusão e diversidade, destacando práticas, estratégias e valores que tornam a escola um ambiente mais justo, democrático e enriquecedor para toda a comunidade educativa, fortalecendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também a formação integral de crianças e jovens.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

A inclusão e a diversidade constituem pilares essenciais para a formação integral dos estudantes, indo muito além do simples acesso à escola. Cada criança ou adolescente chega ao ambiente escolar trazendo consigo experiências de vida únicas, habilidades distintas, necessidades específicas e referências culturais próprias. Reconhecer e valorizar essas diferenças é fundamental para construir um ambiente educativo que seja não apenas justo, mas também estimulante, desafiador e enriquecedor para todos os envolvidos.

A gestão escolar assume papel central nesse processo, pois é responsável por criar políticas institucionais, organizar o currículo, estruturar o espaço físico e pedagógico, distribuir recursos adequados e capacitar a equipe docente para lidar com a diversidade presente na escola. Uma gestão sensível à diversidade não se limita a cumprir normas legais ou procedimentos administrativos: ela atua de forma proativa para promover igualdade de oportunidades, combater preconceitos explícitos e implícitos, eliminar barreiras estruturais e fortalecer o sentimento de pertencimento de todos os estudantes.

Quando a escola adota a inclusão como princípio, os alunos e professores passam a reconhecer o valor da pluralidade, aprendendo a conviver com perspectivas diferentes, a respeitar singularidades e a valorizar as contribuições individuais. Esse tipo de ambiente estimula não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, culturais e éticas. Os estudantes aprendem a dialogar, colaborar, negociar, expressar opiniões de forma respeitosa e resolver conflitos, habilidades essenciais para a vida em sociedade.

A valorização da diversidade também promove a ampliação do repertório cultural e intelectual, permitindo que os estudantes conheçam realidades diferentes da sua, compreendam contextos diversos e desenvolvam empatia. Ao interagir com colegas de diferentes origens, habilidades e vivências, a criança ou adolescente aprende que as diferenças não são obstáculos, mas

oportunidades de crescimento coletivo.

Além disso, a gestão escolar inclusiva fortalece a confiança e a autoestima dos estudantes, mostrando que cada indivíduo é reconhecido e respeitado pelo que é. Um ambiente onde todos se sentem valorizados e incluídos favorece a participação ativa, a motivação para aprender e a construção de vínculos positivos entre alunos, professores e comunidade.

Portanto, a inclusão e a diversidade não devem ser tratadas como ações pontuais ou complementares, mas como princípios estruturantes da escola. Uma gestão escolar comprometida com esses valores garante que todos os estudantes tenham condições de aprender, se desenvolver e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO VOLTADO À INCLUSÃO

Uma gestão escolar verdadeiramente inclusiva exige planejamento estratégico detalhado, com metas claras e ações concretas que garantam que todos os alunos tenham acesso a recursos, atividades e suporte adequados para seu pleno desenvolvimento. Esse planejamento deve considerar tanto as necessidades individuais quanto coletivas, identificando barreiras físicas, pedagógicas, sociais e culturais que possam dificultar a participação de qualquer estudante.

Mapear essas necessidades é o primeiro passo para estruturar ações eficazes. A adaptação de materiais pedagógicos, a implementação de recursos acessíveis, a criação de espaços inclusivos e o investimento em tecnologias assistivas são medidas fundamentais para assegurar que todos os alunos possam aprender de maneira equitativa e significativa. Cada recurso ou estratégia deve ser pensado considerando o perfil do estudante, garantindo que a diversidade seja atendida de forma respeitosa e eficaz.

O planejamento estratégico também precisa contemplar a formação continuada de professores e profissionais da educação. Capacitar a equipe para lidar com diferentes perfis de estudantes e para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas é essencial. A formação deve abordar não apenas aspectos técnicos, mas também sensibilização e desenvolvimento de competências socioemocionais, promovendo atitudes acolhedoras, respeito às diferenças e valorização do potencial de cada aluno.

Além disso, o gestor escolar deve criar um ambiente que incentive a experimentação pedagógica, permitindo que professores testem novas estratégias, reflitam sobre os resultados e ajustem suas práticas. O acompanhamento contínuo e a avaliação das ações inclusivas são fundamentais para garantir que todos os estudantes participem efetivamente do processo de aprendizagem e que eventuais lacunas sejam rapidamente identificadas e resolvidas.

Outro ponto central é a organização do currículo. Inserir conteúdos que contemplem diferentes culturas, histórias, línguas, habilidades e formas de aprender é essencial para que todos se sintam representados e valorizados. Um currículo diversificado reforça o sentido de pertencimento e promove o respeito mútuo, estimulando a compreensão de que a diversidade é uma riqueza e não um obstáculo.

Por fim, o planejamento estratégico voltado à inclusão fortalece a coerência entre objetivos, práticas e valores da escola. Ele assegura que a gestão escolar não apenas cumpre normas legais, mas cria condições concretas para que todos os alunos tenham oportunidades de aprender, participar e se desenvolver integralmente, tornando a escola um espaço realmente democrático, acolhedor e enriquecedor para toda a comunidade educativa.

GESTÃO DO CORPO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

O gestor escolar desempenha um papel central na formação, motivação e orientação da equipe pedagógica. Para que a escola se torne um ambiente inclusivo e diverso, é fundamental que os professores estejam preparados para lidar com diferentes perfis de alunos, compreendendo suas necessidades individuais e coletivas, e para desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a participação plena de todos.

Entre as responsabilidades do gestor, destaca-se a promoção de práticas colaborativas entre os professores. A colaboração permite a troca de experiências, o compartilhamento de recursos e a construção coletiva de soluções para desafios relacionados à diversidade. Essa prática fortalece a coesão da equipe e cria uma cultura de apoio mútuo, na qual todos os profissionais se sentem encorajados a contribuir com suas ideias e habilidades.

Outro aspecto essencial é incentivar a troca de experiências e boas práticas. Reunir professores para refletirem sobre suas vivências, discutirem estratégias e avaliarem resultados pedagógicos estimula a aprendizagem coletiva e o aprimoramento contínuo. Esse processo também valoriza a experiência de cada docente e promove o desenvolvimento de competências que vão além do conteúdo acadêmico, envolvendo habilidades socioemocionais, empatia e sensibilidade para lidar com a diversidade.

O gestor deve, ainda, valorizar iniciativas criativas que permitam adaptar o ensino a diferentes estilos de aprendizagem. Cada aluno aprende de maneira singular, e reconhecer essas diferenças é essencial para que todos se sintam incluídos. A gestão pode apoiar a implementação de metodologias flexíveis, recursos diferenciados e abordagens inovadoras, garantindo que cada estudante tenha oportunidades de desenvolver seu potencial pleno.

Reconhecer e apoiar a inovação pedagógica que favoreça a inclusão também é uma função estratégica do gestor. Ao incentivar professores a experimentar novas práticas, refletir sobre seus resultados e ajustar métodos de ensino, a gestão fortalece uma cultura escolar aberta à diversidade, à criatividade e à constante evolução.

Por fim, o trabalho coletivo e o engajamento da equipe consolidam a gestão como facilitadora da diversidade, promovendo um ambiente em que todos, professores, alunos e comunidade escolar se sintam apoiados, respeitados e valorizados. Quando a equipe docente atua de forma integrada, alinhada e motivada, a escola se transforma em um espaço inclusivo, democrático e acolhedor, capaz de atender às necessidades de cada estudante e promover o desenvolvimento integral de todos.

CRIAÇÃO DE AMBIENTES INCLUSIVOS

Um dos aspectos mais importantes da gestão escolar voltada à inclusão e diversidade é garantir que o ambiente físico e emocional da escola seja acolhedor, seguro e estimulante para todos os alunos. A construção de um ambiente inclusivo vai muito além de ajustes estruturais: envolve planejamento, políticas claras, cultura organizacional e práticas cotidianas que promovam a participação plena de cada estudante.

No âmbito físico, a escola deve oferecer espaços acessíveis para alunos com deficiências físicas, garantindo mobilidade, segurança e conforto. Rampas, banheiros adaptados, sinalizações visuais e auditivas e mobiliário adequado são exemplos de medidas essenciais que permitem a autonomia e a integração de todos os estudantes nas atividades escolares.

Outro ponto fundamental é disponibilizar materiais pedagógicos diversificados. Livros, jogos, recursos tecnológicos, materiais táteis e visuais, além de recursos alternativos, permitem que cada aluno participe das atividades de acordo com suas necessidades e estilos de aprendizagem. A diversidade de materiais enriquece a experiência escolar, estimula a criatividade e contribui para o

desenvolvimento integral de todos.

A comunicação clara e respeitosa é igualmente essencial. Professores, funcionários e gestores devem utilizar uma linguagem inclusiva, acessível e sensível às diferenças, promovendo um clima de confiança e abertura. A comunicação eficaz fortalece o vínculo entre alunos e equipe escolar, reduz conflitos e garante que todos compreendam expectativas, regras e possibilidades de participação.

A criação de políticas de combate à discriminação, bullying ou preconceitos também é uma responsabilidade da gestão. Regras claras, programas educativos, mediação de conflitos e acompanhamento contínuo ajudam a prevenir comportamentos inadequados e fortalecem a cultura da empatia, do respeito e da solidariedade. Quando essas políticas são efetivamente implementadas, todos os estudantes sentem-se valorizados e protegidos.

Além disso, é fundamental promover ações que incentivem a convivência harmoniosa e o respeito às diferenças. Atividades coletivas, projetos interdisciplinares, rodas de conversa, trabalhos colaborativos e eventos culturais permitem que alunos aprendam a reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade presente na escola. Esse tipo de prática fortalece relações interpessoais saudáveis e contribui para o desenvolvimento socioemocional.

A gestão escolar deve assegurar que cada aluno se sinta seguro, acolhido e capaz de participar ativamente de todas as atividades. O ambiente inclusivo não se limita ao aspecto físico, mas se estende ao clima escolar, às relações interpessoais e à cultura institucional, formando uma base sólida para a aprendizagem, a socialização e o crescimento pessoal de todos. Uma escola que valoriza a diversidade e promove inclusão torna-se um espaço de equidade, onde cada criança e adolescente pode desenvolver seu potencial pleno e contribuir para uma comunidade escolar mais justa e democrática.

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

A gestão inclusiva envolve não apenas a equipe docente, mas toda a comunidade escolar, famílias, alunos, funcionários e sociedade em geral. Reconhecer a escola como um espaço coletivo significa compreender que cada sujeito tem um papel fundamental na construção de um ambiente mais justo e acolhedor.

Envolver os pais e responsáveis no processo educativo fortalece a compreensão sobre inclusão e diversidade, promovendo uma parceria efetiva entre escola e família. Esse vínculo possibilita a troca de saberes, o acompanhamento do desenvolvimento das crianças e a valorização das diferentes formas de participação, seja em reuniões, conselhos escolares, projetos ou momentos de convivência.

Projetos e atividades que integrem a comunidade contribuem para ampliar a compreensão sobre a diversidade, estimulando o respeito às diferenças e a valorização de distintas culturas, tradições, experiências de vida e formas de aprender. A presença da comunidade escolar em feiras culturais, palestras, rodas de conversa e ações sociais favorece a construção de uma rede de apoio que ultrapassa os muros da escola.

Essa participação não apenas reforça a responsabilidade coletiva pela educação inclusiva, como também consolida uma gestão democrática, onde a voz de todos é considerada no planejamento e na tomada de decisões.

Ao compartilhar responsabilidades, a escola fortalece o senso de pertencimento e constrói um espaço mais equitativo, no qual cada criança tem a oportunidade de aprender, conviver e se desenvolver plenamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar exerce um papel decisivo na promoção da inclusão e da diversidade, pois é a partir de suas decisões e direcionamentos que se estabelecem as condições necessárias para que a escola seja, de fato, um espaço de equidade. Por meio de um planejamento estratégico consistente, da capacitação contínua de docentes e funcionários, da criação de ambientes acolhedores e da integração da comunidade escolar, o gestor contribui para transformar a instituição em um local onde todos têm oportunidades reais de aprender, se desenvolver e se expressar plenamente.

Mais do que cumprir funções administrativas, a gestão deve assumir uma postura ética e pedagógica de liderança, atuando como facilitadora da diversidade. Isso implica reconhecer e valorizar as diferenças, eliminar barreiras que dificultam o acesso e a participação, e garantir que cada sujeito tenha as mesmas condições de usufruir dos recursos, espaços e oportunidades oferecidos pela escola. Ao colocar a equidade como princípio orientador, a gestão amplia a qualidade social da educação.

Nesse processo, a escola deixa de ser apenas um espaço de ensino tradicional e se consolida como um ambiente de convivência democrática, de formação cidadã e de valorização das singularidades. Cada criança e jovem passa a ser reconhecido não apenas por suas dificuldades ou potencialidades isoladas, mas como sujeito integral, portador de saberes, experiências e culturas que enriquecem o coletivo.

Ao investir na inclusão e diversidade, a gestão escolar não apenas garante direitos fundamentais, como também contribui para a construção de cidadãos conscientes, críticos e empáticos, preparados para viver em uma sociedade plural, dinâmica e complexa. Essa perspectiva fortalece o papel da escola como agente transformador, capaz de impactar positivamente a comunidade e, em um sentido mais amplo, a sociedade e o mundo.

Assim, reafirma-se que a inclusão e a diversidade não devem ser vistas como metas pontuais ou transitórias, mas como princípios permanentes que sustentam a prática educativa. Cabe à gestão escolar o compromisso de manter esses valores no centro de suas ações, garantindo que a escola seja, continuamente, um espaço de respeito, diálogo e transformação social.

REFERÊNCIAS

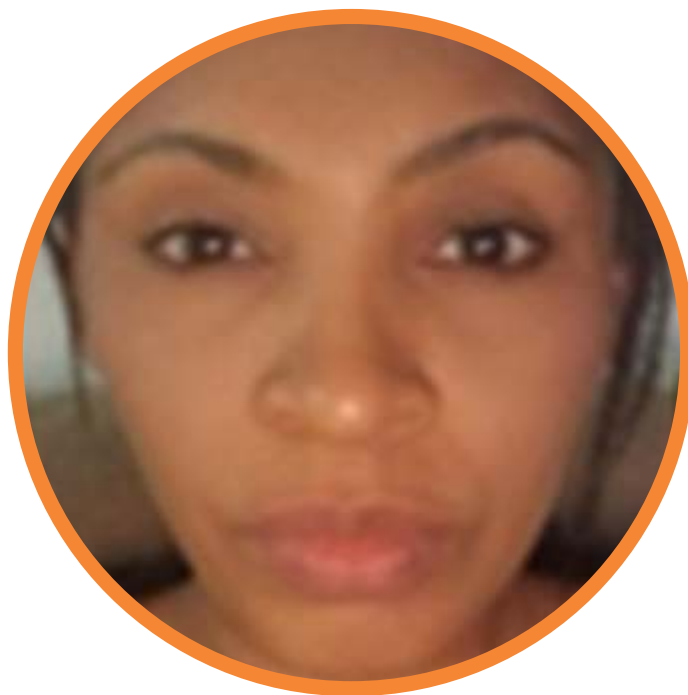
PRADO FILHO, João Alves do; MORAIS, Pauliane Aparecida de. Gestão escolar democrática: inclusão e diversidade no ambiente escolar. Caderno de Diálogos. 2022.

RAMOS, Márcia Fonseca Ângelo. Diversidade cultural: os desafios para a gestão escolar. 2023. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Escolar) - Instituto Federal do Espírito Santo, Pinheiros-ES, 2023.

SANTOS, Laurita Christina Bonfim; et al. Novas tecnologias e diversidade: desafios para a gestão escolar.

SANTOS, Cleide Barbosa; BATISTA, Luciani Costa; SOUZA, Antônio Adônnis Sátiro de. O papel do docente e da gestão escolar: promovendo a inclusão e a diversidade. Revista JRG de Estudos Acadêmicos, ano 8, v. VIII, n. 18. 2025.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. 2004. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.



IZABEL MARIA DA SILVA

Graduação em pedagogia pela Universidade cruzeiro do Sul 2015;Especialização em Ensino lúdico pela faculdade São Luiz,2018. Especialização em Letras-português pela UNIFACVEST,2021. Especialização em Educação Especial com Ênfase em transtorno espectro autista – TEA, pela faculdade FABRANGE,2025. Professora de Educação infantil - no CEI Jardim São Paulo.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CAMINHOS PARA UMA INCLUSÃO EFICIENTE

RESUMO

A Educação Especial representa, por si só, um grande desafio e requer a atuação integrada do Estado, de profissionais da área, dos docentes das turmas regulares, dos professores do AEE, além do envolvimento dos alunos e de suas famílias. Essa união de esforços é indispensável para assegurar efetivamente o direito fundamental à educação e reduzir as barreiras e preconceitos ainda presentes tanto no ambiente escolar quanto nas salas de recursos e nas relações sociais dos estudantes da educação especial. O propósito deste artigo é discutir as contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de desenvolvimento de alunos com deficiência no ensino regular, destacando seus desafios e perspectivas. Para que o estudante com deficiência tenha acesso a uma aprendizagem significativa, é necessário que sejam utilizadas práticas pedagógicas diferenciadas. Nesse sentido, cabe à escola organizar o espaço físico, disponibilizar recursos pedagógicos adequados e respeitar as habilidades e limitações motoras de cada aluno. Além disso, é essencial que a instituição de ensino ponto relevante, apontado tanto pela legislação quanto por documentos orientadores, é a formação continuada dos professores, considerada condição indispensável para que a inclusão escolar seja realmente efetiva.

A construção de ambientes acolhedores, que favoreçam a interação entre os estudantes, seus colegas e os educadores. Além disso, é essencial que a instituição de ensino construa ambientes acolhedores, que favoreçam a interação entre os estudantes, seus colegas e os educadores. Outro ponto relevante, apontado tanto pela legislação quanto por documentos orientadores, é a formação continuada dos professores, considerada condição indispensável para que a inclusão escolar seja realmente efetiva

Palavras-chave:

AEE; Tecnologia assistiva; Inclusão; Desenvolvimento; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As pesquisas voltadas para a inclusão escolar são indispensáveis e precisam ser contínuas, já que se trata de um tema amplo e inesgotável. Além disso, representam uma forma de estimular toda a comunidade escolar a refletir sobre essa realidade, ajudando a reforçar a compreensão de que vivemos em um mundo diverso, no qual a singularidade de cada indivíduo deve ser respeitada, reconhecida e valorizada. Afinal, cada pessoa possui suas próprias habilidades e limitações no processo de aprendizagem.

No passado, os estudantes com deficiência eram atendidos em classes especiais, funcionando de maneira paralela ao ensino regular. Nessas salas, alunos com diferentes deficiências — leves ou múltiplas — eram agrupados de forma semelhante a uma classe multisseriada. Esse modelo deixou marcas na história da educação especial, priorizando os aspectos ligados à deficiência em detrimento da dimensão pedagógica.

Com a criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), buscou-se atender de forma mais adequada crianças com necessidades educacionais específicas, favorecendo sua inclusão social, principalmente através da convivência e socialização no ambiente escolar. Para que esse processo ocorra, é fundamental garantir acessibilidade, removendo barreiras físicas e atitudinais, de modo a conquistar a confiança dos alunos e possibilitar sua participação efetiva. O papel do professor do AEE é essencial e exige não apenas capacitação técnica, mas também dedicação e compromisso, já que se trata de uma tarefa desafiadora, porém extremamente enriquecedora.

O AEE contribui de maneira significativa para o desenvolvimento do estudante com deficiência, pois possibilita a identificação de suas dificuldades e potencialidades. A partir dessa análise, o professor consegue adaptar recursos e estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades de cada aluno. Nesse sentido, as salas de recursos multifuncionais têm como função ampliar e fortalecer o processo de inclusão, garantindo que os estudantes possam participar de forma plena das atividades da classe regular.

A tecnologia também se apresenta como uma ferramenta indispensável nesse cenário. Mais do que apenas recursos técnicos, os meios digitais ampliam as possibilidades de aprendizagem, permitindo que os docentes explorem diferentes metodologias e adaptem atividades às demandas de cada aluno, com ou sem deficiência.

Vale ressaltar que a construção de uma escola inclusiva não depende apenas de estruturas físicas ou materiais, mas de uma rede de fatores e agentes que atuam em conjunto. Nesse processo, o professor tem papel central, sendo responsável por promover um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo. Para que a inclusão aconteça de fato, é imprescindível que o professor do AEE mantenha diálogo constante com o docente da sala comum, participando do planejamento pedagógico e avaliando, em conjunto, os avanços e desafios de cada estudante, com o objetivo de favorecer sua autonomia.

No contexto da educação inclusiva, a Educação Especial propõe práticas diversificadas, oferecendo apoio pedagógico e orientação aos professores das classes regulares, nas quais os alunos estão matriculados. Entre os objetivos do AEE está o de assegurar o acesso à escolarização, eliminando obstáculos que dificultem a permanência dos estudantes nas classes comuns e auxiliando-os na construção de conhecimentos.

Nesse processo, as salas de recursos multifuncionais desempenham papel estratégico, já que permitem a definição de metodologias e práticas mais adequadas para atender cada aluno. A participação da família também é fundamental, pois, ao compartilhar suas percepções sobre o progresso do estudante, contribui para o aprimoramento das estratégias utilizadas na escola. Embora o AEE seja uma iniciativa obrigatória no sistema educacional, sua efetivação ainda

encontra desafios. A recomendação de que ele ocorra em turno oposto ao da sala regular, por exemplo, nem sempre é possível de ser cumprida, devido às limitações de tempo e de condições dos próprios alunos.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Inclusiva busca promover uma escola verdadeiramente democrática, capaz de acolher todos os estudantes e assegurar sua permanência, independentemente de condição social, econômica, cultural, étnica ou de deficiência. Tanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos quanto a Constituição Federal de 1988 reforçam que o acesso à educação é um direito de todos. Já a Declaração de Salamanca enfatiza que a inclusão deve garantir a participação plena dos alunos, respeitando suas diferenças e eliminando práticas discriminatórias no ambiente escolar.

Esse movimento representa uma mudança de paradigma: entende-se que todas as crianças devem frequentar as classes comuns da escola de sua comunidade, sendo incluídas na vida educacional e social desde o início, e não apenas após terem vivenciado processos de exclusão. Nesse sentido, Stainback (2015) destaca que a diversidade presente nas salas de aula não apenas contribui para a aprendizagem de conteúdos, mas também fortalece atitudes positivas em relação às pessoas com deficiência, reduzindo seu isolamento e a segregação.

Com base nos marcos legais e nos princípios da equidade, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece que a Educação Especial é uma modalidade transversal, abrangendo da Educação Infantil ao Ensino Superior. Seu objetivo é oferecer recursos, serviços e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como apoio pedagógico complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ensino regular.

O AEE é compreendido como um conjunto estruturado de práticas, estratégias e recursos de acessibilidade, desenvolvido de forma contínua e institucional. Ele é ofertado, preferencialmente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), geralmente no contraturno, sendo conduzido por professores com formação específica em Educação Especial, seja por meio de licenciatura ou de pós-graduação (BRASIL, 2011).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma estratégia que dá novos contornos à Educação Especial, adequando-a às necessidades e contextos da sociedade contemporânea (ROGALSKI, 2012, p.2). Seu papel principal é identificar, organizar e disponibilizar recursos pedagógicos, garantindo acessibilidade e eliminando barreiras que possam impedir a participação plena dos estudantes. Dessa forma, o AEE considera as necessidades específicas de cada aluno, proporcionando um acompanhamento individualizado.

Segundo Nascimento (2009, p.29), o AEE garante que as particularidades de cada aluno com deficiência sejam reconhecidas e atendidas. Essa modalidade deve oferecer diferentes recursos e estratégias de apoio, permitindo alternativas variadas de aprendizado, ajustadas às condições de cada estudante.

É fundamental destacar que o AEE não se configura como ensino particular nem como reforço escolar. Pode ser realizado em grupos, mas sempre considerando as características individuais de cada aluno em relação à aprendizagem. Não é recomendado agrupar estudantes apenas com base em suas deficiências; ao contrário, os grupos devem ser formados por alunos da mesma faixa etária, em diferentes níveis de desenvolvimento e conhecimento.

As Salas de Recursos Multifuncionais são ambientes de apoio especializado, criados para oferecer o AEE. Geralmente, o atendimento ocorre no contraturno da sala regular, com cada aluno seguindo um plano individualizado que considera suas especificidades. Para que a inclusão e o aprendizado

sejam efetivos, é essencial que o professor do AEE e o docente da sala comum trabalhem de forma articulada, compartilhando informações, mesmo que suas práticas pedagógicas sejam distintas.

O plano de AEE é elaborado por um profissional qualificado e tem como objetivo apoiar o professor regente no desenvolvimento do aluno em diferentes dimensões — social, cognitiva, motora e afetiva. Esse acompanhamento especializado contribui para que cada estudante supere desafios e participe plenamente do processo educacional, dentro de um ambiente inclusivo.

Paniagua (2004) destaca que o suporte de profissionais especializados, incluindo orientação e apoio emocional, é fundamental para auxiliar na tomada de decisões, especialmente em momentos críticos da trajetória escolar. Atender às necessidades educacionais especiais exige um esforço conjunto entre escola e família, o que nem sempre é fácil de implementar. Frequentemente, surgem conflitos de percepção: enquanto algumas escolas entendem que os pais transferem exclusivamente a responsabilidade educacional para o ambiente escolar, muitos familiares sentem que o sistema escolar lhes impõe normas sem considerar suas opiniões, limitações e necessidades. Para que haja uma colaboração verdadeira e equilibrada, é essencial que exista respeito mútuo e confiança entre todos os envolvidos.

Nesse contexto, o papel do professor na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é essencial. A utilização da Tecnologia Digital Assistiva torna-se significativa quando acompanha o aluno ao longo de sua escolarização. Alves e Araujo (2017) afirmam que cabe ao docente criar ambientes favoráveis ao aprendizado, respeitando as diferenças e necessidades de cada estudante, e planejar ações pedagógicas mediadas por novas metodologias. Assim, o professor deve avaliar e selecionar as melhores soluções de tecnologia assistiva para cada aluno, garantindo eficácia no processo educativo.

O professor assume papel central na educação inclusiva, atuando como mediador do conhecimento e responsável por proporcionar adaptações pedagógicas que facilitem a aprendizagem. Para tanto, é necessário que esteja capacitado, preparado e consciente de seu papel em ampliar o potencial afetivo, social e cognitivo dos alunos, superando limitações impostas pelo senso comum.

Tanto os docentes das salas comuns quanto os do AEE precisam trabalhar de forma articulada, criando estratégias pedagógicas conjuntas que promovam uma prática reflexiva e crítica, evitando que a educação se torne mecanicista ou alienante. Pacheco (2007, p.65) ressalta que serviços externos especializados permitem que os professores atuem mais focados nos alunos individualmente, em vez de apenas com grupos ou turmas inteiras.

Profissionais de diferentes áreas — como fonoaudiólogos, psiquiatras, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, assistentes sociais e consultores educacionais — colaboram para identificar as necessidades do estudante, acompanhar seu progresso, intervir diante de dificuldades e oferecer treinamento e suporte aos docentes. Essa rede de apoio fortalece a inclusão, garantindo que as estratégias educacionais sejam ajustadas às particularidades de cada aluno.

Batista e Mantoan (2007, p.22) destacam que o trabalho do especialista em AEE deve se pautar em critérios pedagógicos que sejam ajustados, organizados e colaborativos, articulando-se com o professor da classe comum. Esse atendimento visa possibilitar que os alunos aprendam conteúdos que vão além do currículo regular, superando barreiras impostas por suas limitações.

Bersch (2013) reforça que a Tecnologia Assistiva (TA) deve ser compreendida como um recurso que auxilia na ampliação de habilidades funcionais deficitárias ou permite a realização de atividades que o estudante, devido a alguma deficiência ou limitações decorrentes do envelhecimento, não conseguiria realizar por si mesmo. Para atender de forma eficaz os estudantes com deficiência, Gonçalves (2011) e Carvalho (2011) sugerem que os professores conheçam previamente as

propostas pedagógicas das salas regulares, a fim de planejar atividades que promovam a integração desses alunos no cotidiano escolar. Além disso, propõem estratégias que rompam barreiras que dificultam o aprendizado e a acessibilidade. Entre essas estratégias, destacam-se o uso de recursos de alta e baixa tecnologia, como engrossadores de lápis e caneta, alfabetos e números móveis, e a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), utilizando pranchas com símbolos que ampliem o vocabulário do aluno. Também incluem adaptações de órteses para uso de computador e utensílios, bem como treinamento com teclados especiais e softwares específicos para desenvolvimento da escrita.

A Tecnologia Assistiva é, portanto, um instrumento que facilita a inclusão, garantindo que os alunos possam superar limitações e desenvolver suas habilidades dentro da rotina escolar. Sua ausência pode comprometer significativamente o desempenho do estudante. A implementação de políticas que promovam o uso da TA representa um desafio constante para escolas e comunidades, já que envolve assegurar igualdade de oportunidades para todos os alunos, tarefa que é responsabilidade do Estado e da sociedade.

A TA pode ser organizada em diversas modalidades, de acordo com a classificação de diferentes autores ou instituições. Essa organização contribui para o avanço de pesquisas, formação de profissionais especializados e otimização de serviços educacionais. Entre as modalidades destacam-se: comunicação aumentativa e alternativa, recursos de acessibilidade para computadores, auxílios de mobilidade, instrumentos para atividades da vida diária e prática, sistemas de controle ambiental, projetos arquitetônicos acessíveis, recursos para pessoas cegas ou com baixa visão, adaptações para surdos ou com déficits auditivos e modificações em veículos (GALVÃO FILHO, 2009).

É fundamental destacar que a Tecnologia Assistiva (TA), em seu sentido mais amplo, vai além de ferramentas ou dispositivos isolados, abrangendo também estruturas, processos e serviços que favorecem a inclusão escolar. Nesse contexto, inúmeras pesquisas investigam a relação entre TA e escola inclusiva, mostrando que esses recursos surgem para aprimorar habilidades funcionais específicas, oferecendo suporte para atividades que, de outra forma, seriam difíceis ou impossíveis de realizar (GALVÃO FILHO apud ZULIANI; BERGHAUSER, 2017). Segundo essas autoras, o objetivo das tecnologias assistivas é ampliar a competência física de indivíduos cujas habilidades naturais estejam comprometidas, permitindo-lhes participar de atividades cotidianas de forma mais autônoma e eficaz.

Mantoan (2006, p.65) ressalta que o inusitado deve ser encarado como oportunidade para novas estratégias de aprendizagem, incentivando o professor a manter uma postura crítica e reflexiva, capaz de avaliar e adaptar métodos e recursos de acordo com as necessidades de cada aluno, promovendo a eficácia do processo inclusivo.

No mesmo sentido, Luria (2001) afirma que o ensino deve atuar como facilitador do desenvolvimento, oferecendo desafios adequados ao estágio de cada aluno, de modo que ele possa evoluir gradualmente em seus níveis de aprendizado, valorizando a importância da linguagem na construção do conhecimento.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) surge como recurso essencial para alunos com limitações ou ausência da fala, ou ainda quando há um déficit entre a capacidade de se expressar oralmente e a necessidade de comunicação. Rector e Trinta (2005) destacam que comunicar-se é tanto uma função social quanto uma necessidade, pois envolve transferir informações, compartilhar conhecimentos e promover a aprendizagem.

A CAA é indicada quando a fala não é eficiente e pode comprometer o desenvolvimento comunicativo do indivíduo. É classificada como alternativa, quando substitui a fala, ou ampliativa/aumentativa, quando complementa uma forma de comunicação existente, mas

insuficiente para interações sociais (FREIXO, 2013). Esses recursos podem ser de baixa tecnologia, como pranchas, cartões, pastas, quadros de atividades, agendas e calendários em sistemas simbólicos (BLISS e PCS), ou de alta tecnologia, como vocalizadores, softwares específicos e pranchas digitais em tablets, oferecendo grande eficiência na comunicação (SARTORETTO; BERSCH, 2005; 2010).

Silva e Reis (2004) esclarecem que a comunicação pode ser suplementar, quando complementa a fala, ou alternativa, quando substitui a fala devido à impossibilidade de articulação ou produção de sons. Estudos indicam que o uso da CAA não prejudica a oralidade; pelo contrário, o trabalho com crianças que não utilizam a fala deve sempre favorecer a construção da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar constitui um dever do Estado, cabendo às escolas receberem esses alunos e proporcionar ensino de qualidade, garantindo oportunidades para o desenvolvimento de suas habilidades, independentemente de limitações ou potencialidades. Para que isso seja possível, é essencial repensar a formação pedagógica, preparando os professores para atuar com diversidade de forma consciente, segura e respeitosa. No mínimo, os docentes devem ter domínio da leitura em braile e da Língua Brasileira de Sinais (Libras), além de experiências práticas que reflitam situações que encontrarão em sua vida profissional.

A compreensão da deficiência também passou por transformações importantes. Antes entendida apenas como questão de saúde ou assistencialista, hoje a deficiência é percebida sob o viés social: barreiras impostas pela sociedade podem limitar o acesso e a participação. Isso reforça a necessidade de uma inclusão que vá além da sala de aula, promovendo direitos previstos na Constituição e criando oportunidades reais de participação social e educacional.

No contexto do processo inclusivo, é fundamental reconhecer que a inclusão não se restringe aos alunos; ela se constrói a partir da colaboração entre profissionais, famílias, professores e estudantes. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha papel central, garantindo que alunos com deficiência intelectual ou outras limitações recebam apoio adequado, favorecendo sua inclusão no ensino regular e promovendo sua inserção social.

Desenvolver propostas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada aluno é uma responsabilidade da escola. Para isso, o diagnóstico médico fornecido pelos pais é essencial, permitindo que o professor compreenda as particularidades do aluno e planeje atividades adaptadas, respeitando seus limites e estilos individuais de aprendizagem. O AEE deve promover um processo de aprendizagem personalizado, utilizando métodos que possibilitem ao aluno superar suas dificuldades de maneira gradual e eficaz.

Além disso, o AEE contribui para o desenvolvimento integral do aluno, associando sentimentos, valores culturais e habilidades de comunicação com o meio em que vive. Ele atua em múltiplos aspectos do desenvolvimento humano: físico, cognitivo, social, emocional e espiritual. Dessa forma, é imprescindível que instituições escolares e educadores busquem constante qualificação, adotando métodos inovadores que ampliem as oportunidades de aprendizagem e inclusão.

O trabalho do professor do AEE deve ser colaborativo, em articulação com os professores da sala regular, para elaborar estratégias pedagógicas que beneficiem todos os alunos. Mais do que isso, a inclusão depende do engajamento de toda a comunidade escolar, incluindo famílias, criando um ambiente que favoreça a participação social do aluno e previna atitudes discriminatórias.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina; ARAÚJO, Kennedy. Tecnologias digitais e assistivas: mediando o processo

de aprendizagem profissional dos alunos. Revista [nome], Porto Alegre, v. 20, n. 4, dez. 2017.

BATISTA, Cristina; MOTA; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental. Brasília: MEC/SEED/SEESP, 2007.

BERSCH, Rita. Atendimento Educacional Especializado: deficiência física. SEESPI. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf. Acesso em: set. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
B R A S I L . D e c r e t o n º 6 . 5 1 7 , d e 2 0 0 8 . D i s p o n í v e l e m : http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, S. F. de A. Atendimento Educacional Especializado para Educandos com Deficiência Física: um estudo de caso no ensino fundamental. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE área de Educação Especial) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

DAMASCENO, L. L.; GALVÃO FILHO, T. A. As novas tecnologias como tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL – CIIEE, Fortaleza, 2002. Anais [...]. Fortaleza: [s. n.], 2002.

FREIXO, A. R. G. A importância da comunicação aumentativa/alternativa em alunos com paralisia cerebral no 1º ciclo do ensino básico. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2013.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia Assistiva Para Uma Escola Inclusiva: apropriação, demanda e perspectivas. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf>. Acesso em: 12 set. 2025.

LURIA, A. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli (orgs.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

NASCIMENTO, R. P. D. Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina: Governo do Paraná, 2009.

PACHECO, José et al. Caminhos para a inclusão. In: _____. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PANIAGUA, Gema. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RECTOR, Mônica; TRINTA, Aluizio Ramos. A comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROGALSKI, Solange Mim. Histórico do surgimento da educação especial. Revista de Educação do I D E A U , v . 5 , n . 1 2 , p . 1 - 1 3 , 2 0 1 0 . D i s p o n í v e l e m : https://www.caxias.ideau.com.br/wpcontent/files_mf/f6B2ec65b238d0bB335622272470b9dd168_1.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

SILVA, C. M.; REIS, N. M. M. Utilização da comunicação suplementar e/ou alternativa na paralisia cerebral. In: LIMA, C. L. A.; FONSECA, L. F. Paralisia Cerebral. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004.

SILVA, M. R. S. Deficiência intelectual: estudo de um caso real. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE área de Educação Especial) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2015.

ZULIANI, Maria Lúcia da Silva; BERGHAUSER, Neron Alípio Cortes. Tecnologias assistivas na Educação Inclusiva. Revista Eletrônica Científica de Inovação e Tecnologia, Medianeira, v. 8, n. 16, 2017.



JACQUELINE SOLANGE DOMINGOS ALVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade UNIMES (2017); Professora de Educação Infantil no Município de Presidente Prudente.



TAIDE APARECIDA GOULARTE ESTELI DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Universidade UNIESP (2015); Professora de Educação Infantil no Município de Presidente Prudente.

A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

O presente artigo é uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, os procedimentos metodológicos, utilizados para a realização dessa pesquisa aconteceu através da coleta de dados, mediante um mapeamento bibliográfico de sete estudos, tendo como objetivo compreender a importância da mediação de conflitos no espaço escolar, apresentando uma reflexão sobre conflitos entre os alunos da Educação Infantil e questões de comportamentos de indisciplina. Nessa etapa do ensino é constante situações de conflitos entre as crianças, na qual as intervenções dos professores e da equipe pedagógica tornam-se essenciais. Além desta questão, ainda existem diversificados contextos que podem levar uma criança nesta determinada fase do desenvolvimento a apresentar atitudes como está, na qual será discutido no decorrer do presente trabalho acadêmico.

Palavras-chave:

Mediação; Conflitos; Professor; Gestão escolar; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A escola é o ambiente onde crianças, adolescentes e jovens adquirem conhecimentos necessários para atuar na sociedade, nesse espaço é possível fazer muitas descobertas, envolvendo o desenvolvimento integral do aluno, formando um cidadão pronto para atuar em sociedade com responsabilidade, direitos e deveres. Junto à escola, é importante a participação da família e da comunidade, dando o apoio necessário para proporcionar uma aprendizagem significativa e de qualidade a todos.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, nessa modalidade é essencial focar o ensino no desenvolvimento integral da criança, apresentando novos desafios a ela, contribuindo em sua aprendizagem, mas observamos nessa rotina escolar, muitos conflitos entre as crianças.

O tema conflitos entre crianças na educação infantil é um assunto cheio de desafio nas práticas pedagógicas, este trabalho acadêmico é uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, na qual traz a discussão sobre importância da mediação de conflitos no espaço escolar, envolvendo uma reflexão sobre a indisciplina na Educação Infantil.

Segue uma proposta de promover uma reflexão sobre a mediação nos conflitos do cotidiano escolar, envolvendo todos que fazem parte do ambiente escolar, refletindo as melhores estratégias para diminuir esse tipo de situações no espaço escolar.

Atualmente apresentar um bom trabalho pedagógico e saber enfrentar conflitos, que muitas vezes geram a indisciplina em sala de aula virou um grande desafio ao professor, sendo importante a necessidade de estudos sobre o assunto e a implantação de práticas que amenizam ou evitem este tipo de situações.

O artigo vai ressaltar sobre os conflitos em sala de aula, refletindo as práticas de mediação nessas situações, na qual envolvem todos os sujeitos ativos na educação, principalmente a equipe gestora e os educadores. Essa pesquisa bibliográfica tem como objetivo compreender a importância da mediação de conflitos no espaço escolar, apresentando uma reflexão sobre conflitos entre os alunos da Educação Infantil e questões de comportamentos de indisciplina. Nessa etapa do ensino é constante situações de conflitos entre as crianças, na qual as intervenções dos professores e da equipe pedagógica tornam-se essenciais.

A mediação de conflitos é uma das soluções mais eficientes para este tipo de situação, por meio do diálogo pode-se resolver, mostrando aos envolvidos possíveis soluções positivas, ensinando as crianças outros meios de se resolver conflitos, excluindo a violência.

A escola tem um papel importante na vida das crianças e adolescentes, promovendo práticas pedagógicas que auxiliem esses alunos a viver em sociedade, sabendo tomar decisões sábias e resolvendo seus conflitos da melhor forma.

OBJETIVO GERAL

Compreender a importância da mediação de conflitos no espaço escolar, apresentando uma reflexão sobre conflitos entre os alunos da Educação Infantil e questões de comportamentos de indisciplina. Nessa etapa do ensino é constante situações de conflitos entre as crianças, na qual as intervenções dos professores e da equipe pedagógica tornam-se essenciais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a importância de se trabalhar situações de conflitos entre as crianças em sala de aula;

- Analisar o trabalho pedagógico diante a mediação de conflitos na educação infantil;
- Discutir a diferença entre situações de conflitos e de violência na sala de aula.

JUSTIFICATIVA

Muitos autores alegam que o conceito da palavra indisciplina está ligado a desobediência, confusão ou negação da ordem, atitude bastante presente nas salas de aulas, onde os professores muitas vezes não sabem como lidar.

As atitudes de indisciplina dos alunos têm seus motivos, muitas vezes pessoal, querendo se mostrar para o mundo, para que notem sua existência, em muitos casos o aluno tem somente a intenção de ser ouvido por alguém, no qual recorrem atos desse tipo como forma de expressão.

Segundo Garcia (2008, p. 371) “um aluno indisciplinado seria não somente aquele cujas ações rompem com as regras da escola, mas também aquele que não está desenvolvendo suas próprias possibilidades cognitivas, atitudinais e morais”. Os atos de indisciplina não causam danos direto a uma pessoa, mas envolve comportamentos que acabam gerando problemas na convivência escolar entre aluno e professor. Esses atos podem ser conversas paralelas, ignorância, o não cumprimento de regras, tanto com professor ou demais envolvidos no ambiente escolar.

Segundo Garcia (2018), atualmente o professor lida com constantes casos de indisciplina em sala de aula, no qual o aluno acaba desrespeitando ou descumprindo regras, é necessário que o educador procure entender o porquê dessa atitude de seu aluno e procurar trabalhar estratégias para anemizar estes conflitos.

Alguns aspectos podem influenciar direta ou indiretamente a conduta destas crianças no ambiente escolar. A ausência de uma proposta pedagógica bem elaborada ou o contexto familiar que a criança vive pode ser um determinante da indisciplina escolar.

Para vencer a indisciplina escolar é essencial escola e família se unirem, o professor atuar como formador, se atentando aos sinais emitidos pelos alunos, buscando meios para superar essa situação e a família contribuindo e acompanhando o trabalho escolar e influenciando este aluno dentro de casa para um bom comportamento.

PROBLEMA

Como trabalhar a questão de conflitos entre as crianças da educação infantil em sala de aula?

DESENVOLVIMENTO

Este estudo será dividido em partes que fornecerão um breve histórico sobre as situações de conflitos na educação infantil, discutindo sobre a indisciplina na sala de aula e como mediar esses momentos.

CONFLITOS NO CONTEXTO ESCOLAR

O espaço escolar proporciona ao sujeito a socialização, aprendizado e convivência com demais pessoas. Por ser frequentado por vários sujeitos, se torna um ambiente de conflitos, afinal reuni pessoas com personalidades e pensamentos diferentes.

Os conflitos acabam sendo parte natural da existência humana, proporcionando momentos para expor diferentes pontos de vista, na qual o homem se depara com diferentes opiniões, se tornando um desafio às escolas.

Situações de conflitos tornaram-se frequentes nas salas de aula, envolvendo brigas, agressões verbais e desavenças. Consequências de indisciplina ou naturais, os conflitos, “podem ser construtivos ou destrutivos, sendo que a atitude do educador será fator diferencial” (Vinha e Assis, 2005, p. 1).

Na Educação Infantil os conflitos estão presentes na rotina escolar, na primeira infância, a criança se encontra em construção, sua linguagem e significados ainda estão se construindo. São vários desafios encontrados as crianças quando ingressam as escolas, como ter que dividir a atenção dos adultos ali presentes, seguir regras, dividir brinquedos, conviver com outras pessoas, dentre outros. Nessa etapa do ensino é frequente situações de mordidas e tapas, mas lembrando que não são sinais de maldade desses pequenos sujeitos, eles ainda não aprenderam outras maneiras para solucionar seus problemas. A escola tem participação fundamental envolvendo a solução de conflitos na vida das crianças, na qual é o primeiro lugar em que estes sujeitos aprendem regras de convivência

A partir da convivência com pessoas que discutem, decidem, executam e controlam atividades propostas comunitariamente, a educação poderá efetivar, da melhor forma possível, seu objetivo de desenvolver integralmente a personalidade humana e sua participação na obra do bem comum, pois, enquanto refletem, conscientizam-se, posicionam-se e decidem a respeito dos problemas de sua comunidade, os indivíduos se sentem integrados, agentes e responsáveis por esse mesmo bem comum que ajudam a construir. (Vianna, 1986, p. 23)

Começa na Educação Infantil a aprendizagem a lidar com conflitos internos e externos, tornando crianças autônomas a saberem lidar com estas situações, sendo essencial para o seu crescimento e convívio na sociedade. Muitos educadores passam a metade da sua rotina escolar resolvendo pequenos conflitos entre os alunos, por este motivo é importante se trabalhar este assunto com os pequenos.

Uma das maneiras para lidar com estas situações seria a mediação de conflitos escolares, sendo estratégias adotadas nas escolas, tendo como objetivo ajudar os estudantes, professores, pais e toda a equipe escolar a resolver conflitos de forma correta.

Lima (2010, p. 33), assegura que um dos principais objetivos da mediação no contexto escolar é “facilitar o diálogo e o estímulo entre as partes para resolver a situação”. É na escola que o ser humano inicia sua socialização, aprendizado e forma sua personalidade, presenciando a situações conflituosas, sendo de indisciplina ou opiniões e pensamentos diferentes, na qual o professor toma-se um mediador de conflitos.

Os conflitos estão presentes na existência humana, sendo natural do homem, um desafio as escolas, que devem educar estes sujeitos a saber lidar corretamente em essas situações, mostrando a importância do respeito e diálogo. Dentro das salas de aula encontra-se muitas situações conflituosas, envolvendo alunos e professores, envolvendo comportamentos indisciplinados e pensamentos diferentes.

A escola comprometida com essa permissão organiza-se para validar estratégias que contempla a formação global do aluno, tendo como base o processo ensino aprendizagem e a garantia da aquisição das habilidades e competências necessárias para a vida em sociedade, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade (Gomes, 2014, p.25).

É na escola que se aprende regras de convivências, onde as crianças aprendem a lidar com as situações do dia a dia, sabendo resolver os conflitos vividos dentro e fora do ambiente escolar por meio de atividades voltadas a esse assunto. Desde a educação infantil a criança aprende a lidar com os conflitos internos e externos, essencial para seu crescimento e participação na sociedade, durante sua trajetória escolar enfrenta muitas situações conflituosas, onde é função do educador mediador sobre esses momentos da melhor forma possível.

CONFLITO/VIOLÊNCIA

O conflito envolve vários indivíduos, ocorrendo quando pensamentos são incompatíveis, interesses ou expectativas são contrariados, resultando em atritos, na qual todos buscam a mesma coisa ou diferentes, não aceitando a ideia do próximo.

Já no conflito externo, a situação envolve várias pessoas, ocorrendo a falta de entendimento entre duas ou mais partes. Assim, Laplanche e Pontalis (1986, p. 131), sintetizam a concepção psicanalítica do conflito assinalando:

A psicanálise considera o conflito como constitutivo do ser humano, e isto em diversas perspectivas: conflito entre o desejo e a defesa, conflito entre os diferentes sistemas ou instâncias, conflitos entre as pulsões, e por fim o conflito edipiano, onde não apenas se defrontam desejos contrários, mas onde estes enfrentam a interdição.

Observa-se que quando existem várias pessoas em um mesmo ambiente, o conflito pode estar presente, muitas vezes visto como algo negativo. Mas também pode ser positivo, possibilitando o amadurecimento, crescimento pessoal e coletivo dos indivíduos envolvidos.

No meio de um conflito, também é possível a construção de valores, pode refletir suas ideias e entender um ao outro. O conflito pode ser visto como positivo ou negativo levando em consideração o ponto de vista dos envolvidos.

Para considerar um conflito positivo, o ser humano deve saber lidar com suas frustrações e inseguranças, reconhecer a opinião adversária, saber lidar com seus sentimentos e emoções, não sendo uma tarefa muito fácil. Almeida (2009) afirma que: “Entramos no conflito com uma atitude de competitividade. Conflito não é igual à violência porque é algo habitual nas relações entre grupos sociais e interpessoais. É a interação de pessoas com objetivos incompatíveis”. De acordo com Ferreira (1998, p. 34), o conceito da violência significa “qualidade de violento; ato violento, ato de violentar; constrangimento físico ou moral, uso de força, coação”.

Violência é entendida como uso da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser. A violência é violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos. (Chauí, 2002, p.338).

Atos de violência e os conflitos sempre estão presentes na vida do homem, tendo origens dos povos primitivos. Quando o homem começou a viver da agricultura, sempre ia à busca de novos lugares, na qual começaram a proteger seus territórios, no qual haviam trabalhado, com o objetivo de proteger a posse dos frutos de sua atividade.

A violência uma das principais preocupações da sociedade, na qual atinge a vida e a integridade do homem. A falta de orientação e conhecimento envolvendo o comportamento em cada tipo de ambiente gera atitudes de violência no espaço escolar, como por exemplo, as agressões constantes entre os alunos.

Para Puig (1998, p.21) “respeitar a autonomia pessoal e considerar os temas polêmicos por meio do diálogo fundamentado em boas razões são algumas condições básicas para construir formas de convivência pessoal e coletiva mais justas.”

As crianças refletem na escola frustrações vivenciadas em seu cotidiano, na qual muitas vezes não tem a intenção de machucar o próximo, mas de descontar sua raiva. Na educação infantil não existem atos de violência entre os alunos, podemos observar muitos conflitos, mas inocentes, envolvendo um brinquedo, a atenção do professor, dentre outros fatos.

A INDISCIPLINA NA ESCOLA

Muitos autores alegam que o conceito da palavra indisciplina está ligado a desobediência, confusão ou negação da ordem, atitude bastante presente nas salas de aulas, onde os professores muitas vezes não sabem como lidar.

As atitudes de indisciplina dos alunos têm seus motivos, muitas vezes pessoal, querendo se mostrar para o mundo, para que notem sua existência, em muitos casos o aluno tem somente a intenção de ser ouvido por alguém, no qual recorrem atos desse tipo como forma de expressão.

Segundo Garcia (2008, p. 371) “um aluno indisciplinado seria não somente aquele cujas ações rompem com as regras da escola, mas também aquele que não está desenvolvendo suas próprias possibilidades cognitivas, atitudinais e morais”. Os atos de indisciplina não causam danos direto a uma pessoa, mas envolve comportamentos que acabam gerando problemas na convivência escolar entre aluno e professor. Esses atos podem ser conversas paralelas, ignorância, o não cumprimento de regras, tanto com professor ou demais envolvidos no ambiente escolar.

Segundo Garcia (2018), atualmente o professor lida com constantes casos de indisciplina em sala de aula, no qual o aluno acaba desrespeitando ou descumprindo regras, é necessário que o educador procure entender o porquê dessa atitude de seu aluno e procurar trabalhar estratégias para anemizar estes conflitos.

Alguns aspectos podem influenciar direta ou indiretamente a conduta destas crianças no ambiente escolar. A ausência de uma proposta pedagógica bem elaborada ou o contexto familiar que a criança vive pode ser um determinante da indisciplina escolar.

Para vencer a indisciplina escolar é essencial escola e família se unirem, o professor atuar como formador, se atentando aos sinais emitidos pelos alunos, buscando meios para superar essa situação e a família contribuindo e acompanhando o trabalho escolar e influenciando este aluno dentre de casa para um bom comportamento.

A indisciplina em sala de aula está cada vez mais frequente, prejudicando o relacionamento no espaço escolar e a aprendizagem dos alunos, observamos muitos professores sem saber o que fazer nessas situações, agindo pelo nervosismo e piorando tudo. De acordo com Oliveira (2005),

Além de a indisciplina causar danos ao professor e ao processo ensino aprendizagem, o aluno também é prejudicado pelo seu próprio comportamento: ele não aproveitará que se nada dos conteúdos ministrados durante as aulas, pois o barulho e a movimentação impedem qualquer trabalho reprodutivo. (Oliveira,

2005, p.21)

Para Oliveira (2005), a escola deve ser um lugar acolhedor e compreensivo, orientando seu aluno entre os mais diversos assuntos, dentre eles atitudes que tomam que podem ser consideradas indisciplina, o diálogo é necessário nesses casos, o professor deve ter paciência e procurar entender seu aluno. A escola é um ambiente formal, na qual promove o ensino e aprendizagem ao homem, contribuindo para o desenvolvimento dele, neste espaço também se notam vários conflitos. Esses conflitos podem envolver pais, comunidade escolar, alunos, em qualquer modalidade da educação básica, sendo ideal buscar possíveis soluções e entender essas situações.

Os profissionais na educação têm grande importância nesse assunto, contribuindo nas discussões sobre as devidas atitudes na resolução dos conflitos no espaço escolar, o professor tem um papel como mediador essencial nesse processo. De acordo com o Projeto Escola de Mediadores (2008, p. 9):

O professor mediador é um profissional imparcial, que facilita a comunicação entre as pessoas, com o objetivo de ampliar as alternativas para a resolução dos impasses, de modo a reduzir os conflitos a níveis administráveis e construir acordos mutuamente aceitáveis. Ele é um facilitador e não um interventor de tomada de decisão; as partes envolvidas são autoras da solução do conflito, e as relações são transformadas em vínculos de solidariedade.

Segundo estudos de Lima (2010), o papel da equipe escolar e principalmente do educador, é além de promover o ensino/aprendizagem, mediar situações ocorridas nas salas de aula, recuperando valores afetivos, culturais e sociais entre os alunos. O professor deve propor as suas aulas momentos reflexivos as ações dos alunos de sua turma, possibilitar situações de diálogo, trabalhar regras de convivência, ensinar a importância do respeito ao próximo, sendo práticas socioeducativas, conscientizando esses sujeitos.

Em uma situação de conflito, o educador pode propor um momento na qual os envolvidos possam refletir suas ações, pensar em possíveis soluções a determinado problema, respeitando o ponto de vista de cada um. O ser humano deve aprender a ouvir o outro, o diálogo é eficaz a todas as situações do nosso cotidiano, sem apenas apontar culpados, mas sim, ajudando a descobrir soluções a situação vivenciada.

É pelo diálogo que os homens, nas condições de indivíduos cidadãos, constroem a inteligibilidade das relações sociais. Trata-se, pois, de eliminar tudo aquilo que possa prejudicar a comunicação entre as pessoas, pois só através dela se pode chegar a um mínimo de consenso. “A cidadania aparece como objetiva, através da qual indivíduos livres concordam em construir e viver numa sociedade melhor”. (GRINSPUN, 2002, p.13).

Também é importante lembrar-se do planejamento pedagógico, segundo Moretto (2007) por meio deste, é possível proporcionar atividades significativas, que além dos conteúdos programados, apresente os ensinamentos envolvendo a resolução de conflitos.

A educação voltada à resolução de conflitos tem grande importância no contexto escolar, proporciona aos sujeitos envolvidos na educação práticas e meios diversos para resolver situações de conflitos nas escolas. Para Vinha (2004, p. 63), “O educador tem a capacidade de buscar práticas para evitar que ocorram os conflitos, através de atividades direcionadas, intervenção

imediatamente ou da divisão da turma”

De acordo com Kamii (p.2003.p. 64), “Quando uma criança está em conflito com outra, o educador deverá tentar facilitar uma troca de pontos de vista, de modo a que as crianças possam chegar a uma resolução do seu conflito”. Os educadores devem buscar meios de compreensão e sábias soluções aos conflitos diários em salas de aula, a mediação de conflitos envolve estudantes, educadores, equipe da gestão e demais funcionários envolvidos na educação.

Considera-se a mediação como um processo flexível, confidencial e voluntário, sendo conduzido por um terceiro, considerado o mediador, na qual promove meios de negociação entre as partes em conflito, tendo como objetivo encontrar um acordo que permita solucionar o conflito.

MEDIAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA A RESOLUÇÃO DOS CONFLITOS

A mediação funciona como uma solução de conflitos por meio do diálogo, buscando compreender e encontrar soluções saudáveis para determinada situação. O mediador é aquele sujeito que participa desse processo, Ferreira (2001, p. 485), define mediação como “[...] Ato ou efeito de mediar. Intervenção, intercessão, intermediação”. A mediação pode ser considerada meio termo entre negociação e conciliação, afinal busca soluções positivas ao conflito, onde a terceira pessoa tem a tarefa de facilitar o diálogo as envolvidas na situação, compreendendo melhores soluções.

A mediação de conflitos é essencial ao ambiente escolar, o professor é a figura mediadora e os alunos são os sujeitos que se envolvem em vários conflitos. Para Chrispino (2007, p.13), “O primeiro ponto para a introdução da mediação de conflito no universo escolar é assumir que existem conflitos e que estes devem ser superados a fim de que a escola cumpra melhor as suas reais finalidades”.

Usar a mediação como ferramenta na solução de conflitos na escola é um meio excelente, sendo uma maneira flexível pedagógica, podendo ser adaptada levando em consideração as necessidades da escola e aplicada em qualquer etapa da educação básica.

[...] mediação é a técnica privada de solução de conflitos que vem demonstrando, no mundo, sua grande eficiência nos conflitos interpessoais, pois com ela, são as próprias partes que acham as soluções. O mediador somente as ajuda a procurá-las, introduzindo, com suas técnicas, os critérios e os raciocínios que lhes permitirão um entendimento melhor. (Vezzulla, 1998, p. 15)

Ao resolver os conflitos dentro das salas de aula dessa maneira, o educador melhora a harmonia nesse ambiente, trabalha a indisciplina e ajuda os alunos a resolverem seus conflitos de maneira correta. Também é possível trabalhar a comunicação e o emocional desses sujeitos. Sales (2007, p. 184), afirma que a mediação possibilita a transformação da “cultura do conflito” em “cultura do diálogo” na medida em que estimula a resolução dos problemas pelas próprias partes.

Para uma criança, o professor é um adulto exemplo, na qual este sujeito espelha seus atos, moldando sua personalidade conforme o meio que convive. Aquele aluno que participa de uma situação em que a mediação de conflitos se faz presente pode apresentar pensamentos positivos e manter um comportamento bom, obtendo a capacidade de analisar e de resolver conflitos.

Por meio da mediação, até o educador aprende e compreende os conflitos e sua solução, sabendo resolvê-los adequadamente nas salas de aula. Segundo Salles (2017), a participação dos pais também tem grande importância nesse processo, na qual devem participar constantemente e ativamente das vivências escolares de seus filhos, principalmente em frente a um conflito.

De acordo com estudos relacionados ao desenvolvimento do homem, o ser humano aprende as

primeiras regras dentro de casa, junto a sua família, onde crenças e tradições são levadas por tudo a vida, mais para a frente começam a frequentar a escola e outros locais, na qual se deparam com outras regras mais rígidas. É possível observar que a família se torna a primeira mediadora entre criança e culturas, tendo grande influência em seus atos.

A educação deve zelar a um ensino solidário, ensinando os direitos à diversidade, a importância do respeito, não apenas conteúdos programados, oferecendo orientação para a formação do sujeito de direitos, para saber atuar em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de suma importância que os educados priorizem um trabalho de qualidade, sendo necessário saber lidar aos conflitos nas salas de aulas, proporcionando um ambiente agradável para a aprendizagem.

Faz-se necessário compreender e respeitar cada criança da educação infantil, estes sujeitos, se deparam com situações que não a agradam, resultando muitas vezes em atos conflituosos, na qual o professor deve interferir mostrando a maneira correta de resolver.

Quando falamos em gestão de conflitos no espaço escolar, devemos lembrar que toda a equipe está envolvida, professores e coordenadores e diretor, buscando ações na qual diminuam os conflitos em sala de aula. Os conflitos nas escolas podem surgir por uma situação que não agradou a todos os sujeitos neste espaço ou também por situações fora deste espaço, onde os alunos acabam trazendo para as salas de aulas, podendo ser situações em que não tem nada a haver com a escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Teodorico Pinheiro da. Jogos cooperativos na Educação Física: uma proposta lúdica para paz. III Congresso Estatal y Ilberoamericano. Disponível em: Acesso em: 10 fevereiro 2021.

CHAUÍ, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2002.

FERREIRA, A. B. de H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 14 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Marise Miranda, O orientador educacional, o mediador escolar e a inclusão: um caminho em construção. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

KAMII, Constance, A teoria de Piaget e a educação pré-escolar. Stória, 2003.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. Vocabulário da psicanálise. 9 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LIMA, Vitória-Régia Rodrigues. Mediação de conflitos no ambiente escolar: uma questão para a gestão escolar. Monografia do Curso de Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional. Fortaleza, 2010.

MORETTO, Vasco Pedro. Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Maria Isete de. Indisciplina escolar: determinantes, consequências e ações. Brasília: Líber Livro, 2005.

SALES, Lília Maia de Moraes. Mediação de conflitos: família, escola e comunidade. Santa Catarina: Conceito Editores, 2007.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

VEZZULLA, Juan Carlos. Teoria e prática da mediação. Paraná: Instituto de Mediação e Arbitragem do Brasil, 1998.

VIANNA, Ilca de O. Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador. São Paulo: EPU, 1986.

VINHA, T. P. Os conflitos interpessoais na relação educativa: problemas a serem resolvidos ou oportunidades de aprendizagem. Artigo publicado nos Anais do XVII Encontro Nacional de Professores do Proepre. Campinas, SP, p. 202-218, 2000



JOYCE ROBERTA CORRÊA IACOVANTUONO

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Braz Cubas (2018); Professora de Educação Infantil - no CEI Alastair Quintas Gonçalves.

A LINGUAGEM DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIREITO À IMAGINAÇÃO E À CRIAÇÃO

RESUMO

A Educação Infantil é a base da formação integral do indivíduo, e é nesta fase da primeira infância marcada por intensas descobertas e desenvolvimento de habilidades, que a arte surge como uma linguagem potente, capaz de dar voz às emoções, ideias e experiências das crianças. Viabilizar momentos de interação artística logo em seus primeiros anos de vida, se torna algo primordial, pois permite que a criança explore a sua sensibilidade e criatividade por meio das artes. Assim sendo, cabe aos educadores incluir as expressões artísticas em suas práticas pedagógicas, garantindo a criança aprendizagens significativas, contribuindo para ampliação da sua visão de mundo e identidade.

Palavras-chave:

Arte; Educação Infantil; Expressões; Criatividade.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir a importância da arte na Educação Infantil e propor práticas significativas para o cotidiano escolar, por meio de diferentes formas de expressões artísticas como música, pintura, dança, modelagem entre outras manifestações.

No decorrer deste artigo será possível ver a opinião de diversos autores que versão sobre a arte na educação infantil como Lowenfeld (1977), que em seus escritos afirma as artes são de extrema importância para o desenvolvimento das crianças na educação infantil, “A arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si própria: como pensa, como sente e como vê. Para ela, a arte é atividade dinâmica e unificadora.” (Lowenfeld, 1977, p.13).

Nesta etapa da vida a criança encontra-se em processo de construção e desenvolvimento, ao ter contato com variados tipos de expressões artísticas é favorecido a ela momentos de exploração e criação, onde é estimulado diversos sentidos e emoções, permitindo com que ela se expresse de forma livre.

AARTE COMO LINGUAGEM E EXPERIÊNCIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A arte proporciona à criança a liberdade de experimentar e criar, respeitando seu tempo e modo de ser, as vivências artísticas podem se dar através da pintura, desenhos, danças, dramatizações entre outros, viabilizando significados e auxiliando na compreensão do mundo ao seu redor, tornando as experiências artísticas fundamentais para o seu crescimento como pessoa, assim como observa o autor Fernandes (2005) “[...] o fenômeno artístico é observado como uma fonte privilegiada para a compreensão da história da humanidade, pois revela, de modo verdadeiro e imediato, os sentimentos latentes no espírito dos homens nas variadas épocas. Mais do que isso, a arte representa a formalização desses sentimentos. É a concretização, em linguagem plástica, da matéria ainda bruta na alma humana. Nesse sentido, é a arte uma expressão fundamental para o entendimento histórico: investigá-la significa percorrer os meandros da vida do homem nos diversos momentos da história universal.” (Fernandes 2005, p.106).

De acordo com Lowenfeld (1977, p.30), ao incentivar a liberdade das crianças, estamos estimulando-as a se expressar de forma autônoma, as tornando mais confiantes, no contexto da liberdade artística as crianças podem demonstrar as suas emoções através das suas obras.

A criança que se expressa de acordo com seu nível é encorajada em seu próprio pensamento independente e exprime suas ideias, suas reflexões, por seus próprios meios. A criança que imita pode torna-se dependente no raciocínio e subordinar suas ideias e a expressão destas às de outrem. Se a criança que imita não pode dar expressão às suas reflexões, sua dependência dos outros pode levá-la ao malogro. A criança inibida, contraída, mais acostumada à imitação do que à auto-expressão, apóia-se nos pais, nos professores ou nos companheiros, para receber orientação. A arte, através da autoexpressão, pode desenvolver o eu como importante ingrediente da experiência. Como quase todos os distúrbios emocionais ou mentais estão vinculados à falta de autoconfiança, é fácil perceber como a estimulação adequada da capacidade criadora da criança pode fornecer salvaguarda contra tais distúrbios.

(LOWENFELD, 1977, p.30)

Lowenfeld (1977, p.19), ainda ressalta que cada criança tem uma maneira única de se expressar artisticamente, e as suas produções refletem os seus sentimentos que podem vir a mudar com o passar do tempo e com a sua maturidade.

Para a criança, a arte é algo muito diferente e constitui, primordialmente, um meio de expressão. Não existem duas crianças iguais e, de fato, cada criança difere até do seu eu anterior, à medida que constantemente cresce, que percebe, que compreende e interpreta o seu ambiente. A criança é um ser dinâmico: para ela, a arte é uma comunicação do pensamento. Vê o mundo de forma diferente daquela como representa e, enquanto desenvolve, sua expressão muda. (LOWENFELD, 1977, p.19)

Documentos que regem a educação no Brasil como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), reforçam a importância da arte no processo educativo da educação infantil. Além disso, as atividades artísticas contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora fina, da percepção visual e auditiva, da autoestima e das habilidades sociais.

A BNCC (2017, p.197), sugere que seja garantido as crianças as quatro linguagens da arte, porém sinaliza a importância da escuta e preferências das crianças.

O ensino de arte deve assegurar aos docentes a possibilidade de expressar-se criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação ao ensino infantil. É relevante que, nas quatro linguagens da arte; integradas as seis dimensões do conhecimento artístico, as experiências e vivências estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis (BRASIL, 2017, p. 197).

Tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p.21), que cita que historicamente as artes já eram vistas como área do conhecimento potente, no qual estimula as crianças a desenvolver as suas emoções e sensibilidade de forma livre.

As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo criador, sobre a arte de outras culturas. Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino de artes plásticas, música, teatro e dança. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto-expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno. (BRASIL, 2001, p. 21).

O documento ainda ressalta que “O fenômeno artístico está presente em diferentes manifestações que compõem os acervos da cultura popular, erudita, modernos meios de comunicação e novas tecnologias. Além disso, a arte nem sempre se apresenta no cotidiano como obra de arte. Mas pode

ser observada na forma dos objetos, no arranjo de vitrines, na música dos puxadores de rede, nas ladainhas entoadas por tapeceiras tradicionais, na dança de rua executada por meninos e meninas, nos pregões de vendedores, nos jardins, na vestimenta, etc.”(BRASIL, 2001, p. 51). Em suma a arte pode ser vista em diversos locais e em diferentes formas e cores.

O RCNEI (1998, p.5) , define as artes como uma linguagem rica e diversa, capaz de proporcionar inúmeras sensações e sentimentos.

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais.
(BRASIL, 1998, p.85)

Dentre as variadas experiências artísticas que podem ser ofertadas as crianças como práticas mais eficazes estão as oficinas de pintura livre, colagem, modelagem com massinha, musicalização e rodas de dança, sendo de extrema importância a oferta de materiais variados, garantindo a criança um ambiente agradável , onde ele possa criar de forma livre. Contudo as autoras Ferraz e Fusari (2001), observam que se faz necessário que os educadores planejam as suas práticas pedagógicas ligas as arte com intencionalidade, respeitando a singularidade de cada criança.

“Os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “meras atividades artísticas”. Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, [...] Contraditoriamente a essa diretriz um tanto escolanovista, os professores de Educação Artística, assim como os das demais disciplinas, deveriam explicitar os planejamentos de suas aulas com planos de cursos onde objetivos, conteúdos, métodos e avaliações deveriam estar bem claros e organizados.
(Fusari e Ferraz, 2001, p.41).

Sobre o papel do educador Ferraz e Fusari (1999), os enxergam como mediador dessas experiências.

As crianças entram em contato com um mundo sensível e cheio de manifestações artísticas e estéticas a partir das experiências a elas oportunizadas. Assim, para que o desenvolvimento da capacidade artística seja criativo e pleno, o professor deve considerar significações já construídas e colocar desafios para a criança construir outras, aumentando seu repertório. O professor precisa pensar sobre quais experiências vai organizar, para o ensino/aprendizado das crianças. Para experiência estética significativa, ele deve propor a criança uma atividade que relaciona o pensar e o agir, experiência junto à vivência do seu dia

a dia.
(FERRAZ; FUSARI, 1999, p.42).

E complementam dizendo “Quando praticamos o ensino e a aprendizagem da arte na escola surgem também questões que se referem ao seu processo educacional. Uma delas diz respeito aos posicionamentos que assumimos sobre os modos de encaminhar esse trabalho em consonância com os objetivos de um processo educativo escolarizado que atenda às necessidades de cultura artística no mundo contemporâneo. Assim, se pretendemos contribuir para a formação de cidadãos conhecedores da arte e para a melhoria da qualidade da educação escolar artística e estética, é preciso que organizemos nossas propostas de tal modo que a arte esteja presente nas aulas de Arte e se mostre significativa na vida das crianças e jovens” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p.15).

Ou seja, ambas as autoras defendem que o educador precisa planejar bem as suas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de artes, para que a vivência seja relevante para as crianças.

Em seus escritos Coutinho (2007), diz “É preciso que o trabalho do professor de Arte não fique isolado entre as paredes da escola. A escola precisa com urgência abrir suas portas e acolher a produção cultural de sua comunidade e de outros lugares e épocas. A comunidade precisa também apoiar a escola, facilitando a construção e circulação dos conhecimentos ali produzidos.” (Coutinho 2007, p. 159). E ainda reitera dizendo que o educador não deve ser um mero repetidor de conteúdo, mas sim um pesquisador.

Os cursos de formação de professores de Arte devem encarar o desafio de propiciar a seus alunos uma imersão na linguagem artística e ao mesmo tempo uma reflexão crítica e contextual das questões relativas aos conhecimentos implicados no processo. Não é uma tarefa fácil. O conhecimento artístico e estético historicamente acumulado tangencia várias outras áreas de conhecimento. A estrutura do currículo de um curso desta natureza, por exemplo, poderia pressupor uma mobilidade do aluno de acordo com um projeto a ser desenvolvido diante das especificidades de algumas linhas de pesquisas oferecidas. A inter-relação de conhecimentos de diferentes áreas levaria o aluno, futuro professor, a vivenciar a interdisciplinaridade em seu processo. Seria aconselhável também que a pesquisa fosse o método de investigação privilegiado. Pois é preciso desenvolver no professor a sua faceta de pesquisador, aquele que sabe buscar, relacionar e elaborar os conhecimentos. (Coutinho 2007, p.156).

O autor ainda observa que “A formação do professor se intensifica à medida que ele se defronta com as situações reais de ensino e aprendizagem. Faz parte intrínseca de sua profissionalidade a reflexão e a pesquisa contínua. Um movimento que se amplia na troca entre seus pares, nos planejamentos coletivos e também nas carências e dificuldades comuns identificadas nos momentos de cumplicidade.” (Coutinho 2007, p. 158), isto é, o educador acaba por se reinventar em meio aos desafios que surgem no seu dia a dia em sala de aula.

A escuta atenta do educador, a valorização dos processos em vez do produto final e o respeito à expressão individual das crianças são pilares de uma prática artística significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim desta pesquisa foi possível observar os benefícios que as expressões artísticas podem trazer para o desenvolvimento das crianças durante a fase da educação infantil, por meio delas as

crianças se expressam a sua maneira, construindo a sua identidade artística. Assim como é recomendado nas diretrizes do PCN (2001, p.19).

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo (BRASIL, 2001, p.19).

Proporcionar espaços diversificados onde os pequenos possam experienciar vivências artísticas, nada mais é do que assegurar o seu direito a imaginar, criar, se expressar e brincar. Bem como Martins (1988, p.8), versa.

Quanto mais o aprendiz tiver oportunidade de re-significar o mundo por meio da especificidade da linguagem da arte, mais poder de percepção sensível, memória significativa e imaginação criadora terá para formar consciência de si mesmo e do mundo. Desvelar/ampliar, como termos interligados, são ações que se auto-impulsionam, como pólos instigadores para poetizar, fruir, conceituar e conhecer arte elaborando sempre novas relações com o já sabido.
(Martins 1998, p. 8).

Por fim o professor tem o papel de mediador, oferecendo estímulos e oportunidades que ampliem o repertório cultural e expressem o universo infantil de maneira autêntica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no Ensino da Arte. 10 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

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

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

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed, Brasília: A Secretaria, 2001.

Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Curriculo-da-Cidade-Ed.-Infantil-2ed.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

COUTINHO, R. G. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, A. M. Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, C. S. As contribuições de Jacob Burckhardt ao Manual de História da Arte de Franz Kugler (1848). Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 25, nº 49, p. 99 – 124 – 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v25n49/a06v2549.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. Metodologia do Ensino de Arte. 2 ed. São Paulo: Cortez,

1999.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. de T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2001.

LOWNFELD, Viktor; BRITTAIN, W.L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Loyola, 1977.

MARTINS, M. C. Didática do ensino de artes, a língua do mundo: poetisar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Infância e arte: diálogos possíveis. Petrópolis: Vozes, 2012.



KARINA FRANCO DE GODOY GUALDA

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Guarulhos - UNG (2004), Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson” (2008), Especialização em Educação Musical e Ensino da Arte pela Faculdade Paraná (2024); Professora do Centro de Educação Infantil – CEI Direta Jardim São Luiz na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo – SP.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

RESUMO

Inúmeros estudos vêm mostrando que a formação da identidade brasileira tem em sua constituição um rosto negro, mas ainda precisamos resgatar a presença dos negros que ao longo de sua constituição enquanto Nação excluiu os negros, negando-lhes direitos constitutivos que fazem falta e que precisam constantemente ser resgatados para que a humanidade de uma cultura e de um povo seja restabelecida, muito embora se tirar a população negra o Brasil enquanto Nação fica sem rosto, sem Identidade. A pesquisa de cunho bibliográfico tem por objetivo resgatar a presença da cultura africana no nosso processo de constituição do Brasil enquanto Nação. A emancipação e o empoderamento passa pela vivência da cidadania que liberta, transforma e coloca de pé um povo esquecido, mas que resistiu bravamente e que não volta mais para a senzala. Sendo a educação parte da construção histórica e um direito de todos, cabe às esferas governamentais a garantia de uma educação de qualidade, quanto da inserção no currículo de novas demandas para que tenhamos uma educação antirracista.

Palavras-chave:

Cultura Africana; Cultura Afrobrasileira; Negros.

INTRODUÇÃO

A educação no município de São Paulo não pode ignorar a prática pedagógica com a educação antirracista de negros, pardos, mulatos que permeiam nossa regência em sala de aula. O racismo no Brasil acontece de forma silenciosa, a igualdade racial ainda tem um longo caminho a percorrer para chegar de fato a uma sociedade equânime, ou seja, onde todos tenham vez e voz por ser e não por ter e que a cor da pele, o tipo de cabelo não seja motivo de dor, de discriminação, de invisibilidade.

O racismo é um problema que precisa ser enfrentado por todos os brasileiros independentemente da cor, da origem, da raça. A história do Brasil não deixa dúvidas que nosso país é negro em sua grande maioria, isso quer dizer que temos uma matriz africana em nossa formação cultural e em nossa própria identidade.

Não somos iguais, somos diferentes e aí está a riqueza de sermos humanos. Somos diferentes e há uma necessidade de se respeitar a diversidade e o fato de sermos singulares, únicos, irrepetíveis.

Urge a população negra gostar de sua história, tomar posse de sua história, quando isso acontece, há um fortalecimento nessa resistência por séculos de dominação que desafia aos oprimidos a gostarem de sua luta, de sua história e de sua libertação e para isso é preciso a concretude e a quebra dos grilhões de opressão.

O racismo está na estrutura da nossa sociedade, está embrenhado, impregnado e é um elemento estruturante de nossas ações e relações, existe um número altíssimo de homens e mulheres negros que são exterminados pelo fato de serem negros, pobres e de serem membros de Comunidades que exigem seu lugar numa sociedade que não pode mais ignorá-los e criminaliza-los.

Urge a discussão sobre o Racismo no Brasil para que homens e mulheres possam terem oportunidades e extinguir a culpabilidade de um povo que mais contribui do que impede as coisas de acontecer da forma que acontecem com liberdade plena.

MARCOS LEGAIS EDUCAÇÃO ANTIRRACISTAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

As Políticas Públicas são imprescindíveis para que se extingam visões de que o negro e a negra são suspeitos pela sua cor e são vistos como violento, ou seja, se torna o alvo do racismo, do preconceito da polícia e de uma sociedade que insiste em não o considerar.

O termo negro para o IBGE é a soma de pretos e pardos que gira em torno de mais de 50 % (cinquenta por cento) da população é negra, ou seja, preta e parda (BRASIL, 2010). Historicamente o termo preto foi trazido de forma pejorativa e que foi introduzido em nosso vocabulário com os chavões “lista preta”, “hoje é dia de preto”, “isso é coisa de preto” esse vocabulário é de uma sociedade que tem o racismo estrutural e que é estruturada, também, por meio do racismo.

É preciso considerar a construção e o uso social que foi sendo feito pelo Brasil para o termo “preto”, ou seja, que varia de acordo com a vertente e da fonte utilizada e/ou recorrida para a pesquisa com a consciência de que se precisa avançar muito para as relações etnicorraciais em que “negro” é a postura que inclui pretos e pardos.

A Lei Nº 10.639 preconiza que os estabelecimentos de Ensino a obrigatoriedade do ensino sobre a história e a cultura afrobrasileira no Art. 26-A, § 1º e § 2º:

§ 1º – O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na

formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômica e política pertinentes à História a Brasil.

§ 2º – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afrobrasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

É preciso mudar as relações no contexto escolar e as relações etnicorracias precisam estar contempladas na regência em sala de aula de forma que os alunos possam ter sua dignidade assegurada. É preciso romper com a lógica racista e segregadora de alunos afrodescendentes que lotam nossas salas de aula e que querem, desejam, aspiram pela aquisição de conhecimento que liberte, transforme para que se possa viver a cidadania plena.

A Constituição Federal (1988), estabelece como crime inafiançável e imprescritível, essa afirmação se torna a maior do mundo atualmente para o racismo pressupõe o fato de que estamos e vivemos em um país extremamente racista. Logo a pena inafiançável e imprescritível que está previsto nos artigos 4º e 5º da Constituição Federal que o crime precisa ser por racismo, no entanto, a maioria dos advogados conseguem desqualificar e transformar o racismo para injúria racial.

A Jornalista “Maju”, sofreu ataques pelas Redes Sociais pela sua cor, assim como a atriz Thais Araújo se constituem em negras de sucesso, negras talentosas, ocupando espaço nobre, estamos lidando com pessoas que não estão mais aceitando o gueto, ou seja, é possível viver num mundo em que a pluralidade cultural, racial, étnica e social respeite as ações afirmativas, de gênero, família, empoderamento, afetividade sem discriminação, em segregação ou radicalismos, portanto, é possível viver nesse mundo mesmo que esteja cheio de preconceitos (RAMOS, 2017).

Fazer um livro sobre o ponto de vista de uma exceção não ajuda em nada a questão da exclusão dos negros no Brasil. Meu Deus, como fazer um relato quase autobiográfico sem tornar o texto uma apologia a mim mesmo e meus pares um pouco mais bem sucedidos (RAMOS, 2017, p.11).

Ramos (2017), tenta refletir o que significa ser um caso excepcional pelo fato de ter nascido em uma ilha próximo a Salvador em que havia quatro casas em energia elétrica e, hoje, um bem sucedido ator, como sua esposa Thais Araújo. No entanto, é preciso ler a obra de Lázaro Ramos em a ótica da meritocracia, ou seja, quem quer consegue. O texto da obra está muito bem escrito e vale a pena a sua leitura até para mostrar que mesmo com a discriminação e o racismo é possível ser “ser”.

Fanon (2008), em sua obra *Pele negra máscaras brancas* ressalta que

[...] há uma zona de não ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer. A maioria dos negros não desfruta do benefício de realizar esta descida aos verdadeiros Infernos (FANON, 2008, p. 26).

O Brasil continua sendo um país extremamente racista e a questão que se coloca é: seria possível inverter a ordem estabelecida? A cor da pele nem sempre significa que a pessoa ser já serviçal. Existe no Brasil uma vasta parcela da sociedade que já nasceu condenada sem ter noção disso, mas que aos poucos isso vai se entranhando na personalidade indelével do ser humano. Há uma pequena parcela que já nasceu salva por ser branca, de origem italiana, alemã, branca.

O ser humano não nasce racista. Nenhuma nasce com identidade étnica, ou seja, nenhuma criança

nasce com preconceito é necessário ensinar alguém a ser preconceituoso. É preciso trabalhar na desconstrução do preconceito e do racista. É um aprendizado e isso se dá por meio da educação como uma aposta, ou seja, na educação tranquilo, clara e científica, uma vez que ser racista não apenas um crime e uma ofensa ética, mas um sinal claro de limitação intelectual.

Segundo Francis Bacon, “conhecimento é poder”. O conhecimento dirige o mundo sempre. Bacon (1999), em sua obra “Novum Organum ou Verdadeiras Indicações acerca da Intepretação da Natureza”, se torna fundamental para nós, o que se sabe se torna um empoderamento da existência humana.

Excluir pode se tornar uma estratégia de controle, porque o conhecimento é poder. O ser humano só leva uma coisa na sua bagagem – o conhecimento. Educação é poder, educação liberta, transforma, tudo o que o ser humano sabe se torna habilidade que terá para o seu existir.

Portanto, é possível desconstruir o preconceito e o racismo que estão arraigados em nossas relações que estabelecemos e ao superar tais ações é possível para perceber as mazelas que ainda nos encontramos e que precisam ser superadas almejando a igualdade política e formal entre todos os brasileiros.

Freyre (1998), afirma que, as teorias raciais europeias para atualizar e naturalizar por meio da ciência, as desigualdades sociais e raciais brasileiras no final do século XIX. Schwarcz (1993), afirma que a “democracia racial” é um rótulo político dado às ideias de Gilberto Freyre buscando o precário equilíbrio político entre desigualdade social, autoritarismo político e liberdade formal.

O ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, defendeu em sua tese de doutorado, publicada em 1962, que o preconceito racial existe desse o período escravista.

O preconceito de “raça” ou de “cor” era um componente organizatório da sociedade de castas. Nela, porém, a representação do negro como socialmente inferior correspondia tanto a uma situação de fato, como aos valores dominantes na sociedade. [...] era um componente essencial e “natural” do sistema de castas. [...] Apenas lateralmente, apesar da enorme importância desse processo, a função reguladora do preconceito agia no disciplinamento das expectativas e possibilidades de ascensão social: no caso dos mulatos claros livres. Com a desagregação da ordem servil, que naturalmente antecedeu, como processo, à abolição, foi-se constituindo, pouco a pouco, o “problema negro”, e com ele intensificando-se o preconceito com novo conteúdo. Nesse processo o “preconceito de cor ou de raça” transpõe nitidamente na qualidade de representação social que toma arbitrariamente a cor ou outros atributos raciais distinguíveis, reais ou imaginários, como fonte para a seleção de qualidades estereotipáveis (CARDOSO, 1962, p. 281).

Existe de fato um problema desde muito tempo que está para ser resolvido e que permeia nossas relações que o racismo no Brasil seja ele velado ou desvelado e que carece de consciência na sua utilização.

Banton & Miles (1994), afirmam que:

Até o final dos anos 1960, a maioria dos dicionários e livros escolares definiam [o racismo] como uma doutrina, dogma, ideologia, ou conjunto de crenças. O núcleo dessa doutrina era de

que a raça determinava a cultura, e daí derivam as crenças na superioridade racial. Nos anos 1970, a palavra foi usada em sentido ampliado para incorporar práticas e atitudes, assim como crenças; nesse sentido, racismo [passa a] denota[r] todo o complexo de fatores que produzem discriminação racial e, algumas vezes, frouxamente, designa também aqueles [fatores] que produzem desvantagens raciais (BANTON & MILES, 1994, p. 276).

Desvantagens sociais, desigualdades sociais com um forte racismo é o que se vê, no entanto, uma das formas mais eficazes de superar o racismo arraigado em nossa história é a educação para transformação do ser humano que poderá viver de forma que a cor dos olhos e a cor da pele seja mais importante que o racismo que fere, exclui, mata tanto fisicamente como psicologicamente, ou ainda, deixa muitos seres humanos invisíveis para o sistema que os descarta.

Para Hasenbalg (1979):

(a) discriminação e preconceito raciais não são mantidos intactos após a abolição mas, pelo contrário, adquirem novos significados e funções dentro das novas estruturas e (b) as práticas racistas do grupo dominante branco que perpetuam a subordinação dos negros não são meros arcaísmos do passado, mas estão funcionalmente relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que o grupo branco obtém da desqualificação competitiva dos não brancos (HASENBALG, 1979, p. 85).

Segundo DaMatta (1990), o Brasil não é uma sociedade que prima pela igualdade social, pois convive com hierarquias sociais e privilégios e isso conduz a uma falsa consciência ou falsa ilusão de que o “mito da democracia racial” está representado pelas elites e pelo Estado que perpetua as desigualdades raciais que acontecem no Brasil aprofundando a dominação e pressão sociais.

Vivemos em um país que viveu por mais de 300 anos a escravidão, um país com herança escravocrata e, por conta desse histórico de escravização a população negra acaba ficando à margem sendo excluída dos seus direitos que são assegurados por Lei, mas que na prática as coisas não acontecem como deveriam acontecer em que se vive em um regime patriarcal que sustenta economia do país.

De acordo com Saffioti (2004):

Ele se estabelece como um pacto masculino para garantir a opressão de mulheres, as quais tornam-se seus objetos de satisfação sexual e reprodutoras de seus herdeiros, de força de trabalho e de novas reprodutoras (SAFFIOTI, 2004, p. 105).

Nos vários espaços de poder se percebe que esse problema do empoderamento da população negra que é maioria no país precisa ser resolvido, mas que não há interesse por parte das políticas públicas e de uma pequena elite que detém o poder econômico e os meios de produção do país.

O PAPEL DA ESCOLA ANTIRRACISTA

Baseados nos conceitos de uma educação antirracista é papel da escola refletir a maneira como as literaturas que abraçam a cultura africana e permeiam o universo das bibliotecas e das salas de aula.

As escolas e seus currículos são territórios de produção, circulação, conciliação de significados e configuram espaços privilegiados de concretização da política de identidade para a valorização da diversidade.

É de extrema importância a presença de literatura africana e afrobrasileira em um currículo que preze pela diversidade. Para além da escolha com um currículo comprometido com a diversidade é importante ressaltar que o ensino de história e culturas afrobrasileiras é garantido pela Lei Nº 10.639/2003.

A grande maioria da população brasileira que é negra e, conseqüentemente, enfrenta essa realidade dentro das Escolas e que não se pode ser deixada de lado, há que se criar espaços para que essas questões sejam discutidas com os alunos, professores, pais, direção, equipe técnica, supervisão de ensino e por autoridades especializadas sobre a África Negra.

A Lei Nº 10.639/2003 entre suas metas visa garantir:

[...] o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino de diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicorraciais entre eles descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade para todos, assim como é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (BRASIL, 2003, p. 11).

A discussão da questão racial no Brasil é um problema de discussão, de reflexão no meio acadêmico desde 1.822 quando se inicia o processo de se pensar a nação brasileira.

A fábula das três raças sempre foi um

Curinga para a representação da mestiçagem nacional. Uma mestiçagem que, de romântica se transforma em biológica e degenerada, para virar símbolo de cultura nacional, ícone do Estado nos anos 30, exemplo para o mundo na década de 50, e associar-se à malandragem. [...] O mestiço surge, dessa maneira, constantemente reinvestido como espaço da ambiguidade, suporte de representações (SCHWARCZ, 2018, pp. 60-61).

A carência de referências negras para a formação de crianças resultará em produção de atitudes racistas e preconceituosas pautadas nos estereótipos de raças construídos ao longo da história.

A presença e o trabalho da literatura afrobrasileira dentro da sala de aula é potente não apenas para a construção de identidade de crianças negras, mas também mostrando crianças de outras ascendências principalmente as brancas, a naturalização de corpos negros.

Nesse sentido:

[...] ações afirmativas precisam ser implementadas pelas universidades, institutos e escolas abrindo-se assim novos

territórios para práticas formativas que girem em torno da História e Cultura Africana e Indígena, relações étnicorraciais, diversidade, preservação de nosso patrimônio material e imaterial (ROCHA, 2012, pp. 98-99).

Ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos elas também têm suas estruturas psíquicas afetadas, além disso, a memória da história do nosso país não pertence somente aos negros ela pertence a todos, portanto, é preciso que todos conheçam a verdadeira história do Brasil e não, a propositalmente embranquecida.

Não basta a escola estar preenchida de livros com essa temática se não for realizado um trabalho de mediação crítica por meio dos livros. Mas, afinal como é feita a contação dessas histórias? A forma como essas histórias são apresentadas para as crianças, assim como o lastro que é construído após a contação são aspectos tão significativos como a história em si, dessa maneira é importante e fundamental a formação de professoras e professores para que entendam, construam e se empenhem na educação antirracista.

Cabe ainda a nós uma reflexão sobre a indivisibilidade de escritoras e escritores negros para que futuros educadores, mediadores, historiadores, críticos de história para as crianças. Como tem sido a nossa formação antirracista? Quais autores e autoras negros temos estudados? Quais discussões sobre essa temática temos construído com nossos pares na Escola?

As ações afirmativas constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade (MUNANGA & GOMES, 2006, p. 186).

A falta de autores e autoras negras no meio acadêmico é também consequência do branqueamento do currículo universitário, sabemos que existem excelentes textos e pesquisas sendo produzidos pelo povo negro e esse, deveria ser um movimento em nome de um currículo quer ser emancipatório e que faça parte dos estudos e pesquisas na academia, assim como é incômodo o branqueamento da literatura infantil, o eurocentrismo dos currículos das universidades deve urgentemente ser discutido.

O Brasil é um país multicultural em que temos a influência da cultura afrodescendente, indígena, europeia, temos várias participações de culturas para a formação de nossa cultura, de nossa identidade, de nossa formação enquanto povo, enquanto nação.

[...] se evidencia quando em condições sociais dadas, de supostas qualidades entre brancos e negros, se identifica um favorecimento para um determinado grupo nos aspectos social, educacional e profissional. Fato que expressa um processo institucional de exclusão social do grupo, desconsiderando suas habilidades e conhecimentos (CAVALLEIRO, 2005, p. 26).

Os negros e os afrodescendentes tem uma participação muito forte na formação do povo brasileiro. Temos no Brasil uma diversidade muito forte e isso é perceptível na cultura, na dança, no vocabulário, na culinária, na forma de colocar diante do sagrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se pensa em Racismo Estrutural independente dos seres humanos aceitarem ou não ele

faz parte do cotidiano existencial das pessoas e constitui as relações no seu padrão de normalidade.

O racismo como modo de estrutura pode ser exemplificado no o funcionamento normal da vida cotidiana dos seres humanos. Quando nos referimos ao racismo estrutural estamos falando basicamente de três dimensões do racismo entendido nessa perspectiva que não é patológico ou da forma como entendemos patologia, estamos nos referindo a economia, política e de subjetividade, essas três dimensões constituem o que se chama de estrutural.

O apego ao passado escravagista leva a supremacia branca não faz com os que negros sejam incluídos e aí o racismo se reproduz na medida em que estrutura as relações sociais, há que se desconstruir a inferiorização dos negros e a desigualdade social que a supremacia branca criou. A intolerância precisa ser vencida, assim como o racismo e é urgente a criação de condições para que o empoderamento de homens e mulheres aconteçam de forma que isso perpassa pela vivência da cidadania.

Me parece que um dos caminhos viáveis está na Educação Universal baseada nos Direitos Humanos que proporcionará outras formas de olhar para criação de novo seres humanos com novas mentalidades e novas possibilidades de empoderamento, vendo o ser humano como sujeito dotado de potencialidades múltiplas.

Atuar no processo educacional proporciona mudanças visíveis no tratamento dos seres humanos que precisam serem educados nos direitos humanos para vivenciar sua cidadania de maneira que a equidade seja uma constante na vida das pessoas com quem nos relacionamos e estabelecemos contatos rotineiros.

O ser humano sofre uma dupla pressão por ser negro e por sofrer o racismo em sua pele nas relações que vivencia. O empoderamento visa proporcionar que as pessoas vivam de forma empoderada, ou seja, sem a vulnerabilidade social que são vítimas: jovens negros são mortos, estão nas prisões como maior população, estão fora das escolas e das universidades, as mulheres são violentadas, estupradas, espancadas, desrespeitadas e, ambos homens e mulheres são violentados em sua dignidade humana mais profunda.

No contexto educacional, as medidas afirmativas que visam combater as desigualdades sociais brasileiras, bem como propiciar desconstruções e construções necessárias para práticas da promoção de igualdade racial.

A legislação pertinente à Educação das Relações Étnicorraciais vislumbrando mudanças de olhares e sentido novo sobre a população negra brasileira com novas abordagens históricas, sociais e culturais.

A base de tudo vem da cultura negra. Os egípcios eram negros, sem contar que o berço da humanidade está na África. A maioria dos estilos musicais vem do negro. A cultura negra é grandiosa. O Brasil foi criado por três raças o negro, o índio e o português (branco), mas só uma é ensinada na escola e pela visão do dominador, do descobridor e não pela voz silenciada dos negros.

A formação da do Estado, da Nação chamada Brasil está o negro, o indígena e o português (branco), mas a nossa base de ensino é somente português. Não deve haver competição e nem castração, exclusão ou competição das culturas, mas sim, a inclusão da cultura negra. No entanto, é lamentável que para que isso ocorra seja preciso ser promulgado uma Lei específica, isso só reforça o racismo do Brasil.

O Estado Brasileiro precisa se comprometer em efetivar as políticas públicas e as ações que

imprimam novos olhares acerca da diversidade que se têm na Escola, sobretudo, na contemplação do estudo de história da cultura afrobrasileira possibilitando relações interraciais e etnorraciais saudáveis com alunos, professores, equipe técnica, direção e comunidade local.

O caráter multicultural, pluriétnico e democrático da sociedade brasileira pressupõe uma educação que reconheça, de forma positiva, a História e a Cultura Afrobrasileira de forma que sejam reparadas as castrações e injustiças praticadas ao longo de séculos para com essa cultura e esse povo que é maioria em nossa nação brasileira.

REFERÊNCIAS

BACON, Francis. Coleção Os Pensadores. Tradução e notas de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BANTON, M. & MILES, R. "Racism". In: DASHOMORE, E. Dictionary of Race and Ethnic Relations. 3 ed. London/New York, Routledge, 1994.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Censo 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2170 Acesso em 01 jul. 2025.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em 01 jul. 2025.

CARDOSO, Fernando Henrique. Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

DAMATTA, R. "Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira". In: Relativizando uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 1990.

FANON, Franz. Pele negra máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREYRE, Gilberto. Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime patriarcal. 34 ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

HASENBALG, C. Discriminação e desigualdade raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
MUNANGA, Kabengele. & GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para Entender).

RAMOS, Lázaro. Na minha pele. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. História e Cultura Afrobrasileira: lei 10.639/2003 como um caminho para formação docente. In: CAMARGO, Maria Aparecida Santana et al. (Org.). Mosaico de vivências acadêmicas. Cruz Alta; Santa Maria: Unicruz: Palotti, 2012.

SAFFIOTI, H. I. B. Gênero, patriarcado, violência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCHWARCZ, L. M. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 1989.



LAIS KONYA

Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2011); Especialista em Didática para Educação Bilingue pelo Instituto Singularidades (2015); Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto Singularidades (2022); Assistente de Diretor de Escola na Prefeitura do Município de São Paulo.

A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

RESUMO

O presente artigo discute a relevância do processo de avaliação na Educação Infantil, com foco nas crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE), considerando as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Busca-se compreender como a avaliação pedagógica, entendida como processo formativo e contínuo, contribui para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Fundamentado em autores como Oliveira (2011), Valentim (2011), Depresbiteris (2007) e Mendes (2011), o texto evidencia a necessidade de uma avaliação que vá além da mensuração de resultados, assumindo um caráter diagnóstico e processual, capaz de orientar o planejamento educacional e as estratégias de atendimento especializado. Por fim, aponta-se que o processo avaliativo é essencial para garantir o direito à aprendizagem e à participação plena de todos os estudantes na Educação Infantil.

Palavras-chave:

Educação Infantil; Educação Especial; Avaliação Pedagógica; Inclusão; AEE.

INTRODUÇÃO

A avaliação na Educação Infantil constitui-se como um dos temas mais complexos e desafiadores do campo educacional contemporâneo, especialmente quando se trata das crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE). Historicamente, a avaliação escolar esteve associada à ideia de mensuração de desempenho e verificação de resultados, desconsiderando as singularidades do desenvolvimento infantil e as especificidades dos processos de aprendizagem de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

No contexto atual, marcado pela consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e por legislações complementares como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), repensar a avaliação é fundamental para que a escola possa exercer seu papel de promotora do desenvolvimento humano e da equidade. Conforme Oliveira (2011), a avaliação pedagógica deve ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico, capaz de orientar o trabalho docente e de promover a aprendizagem em uma perspectiva inclusiva.

Dessa forma, este artigo propõe refletir sobre a importância da avaliação na Educação Infantil para o público-alvo da Educação Especial, enfatizando sua função formativa, diagnóstica e de planejamento pedagógico. Além disso, destaca-se o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da atuação colaborativa entre professores e equipe pedagógica como elementos estruturantes desse processo.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS E FINALIDADES

Na Educação Infantil, a avaliação não deve assumir um caráter classificatório, mas sim processual, formativo e descritivo, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009). Avaliar, nesse contexto, significa observar, registrar e interpretar as experiências vividas pelas crianças, reconhecendo suas potencialidades e respeitando o ritmo individual de cada uma.

Oliveira (2011) ressalta que “avaliar a aprendizagem tem sido um grande desafio para a educação brasileira”, especialmente pela dificuldade em estabelecer critérios que garantam o acompanhamento efetivo do processo educacional de todos os estudantes numa perspectiva inclusiva. Assim, a avaliação deve ser vista como um processo que subsidia o planejamento pedagógico e não como instrumento de exclusão.

AVALIAÇÃO E INCLUSÃO: PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No campo da Educação Especial, a avaliação adquire um papel ainda mais complexo. É por meio dela que se identificam as necessidades educacionais específicas dos alunos e se definem as estratégias de apoio e acompanhamento adequadas.

Valentim (2011) propõe a ideia de um “ciclo de avaliação”, que compreende uma totalidade de ações e instrumentos articulados, permitindo ao professor compreender as relações entre ensino e aprendizagem. Esse ciclo se inicia na observação e culmina na reorganização do planejamento pedagógico, constituindo-se como um processo retroalimentador da prática docente.

Para Depresbiteris (2007), a elaboração de instrumentos de avaliação requer a definição de critérios e indicadores claros, que fundamentem o julgamento pedagógico. Isso significa que a avaliação deve ter uma referência, um parâmetro de comparação, mas sem desconsiderar as singularidades de cada criança.

A avaliação, portanto, não é um fim em si mesma, mas um meio de promover o desenvolvimento e a inclusão, permitindo que o professor compreenda as barreiras que dificultam a aprendizagem e

elabore estratégias para superá-las.

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE)

O texto de Oliveira (2025) apresenta um modelo de organização do processo avaliativo para o PAEE, denominado “fluxo de encaminhamento”, que inclui etapas e instrumentos específicos, como a Avaliação Pedagógica Inicial (API), a Avaliação Pedagógica Complementar (APC) e o Documento Educacional de Acompanhamento (DEAC).

Esse modelo garante que a avaliação seja coletiva, envolvendo professores da classe comum, equipe gestora e o professor do AEE. A partir dessa articulação, é possível construir planos individualizados de acompanhamento, como o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) e os Planos do AEE (SRM, colaborativo ou Itinerância), conforme a necessidade de cada estudante.

Mendes (2011) reforça que o processo avaliativo inclusivo exige repensar continuamente os conceitos e as práticas pedagógicas, pois a efetividade da inclusão depende da capacidade da escola em articular ações pedagógicas, acessibilidade e formação docente.

Dessa forma, a avaliação deixa de ser um mecanismo burocrático e passa a ser um instrumento de transformação educativa, possibilitando o desenvolvimento pleno das crianças e a construção de trajetórias de aprendizagem significativas.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar dos avanços teóricos e normativos, ainda há desafios na implementação de práticas avaliativas inclusivas. Muitos professores relatam dificuldades em compreender o papel da avaliação no processo de inclusão e em elaborar registros que expressem o desenvolvimento das crianças sem recorrer a comparações normativas.

A ausência de formação continuada, a sobrecarga de trabalho docente e a fragmentação entre a sala comum e o AEE também são obstáculos recorrentes. Como defendem Souza e Fiscarelli (2009), é necessário investir em novas tecnologias e metodologias avaliativas que favoreçam a observação e o registro das aprendizagens em contextos reais, possibilitando o acompanhamento sistemático e a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas.

Portanto, a avaliação deve ser vista como um ato político e ético, comprometido com a promoção da equidade e da cidadania, e não apenas como um procedimento técnico. É preciso assegurar que toda criança, independentemente de suas condições, tenha o direito de ser avaliada de forma justa e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de avaliação na Educação Infantil para as crianças público-alvo da Educação Especial é um elemento essencial na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Mais do que medir resultados, avaliar significa compreender o percurso de aprendizagem, reconhecer as potencialidades e identificar as barreiras que precisam ser superadas.

Ao assumir uma função formativa e diagnóstica, a avaliação orienta o trabalho pedagógico e contribui para o desenvolvimento integral da criança. Conforme Oliveira (2011) e Mendes (2011), a prática avaliativa precisa ser compreendida como parte do processo educativo, e não como um momento isolado.

Para que isso ocorra, é imprescindível o diálogo entre professores, equipe gestora e profissionais do AEE, de modo que o planejamento seja colaborativo e centrado nas necessidades educacionais

de cada estudante. Somente assim será possível garantir o direito à aprendizagem e à participação de todos, consolidando o princípio da educação como direito humano e social.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

DEPRESBITERIS, L. Instrumentos de avaliação: reflexões sobre seu significado. In: MELO, M. M. (org.). Avaliação na educação. Pinhais: Melo, 2007.

MENDES, E. G. Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios e possibilidades. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (org.). Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Rio de Janeiro: Edur, 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. Notas conceituais sobre avaliação pedagógica: do fluxo de encaminhamento ao planejamento da ação educacional. Unesp, 2025.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Para uma Educação Inclusiva: manual de apoio à prática. Lisboa: DGIDC, 2018.

SOUZA, C. B. G.; FISCARELLI, S. H. Evaluación de desempeño y reacción: utilización de nuevas tecnologías. In: HEREDERO, E. S.; BRIS, M. M. Formación del ciudadano en un mundo global: una mirada desde los contextos español y brasileño. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, 2009.

VALENTIM, F. O. D. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação de aprendizagem escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, 2011.



LUCIANA SILVA ARAÚJO

Graduação em Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Paulista (2016); Graduação em Licenciatura em Artes visuais pelo Centro Universitário ETP (2023); Professora de Educação Infantil – no CEI da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.

O BRINCAR E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

RESUMO

O brincar constitui uma atividade fundamental no processo de desenvolvimento infantil, sendo um instrumento privilegiado para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento integral da criança. Através das brincadeiras, as crianças não apenas aprendem conceitos cognitivos, mas também aprimoram habilidades sociais, emocionais e motoras, essenciais para a sua formação. O presente estudo investiga a importância de proporcionar ambientes adequados e momentos específicos para o brincar livre e dirigido, ressaltando como essas práticas favorecem a criatividade, a imaginação, a autonomia e a capacidade de resolver problemas. Além disso, destaca-se o papel do educador e da família na mediação dessas experiências lúdicas, evidenciando a necessidade de valorização do brincar como uma prática pedagógica fundamental para o bem-estar e o desenvolvimento saudável na Educação Infantil. A compreensão desse processo contribui para a elaboração de estratégias educacionais que respeitem o tempo e as características das crianças, promovendo uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Palavras-chave:

Brincar; Desenvolvimento Infantil; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O brincar é reconhecido como uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral da criança, englobando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores. Através das brincadeiras, as crianças exploram o mundo, experimentam diferentes papéis, desenvolvem habilidades de comunicação e criam vínculos afetivos importantes para sua formação.

Na Educação Infantil, o brincar deve ser valorizado não apenas como um momento de lazer, mas como uma prática pedagógica essencial que potencializa o aprendizado e a construção do conhecimento de forma significativa e prazerosa.

Entretanto, apesar do consenso sobre a importância do brincar, existem desafios relacionados à sua efetiva implementação nos espaços educativos. A organização do tempo e do ambiente escolar, a formação adequada dos educadores, a pressão por resultados acadêmicos precoces e a influência da tecnologia são fatores que dificultam a valorização e a promoção de brincadeiras livres e dirigidas.

Além disso, a participação das famílias e a compreensão do brincar como elemento central do desenvolvimento infantil ainda são desafios a serem superados para garantir uma educação infantil de qualidade.

Este estudo tem como objetivo geral analisar o papel do brincar no desenvolvimento infantil e sua contribuição para a Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se identificar as principais habilidades desenvolvidas por meio das brincadeiras, compreender os desafios enfrentados na promoção do brincar nos contextos educativos e destacar estratégias que favoreçam a valorização dessa prática por educadores e famílias.

DESENVOLVIMENTO

O PAPEL DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar é uma atividade primordial na infância, considerada por diversos autores como uma linguagem universal da criança e um meio essencial para o seu desenvolvimento global. Segundo Vygotsky (1998), o brincar funciona como um espaço simbólico onde a criança experimenta e assimila regras sociais, culturais e cognitivas, contribuindo significativamente para sua formação intelectual e emocional.

Além disso, Piaget (1978) destaca que o brincar permite à criança interagir com o ambiente e construir conhecimento a partir das próprias experiências. Para o autor, o brincar é uma forma ativa de aprendizagem, na qual a criança testa hipóteses, resolve problemas e desenvolve a criatividade, sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo.

Nos últimos anos, pesquisas contemporâneas reforçam a importância do brincar para o desenvolvimento socioemocional das crianças. De acordo com Berk e Meyers (2020), as brincadeiras promovem a regulação emocional, a empatia e a construção de vínculos afetivos, fatores essenciais para o bem-estar e a saúde mental infantil.

Outra dimensão importante do brincar está relacionada ao desenvolvimento motor. Conforme Gallahue, Ozmun e Goodway (2019), as atividades lúdicas auxiliam no aprimoramento da coordenação motora grossa e fina, promovendo o desenvolvimento físico e a integração sensorial, aspectos indispensáveis para a autonomia da criança.

O ambiente escolar desempenha papel crucial na mediação do brincar, sendo necessário que os educadores compreendam a relevância dessa prática e criem espaços que favoreçam tanto o

brincar livre quanto o dirigido. Segundo Fleer (2019), a qualidade das interações e a organização do espaço influenciam diretamente o engajamento e o aproveitamento das brincadeiras pelas crianças.

A mediação do educador durante o brincar é fundamental para ampliar o potencial educativo dessa prática. Vygotsky (1998) afirma que, ao interagir com a criança, o adulto pode promover o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal, estimulando habilidades que ainda não estão plenamente consolidadas.

Por outro lado, o cenário atual apresenta desafios significativos para a promoção do brincar. O aumento do uso de tecnologias digitais, como tablets e smartphones, tem reduzido o tempo das crianças para brincadeiras tradicionais, como apontam estudos de Hirsh-Pasek et al. (2015). A mediação dos educadores e familiares torna-se, portanto, ainda mais necessária para garantir o equilíbrio entre as diferentes formas de brincar.

Além disso, a pressão por resultados acadêmicos precoces muitas vezes limita o tempo destinado às atividades lúdicas, especialmente em instituições que adotam currículos rígidos. Conforme Souza e Campos (2021), essa tendência pode comprometer o desenvolvimento integral da criança, uma vez que o brincar está diretamente relacionado ao aprendizado e à construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante é a valorização do brincar dentro das famílias. Estudos indicam que, quando pais e responsáveis entendem o brincar como fundamental para o desenvolvimento infantil, as crianças apresentam melhores indicadores de saúde emocional e social (Silva et al., 2020).

A inclusão de brincadeiras que respeitem a diversidade cultural, social e individual das crianças também é um ponto fundamental para uma Educação Infantil de qualidade. Segundo Oliveira e Santos (2019), a diversidade deve ser valorizada por meio do brincar, que se torna um espaço para o reconhecimento das diferenças e o fortalecimento da identidade.

O brincar coletivo, por sua vez, favorece o desenvolvimento das habilidades sociais, tais como a cooperação, o respeito às regras e a resolução de conflitos. Bandura (2018) ressalta que esses aspectos são essenciais para a formação de indivíduos socialmente competentes e preparados para a convivência em grupo.

Atividades lúdicas que promovem o faz de conta são particularmente importantes para o desenvolvimento da linguagem e da imaginação. Segundo Singer, Golinkoff e Hirsh-Pasek (2019), o jogo simbólico contribui para o aprimoramento das habilidades comunicativas e para a expressão dos sentimentos.

A literatura destaca ainda que o brincar deve ser reconhecido como um direito da criança, conforme estabelecido pela Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989). O reconhecimento desse direito reforça a necessidade de políticas públicas que garantam espaços e tempos adequados para o brincar.

No contexto da Educação Infantil, o brincar pode ser considerado um eixo articulador que integra diferentes áreas do conhecimento e aspectos do desenvolvimento. Conforme Freitas e Vieira (2022), o brincar potencializa a aprendizagem de forma interdisciplinar, promovendo a curiosidade e o prazer pelo conhecimento.

Além dos benefícios para o desenvolvimento da criança, o brincar também contribui para a construção de uma cultura escolar mais acolhedora e inclusiva. Segundo Amaral e Lima (2021), ambientes lúdicos favorecem a participação ativa das crianças, o que está associado a melhores resultados educacionais e sociais.

A formação continuada dos educadores é outro fator decisivo para a efetiva promoção do brincar na escola. Conforme estudo de Pereira e Carvalho (2023), profissionais capacitados estão mais preparados para criar ambientes que estimulem o brincar e para compreender seu papel no desenvolvimento infantil.

Por fim, a articulação entre escola, família e comunidade é essencial para garantir o direito ao brincar. A construção de uma rede de apoio que valorize essa prática favorece o desenvolvimento pleno das crianças e contribui para uma educação infantil de qualidade (Moraes et al., 2020).

Em síntese, o brincar é uma prática fundamental e multifacetada que favorece o desenvolvimento integral da criança. Sua valorização e promoção requerem o comprometimento dos educadores, das famílias e da sociedade, com a garantia de espaços e tempos adequados para que as crianças possam explorar, aprender e se desenvolver de maneira saudável e prazerosa.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Promover o brincar na Educação Infantil requer a adoção de estratégias pedagógicas que valorizem as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, respeitando o ritmo e os interesses das crianças. Segundo Almeida e Ferreira (2022), as práticas educativas devem garantir espaços físicos adequados, diversificados e seguros, que incentivem a exploração, a criatividade e a interação social por meio do brincar.

A organização do ambiente de aprendizagem desempenha papel fundamental na mediação do brincar. Fler (2019) destaca que ambientes que oferecem materiais variados e flexíveis possibilitam que as crianças experimentem diferentes tipos de brincadeiras, do faz de conta às brincadeiras motoras e de regras, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Além do espaço, o planejamento das atividades lúdicas deve contemplar momentos de brincadeiras livres e dirigidas, garantindo a autonomia da criança e a orientação pedagógica necessária para ampliar os aprendizados. Conforme Bock e Aranha (2021), o equilíbrio entre esses dois tipos de brincadeiras contribui para a construção da autonomia, da criatividade e do respeito às normas coletivas.

A mediação do educador durante o brincar é essencial para que a atividade ultrapasse o mero entretenimento, transformando-se em um processo educativo intencional. Vygotsky (1998) enfatiza que a interação social mediada pelo adulto promove o desenvolvimento da linguagem, do pensamento simbólico e das habilidades sociais, ampliando o potencial do brincar.

Formar os educadores para compreender a importância do brincar e suas potencialidades pedagógicas é um desafio que exige investimentos em formação continuada. Segundo Pereira e Carvalho (2023), capacitações regulares possibilitam aos professores o desenvolvimento de práticas mais criativas, reflexivas e alinhadas às necessidades das crianças.

A utilização de tecnologias digitais como recursos para o brincar também pode ser uma estratégia pedagógica válida quando mediada de forma adequada. Estudos de Hirsh-Pasek et al. (2015) indicam que jogos digitais interativos e aplicativos educativos podem complementar as brincadeiras tradicionais, estimulando habilidades cognitivas e motoras, desde que usados com moderação e acompanhamento.

A diversidade cultural e social das crianças deve ser respeitada e valorizada nas estratégias de promoção do brincar. Oliveira e Santos (2019) ressaltam que o brinquedo e as brincadeiras tradicionais de diferentes culturas enriquecem o repertório lúdico e favorecem a inclusão e o reconhecimento das identidades das crianças.

A participação das famílias nas práticas lúdicas é outro aspecto fundamental para fortalecer o brincar. Silva et al. (2020) destacam que quando os familiares compreendem o valor do brincar, criam oportunidades para que as crianças possam explorar, imaginar e interagir também no ambiente doméstico, ampliando o desenvolvimento integral.

Para que o brincar seja verdadeiramente inclusivo, é imprescindível a adaptação das atividades e do ambiente para crianças com diferentes necessidades. Conforme Marques e Fernandes (2021), a acessibilidade e a utilização de brinquedos adaptados promovem a participação de todas as crianças, valorizando a diversidade e fomentando o respeito às diferenças.

A avaliação do brincar, embora desafiadora, deve fazer parte das práticas pedagógicas, visando identificar os avanços das crianças e ajustar as estratégias. De acordo com Freitas e Vieira (2022), a observação sistemática e a documentação dos processos lúdicos possibilitam compreender melhor as necessidades e interesses das crianças, direcionando as ações educativas.

Incentivar o brincar coletivo é uma estratégia que favorece a construção de competências sociais, como a cooperação, a comunicação e a resolução de conflitos. Bandura (2018) ressalta que esses elementos são essenciais para o desenvolvimento da inteligência social e para a formação de cidadãos participativos.

Os momentos de contação de histórias e dramatizações são recursos pedagógicos que estimulam o faz de conta e o desenvolvimento da linguagem. Singer, Golinkoff e Hirsh-Pasek (2019) apontam que essas práticas ampliam a imaginação e facilitam a expressão dos sentimentos, contribuindo para a saúde emocional das crianças.

O brincar ao ar livre, com contato com a natureza, deve ser priorizado, pois além dos benefícios físicos, promove o desenvolvimento da curiosidade científica e da consciência ambiental. Moraes et al. (2020) defendem que o contato com o ambiente natural desperta nas crianças o respeito e a responsabilidade pelo meio ambiente.

A integração entre as áreas do conhecimento por meio do brincar possibilita uma aprendizagem interdisciplinar e significativa. Freitas e Vieira (2022) destacam que o brincar funciona como um eixo articulador que conecta matemática, linguagem, ciências, artes e educação física, favorecendo o desenvolvimento global.

A criação de projetos pedagógicos que tenham o brincar como foco pode contribuir para a sistematização das práticas e o envolvimento de toda a comunidade escolar. Pereira e Carvalho (2023) indicam que projetos coletivos ampliam o compromisso dos educadores, familiares e crianças, gerando resultados mais efetivos.

A valorização do brincar como direito da criança, conforme a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), deve ser incorporada nas políticas públicas e nas práticas escolares, garantindo o acesso de todas as crianças a essa dimensão fundamental do desenvolvimento.

A articulação entre escola, família e comunidade é indispensável para ampliar as oportunidades de brincar e para construir uma rede de suporte que favoreça o desenvolvimento infantil. Almeida e Ferreira (2022) enfatizam que a cooperação entre esses atores fortalece a qualidade da Educação Infantil.

Por fim, a reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao brincar é essencial para a evolução da Educação Infantil. Fleer (2019) destaca que a formação de uma cultura escolar que valorize o brincar exige compromisso, criatividade e sensibilidade por parte dos educadores.

As estratégias pedagógicas que promovem o brincar devem ser pensadas de maneira integrada,

considerando as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil e a diversidade do contexto escolar e familiar, garantindo que o brincar seja uma prática rica, inclusiva e transformadora.

Ao analisar as contribuições de diferentes autores sobre a promoção do brincar na Educação Infantil, observa-se um consenso quanto à necessidade de ambientes ricos e diversificados para o desenvolvimento integral das crianças (FLEER, 2019; ALMEIDA; FERREIRA, 2022).

Fleer (2019) enfatiza que o espaço físico e os materiais disponíveis influenciam diretamente as possibilidades de brincadeiras e aprendizagens, enquanto Almeida e Ferreira (2022) destacam a importância da organização desses ambientes para garantir a segurança e a autonomia infantil.

No entanto, essa perspectiva deve ser ampliada para além do espaço físico, considerando a mediação ativa dos educadores, conforme apontado por Vygotsky (1998) e reforçado por Pereira e Carvalho (2023), que indicam que a presença do adulto mediador potencializa o significado das brincadeiras, transformando-as em processos educativos intencionais e ricos em aprendizagem.

Entretanto, a integração das tecnologias digitais no contexto do brincar ainda suscita debates entre pesquisadores. Hirsh-Pasek et al. (2015) reconhecem que os recursos digitais podem complementar as brincadeiras tradicionais e estimular habilidades cognitivas, desde que utilizados com moderação e mediação adequada.

Por outro lado, Silva et al. (2020) e Marques e Fernandes (2021) alertam para os riscos da substituição do brincar livre e motor por atividades predominantemente digitais, que podem limitar o desenvolvimento social e a inclusão. Nesse sentido, o desafio para educadores e famílias reside em equilibrar as diversas formas de brincar, valorizando as experiências sensoriais, motoras e coletivas que são essenciais para a formação integral da criança, conforme reforçam Oliveira e Santos (2019) ao destacar a importância da diversidade cultural e social no repertório lúdico. Assim, a discussão aponta para a necessidade de práticas pedagógicas reflexivas, contextualizadas e inclusivas, que respeitem o direito da criança ao brincar em suas múltiplas dimensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar representa um elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, integrando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores que são indispensáveis para a formação plena do sujeito.

Ao longo deste trabalho, tornou-se evidente que o brincar ultrapassa a dimensão do simples entretenimento, constituindo-se como uma prática pedagógica rica, capaz de promover aprendizagens significativas e fortalecer vínculos afetivos essenciais para o bem-estar infantil.

A construção de ambientes educacionais que valorizem o brincar, aliada à atuação mediadora dos educadores, é crucial para que as crianças tenham a oportunidade de explorar, experimentar e construir conhecimentos de forma autônoma e criativa.

Além disso, os desafios contemporâneos relacionados à promoção do brincar, como a crescente pressão por resultados acadêmicos precoces e o uso intenso de tecnologias digitais, exigem uma reflexão profunda e ações integradas entre escolas, famílias e políticas públicas.

A busca por um equilíbrio entre as diversas formas de brincar, que contemple tanto as atividades tradicionais e sensoriais quanto o uso responsável das tecnologias, é fundamental para garantir o desenvolvimento saudável e integral das crianças.

Outro ponto essencial destacado é a valorização da diversidade cultural e social no repertório lúdico, garantindo a inclusão e o respeito às identidades e especificidades de cada criança. A

formação continuada dos profissionais da educação surge, portanto, como um fator estratégico para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, reflexivas e alinhadas às necessidades reais dos pequenos aprendizes.

Por fim, reafirma-se a importância da articulação entre escola, família e comunidade para o fortalecimento do brincar como direito e prática essencial na Educação Infantil. A construção de uma rede de apoio que valorize e promova o brincar contribui para a formação de um ambiente acolhedor, democrático e transformador, onde as crianças possam desenvolver suas potencialidades em todas as dimensões do ser.

Dessa forma, investir na promoção do brincar é investir na construção de futuros cidadãos mais criativos, empáticos, autônomos e socialmente competentes, capazes de atuar com protagonismo e responsabilidade em suas comunidades.

Encerrar esta discussão sobre o brincar na Educação Infantil é reconhecer sua centralidade no processo educativo e no desenvolvimento integral da criança. O brincar não deve ser visto como um “tempo ocioso” ou apenas como uma pausa entre conteúdos escolares, mas sim como um direito garantido e uma prática pedagógica intencional, capaz de promover aprendizagens significativas, socialização e bem-estar emocional. Ao compreender o brincar como linguagem própria da infância, respeita-se a criança em sua totalidade — como sujeito ativo, criativo e protagonista de sua própria aprendizagem.

É necessário, portanto, que as instituições de Educação Infantil assumam o compromisso de garantir espaços, tempos e materiais que favoreçam o brincar em suas múltiplas formas, respeitando as singularidades de cada criança. Isso requer, além de infraestrutura adequada, uma postura pedagógica sensível e atenta por parte dos educadores, que devem planejar, observar, intervir e refletir sobre suas práticas com intencionalidade e consciência. O envolvimento das famílias nesse processo é igualmente essencial, fortalecendo o vínculo entre o ambiente escolar e o cotidiano das crianças.

Assim, ao valorizar o brincar como prática educativa, contribui-se para a construção de uma educação infantil mais humana, inclusiva e significativa. Mais do que uma atividade, o brincar é uma ferramenta poderosa para que a criança explore o mundo, expresse emoções, resolva conflitos e desenvolva-se integralmente.

Que educadores, gestores, famílias e toda a sociedade possam, cada vez mais, reconhecer o brincar não como um complemento, mas como um pilar essencial para a infância e, conseqüentemente, para a formação de cidadãos mais sensíveis, criativos e críticos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S.; FERREIRA, M. T. O brincar como eixo estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil. *Revista de Educação Infantil Contemporânea*, v. 10, n. 2, p. 35-48, 2022.

AMARAL, L. R.; LIMA, P. R. Ambientes lúdicos e afetivos: a construção de uma cultura escolar mais inclusiva. *Revista Infância e Sociedade*, v. 3, n. 1, p. 78-91, 2021.

BANDURA, A. *Social learning theory*. New York: General Learning Press, 2018.

BERK, L. E.; MEYERS, A. B. *Infants and children: prenatal through middle childhood*. 8 ed. Boston: Pearson, 2020.

BOCK, A. M. B.; ARANHA, M. L. de S. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 15 ed. São Paulo: Saraiva, 2021.

FLEER, M. Play in the early years. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

FREITAS, L. C.; VIEIRA, S. M. O brincar como eixo interdisciplinar na Educação Infantil. Revista Brasileira de Educação, v. 27, n. 1, p. 1-15, 2022.

GALLAHUE, D. L.; OZMAN, J. R.; GOODWAY, J. D. Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults. 8. ed. New York: McGraw-Hill, 2019.

HIRSH-PASEK, K. et al. The power of play: a research summary on play and learning. The Alliance for Childhood, 2015. Disponível em: <https://www.allianceforchildhood.org>. Acesso em: 10 set. 2025.

MARQUES, F. M.; FERNANDES, C. A. Inclusão no brincar: possibilidades pedagógicas na Educação Infantil. Revista Diversidade e Inclusão na Educação, v. 5, n. 1, p. 23-37, 2021.

MORAES, C. A.; OLIVEIRA, D. F.; SANTOS, R. S. Natureza e infância: o brincar ao ar livre como direito e necessidade. Revista Educação e Humanidades, v. 9, n. 2, p. 49-61, 2020.

OLIVEIRA, M. F.; SANTOS, J. M. Brincadeiras tradicionais e diversidade cultural: a ludicidade como instrumento de inclusão. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 17, n. 38, p. 144-159, 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos da Criança. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 15 set. 2025.

PEREIRA, R. A.; CARVALHO, E. S. Formação continuada e práticas pedagógicas lúdicas na Educação Infantil. Revista Saberes e Práticas na Educação Infantil, v. 4, n. 1, p. 102-118, 2023.

PIAGET, J. O julgamento moral na criança. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SILVA, A. P.; ROCHA, G. M.; TORRES, E. L. O papel das famílias na promoção do brincar. Revista Diálogos em Educação Infantil, v. 12, n. 1, p. 66-79, 2020.

SINGER, D. G.; GOLINKOFF, R. M.; HIRSH-PASEK, K. Play Learning: how play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth. New York: Oxford University Press, 2019.

SOUZA, M. C.; CAMPOS, M. M. Pressões curriculares e tempo para brincar: desafios na Educação Infantil. Revista Brasileira de Estudos da Infância, v. 2, n. 3, p. 89-103, 2021.

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



LUCIANE APARECIDA JUVENTINO DA SILVA

Graduação em Pedagogia na UNISA (1999); Especialista em Metodologia pela Faculdade São Luís (2023); Professora de Educação Infantil e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo abordar a importância da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, na qual trabalhar de uma forma lúdica é garantir uma aprendizagem significativa para criança.

INTRODUÇÃO

Os anos iniciais no ensino fundamental são de extrema importância para o desenvolvimento da criança, pois é nessa fase inicial que a criança irá aprender tudo aquilo que necessita para todas as demais fases no processo educacional. Dessa forma, quando a criança inicia no fundamental, é imprescindível que o professor prepare o ambiente no sentido de acolher e oportunizar um momento lúdico. A partir do momento que a criança se sente pertencente a esse espaço e confiante, podemos considerar que o processo de aprendizagem será mais fácil para ela.

Pensando assim, a matemática é uma disciplina que requer esse olhar e cuidado, cuidado esse para que não gere nenhum tipo de bloqueio e desinteresse, considerando que por muitas das vezes ouvimos que a matemática é muito difícil. É importante que o professor seja o mediador dessa relação, oportunizando momentos de investigação, descobertas, curiosidades, para que a criança desperte o interesse pela matemática.

Assim, o presente trabalho tem como finalidade abordar a importância da matemática nos anos iniciais, compreendendo o porquê é tão importante assim aprendermos.

A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

A matemática se faz presente no nosso cotidiano, na qual em todas as coisas ou nos momentos observa-se a presença dela para tudo. Nesse sentido, é de fundamental importância que ela seja trabalhada nos anos iniciais do ensino fundamental, não apenas nessa etapa, pois já é trabalhado na primeira etapa da Educação Básica, que é a Educação Infantil. A partir do momento em que a criança começa a contagem de números, como o mais simples de 0 a 10, podemos dizer, que ali já se inicia a matemática e por essas razões nota-se o quanto é essencial no nosso dia a dia.

É por meio da matemática que a criança vai desenvolvendo o seu pensamento lógico, uma habilidade que precisará ser usada posteriormente. Para isso, nos anos iniciais é necessário que o professor apresente para a criança uma forma lúdica de se aprender disciplina, apresentando para as crianças que ela está presente no nosso cotidiano.

Um ponto a ser destacado, é que muitas das vezes nas salas de aulas, observa-se professores focados na alfabetização, e deixando de lado a matemática. Sabe-se de fato, que ler e escrever são pontos primordiais, e que exige do professor tempo e atenção, porém, a alfabetização e a matemática podem andar juntas, sendo que uma complementa a outra.

Para Nacarato et al (2009), outro ponto a ser refletido é que os professores também trazem marcas de sentimentos negativos quanto ao ensino da Matemática, assim implicando em bloqueios para aprender e ensinar esta disciplina. Temos ainda através de Nacarato et al (2009, p. 35), “é impossível ensinar aquilo sobre o que não se tem um domínio conceitual”.

Dessa maneira, é fundamental que o professor possa se aprofundar no tema, pesquisando sobre essa disciplina, pois é necessário ter domínio sobre o que será trabalhado em sala de aula.

Trabalhar a matemática em sala de aula é despertar nas crianças a curiosidade, o prazer pelas descobertas e mediar o processo de investigação das crianças, nunca mostrando a resposta, mas construindo diferentes caminhos com eles para que eles mesmos possam chegar a resposta.

O conceito de alfabetização Matemática foi inicialmente apresentado por Ocsana Danyluk, refere-se aos atos de aprender a ler e a escrever a linguagem matemática usada nas primeiras séries da escolarização. Ser alfabetizado em matemática é entender o que se lê e escrever o que se entende a respeito das primeiras noções de aritmética, de geometria e da lógica (DANYLUK, 1998, p.14). Assim, vemos o quanto é significativo que o processo de ensino nos anos iniciais seja de forma

lúdica, prazerosa, oportunizando momentos de descoberta para a criança, pois dessa forma, ela terá interesse em aprender e a matemática não será vista pelas crianças como algo difícil.

A MATEMÁTICA E O LÚDICO

Muitas pesquisas apontam o quanto o brincar é essencial para o desenvolvimento das crianças. Assim, vemos que desde bem cedo o brincar está presente na vida deles, contribuindo para muitos fatores, tais como podemos citar como exemplo a criatividade, imaginação.

A partir do momento em que a criança inicia no ensino fundamental, é importante que esse processo lúdico continue, pois são por meio das brincadeiras, dos jogos, que a criança consegue aprender de uma forma mais dinâmica e fácil.

O lúdico é considerado uma forma prazerosa que envolve a criança nas suas descobertas e aprendizagens.

Ao pensarmos no ensino da matemática, devemos levar em questão esse lúdico, na qual isso contribuirá para o processo de aprendizagem. Dessa forma, é necessário considerar as vivências das crianças, o que elas já sabem e trazem para a sala de aula, e a partir disso o professor pode refletir na sua prática.

Os jogos são recursos importantes nesse momento, pois além de fazer parte do cotidiano das crianças, na sala de aula é um grande aliado para compreender a matemática. Eles são ferramentas que possibilitam o aluno a vivenciar situações de imaginação e raciocínio lógico, além de o aluno aprender conceitos da matemática de forma divertida. Trabalhar com jogos é uma maneira de deixar o ambiente escolar mais agradável e propício para o ensino, pois de acordo com Moura e Viamont,

os jogos educativos, sobretudo aqueles com fins pedagógicos, revelam a sua importância em situações de ensino-aprendizagem ao aumentar a construção do conhecimento, introduzindo propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora, possibilitando o acesso da criança a vários tipos de conhecimentos e habilidades (2005, p. 1-2).

Respeitar o tempo da criança, oportunizando diferentes recursos para a aprendizagem é uma forma de garantir algo mais dinâmico e lúdico no momento de ensinar matemática. Dessa maneira, os jogos são meios que facilitam o desenvolvimento das atividades lúdicas, na qual as crianças podem representar o que estão trabalhando e até mesmo compreender a realidade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho vemos que a matemática está presente no nosso dia a dia e o quanto é fundamental para nossa rotina. Assim, ao refletirmos sobre os anos iniciais no ensino fundamental é importante que o professor apresente a matemática para as crianças de forma lúdica e não mecânica.

Observamos que uma aula dinâmica, lúdica contribui muito para o processo de aprendizagem das crianças, despertando o interesse por parte deles na disciplina, apresentando curiosidade e querendo descobrir e aprender cada vez mais.

O lúdico deve ser valorizado no ensino da matemática, visto que atividades desta natureza ajudam no desenvolvimento da criança, pois elas interagem, trocam experiências e criam suas aprendizagens através destas trocas.

REFERÊNCIAS

DANYLUK, Ocsana. Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil. Porto Alegre: Sulina, 1998.

MOURA, P. C.; VIAMONTE, A. J. Jogos Matemáticos como recurso didático. Lisboa:APM,2005.Disponível<http://www.apm.pt/files/_CO_Moura_Viamonte_4a4de07e84113.pdf>. Acesso em 13 de junho de 2024.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Carmén Lúcia Brangaglioni (Coord.). A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Tendências em Educação Matemática).



LUCIMARA DOS SANTOS DE BARROS

Graduada em Ciências com habilitação em matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul (1994). Professora de Educação infantil e fundamental I na Prefeitura municipal de São Paulo - PMSP.

UMA VISÃO REFLEXIVA PARA AS ARTES VISUAIS

RESUMO

A partir do conhecimento do papel da arte na educação, como um dos instrumentos de transformação e emancipação do ser humano, e sobre tudo, no que se refere à importância da atuação do professor, como um facilitador de diferentes formas de conhecimentos procuramos compreender, como a arte na educação tem cumprido com a sua função social de formação e transformação do indivíduo. Nesse sentido, o trabalho apresentado, tem como proposta, ressaltar o papel do professor de artes, como mediador do conhecimento, de maneira interdisciplinar, por intermédio das diferentes formas de se fazer artes, a partir da estética, esta inquietação, surge do questionamento da seguinte pergunta: qual o papel da arte na educação e sua função estética? Verificamos que, de acordo com pesquisadores e, estudiosos, que o conhecimento humano, “Se constrói a partir de estruturas mentais, este processo de construção, ocorre por intermédio da mediação entre o sujeito, o objeto o meio físico e social”, (Piaget, 1980) nesse sentido, como um dos objetivos da educação é a formação do indivíduo, de forma a integrá-lo a uma sociedade e que ele seja capaz de produzir, criar, observar, e desenvolver sua própria capacidade crítica, o que responde nosso questionamento inicial, sobre o papel da arte, para a educação, sobre a relevância do professor capacitado em artes, o ensino da arte, estruturado de forma estética, no sentido de direcionamento do currículo escolar, como matéria de relevância e integradora, e que vem cumprindo como seu papel social, difundindo história, costumes, crenças, políticas, artes e diversão, é estimulando o conhecimento por intermédio das diversas formas de se fazer arte.

Palavras-chave:

Arte; Função; Estética.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa enfoca a importância das Artes Visuais nas escolas de Educação Infantil, abordando esta temática enquanto elemento curricular propiciador do desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere à construção da autonomia, independência e identidade da criança.

O objetivo é buscar subsídios que possam ser desenvolvidos em sala de aula transformando o conceito de pedagogia Artística Tradicional para a proposta triangular onde se desenvolve o fazer artístico, apreciação e a criatividade.

Os parâmetros curriculares (PCN) de arte apresentam-se como Documento que inovam a abordagem pedagógica e introduzem discussão de novos conceitos, como a ideia de desenvolvimento de referências estéticas, através do estudo da história da arte. (PCN-de ARTE, P.35,42).

UMA VISÃO REFLEXIVA PARA AS ARTES VISUAIS

O Ensino da Arte tem se desenvolvido, frequentemente, dentro de um processo fragmentado. A práxis tem acontecido através de estratégias de curta duração, fazendo com que a Disciplina de Educação Artística mostre-se aos alunos como um espaço de trabalho que apresenta sempre uma novidade. Esse processo fragmentado dificulta o desenvolvimento e o aprofundamento dos conteúdos da Arte.

Acreditamos que o ensino da Arte, assim como as outras áreas do conhecimento, precisa de um processo sistematizado para que proporcione resultados significantes. Pareyson (1984) diz que: "quando a criança é capaz de produzir um objeto novo, quando ela foi capaz de olhar e perceber, teve de saber olhar e interpretar, para pôr-se em condições de revelá-lo e de interpretá-lo". Na atividade realizada, no fechamento da estratégia proposta pelo projeto, constatamos que os alunos foram capazes de transcender o real, de somar à sua visão perceptiva as suas vivências mais os novos conhecimentos e expressarem um novo "real". (PAREYSON, 1984, p. 43).

Como olhar hoje para a arte e potenciar a sua dimensão criativa na escola do futuro? Qual o sentido e valor a atribuir à obra de arte? Como pensar visualmente e aceder a uma forma de comunicação que é preciso entender? Até que ponto a experiência estética pode influenciar o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, contribuindo para estruturar a sua vida interior? Como conhecer o Mundo através da arte? A arte como forma de expressão permite desenvolver a sensibilidade estética e a criatividade. Na nossa mente existe um reservatório de imagens (imaginário) capaz de tornar sensível e material o lado imaterial da vida. Quando o artista faz passar essas imagens para o domínio da representação simbólica, recupera uma nova visualidade expressiva que recria diferentes níveis de apropriação do Mundo.

A criatividade é a possibilidade de realizar uma produção inovadora na qual a capacidade de pensar por imagens tem um papel primordial. A flexibilidade de pensamento e o potencial criativo estão diretamente relacionados, favorecendo-se mutuamente. Para além de ver, os olhos devem trabalhar na compreensão daquilo que veem. Ver é compreender e a criança que desenha é já aquela que aprende a ver. A visão não é um fenómeno puramente óptico, e os recursos cognitivos que estão ao seu dispor constituem um rico manancial de informações. O mundo à nossa volta apresenta-se perante o olhar como uma proposta aliciante que permite a passagem, por sua vez, a um mundo próprio que é o nosso. Ver é projetar a realidade exterior no interior do nosso espírito um reflexo que espelha a possibilidade de compreender este mundo de contradições no qual o "eu" se distingue progressivamente dos outros. Para decodificar mensagens visuais, há que disponibilizar as capacidades do entendimento e da visão em si para o "ver", há que aprender a pensar

visualmente e saber interpretar as formas de aparência da realidade visível, já que umas são puramente ilusórias e outras são dignas de credibilidade. O mundo aparente, aquele que aparece perante a visão, revela-nos realidades ocultas envoltas em véus de mistério que escondem o verdadeiro significado das coisas. Por outro lado, os diversos modos de olhar refletem visões diferentes, já que a realidade visível se revela como uma possibilidade entre tantas.

A ESCOLA COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo abordaremos a contribuição e a influência na forma como o espaço é pensado e organizado na escola e como ambiente de aprendizagem. Falar da relação entre espaço e desenvolvimento infantil não é apenas falar dos lugares onde elas comem, dormem, brincam ou fazem atividades, mas é também falar das sensações vivenciadas corporalmente, é falar das imagens mentais ou representações que foram se formando através de suas experiências no meio físico e social. É também falar das possibilidades de autonomia, exploração e criação que são oferecidas a criança desde seu nascimento. Assim, ao mesmo tempo em que são realizadas as interpretações destas informações sensoriais, são construídos também, conceitos espaciais frente ao ambiente que se está interagindo. Ao nascer, o bebê, não possui uma estruturação espacial, mas começa daí um longo caminho de descobertas e explorações que irá favorecer tal estruturação. Com o desenvolvimento do sistema nervoso, a criança vai coordenando e percebendo diversas sensações visuais, táteis, auditivas e de seus próprios movimentos, favorecendo a distinção do seu mundo interno e externo.

O espaço busca ser visto aqui como um dos elementos favorecedores da proposta educacional, pois direciona o tipo de intervenção educativa e a relação que se estabelece na escola, não enquanto um único fator determinante, mas sua organização tem grande influência no bem-estar dos profissionais e das crianças que ali habitam (Bassedas, Huguet e Sole 1999). São muitos os elementos que contemplam o quadro de uma proposta educacional, entre eles a rotina, os projetos, integração com a família, o aprimoramento profissional, etc.

Sendo que aqui será focado o espaço físico com um elemento importantíssimo neste processo, vendo-o como fundamental principalmente por ser um local habilitado por pessoas que possuem capacidades para agir, pensar, transformar este espaço, caso o mesmo seja propiciador de tal interação. Uma proposta educacional que se propõe a favorecer o desenvolvimento de uma criança autônoma, criativa, segura de si e capaz de ter um bom nível de interação com crianças e adultos, necessita de um ambiente que proporcione condições para que isso aconteça.

Nesta concepção, é muito importante então que o ambiente favoreça a autonomia, permitindo que ela vivencie desafios de acordo com as etapas de seu desenvolvimento, implicando na possibilidade de escolha de atividades e de materiais, circulação nos diversos ambientes (parte interna e externa da escola), independência e acesso quanto ao uso de brinquedos, acender e apagar a luz, abrir e fechar portas, beber água, sem necessitar por longa espera do adulto para atendê-la no que for necessário. Uma escola é diferente da outra, desde sua estrutura física: os espaços, as medidas, a pintura, etc.

Mas de maneira generalizada muitas possuem semelhanças quando o não for adequado às necessidades das crianças com relação ao desenvolvimento da autonomia, construção da identidade e a necessidade do movimento que essas possuem neste período do desenvolvimento, sendo sempre necessário sofrer adaptações caso as pessoas que ali circulem tenham um olhar e um projeto pedagógico que visem tais necessidades, caso contrário, acabam se adaptando a aquele ambiente tal como ele foi entregue. Segundo Abramowicz (1995) seria muito importante que todas as construções partissem de uma pesquisa diante do quanto à maneira como o espaço é distribuído e organizado influencia no desenvolvimento e na aprendizagem da criança,²⁶ principalmente no que se refere às interações entre criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto.

Ressaltam a necessidade de um trabalho em conjunto onde engenheiros, arquitetos e pedagogos pudessem pensar e concretizar uma escola com um espaço que não passasse por cima de princípios importantes, os quais viabilizam o direito da criança de se sentir segura, acolhida e independente, podendo se desenvolver em sua plenitude. Bassedas, Huguet e Sole (1999), afirmam também que as crianças necessitam de espaços abertos e com o mínimo de condições higiênicas e físicas, como iluminação, ventilação, etc., para se sentirem à vontade. Se o espaço for muito pequeno, pouco iluminado e não acolhedor provavelmente vai gerar apatia, agressividade, nervosismo e uma sensação de incômodo nas crianças.

É preciso decorar e organizar o espaço de maneira que fique acolhedor, seguro, amplo e funcional para os deslocamentos. Um espaço acolhedor, harmonioso e funcional, mesmo que não garanta um comportamento adequado, é uma condição básica para consegui-lo. Entrando numa escola e observando a maneira como esta organizada pode-se perceber qual é a proposta pedagógica, como a professora planeja e encaminha as atividades, como concebe a criança no seu ser, sentir e pensar. Abramowicz (1995) faz uma analogia em relação a isto comparando exatamente com o que acontece quando olhamos a roupa, como o espaço decorado, dizem muitas coisas, passam sensações, impressões, preocupações e valores que cada uma transmite através da organização do espaço do seu lar, da maneira de se vestir, etc.

O desafio que é colocado constantemente é o aprimoramento da capacidade de analisar os detalhes e significados implícitos na forma como os envolvidos ocupam o próprio espaço. Isto fará com que gere cada vez mais possibilidades de aprender sobre as relações entre as crianças e os adultos que ali passam parte de suas vidas (Ferraz e Flores, 1999). Pensar no espaço da escola faz lembrar principalmente nas crianças. Mas, este espaço também é habitado por outras pessoas, como os professores, funcionários que trabalham indiretamente com a criança, membros da família que as trazem diariamente, cada um com necessidades especificam diante do que fazem na escola. É claro que num contexto escolar o mais importante é a criança, mas se as outras pessoas que passam ou estão, não se sentirem bem e acolhidas, com certeza passarão a elas energias positivas ou negativas de seus sentimentos.

Assim, diferentes espaços são necessários para a realização das atividades desses profissionais, necessitando de um local para trabalhar em equipe, um lugar para guardar seu material, para preparar as refeições, para trocar de roupa, para realizar as tarefas administrativas, etc. Cada um na sua função interagindo num mesmo espaço e ambiente. A relação com a família também necessita de um espaço privilegiado, acreditando na necessidade da tríade (escola-criança-família) para o desenvolvimento de um bom trabalho educacional.

É importante dispor de um espaço para conversar com a família e esta com a professora e a diretora, tanto para dar como para receber informações a respeito da criança, proposta pedagógica da escola, a instituição necessita acolher a família, num espaço onde a mãe possa entrar na escola e compartilhar os momentos vividos pelo seu filho, indo muito além de deixá-los no portão simplesmente; esta é uma maneira de passar segurança a família sobre o espaço onde a criança está ficando, e esta segurança certamente estarão sendo transmitida a mesma, propiciando uma melhor adaptação.

Visando auxiliar os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação na regulamentação da educação infantil, o Ministério da Educação e do Desporto, juntamente com a Secretaria da Educação Fundamental (1998), apresentou um roteiro baseado em subsídios legais e teóricos frente à estrutura básica que contempla normas e concepções no sentido de contribuir para implantação e a implementação da educação infantil, realizando considerações diante de questões ligadas ao espaço físico, entre elas: Prédio deverá ser construído ou adaptado em função do bem estar da criança, com adequadas condições de localização, acesso, segurança e salubridade, instalações e espaço externo contemplando áreas para atividades ao ar livre; Os espaços deverão ser projetados de acordo com a proposta pedagógica da instituição de educação infantil, a fim de

favorecer o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos, respeitando suas necessidades e capacidades; Os espaços internos deverão atender as diferentes funções da instituição de educação infantil e conter uma estrutura básica que contemple: Espaços para recepção; Salas para professores e para o serviço administrativo pedagógico e de apoio; Salas para atividades das crianças, com boa ventilação e iluminação e visão para o ambiente externo, com mobiliário e equipamentos adequados; Refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos adequados; Instalações sanitárias completas, suficientes e próprias para o uso de crianças e para o uso de adultos; Berçário se for o caso, promovido de berços individuais, área livre para movimentação das crianças, locais para amamentação e para higienização, com balcão e pia, e espaço para o banho de sol das crianças; Área coberta para atividades externa compatível com a capacidade de atendimento, por turno, da instituição; Recomenda-se que a área mínima para as salas de atividades das crianças seja de 1,50m² por criança atendida; As áreas ao ar livre deverão possibilitar as atividades de expressões físicas, artísticas e de lazer, contemplando também áreas verdes.

Não é possível falar de espaço no âmbito escolar sem ressaltar os elementos que condicionam a organização deste espaço. Os recursos do ambiente podem fornecer espaços naturais ou construídos, podendo ser usados como espaços alternativos para a realização de certas atividades, transcendendo as quatro paredes da sala de aula, podendo utilizar mesas dispostas no parque para realizar um desenho, ou então, realizar uma pintura com as folhas anexadas às paredes externas da sala de aula, ou até mesmo ir até o campo de futebol próximo a escola, a biblioteca do bairro. O ambiente pode favorecer também recursos materiais (naturais ou artificiais) muito úteis para serem aproveitadas nas atividades, tais como pedrinhas, plantas, gravetos, pinhas, ou até mesmo materiais fornecidos por alguma fábrica próxima da escola, uma oficina de costura que forneça tecidos para montarem cabanas, ou utilizar os retalhos nas aulas de artes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir após pesquisas bibliográficas que, a presença da Arte nos espaços escolares, representa muito mais do que uma atitude, e afeto como podemos verificar, faz parte da essência humana, e sem a presença deste, nos espaços escolares, podemos perceber que não se consegue avançar nos propósitos de se oferecer uma educação de qualidade, que vise à formação do indivíduo para enfrentar as adversidades que a vida impõe.

A reflexão compartilhada gera um contexto de ensino e aprendizagem cooperativo, que expressa à natureza social do saber. Essa experiência coletiva, por sua vez, realimenta a reflexão de cada aluno, pois envolve níveis distintos de elaboração de saberes, o que provoca, desequilibra e promove transformações nas aprendizagens individuais. (PCN-Arte II, p. 50).

Vale lembrarmos de Paulo Freire (1996) que afirmou que “não se pode falar de educação sem amor”, e não podemos falar de educação sem a presença da afetividade, nos espaços escolares, para tanto, devemos buscar estar atentos, e pensarmos em uma escola que acredite na transformação do ser humano, e que busque alcançar esse objetivo também por meio do afeto e da equidade.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, EULÁLIA; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. Aprender e ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:

MEC/SEF, 199,p.35,42.

PAREYSON, L. Os problemas da estética. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



LUÍRA DE FREITAS CONCEIÇÃO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade ou UniFMU – Universidade Faculdades Metropolitanas Unidas (2008); Especialista em Arteterapia pela Faculdade Mozarteum (2012); Professora de Educação Infantil Ensino Fundamental I, na Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2013.

AS FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL PENSANDO NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS NEUROATÍPICOS

RESUMO

Este artigo aborda as fases do desenvolvimento infantil, considerando as particularidades de crianças neurotípicas, como aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outras condições do neurodesenvolvimento. Busca-se compreender como as etapas descritas por Piaget, Erikson e Vygotsky podem ser observadas em crianças neurodiversas e como a escola pode adotar práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento integral. A pesquisa, de caráter bibliográfico e qualitativo, reforça a importância da formação docente para atender às necessidades de todos os alunos e consolidar a inclusão escolar.

Palavras-chave:

Desenvolvimento infantil; Neurodiversidade; Inclusão escolar; Educação infantil.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico e multifacetado, englobando dimensões físicas, cognitivas, sociais, emocionais e linguísticas. Piaget (1998) descreveu fases universais do desenvolvimento cognitivo, enquanto Erikson (1976) abordou aspectos psicossociais, e Vygotsky (1991) destacou o papel do ambiente social e cultural.

No entanto, tais fases não se apresentam da mesma forma em crianças neurotípicas. O conceito de neurodiversidade rompe com a ideia de déficit e propõe uma visão de diversidade neurológica, onde cada criança tem formas singulares de aprender, se comunicar e se relacionar.

Nesse sentido, compreender como se dão as fases do desenvolvimento infantil em alunos neurotípicos é essencial para repensar práticas pedagógicas e promover uma educação inclusiva, garantindo equidade e respeito às diferenças.

OBJETIVO GERAL

Analisar as fases do desenvolvimento infantil sob a perspectiva da neurodiversidade, relacionando-as aos desafios e possibilidades pedagógicas na educação de alunos neuroatípicos.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Descrever as principais fases do desenvolvimento infantil segundo teorias clássicas.
- Identificar particularidades no desenvolvimento de crianças neurotípicas.
- Apontar estratégias pedagógicas inclusivas que favoreçam a aprendizagem e a socialização.
- Discutir a relevância da formação docente para a inclusão escolar.

JUSTIFICATIVA

O estudo das fases do desenvolvimento infantil é tradicionalmente pautado em modelos lineares. Contudo, ao analisar crianças neuroatípicas, percebe-se que os marcos do desenvolvimento podem ocorrer em ritmos diferentes. Como afirma Mantoan (2006), a inclusão não deve ser compreendida como mera adaptação, mas como a transformação da escola em um espaço democrático de aprendizagem.

Assim, justifica-se a presente pesquisa pela necessidade de fornecer subsídios teóricos e práticos aos educadores, de modo que possam compreender melhor os alunos neurodiversos e construir práticas pedagógicas mais inclusivas.

PROBLEMA

De que forma a compreensão das fases do desenvolvimento infantil contribui para a construção de práticas pedagógicas inclusivas voltadas para alunos neurotípicos?

DESENVOLVIMENTO

As fases do desenvolvimento infantil

O desenvolvimento infantil é marcado por etapas que englobam transformações cognitivas, afetivas, motoras e sociais. Piaget (1998) descreve o desenvolvimento cognitivo em quatro estágios:

- Sensório-motor (0 a 2 anos): marcado pelo desenvolvimento da coordenação motora

- e da permanência do objeto;
- **Pré-operatório (2 a 7 anos):** caracterizado pelo uso da linguagem e pelo pensamento simbólico;
- **Operatório concreto (7 a 11 anos):** quando a criança desenvolve o raciocínio lógico, mas ainda necessita de situações concretas;
- **Operatório formal (a partir de 12 anos):** momento em que surgem o pensamento abstrato e a capacidade de formular hipóteses.

Complementando, Erikson (1976) relaciona o desenvolvimento a conflitos psicossociais, como confiança versus desconfiança, autonomia versus vergonha e dúvida, iniciativa versus culpa, e assim por diante, até a fase da adolescência. Essas experiências moldam a identidade e as relações sociais da criança.

Vygotsky (1991) acrescenta que o desenvolvimento não é apenas um processo individual, mas essencialmente social, destacando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa o espaço entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que pode realizar com a ajuda de um adulto ou de um par mais experiente.

NEURODIVERSIDADE E PARTICULARIDADES DO DESENVOLVIMENTO

O conceito de neurodiversidade, amplamente difundido a partir de Singer (1999), propõe que condições como TEA, TDAH e dislexia não sejam vistas como doenças, mas como variações naturais do funcionamento neurológico. Assim, ao observar o desenvolvimento infantil em crianças neurotípicas, é necessário reconhecer trajetórias heterogêneas.

Por exemplo, crianças com TEA podem apresentar atrasos na aquisição da linguagem, mas, em contrapartida, possuir habilidades acima da média em áreas como raciocínio lógico ou memória visual. Já crianças com TDAH, muitas vezes, demonstram grande criatividade e pensamento divergente, apesar das dificuldades de autorregulação.

Segundo Silva (2015, p. 82), “a criança neurodiversa não deve ser vista sob a ótica da falta, mas como alguém que apresenta um modo singular de estar no mundo”. Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que não apenas “compensem déficits”, mas que valorizem potencialidades.

“A criança neurodiversa não deve ser vista sob a ótica da falta, mas como alguém que apresenta um modo singular de estar no mundo, com formas próprias de perceber, aprender e interagir com o ambiente. Reconhecer essas diferenças não significa apenas adaptar conteúdo ou métodos, mas repensar práticas pedagógicas, criando espaços de aprendizagem que respeitem ritmos distintos, valorizem habilidades únicas e promovam a participação efetiva de todos os alunos no processo educativo.”
(SILVA, 2015, p. 82)

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A escola inclusiva precisa estar preparada para acolher a diversidade humana. Algumas práticas pedagógicas são apontadas pela literatura como eficazes:

- **Adaptação curricular:** flexibilizar objetivos e atividades, garantindo acesso ao currículo, mas respeitando o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada criança (BRASIL, 2008).
- **Metodologias ativas:** jogos, dramatizações, projetos e uso de tecnologias digitais

auxiliam na construção do conhecimento e favorecem a participação.

- **Ambientes estruturados:** espaços organizados e previsíveis ajudam a reduzir a ansiedade, especialmente para crianças com TEA.
- **Apoio multidisciplinar:** a parceria entre professores, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e famílias é fundamental para alinhar estratégias.
- **Promoção da interação social:** atividades em grupo, mediadas pelo professor, favorecem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e comunicativas.

Conforme Mantoan (2006), a inclusão não é um processo de “encaixar” o aluno no modelo tradicional, mas de transformar a escola para que ela seja um espaço verdadeiramente democrático e acessível a todos.

O PAPEL DO PROFESSOR E DA FORMAÇÃO DOCENTE

O professor ocupa papel central no processo de inclusão. Mais do que adaptar conteúdos, é preciso adotar uma postura mediadora e acolhedora, respeitando as singularidades.

Vygotsky (1991, p. 102) afirma que “o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando a criança interage com outras pessoas”. Assim, a prática pedagógica deve favorecer interações sociais, respeitar os diferentes modos de comunicação e estimular a autonomia.

A formação continuada é indispensável. Sem preparo teórico e prático, muitos professores se sentem inseguros diante da neurodiversidade em sala de aula. Como destaca Glat e Fernandes (2005), a capacitação docente deve ir além do conhecimento técnico, envolvendo também mudanças de atitude, de modo que a diferença seja percebida como parte constitutiva da educação.

RESULTADO: PAPEL TRANSFORMADOR

Quando você enquanto docente pensa e adapta, a transformação é vista. Em atividades diferentes, veremos abaixo alguns exemplos desse papel que transforma, escuta, interage e dá a importância que a criança realmente tem.

A escola com a família tem papel fundamental no desenvolvimento. A escola deve se preocupar em trazer a família, deixando um ambiente seguro aos olhos das crianças.



Em atividade proposta de interação familiar.

Além da família na escola, promover atividades em que os alunos interajam entre si, cuidem do meio ambiente e ressignifiquem os espaços, os materiais, o tempo, são extremamente significantes.



Em atividade proposta de interação entre os alunos, buscamos materiais pela escola, materiais que estavam na caixa de recicláveis e em conversa, escolheram o que fariam, porque fariam e incluíram todos os colegas, colaborando com os que aparentavam maior dificuldade.



Atividade de socialização com música, momento de interação e escuta; professora interage para que os que possuem maior dificuldade possam se soltar diante do público; nesta segunda foto, temos uma aluna neurotípica que antes do início desse projeto, não podia ver o objeto rádio, ainda que desligado e agora estava no centro da banda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das fases do desenvolvimento infantil é essencial para compreender como se estruturam as capacidades cognitivas, emocionais e sociais da criança. Entretanto, ao considerar a neurodiversidade, percebe-se que não existe um padrão fixo de desenvolvimento, mas múltiplas trajetórias que devem ser respeitadas e consideradas no processo todo.

A análise demonstrou que crianças neurotípicas podem apresentar desafios específicos, mas também potenciais singulares que precisam ser valorizados pela escola. Nesse sentido, a educação inclusiva deve ser pautada na equidade, oferecendo os recursos e estratégias necessárias para garantir aprendizagem significativa a todos.

As práticas pedagógicas inclusivas — como a flexibilização curricular, o uso de metodologias ativas, o apoio multidisciplinar e a promoção da interação social — são fundamentais para o sucesso educacional de alunos neurodiversos. Além disso, a formação docente contínua surge como um elemento-chave para que os professores se sintam aptos a lidar com a diversidade em sala de aula. Conclui-se que a inclusão de alunos neurotípicos não se limita a um direito legal, mas representa uma oportunidade de redefinir a própria função social da escola, transformando-a em um espaço de acolhimento, respeito e valorização das diferenças. Assim, compreender as fases do desenvolvimento infantil e articulá-las com a realidade da neurodiversidade é um passo indispensável para consolidar uma educação de qualidade, democrática e verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

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

ERIKSON, Erik H. Infância e sociedade. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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

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

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mentres únicas: O mundo neurodiverso e a felicidade genuína. Rio de Janeiro: Principium, 2015.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



MARCELA SANTANA GOMES SANTOS MORAIS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2015); Especialista em Educação Infantil com ênfase em Desenho pela Faculdade Casa Branca (2020); Professora de Educação Infantil na Emei Cidade Tiradentes IV.

O DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR

RESUMO

Este artigo aborda as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores na inclusão de estudantes com deficiência no sistema de ensino regular. A pesquisa examina o contexto educacional brasileiro, destacando as políticas públicas e legislações que garantem o direito à educação para todos, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). No entanto, apesar desses avanços legais, a prática escolar ainda enfrenta obstáculos, como a falta de capacitação adequada dos professores e a ausência de recursos específicos para atender às necessidades desses alunos. A partir dos estudos de Dorziat (2013), Mantoan (2006) e Monteiro e Manzini (2008), é possível perceber que muitos educadores se sentem inseguros e despreparados para lidar com as especificidades dos estudantes com deficiência, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa também destaca a importância da convivência entre alunos com e sem deficiência, enfatizando que a inclusão favorece o respeito às diferenças e a construção de um ambiente mais empático e colaborativo. A inclusão educacional é uma prática social que exige não apenas mudanças legais, mas também práticas pedagógicas adequadas e uma transformação cultural dentro das instituições de ensino.

Palavras-chave:

Inclusão; Educação; Deficiência.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda as dificuldades encontradas pelos professores ao incluir em seu planejamento práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes com deficiência.

A inclusão educacional tem sido um tema central nas discussões sobre a educação contemporânea, especialmente quando se trata de garantir que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham acesso ao ensino de qualidade, a situação problema deste estudo reside nas dificuldades enfrentadas pelos professores de escolas regulares ao lidarem com estudantes com deficiência, que muitas vezes não recebem o suporte necessário para sua inclusão plena no ambiente escolar.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar como ocorre a inclusão de estudantes com deficiência em salas de aula regulares, identificar as principais dificuldades que os professores enfrentam ao trabalhar com essas crianças, analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes para a adequação das práticas inclusivas e os recursos disponíveis nas escolas para apoiar a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Para alcançar esses objetivos, a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo.

A pesquisa também se fundamenta nas diretrizes da legislação vigente, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que assegura o direito à educação inclusiva, e nos estudos da professora Mantoan, que enfatiza a importância de um olhar pedagógico sensível às necessidades dos estudantes com deficiência e a criação de ambientes escolares mais inclusivos.

As contribuições dessa legislação e dos estudos de Mantoan são fundamentais para compreender as diretrizes e desafios enfrentados pelos educadores na implementação de práticas inclusivas.

CONCEITOS INICIAIS

A inclusão de estudantes com deficiência em escolas regulares é um tema que tem gerado debates e reflexões em diversos contextos educacionais.

De acordo com Dorziat (2013), em sua pesquisa realizada em escolas públicas de João Pessoa (Brasil) e Lisboa (Portugal), a formação e as condições de trabalho dos profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar são aspectos fundamentais para o sucesso dessa prática.

A pesquisa revelou que, nas escolas de João Pessoa, as condições profissionais eram precárias, com muitos relatos indicando a falta de profissionais capacitados para atuar com estudantes com deficiência.

A autora destaca que, caso a inclusão continue sendo tratada como um tema apenas debatido entre especialistas, sem a devida atenção dos professores regulares, o apoio dos profissionais da educação especial será em grande parte ineficaz.

Isso implica em pouca ou nenhuma mudança nas práticas pedagógicas, o que prejudica a verdadeira inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas regulares.

Em seu estudo, Dorziat (2013) também observou que, ao longo da pesquisa, alguns professores relataram uma mudança em sua visão sobre a inclusão de estudantes com deficiência, um dos depoimentos destaca que, à medida que conheciam melhor seus alunos, os educadores se sentiam mais seguros, percebendo que a inclusão estava sendo positiva para as crianças.

No entanto, muitos professores ainda afirmam a necessidade de ajustes no currículo e adaptações de materiais para garantir um ambiente mais inclusivo.

A autora enfatiza a importância da formação continuada dos professores, como uma estratégia eficaz para que eles adquiram o conhecimento necessário sobre as diferentes deficiências e, assim, possam atender melhor os estudantes com deficiência no dia a dia escolar.

Além disso, Mantoan (2006) alerta que, para garantir que o trabalho dos professores seja efetivo na inclusão, é essencial que não apenas o espaço físico da escola seja adequado, mas que as concepções da instituição sobre a inclusão também sejam transformadas.

A autora defende que a mudança de paradigma, que inclui a formação de atitudes positivas em relação à inclusão, é fundamental para o sucesso da educação inclusiva.

Para Mantoan (2006), a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo, que exige a transformação das práticas pedagógicas e a capacitação dos profissionais da educação.

Por outro lado, Monteiro e Manzini (2008) identificaram em sua pesquisa com professores que atuam com estudantes com deficiência, que muitos deles carregam preconceitos, medos e inseguranças relacionadas à inclusão. Entre as principais questões levantadas, estavam o temor de que o aluno com deficiência fosse agressivo, a dúvida sobre como ensiná-lo adequadamente e o receio de não conseguir atender às necessidades de aprendizagem desse aluno em uma turma numerosa.

Esses sentimentos, como afirmam os autores, estão diretamente ligados às crenças e concepções que os professores têm sobre a inclusão.

Segundo Monteiro e Manzini (2008, p. 36):

"o conceito que se tem de algo direciona a prática, ou ainda, determina as atitudes", ou seja, as atitudes dos professores em relação à inclusão estão intimamente relacionadas às suas próprias percepções sobre o processo.

Saad (2003) complementa essa visão ao afirmar que a inclusão não deve ser imposta, mas sim viabilizada por meio de ações que a tornem possível, baseadas no interesse da sociedade em aceitar a diversidade.

A educação inclusiva, portanto, requer um compromisso coletivo e a aceitação da diversidade como um valor essencial para a construção de uma sociedade mais justa.

Mantoan (2003, p. 82) também reforça que, ao ser considerado uma referência para o aluno, o professor tem um papel essencial na formação de atitudes e valores que promovam a convivência respeitosa e solidária.

Nesse sentido, a formação docente deve ir além das questões técnicas do ensino, para incluir a construção de uma prática pedagógica inclusiva e humanizada.

Portanto, a inclusão de estudantes com deficiência em salas regulares é uma oportunidade para que esses alunos se socializem com seus pares, ao mesmo tempo em que proporciona aos demais estudantes a aprendizagem sobre o respeito às diferenças e a valorização da diversidade.

Como destacam Mantoan (2006) e Saad (2003), a educação inclusiva não é apenas um direito dos estudantes com deficiência, mas uma prática que beneficia toda a comunidade escolar,

promovendo um ambiente mais inclusivo, colaborativo e empático para todos.

Em conformidade ao pensamento dos autores, a pesquisa indica que para que esse processo aconteça de forma eficaz, é imprescindível que a escola adote práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada aluno, considerando suas deficiências e oferecendo os recursos necessários para que possam participar plenamente da aprendizagem.

A implementação da educação inclusiva requer um comprometimento por parte de toda a comunidade escolar, desde a equipe pedagógica até os demais funcionários e os próprios alunos.

Verifica-se que os professores desempenham um papel fundamental nesse processo, pois são eles que irão adaptar o currículo e as metodologias de ensino para que sejam acessíveis a todos, esse processo pode incluir a utilização de recursos tecnológicos assistivos, a adaptação do ambiente físico da escola, e a promoção de atividades que incentivem a interação e colaboração entre os alunos.

Outro aspecto importante é a formação continuada dos profissionais da educação, os professores e demais funcionários da escola precisam estar capacitados para lidar com a diversidade presente em sala de aula, desenvolvendo habilidades e estratégias que favoreçam a inclusão.

Isso pode ser alcançado por meio de cursos de formação, workshops, e troca de experiências com outros profissionais que atuam na área.

Além disso, a participação ativa das famílias e da comunidade escolar é essencial para o sucesso da educação inclusiva, a parceria entre escola e família contribui para a criação de um ambiente acolhedor e de apoio, onde os estudantes se sentem valorizados e respeitados.

A inclusão também pode ser promovida por meio de projetos e ações comunitárias, que envolvam todos os membros da comunidade escolar e incentivem a convivência e o respeito às diferenças.

No que se refere à avaliação do processo educativo, deve ser contínua e abrangente, considerando o desempenho acadêmico dos alunos e seu desenvolvimento social e emocional.

É fundamental que a escola utilize instrumentos de avaliação que respeitem as individualidades dos estudantes e que estejam alinhados com os princípios da educação inclusiva. Dessa forma, será possível identificar as necessidades de cada aluno e oferecer o suporte necessário para seu desenvolvimento pleno.

Por fim, é importante destacar que a educação inclusiva não é um objetivo a ser alcançado de forma isolada, mas sim um processo contínuo de transformação e aprimoramento das práticas educativas. Ao promover a inclusão, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos têm a oportunidade de aprender e se desenvolver.

LEGISLAÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional brasileiro é respaldada por uma série de políticas públicas e legislações que têm como objetivo promover uma educação de qualidade para todos.

O documento "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" estabelece diretrizes que visam a integração dos estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, promovendo a acessibilidade e a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas condições.

Inicialmente, o atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil era feito por meio de escolas especiais, que funcionavam como alternativas à escola regular. Durante essa fase, foram criadas instituições especializadas, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), que mais tarde se tornaria o Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos (1857), hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos localizados no Rio de Janeiro.

No início do século XX, outras instituições voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência foram fundadas, como o Instituto Pestalozzi (1926), voltado para pessoas com deficiência intelectual, e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em 1954.

O atendimento educacional especializado começou a ser sistematizado no Brasil com a criação, em 1973, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que visava promover a educação para pessoas com deficiência, embora sem um acesso universal para todos os estudantes.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco importante nesse processo, estabelecendo a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos, conforme descrito no artigo 205, que garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. A Constituição também determina, no artigo 3º, inciso IV, que o Estado deve promover o bem de todos, sem qualquer forma de discriminação, incluindo a origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

Em 1989, uma legislação importante foi sancionada, tornando crime punível com reclusão de 1 a 4 anos e multa, o ato de recusar, suspender, procrastinar ou cancelar a matrícula de um aluno em uma instituição de ensino, seja pública ou privada, por motivos relacionados à deficiência do aluno.

Essa medida visava combater a exclusão e promover a inclusão educacional de estudantes com deficiência no sistema de ensino regular.

A legislação brasileira tem avançado significativamente ao longo dos anos, estabelecendo um arcabouço jurídico que assegura os direitos dos estudantes com deficiência e incentiva a promoção de práticas inclusivas nas escolas.

A implementação dessas leis, no entanto, continua a exigir esforços contínuos para garantir que os princípios da inclusão se tornem realidade em todas as escolas do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo evidenciou que a inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional brasileiro, embora respaldada por um conjunto robusto de legislações e políticas públicas, ainda enfrenta desafios significativos na prática escolar.

A legislação brasileira, com marcos importantes como a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), assegura o direito à educação para todos, sem discriminação, e propõe a integração dos estudantes com deficiência no ensino regular.

Contudo, a realidade das salas de aula revela que, apesar dos avanços legais, a inclusão efetiva ainda é um processo em construção, com dificuldades relacionadas principalmente à formação dos professores, à adaptação curricular e ao apoio adequado para esses alunos.

Estudos como os de Dorziat (2013), Mantoan (2006) e Monteiro e Manzini (2008) apontam que muitos educadores enfrentam desafios significativos ao lidar com as especificidades dos estudantes com deficiência.

A falta de capacitação adequada, o medo e a insegurança sobre como atender às necessidades desses alunos são barreiras que dificultam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, além disso, a ausência de recursos adequados e a resistência de parte da comunidade escolar ainda são obstáculos a serem superados.

Entretanto, é possível afirmar que a inclusão escolar oferece uma série de benefícios tanto para os

estudantes com deficiência quanto para seus colegas. Ao promover a convivência entre alunos com e sem deficiência, as escolas contribuem para a construção de um ambiente mais respeitoso e empático, onde as diferenças são valorizadas.

A inclusão, portanto, vai além da questão educacional, sendo uma prática social que deve ser constantemente reforçada e aprimorada. Conclui-se que, embora existam avanços significativos no que tange à legislação e ao reconhecimento dos direitos dos estudantes com deficiência, a efetivação da inclusão escolar depende de uma série de mudanças práticas e culturais dentro das escolas.

A formação continuada dos professores, a adaptação dos currículos e a ampliação dos recursos pedagógicos são essenciais para que a educação inclusiva se torne uma realidade para todos os estudantes.

Desta forma, a sociedade, como um todo, deve também se engajar na promoção da inclusão, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição República Federativa do Brasil. Brasília, Centro Gráfico, 1988.

_____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394). Brasília, Centro Gráfico, 1996.

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

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica / Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Rev. Bras. Educ. Espec. [online]. 2011, vol.17, n. spe1, pp. 59-76. ISSN 1413-6538.

DORZIAT, Ana. O profissional da inclusão escolar. Cad. Pesquisa. vol.43 no.150, São Paulo, Sept. /Dec. 2013.

GOMES, Claudia & REY, Fernando Luís Gonzalez. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. Psicologia Ciência e Profissão, 2007, 27 (3), 406-417

JESUS, Denise Meyrelles; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; GONÇALVES, Agda Felipe da Silva. Formação do professor olhada no/pelo GT-15-Educação especial da ANPEd: Desvelando pistas. Rev. Bras.Educ.Espec. vol.17 no. spe1 Marília May/Aug. 2011

MANTOAN, Maria Tereza Égler. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.



MÁRCIA MARIA URZEDO REIS

Graduação em Universidade Federal de Juiz de Fora (1996); Especialista em Inclusão Escolar pela Campos Salles (2021); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Inglesa - na EMEF Sílvio Portugal, Des.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL NO SÉCULO XXI O PROFESSOR E AS FERRAMENTAS NECESSÁRIAS PARA A INCLUSÃO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir quais são os desafios e as dificuldades encontradas pelos professores do ensino fundamental no processo de inclusão no século XXI, também visa refletir quais ferramentas são necessárias para superar estes desafios, busca além disso refletir sobre as práticas de ensino-aprendizagem que vêm sendo utilizadas na busca de uma inclusão de qualidade, na qual os alunos sejam capazes de fazer uso de recursos pedagógicos que melhorem o seu desempenho escolar, seu desenvolvimento cognitivo e afetivo tanto com os professores quanto com os colegas de classe.

Palavras-chave:

Desafios; Práticas de aprendizagem; Recursos Pedagógicos.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que para fazer parte de uma sociedade capitalista, globalizada e que trata as pessoas como um ser útil ou não para o mercado de trabalho, é necessário ter conhecimento, não só conhecimento do mundo, mas conhecimento científico e tecnológico, pois estes são considerados cruciais para o atual modelo econômico que está inserido na sociedade contemporânea. Pensando no conhecimento como o principal recurso econômico no capitalismo global, como inserir jovens com deficiência em um mundo tão exigente onde as propostas neoliberais para a educação passam por políticas de privatização e descentralização da educação pública?

Segundo MANTOAN (2015), “a exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar.” (p.18) Por esta razão não só os alunos com deficiência, mas também os outros estudantes carecem de uma escola inclusiva que de fato os acolha e que os dê subsídios necessários tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto emocional e que ainda os preparem para o mercado de trabalho já que, em se falando de um mundo globalista e capitalista, não podemos deixar de pensar nas questões do trabalho. É aí que se instala os desafios e dificuldades que os professores do ensino fundamental enfrentam: como preparar seus alunos de inclusão para a vida e para o mercado de trabalho às vezes com tão poucos recursos? É necessário repensar as práticas pedagógicas e refletir o que vale a pena ensinar para estes alunos, quais práticas funcionam efetivamente e quais podem ser deixadas para segundo plano.

Neste sentido a adaptação curricular veio para formalizar este processo através da educação inclusiva que é um paradigma educacional sustentado pelos direitos humanos. Segundo a Constituição de 1988, artigo 205, a educação deve ser “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Isso quer dizer que a educação de qualidade tem o compromisso de formar para a participação social e cidadania, para a inclusão social, para uma melhor qualidade de vida, para o respeito às diferenças e para o efetivo exercício da democracia.

Perante tantos desafios, a escola, como um todo, deve estar preparada tanto fisicamente quanto pedagogicamente para receber seus alunos de inclusão de uma forma acolhedora para que esses sintam vontade de aprender, de se socializarem e de fazer a diferença em suas próprias vidas independentemente de qual deficiência possuam.

OBJETIVO GERAL

Analisar os principais desafios da inclusão no Ensino Fundamental no século XXI, destacando o papel do professor e identificando as ferramentas pedagógicas, tecnológicas e formativas necessárias para promover práticas inclusivas que assegurem o direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar as principais barreiras enfrentadas no processo de inclusão no Ensino Fundamental no contexto contemporâneo.
- Compreender o papel do professor como mediador na construção de práticas pedagógicas inclusivas.
- Identificar ferramentas didáticas e metodológicas que favoreçam a aprendizagem de estudantes com e sem deficiência.
- Analisar a importância da formação continuada docente para a efetivação da inclusão escolar.
- Refletir sobre estratégias pedagógicas que assegurem o direito de pertencimento e

equidade no ambiente escolar.

JUSTIFICATIVA

A inclusão escolar no Ensino Fundamental representa um dos maiores desafios da educação no século XXI, uma vez que implica garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem efetiva de todos os estudantes, respeitando suas diferenças e singularidades. Nesse cenário, o professor assume papel central, pois é ele quem vivencia cotidianamente as demandas da diversidade em sala de aula e precisa articular estratégias que promovam equidade e pertencimento.

Entretanto, muitos profissionais ainda enfrentam dificuldades diante da falta de formação adequada, da escassez de recursos e da ausência de políticas públicas eficazes que sustentem práticas inclusivas. Assim, torna-se fundamental refletir sobre quais ferramentas pedagógicas, metodológicas e tecnológicas podem potencializar a ação docente, assegurando que a escola seja um espaço verdadeiramente democrático.

A relevância deste estudo reside na necessidade de ampliar o debate sobre inclusão, valorizando o professor como agente transformador e apontando caminhos que possam subsidiar sua prática. Dessa forma, a pesquisa contribui para o fortalecimento da educação inclusiva e para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e comprometida com o direito de todos à aprendizagem.

PROBLEMA

Apesar dos avanços legais e pedagógicos voltados à inclusão escolar, o Ensino Fundamental ainda enfrenta barreiras significativas para garantir a aprendizagem e a participação plena de todos os estudantes. Muitos professores não dispõem de formação continuada adequada, nem de ferramentas metodológicas e tecnológicas suficientes para atender à diversidade presente em sala de aula. Nesse contexto, surge a questão central: quais são os principais desafios enfrentados pelos professores do Ensino Fundamental no processo de inclusão no século XXI e quais ferramentas são necessárias para que consigam desenvolver práticas pedagógicas efetivamente inclusivas?

DESENVOLVIMENTO

AS DIFICULDADES E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Um dos maiores desafios que um professor de ensino fundamental enfrenta é fazer uma adaptação curricular que dê conta dos conteúdos programáticos do ano em que o aluno se encontra e fazer com que o aluno deficiente se sinta integrado na sala de aula, se sinta parte daquele conjunto de pessoas e que não se sinta desvalorizado nem incapaz de resolver problemas, questões e tarefas que lhes são oferecidos. Como fazer com que o aluno com deficiência consiga aprender o que é necessário para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional? Para que este ensino se dê de forma efetiva, é necessário que o docente tenha formação, qualificação profissional, dedicação e relação com os seus pares. Sozinho, o professor não irá conseguir atingir os seus objetivos. Segundo (MANTOAN, 2015) “toda trajetória escolar precisa ser repensada, considerando-se os efeitos cada vez mais nefastos das hiperespecializações dos saberes (MORIN, 2001), que dificulta a articulação de uns com os outros e nos proporciona igualmente uma visão do essencial e do global.”(p.18)

Para alcançar estes objetivos, é necessário entender que a escola transcende o papel de apenas transmitir conteúdos, segundo DOURADO E OLIVEIRA (2007), “a educação é elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações.” Dessa forma, pode-se

considerar que a qualidade social da educação tem um valor crucial na aprendizagem dos alunos com deficiência.

Segundo GADOTTI (2013), “falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico.” Partindo deste pressuposto, o professor deve fazer o seu planejamento de acordo com as demandas e exigências da sociedade e da comunidade que o cerca, fazendo com que esta inclusão escolar seja de fato uma inclusão no âmbito social, econômico e cultural e que contribua para a construção de uma sociedade mais justa. A escola também enfrenta os seus desafios para fazer com que a inclusão seja, de fato, efetiva. Segundo MANTOAN (2014), “os maiores desafios que encontramos em uma instituição como a escola ou uma sociedade que não avançou no sentido da inclusão, é repensar as suas próprias regras, o próprio modo de atuar a partir de práticas naturalmente excludentes, que consideram as diferenças em alguns e não em outros.” (internet)

Seguindo este pensamento, o que se pode perceber é que as escolas ainda tratam com diferença seus alunos, há aqueles considerados normais, aqueles com dificuldades de aprendizagem e os alunos com deficiência. Enquanto a escola, como um todo, continuar a fazer esta divisão a inclusão escolar não será plena, pois para que haja uma escola inclusiva é necessário tratar todos como seres humanos, com suas diferenças, porém dar as mesmas oportunidades de aprendizagem para todos, sem fazer discriminação. Este ainda é um grande desafio nas escolas contemporâneas. “Mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado é encarar a escola real. Esse é o nosso alvo e o grande problema da educação destes novos tempos.” (MANTOAN, 2015) (p.47)

COMO SUPERAR E ENFRENTAR OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

De acordo com MANTOAN (2015), “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças.” (p.18)

Para enfrentar estes desafios, é necessário ter organização, planejamento e projetos que envolvam todos os alunos, professores e gestão escolar. Os alunos devem ser pensados como sujeitos, cidadãos que têm seus direitos garantidos por lei e não como pessoas ideais que têm uma identidade fixa. Segundo MANTOAN, a escola tem tarefas cruciais para que este processo de inclusão se dê de forma efetiva. Alguns deles são:

“Recriar o modelo educativo escolar que deve ser para todos; reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaço para cooperação, diálogo, solidariedade, etc.; garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência; formar, aprimorar e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.”

Outros aspectos cruciais para se superar os desafios são recriar os espaços educativos; repensar a avaliação que não deve ser excludente, mas sim diagnóstica, ou seja, para verificar o que foi aprendido e o que ainda deve ser repensado; os professores devem ter um olhar mais sensível para os seus alunos e considerar as diferenças como uma oportunidade de construção das relações humanas e não como uma forma de exclusão; as escolas devem formar cidadãos independentes, críticos, que valorizam a diversidade que foi construída em conjunto com alunos, professores, gestores, comunidade e familiares. “Nas redes de ensino público e particular que resolveram adotar medidas inclusivas de organização escolar, as mudanças podem ser observadas de três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas

escolares, incluindo o trabalho de formação de professores; e, finalmente, o das perspectivas que se abram à educação escolar com a implementação de projetos inclusivos. Na base dessas mudanças está o princípio democrático da educação para todos.” (MANTOAN, 2015) (p.46)

Para que a inclusão seja efetivada é mister que se garanta o acesso às matrículas e frequência e o acesso aos saberes desenvolvidos e acumulados por toda a humanidade a todos, independentemente das dificuldades que os alunos possam apresentar durante todo o período que frequentou a escola. A adaptação curricular é uma destas estratégias que direciona para a realização de práticas inclusivas, ou seja, que procura contribuir para que estas práticas sejam realmente realizadas de forma efetiva. Para que se haja inclusão, é necessária a democratização do ensino e a garantia da igualdade de direitos e oportunidades para todos. A inclusão requer mudanças em todos os âmbitos escolares para que os alunos com deficiência possam se encaixar. “Uma escola distingue-se por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária quando consegue: aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios para conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam, e ter como parceiras as famílias a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto político-pedagógico.” (p.49) (MANTOAN, 2015) O projeto político-pedagógico é de extrema importância para dar um norte no trabalho dos professores, coordenadores e diretores e funcionários da escola, por esta razão este deve ter objetivos claros sobre as ações pedagógicas, os recursos-humanos e materiais da escola.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº2/2001, “reafirma a educação para todos no sistema de ensino, incluindo o atendimento educacional especial e a garantia das condições de uma educação de qualidade para todos.”

Dessa forma, os objetivos educacionais devem ser flexíveis, os professores devem fazer adaptações de atividades que sejam pertinentes às necessidades de cada indivíduo durante o processo de escolarização, os professores devem trabalhar com grupos de alunos para que estes possam se ajudar a superar as dificuldades individuais e do grupo como um todo.

É POSSÍVEL ENSINAR TODOS?

Segundo MANTOAN (2015), “para ensinar a turma toda, parte-se do fato que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio e de acordo com seus interesses e capacidades.” (p.48) Sendo assim, deve-se pensar que o estudante não é uma tábula rasa, que todos têm algo a ensinar e aprender. Deve-se partir do conhecimento prévio do aluno para complementá-lo com outros saberes que sejam do seu interesse. É mais fácil para o aluno aprender quando o assunto que é ensinado é prazeroso e tem a ver com a sua realidade.

“O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno.” (MANTOAN, 2015) (p.53). Para alcançar os objetivos propostos, é necessário trabalhar com vários recursos diferentes, os assuntos precisam ser diversificados, o nível das atividades precisa ser variado para que todos os estudantes possam ter acesso às propostas do professor. As atividades precisam ser desafiadoras para que os alunos se sintam estimulados a desenvolver as atividades. A avaliação deverá ser feita através de situações-problema e não através de provas que os alunos precisam memorizar diversos conteúdos que, muitas vezes, não fazem o menor sentido para eles. O professor precisa se desprender do conceito que conhecimento é reprodução de saberes sem compreensão, que os alunos precisam memorizar apenas para tirar boas notas e passar de ano.

“Umas das maiores barreiras para mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrios que eles possam provocar na nossa velha forma de ensinar.” (p.41) (MANTOAN, 2015) Muitas vezes, percebemos que os professores não mudam o

seu método de ensino por comodismo ou por achar que tentar fazer algo diferente, não vai funcionar, entretanto, sabe-se que quanto mais atividades diferentes forem ofertadas aos alunos, as chances do sucesso escolar aumentam consideravelmente. O professor deve trabalhar com as peculiaridades de cada indivíduo e considerar a realidade de cada um seja no campo intelectual, social, cultural e físico. O professor não deve considerar que seus alunos são ideais, que se encaixam dentro de um padrão, é mister ter tudo isso muito claro para justamente não excluir nenhum estudante do processo de ensino-aprendizagem.

A escola também precisa mudar para conseguir acolher todos os estudantes no processo de ensino-aprendizagem. É um desafio, porém é necessário mudar para obter sucesso escolar. “Não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar. Daí a necessidade de recriar o modelo educacional vigente.” (MANTOAN, 2015) (p.48) Dessa forma, precisa-se pensar no que ensinar e como ensinar para que os alunos tenham desenvolvimento ético, se tornem pessoas justas e que possam tornar o mundo um lugar mais humano e com qualidade de vida para se viver.

“Tem-se um ensino de qualidade baseado em condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que se entrelaçam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na cooperação, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos.” (MANTOAN, 2015) (p.49) Partindo deste pressuposto, a aprendizagem se dará ora de várias maneiras seja nos aspectos sociais ou afetivos ou lógico ou sensorial. Assim os alunos vão aprendendo a conviver, a serem autônomos, a ter senso crítico, ou seja, aprendem a ser melhores seres humanos.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração é que o ensino é considerado eficaz quando o indivíduo consegue sair do campo familiar para o público. Para que isso aconteça efetivamente, o professor deve estar sempre atualizado para não ser um mero repetidor de conteúdo. É necessário saber com profundidade aquilo que se ensina para despertar nos estudantes o desejo de aprender. Para isso, o professor deve ser criativo, deve selecionar atividades contextualizadas, diversificadas tornando sua sala de aula um lugar de pesquisa, experimentação, discussão e compartilhamento de resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que o Brasil ainda enfrenta algumas dificuldades no campo da inclusão escolar, porém já está bastante avançado no campo das políticas públicas para que a inserção dos estudantes com inclusão seja eficaz. Ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, o Brasil fez a opção de implementar um sistema de educação inclusiva apesar de todos os desafios enfrentados por todos envolvidos no sistema educacional de ensino.

É importante destacar que todos devem estar envolvidos no processo de inclusão escolar, os professores, a gestão, a família e a comunidade escolar, para que essa inclusão não seja feita apenas no papel. Para que tudo funcione em harmonia, é necessário que haja uma prática educacional que garanta o acesso e a qualidade no atendimento das crianças e adolescentes com necessidades especiais. O conceito de inclusão inclui todas as pessoas que têm algum tipo de barreira no seu processo de aprendizagem.

A inclusão não beneficia somente os alunos com deficiência, ela é benéfica para todos a partir do momento em que se aprende a conviver com o diferente e aprende-se a respeitar as potencialidades e limitações de cada indivíduo. “A inclusão implica pedagogicamente a consideração da diferença, em processos educacionais iguais para todos.” (MANTOAN, 2015) (p.62)

Para que as mudanças na educação sejam eficazes no campo da inclusão, não se pode esquecer das adaptações curriculares no nível do projeto pedagógico (currículo escolar), adaptações relativas ao currículo da classe e as adaptações individualizadas do currículo. Os professores enfrentam os seus desafios; entretanto, se estiverem bem-preparados em sua formação e se tiverem coragem de aceitar a inclusão como um processo de melhoria da qualidade do ensino, as chances de a escola inclusiva ter sucesso será bem promissora. “Escolas inclusivas envolvem uma reorganização completa dos processos de ensino e uma concepção diferente de aprendizagem escolar: ensinam o que suas turmas decidem – em conjunto com o professor – que vão estudar com base nos seus currículos.” (MANTOAN, 2015) (p.56)

Pode-se dizer então, que a escola inclusiva ensina para todos, sem diferenciação, sem discriminação, o mesmo conteúdo programático para todos os alunos, levando em consideração as especificidades, peculiaridades de cada um para torná-los indivíduos capazes de viver suas vidas de forma autônoma, satisfatória e se tornarem cidadãos éticos, que em suas jornadas tornarão o mundo um lugar melhor de se viver.

REFERÊNCIAS

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na Educação: uma nova abordagem. Disponível em: < http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf

MANTOAN, Maria Teresa. Em debate: os desafios da inclusão escolar. Publicado em 15/04/2014. Disponível em: < <https://educacaointegral.org.br/reportagens/em-debate-os-desafios-da-inclusao-escolar/#:~:text=%E2%80%99COs%20maiores%20desafios%20que%20encontramos,alguns%20e%20n%C3%A3o%20em%20todos.%E2%80%9D>

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

Portal do MEC: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº2/2001
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>



MARIA APARECIDA DA SILVA CUPERTINO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNG (2012); E Artes visuais pela Faculdade Unijales (2018); Pós-graduada em Língua Portuguesa e literatura (2019); Psicanálise dos contos de fadas no contexto escolar (2023); Professora de Ensino Infantil e Ensino fundamental I

A POESIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

O presente artigo tem como foco central o trabalho com a poesia no contexto da educação infantil, defendendo sua utilização como uma prática pedagógica significativa e transformadora. Parte-se do entendimento de que a poesia, com sua linguagem simbólica, rítmica e sensível, possui um enorme potencial formativo, capaz de dialogar com as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. O objetivo deste estudo é evidenciar como a inserção da poesia no cotidiano escolar pode contribuir de forma concreta para o crescimento cognitivo, físico, social e emocional das crianças desde os primeiros anos de vida. Nesse processo, destaca-se a importância da ludicidade como um elemento essencial na abordagem pedagógica, uma vez que a poesia, quando associada ao brincar, desperta o encantamento, a curiosidade e o prazer pela linguagem. Ao ser explorada de maneira criativa e contextualizada, a poesia torna-se um recurso pedagógico eficaz na promoção da oralidade, da escuta atenta, da ampliação do vocabulário e da formação da identidade leitora. Assim, o artigo propõe uma reflexão sobre as possibilidades de uso da poesia como ferramenta educativa, valorizando sua capacidade de enriquecer o ambiente escolar e contribuir para uma aprendizagem significativa e prazerosa na educação infantil.

Palavras-chave:

Proposta pedagógica; Poesia; Desenvolvimento; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

A poesia infantil, marcada por linguagem lúdica, musicalidade e imaginação, representa uma rica expressão literária capaz de despertar emoções, estimular a criatividade e favorecer o desenvolvimento integral das crianças. Na educação infantil, etapa fundamental da formação humana, o contato com manifestações culturais diversas desempenha um papel central na construção do conhecimento e no desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas. Nesse contexto, a poesia apresenta-se como um recurso didático potente, que, quando trabalhado de forma planejada e significativa, pode contribuir intensamente para o desenvolvimento cultural e linguístico das crianças.

Entretanto, observa-se que, apesar de sua relevância, a poesia infantil ainda é pouco explorada no cotidiano pedagógico das instituições de educação infantil. Muitas vezes, sua presença limita-se a atividades pontuais, sem articulação com os objetivos educacionais mais amplos. Faltam, portanto, estratégias pedagógicas que integrem a poesia ao planejamento escolar de maneira sistemática e lúdica, respeitando as características próprias desse gênero literário e o universo simbólico da criança.

Diante disso, este estudo propõe investigar como as características específicas da poesia infantil podem ser exploradas no contexto escolar de forma lúdica e significativa, contribuindo para o enriquecimento cultural e para o aprimoramento das competências linguísticas das crianças da educação infantil. A pesquisa parte do entendimento de que o ambiente educativo deve valorizar práticas literárias que encantem, envolvam e formem leitores desde a infância, promovendo o gosto pela leitura e pela linguagem poética desde os primeiros anos de escolarização.

OBJETIVO GERAL

Investigar de que maneira as características da poesia infantil podem ser utilizadas de forma lúdica e significativa no ambiente escolar, visando contribuir para o desenvolvimento cultural e linguístico de crianças na educação infantil.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Identificar as principais características da poesia infantil e sua relevância para a educação infantil. E Analisar práticas pedagógicas que utilizem a poesia infantil de maneira lúdica no contexto escolar.

JUSTIFICATIVA

A poesia infantil, com sua linguagem acessível, ritmo envolvente e elementos lúdicos, constitui uma ferramenta pedagógica valiosa para o trabalho com crianças na educação infantil. Ao mesmo tempo em que desperta o interesse e a imaginação dos pequenos, a poesia contribui para o enriquecimento do vocabulário, o desenvolvimento da oralidade, da escuta ativa e da expressão de sentimentos e ideias.

No entanto, seu uso ainda é muitas vezes limitado a momentos esporádicos, sem planejamento didático consistente que potencialize seu valor formativo. Diante disso, justifica-se a necessidade de investigar como as características específicas da poesia infantil podem ser exploradas pedagogicamente de forma lúdica e significativa, promovendo não apenas a aprendizagem linguística, mas também o contato com manifestações culturais e o estímulo à criatividade desde os primeiros anos escolares. Este estudo pretende contribuir para a valorização da literatura poética na infância como parte integrante do processo educativo. Além disso, abre espaço para discutir práticas recomendadas por autores e educadores sobre a introdução da poesia em sala de aula de maneira envolvente e apropriada para essa faixa etária.

PROBLEMA

Como as características específicas da poesia infantil podem ser exploradas de forma lúdica e significativa no contexto escolar para promover o desenvolvimento cultural e linguístico de crianças da educação infantil?

A POESIA INFANTIL PARA CRIANÇAS PEQUENAS: COMO ESTABELECEER RELAÇÃO ENTRE AMBAS

A poesia infantil é uma modalidade da literatura infantil assim como a poesia tradicional pertence a literatura geral. Segundo Bordini (1986), assim como os contos de fadas, a poesia infantil tem o seu surgimento no século XVIII, porém ela segue três caminhos diferentes.

Com as mudanças geradas frente a noção de infância, a poesia infantil apropria criações folclóricas de origem camponesa, que circulavam desde a Idade Média, que não tinham diferença entre adultos e crianças. A outra via foi a adaptação de cortes de poemas clássicos como *Os lusíadas*, e mais tarde, mais especificamente no Brasil, deu-se a outra via através da adaptação de *Juca Pirama* de Gonçalves Dias.

Ainda com a autora, de um lado tem-se a rima infantil, que circula abertamente entre as crianças, de geração em geração, por mediação de amas de leite das famílias aristocratas e da classe burguesa (mais uma influência popular).

Contudo, escritores da época adotam a conduta de pedagogos para ensinar procedimentos dentro das convenções poéticas que utilizavam para adultos. Claro que a poesia infantil sendo oferecida desta maneira encaixa-se num plano fora da realidade dos pequenos, e por consequência, considerada chata e de difícil compreensão, sem ligação com o lúdico ela vira somente conteúdo formal e estético.

A poesia infantil deve ser como uma brincadeira, um jogo que proporcione portas como rimas, imitações, paralelismos, contradições, sonoridade entre outros. Já o tema, ele pode ser variado, pois, diversos assuntos podem gerar interessante às crianças, desde que seja abordado com clareza e com respeito ao seu desenvolvimento intelectual e emocional. O essencial é que as obras infantis encantem seus leitores com a fantasia e magia que a compõe, por um bom enfoque a valorização da impressão que os transporta do mundo real para o possível, construído pelas imagens e símbolos do poema.

Além da fantasia, como as crianças são em sua essência alegres, e sua essência praticamente exige liberdade para manifestar sua alegria, o humor é também uma parte altamente desejável na poesia infantil.

A poesia infantil deve estar livre de preocupações sociais, políticas, religiosas ou comportamentais, mesmo que do ponto de vista humano isso seja impossível, pois sabemos que a criação sempre vem contagiada pelo ponto de vista do autor, por suas crenças, valores e experiência de vida. Porém, quando a poesia é gerada com liberdade, atendendo à gratuidade própria da arte literária, pode provocar nas crianças, e nos leitores de qualquer idade, a capacidade de surpreender-se com o mundo.

Em relação às rimas, embora o emprego desse recurso seja considerado lúdico nos poemas infantis, não significa que a sua presença deva ser obrigatória e que não haja versos de qualidade e estrutura artística sem rimas. Já a forma métrica dos versos, são interessantes os que mantêm esse recurso impecável, mas os que são construídos com liberdade e emoção, sem medidas definidas, são sem dúvida, interessantes e não perdem sua essência. O que realmente importa é que os recursos escolhidos pelo poeta sejam os mais adequados à expressão das ideias e emoções, dos

sentimentos veiculados pelo poema e que permitam à criança um encontro prazeroso com os versos.

O TRABALHO COM A POESIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A poesia na escola deve oferecer ao sujeito de tornar-se sujeito de uma língua, isto é, “que ele não se sujeite mais à língua como um dom exterior a ela, sobre o qual ele não tem direitos, mas apenas deveres, como ocorre no uso da língua normativa”. (CADEMARTORI e ZILBERMAN, 1987:40).

Esta posição abala a escola em suas bases, porque exige que a criança seja aceita como sujeito, que tenha direito a palavra, que seja um indivíduo completo. O lugar e a função da poesia na escola seria, através de um poder sobre a língua, conduzir a criança ao poder de dizer e de se dizer através da linguagem poética. (CADEMARTORI e ZILBERMAN, 1987).

Paes (1996) propõe realizar jogos de criação com base neste ou naquele poema. A poesia, enquanto um jogo estimula a criatividade tanto de criação quanto de interpretação, pois ela nunca é recriada e interpretada da mesma maneira.

A criança gosta de brincar, se divertir, de coisas bonitas e motivadoras, por isso poesias curtas e que apresentem rimas com as palavras são as preferidas, e devem ser apresentadas de maneira lúdica, prazerosa.

Como a poesia infantil é proveniente da tradição oral, uma alternativa para seu uso seria trabalhar as cantigas de rua primeiramente em forma de brincadeiras de rua e, posteriormente, passar para a poesia escrita e declamada.

Se forem enfatizadas encenações, caretas, entonações variadas de voz com certeza serão mais atrativas e divertidas.

O interessante nessa faixa etária é que o professor providencie materiais ilustrativos que concretizem a poesia.

Poesias que explorem os sentimentos, que tratem de assuntos que as crianças entendem e vivem diariamente, assim como a tristeza, a felicidade, a amizade, a perda de um familiar, ou a ausência dele, enfim, podem colaborar com que as crianças enfrentem certos sentimentos que, às vezes, são tão difíceis de serem entendidos e suportados.

Assim, o trabalho com poesia na educação infantil é muito importante, pois colabora para que as crianças enfrentem diversas situações, como explorar a fala e aprender a se expressar, se tornando uma aula divertida e atrativa às crianças.

O trabalho com poesia também pode ser direcionado para as brincadeiras como: pular amarelinha declamando certo poema; pular corda sequenciando rimas; sequência de imagens relacionadas a poesia, dramatizações, enfim, o trabalho com rima, poesia, texto poético, em geral, desenvolve o gosto pela leitura, pois a criança o faz de forma descontraída e divertida.

Ao explorarem o vocabulário de diversas poesias, as crianças conhecerão novas palavras e aumentando seu repertório verbal. Precisamos formar crianças leitoras que sintam, antes de tudo, prazer em ouvir e ler histórias, uma leitura apresentada de diversas maneiras, em prosa ou em verso, em notícia ou em artigo. É muito importante que os professores que atuam na educação infantil deixem um espaço de sua rotina para este tipo de atividade.

Depois de passar pelas brincadeiras de rua acompanhadas pelas cantigas, outra forma de trabalhar é mostrar a criança o quanto é estreita a relação entre a poesia e a música, pois segundo Pinto

(apud Pinheiro, 2000:165)” a canção pode colaborar para o conhecimento da poesia”.

Ainda segundo a autora, em primeiro lugar, a música popular está muito mais próxima do aluno do que a poesia, então é inegável que em nossa realidade temos mais acesso a música do que a um sarau de poesia, ou mesmo a um livro de literatura.

Neste contexto, a autora evidencia que podemos aproveitar a música como porta de entrada da poesia ao aluno, que diversas vezes se sente assustado com um universo aparentemente desconhecido, com a linguagem usada de modo não cotidiano, com a possibilidade de outros sentidos e outros arranjos para as palavras. Esses elementos já estão presentes na canção e, portanto, são familiares e conhecidos.

Juntamente com a música, o trabalho com poemas de Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Mário Quintana voltados para o público infantil são relativamente importantes para a formação da criança leitora.

Se trabalharmos as comparações entre as cantigas de roda, a música popular brasileira e os poemas destes e de outros autores, estaremos colaborando para o crescimento analítico de nossas crianças, para a ampliação do conhecimento de mundo através da leitura do novo.

O poeta infantil José Paulo Paes (1996), colabora na elaboração dessa compreensão, quando afirma que a poesia promove uma intensificação do sentido das palavras, possibilitando: “...mostrar a perene novidade da vida e do mundo, atizar o poder de imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas, estabelecer entre essas correspondências e parentescos inusitados que apontem para uma misteriosa unidade cósmica; ligar entre si o imaginado e o vivido; o sonho e a realidade como partes igualmente importantes de nossa experiência de vida”; (Paes, 1996,p.27)

Percebemos uma grande identidade entre nossa compreensão do brincar, falar, desenhar e escrever da criança com o trabalho do poeta, à medida que ambos se comprometem acima de tudo com o plano do sentido, a relação entre palavra e imagens, palavra e movimento.

Desta forma, podemos perceber a relação estreita entre as poesias e a dança, à medida que a leitura de algumas sugere movimentos, e ritmos. Ou, a conexão com produção plástica, à medida que alguns objetos e pinturas sugerem poesias e estas mobilizam produção de imagens.

Enfim, quando a criança se apropria da linguagem, revelando seu potencial expressivo e criativo, ela rompe com as formas fossilizadas e cristalizadas de seu uso cotidiano, iniciando um diálogo mais profundo entre os limites do conhecimento e da verdade na compreensão do real; (JOBIM e SOUZA, 1994:159)

O diálogo da criança com a poesia possibilita essa aventura estética e criativa, pois provoca uma aproximação do belo e das emoções que ele suscita, à medida que as coisas e acontecimentos comuns aparecem de maneira nova e palavras também comuns associam-se de modo imprevisto para gerar efeitos de surpresa, de beleza e de humor.

No intuito de circunscrever uma possível compreensão da poesia, Morin (2002) surge como interlocutor importante, quando afirma a existência de pelo menos duas linguagens em qualquer cultura: uma racional, prática, técnica e outra, simbólica, mítica, mágica. A primeira constrói definições, precisão, apoiando-se sobre a lógica e a objetivação. A segunda é caracterizada pela metáfora, analogia, conotação, como aberturas às possíveis significações que circundam cada palavra, cada enunciado, revelando a subjetividade. De acordo com o autor, o segundo estado pode ser denominado, estado poético: o estado poético pode ser produzido pela dança, pelo canto, (...) e, evidentemente, pelo poema; (p. 36).

É fundamental organizar a experiência da criança nesses dois planos, no sentido de que haja circulação e diálogo entre eles. Nesta perspectiva, trazer a poesia para o primeiro plano no cotidiano implica em valorizar a dimensão subjetiva, expressiva e metafórica da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A posição dos autores mostra a importância da obra literária na formação de leitura do aluno pequeno, e vimos que quando a criança entra em contato desde cedo com uma literatura de qualidade, terá uma compreensão maior de si e do outro, terá a oportunidade de desenvolver sua criatividade e estender sua cultura e conhecimento. (OLIVEIRA apud PENTEADO, 1998).

É por meio deste e de outros enfoques que torna-se relevante considerar a poesia infantil importante no processo de formação de leitores e encontramos nela uma possibilidade de leitura de qualidade capaz de estender o conhecimento das crianças. O trabalho com a poesia infantil revela-se uma ferramenta poderosa na formação das crianças pequenas, enriquecendo suas experiências de leitura e estimulando o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da sensibilidade. Quando o educador se dedica com empenho e compromisso à prática poética, o aprendizado torna-se significativo e duradouro. Assim como qualquer recurso pedagógico, a poesia exige estudo, planejamento e interesse. É natural que surjam desafios e que nem todas as propostas se concretizem exatamente como o planejado. No entanto, é por meio da tentativa e da prática que superamos a teoria e proporcionamos vivências transformadoras para os alunos.

A poesia, ao ser incorporada de forma lúdica e intencional no cotidiano escolar, favorece não apenas o gosto pela leitura, mas também o desenvolvimento emocional e social das crianças. Ela permite que explorem sentimentos, ampliem seu vocabulário e estabeleçam conexões com o mundo ao seu redor.

Portanto, investir na poesia infantil é investir em uma educação mais sensível, criativa e significativa, que valoriza a expressão e o imaginário das crianças desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória. Poesia infantil. São Paulo: Ática, 1986.

CADEMARTORI, Lígia. O que é Literatura Infantil. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

JOBIM E SOUZA, Solange e (org.). Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

MORIN, Edgar. Amor, poesia, sabedoria. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

OLIVEIRA, Marisa Alexandre de. A Literatura Infantil e a interação participativa da criança com a obra in: Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 1998.

PAES, José Paulo. Poesia para crianças. São Paulo: Giordano, 1996.

VIEIRA, Nuelna. Espaços de relação e produção de subjetividade na Educação Infantil. Rio de Janeiro, 2001. 65p. Monografia (Especialista em Educação Infantil) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ZILBERMAN, Regina; Ligia Cademartori. Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.



MARIA APARECIDA RESENDE

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro (1996); Professora de Educação Infantil e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I- na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo evidenciar a importância do ato de brincar na formação integral da criança, dentro e fora do ambiente escolar, bem como apresentar reflexões teóricas e práticas que fundamentam essa abordagem no campo da Educação Infantil.

Palavras-chave:

Brincar; Educação Infantil; Escola.

INTRODUÇÃO

As atividades lúdicas sempre desempenharam um papel fundamental na infância ao longo da história. O brincar configura-se como uma prática indispensável ao desenvolvimento integral da criança, uma vez, que por meio dessa ação, ela explora o ambiente, constrói conhecimentos e amplia suas interações sociais. Essa experiência possibilita o aprimoramento de diferentes dimensões do desenvolvimento humano, sobretudo no aspecto socioafetivo, contribuindo para a formação de vínculos e para a aprendizagem significativa. Além disso, as brincadeiras se constituem como espaços de socialização, tanto no contexto familiar quanto no ambiente escolar, favorecendo a convivência e a integração com o outro.

Dessa maneira, torna-se evidente a relevância do brincar no contexto da Educação Infantil, visto que essa prática representa um importante meio de desenvolvimento global da criança. Através da ludicidade, a criança aprimora suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais, interligando experiências e saberes que contribuem para a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, é fundamental que as instituições educacionais reconheçam o brincar como parte essencial do processo pedagógico, compreendendo-o não apenas como uma atividade recreativa, mas como uma estratégia de aprendizagem significativa.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A brincadeira assume um papel essencial na Educação Infantil, uma vez que contribui para o desenvolvimento integral da criança e para a consolidação dos processos de aprendizagem. Contudo, em muitos contextos educacionais atuais, essa prática tem sido minimizada ou pouco valorizada. Diante dessa realidade, é pertinente refletir sobre a relevância das atividades lúdicas nesse nível de ensino, reconhecendo sua função no favorecimento das diversas aprendizagens.

Como ressalta Friedmann, (2012, p. 12):

Se o brincar não fosse o melhor método de a criança aprender em profundidade e extensão, ele (desenvolvimento infantil) teria de ser resgatado, preservado e promovido por ser o espaço da liberdade. Quem não brinca cresce amarrado. Quem brinca experimenta o mergulho profundo na alma das coisas. E se torna livre para criar soluções, inovar caminhos, inventar o futuro.

Nessa perspectiva é fundamental assegurar que o brincar seja valorizado como prática pedagógica indispensável, garantindo-lhe espaço privilegiado no cotidiano escolar. Cabe às professoras compreenderem a importância desse momento e promoverem brincadeiras que favoreçam o desenvolvimento das dimensões afetivas, sociais, emocionais e cognitivas das crianças. Nesse sentido, Sales e Faria (2012, p. 118) reforçam essa concepção ao destacarem que o brincar constitui uma das formas mais significativas pelas quais as crianças aprendem, interagem e expressam-se. As brincadeiras permitem que as crianças descubram, experimentem e compreendam sua realidade física e social. É possível acrescentar ainda que o caráter cultural e histórico presente nas práticas lúdicas, visto que ao brincar, a criança reproduz seu cotidiano e ressignifica suas experiências, chegando até mesmo a criar seus próprios brinquedos. Nesse sentido, os jogos infantis não deixam de existir com o passar do tempo, mas sofrem adaptações, mantendo-se vivos na contemporaneidade.

É importante considerar que cada geração ressignifica essas experiências de acordo com os aspectos culturais e históricos de seu tempo.

De acordo com Navarro e Prodócimo (2012, p. 634) o ato de brincar deve ser entendido não apenas como uma necessidade, mas como um direito fundamental da criança. Assim, as instituições de

Educação Infantil precisam estruturar suas práticas de modo a considerar as particularidades infantis, e sobretudo, valorizar a ludicidade em seus ambientes e propostas pedagógicas. Nessa perspectiva, resolução do CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirma em seu artigo 9º, o que aqui vem sendo abordado, quando aponta que “as práticas pedagógicas que compõem a Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”.

Dessa forma, podemos compreender que o papel das professoras no planejamento das atividades lúdicas é fundamental. Cabe a elas organizarem e estruturar esses momentos, escolhendo o espaço, tempo e os materiais adequados para que as crianças possam brincar de forma proveitosa. É responsabilidade do professor também criar propostas inclusivas e estabelecer regras que incentivem a participação de todos, respeitando as diferenças individuais e promovendo valores importantes ao convívio coletivo.

É fundamental que a professora atue como mediadora nas atividades lúdicas, especialmente ao escolher brincadeiras que façam sentido no contexto atual marcado pelas tecnologias. Com as transformações trazidas pelos recursos digitais e eletrônicos, é preciso adaptar as práticas pedagógicas para que elas acompanhem essas mudanças. Assim, o papel da professora é planejar intervenções adequadas e alinhadas a essa nova realidade, garantindo que as brincadeiras continuem sendo experiências significativas para o desenvolvimento das crianças dentro do ambiente escolar.

Nesse cenário, o ato de brincar se destaca como uma ferramenta essencial no processo de ensino, pois torna aprendizagem mais envolvente e prazerosa. Através do lúdico, as crianças expressam seus saberes, constroem significados e desenvolvem habilidades necessárias para a convivência em sociedade. Não se pode ignorar a importância das brincadeiras no ambiente escolar, já que elas representam experiências valiosas que contribuem diretamente para o desenvolvimento integral dos alunos. Silva e Santos (2009) defendem que a brincadeira é uma das linguagens que se destacam na infância e é através dela que a criança significa e ressignifica o mundo, constituindo suas práticas culturais.

Assim, as brincadeiras e os jogos não devem ser vistos apenas como momentos de lazer, mas como parte essencial das atividades de Educação Infantil. Eles contribuem de maneira significativa para o processo educativo, favorecendo a aprendizagem, interação e o desenvolvimento social das crianças. De acordo com Lobo (2013, p. 24), é fundamental que o ambiente escolar estimule as brincadeiras, pois elas possibilitam a expressão, criatividade e a autonomia infantil.

As crianças ao participarem dessas experiências, devem ser compreendidas em sua diversidade, o que exige da escola e da professora o planejamento de estratégias que valorizem as diferentes formas de ser e aprender. Não é possível separar o ato de brincar do processo educativo, já que ambos caminham juntos tornam o aprendizado mais significativo.

Ao integrar o brincar, os jogos e os brinquedos as práticas pedagógicas, a educação se torna mais rica e envolvente, proporcionando experiências prazerosas e dinâmicas tanto para as crianças quanto para as professoras.

O BRINCAR E A CRIANÇA

As brincadeiras são manifestações culturais e históricas que fazem parte do cotidiano infantil desde os tempos mais antigos. Diversos estudos mostram, que ao longo da história, o ser humano criou uma grande variedade de jogos e brinquedos presentes nas mais diferentes culturas. O ato de brincar é, portanto, uma atividade indispensável na infância, devendo ser constantemente valorizado, pois contribui de maneira significativa para o desenvolvimento emocional, cognitivo e sociais das crianças.

Por meio do brincar, a criança adentra um universo cheio de descobertas, imaginação e criatividade. De acordo com Sommerhalder e Alves (2011, p. 13) é brincando que ela experimenta seus limites, enfrenta medos e busca satisfazer seus desejos. As autoras também ressaltam que ao brincar a criança aprende, inventa, constrói novos conhecimentos e explora o mundo à sua volta.

Esses momentos representam oportunidades para o crescimento infantil, pois favorecem o desenvolvimento de diferentes aspectos. Além disso, é essencial compreender que as aprendizagens vividas nas brincadeiras contribuem de forma decisiva para a formação das relações sociais e para a construção de saberes que se fortalecem ao longo da infância.

As relações interpessoais, fortalecidas durante as brincadeiras, são fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Ao brincar, a criança não está sozinha, pois ela cria laços de amizade, cooperação, respeito e solidariedade com as outras. Dessa forma, o ato de brincar não deve ser compreendido apenas como um passatempo, mas como um momento essencial para o crescimento e a aprendizagem infantil.

Existem diversos espaços onde as crianças brincam, porém, é no ambiente escolar que o brincar pode adquirir um sentido mais intencional e educativo. Para isso, é necessário que o ensino na Educação Infantil seja planejado com metodologias que valorizem o brincar e o integrem ao cotidiano escolar. A professora tem papel fundamental nesse processo, pois sua postura e forma de conduzir as atividades influenciam diretamente o interesse e o desejo das crianças em aprender.

Segundo Leal e Silva (2011, p. 65), a brincadeira enquanto manifestação cultural não deve ser vista apenas como lazer, mas como uma expressão essencial da infância. Assim, o brincar torna-se uma oportunidade educativa que favorece o desenvolvimento global da criança e amplia suas possibilidades de socialização e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo apresentar a relação entre a criança e o ato de brincar, nos diferentes contextos em que ela está inserida. A partir desse questionamento, buscou-se compreender qual é a importância do brincar e das brincadeiras na Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança.

Dessa maneira, é possível concluir que as atividades lúdicas exercem papel essencial, pois auxiliam no desenvolvimento intelectual, afetivo e social. Durante o brincar, as crianças exploram, descobrem, experimentam e constroem novos conhecimentos. Por isso é fundamental que as brincadeiras sejam valorizadas e ampliadas nos espaços educativos, garantindo o direito das crianças de brincar e aprender de forma prazerosa.

Portanto, o ato de brincar é algo inerente a infância, uma atividade natural e essencial para o desenvolvimento das crianças. Embora, o brincar esteja presente em diversos contextos, é no ambiente escolar que ela adquire um caráter mais significativo, podendo ser orientado de forma pedagógica para favorecer o aprendizado e o crescimento integral.

Assim, percebe-se que as brincadeiras tanto nas instituições escolares quanto em outros espaços, são momentos ricos de interação, nos quais as crianças desenvolvem habilidades, aprendem, produzem e reproduzem conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>> Acesso em 08 de setembro de 2025.

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

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

LOBO, Jadiane Cristina. A importância do brincar na Educação Infantil para crianças de 3 a 4 anos. 2013. 75 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO, Lins - SP. Disponível: <<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56200.pdf>>. Acesso em: 07 de jun. de 2025.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO Elaine. Brincar e mediação na escola. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n3/v34n3a08.pdf>>. Acesso em: 25 de agosto de 2025.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória Líbia Barreto. Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.

SILVA, Aline Fernandes Felix; SANTOS, Ellen costa Machado. A importância do brincar na Educação Infantil. Mesquita, RJ, 2009. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafioscotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2025.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. Jogo e a educação na infância: muito prazer em aprender. Curitiba, PR: CRV, 2011.



MARIA SILVANA DALE VEDOVE ROSA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Presidente Prudente – FAPEPE – 13/12/2011; Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Conectada - FACONNECT – 18/11/2021; Professora de Educação Infantil na Escola Municipal Aparecida Alves.



SILVANA APARECIDA SILVA LEBEDENCO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Presidente Prudente – FAPEPE – 22/06/2011; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Conchas – FACON – 25/10/2013; Professora de Educação Infantil na Escola Municipal Aparecida Alves.

EDUCAÇÃO INFANTIL: UM LÓCUS PARA A SÍNDROME DE DOWN NO ACOLHIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

RESUMO

Este artigo teve por objetivo identificar, a partir de revisão teórica, as especificidades da deficiência cognitiva — representada aqui pela síndrome de down — no contexto da educação infantil e da educação inclusiva. A análise bibliográfica evidencia que as barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência cognitiva diferem de outras deficiências especialmente na forma de apropriação do saber, o que influencia a construção do conhecimento escolar. Observa-se que a criança com síndrome de down aprende em ritmo distinto e requer estímulos e adaptações pedagógicas mais intensos, sem que isso comprometa seu potencial de aprendizagem. Ao investigar processos e procedimentos pedagógicos voltados à inclusão na rede regular de educação infantil, conclui-se que as disfunções cognitivas associadas à síndrome de down não são imutáveis: práticas de socialização mediadas e rotinas escolares intencionalmente organizadas favorecem maior adaptabilidade. Fundamentando-se nas contribuições de Piaget sobre desenvolvimento cognitivo, o estudo aponta que estratégias graduais, ambientes enriquecidos e instrumentos da educação especial inclusiva promovem avanços significativos no ensino e na aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave:

Educação Inclusiva; Síndrome de Down; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem se consolidado como espaço de cuidar e educar, assegurando às crianças o direito de brincar, criar e aprender, conforme os Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Nesse contexto, torna-se fundamental refletir sobre a inclusão de crianças com deficiência cognitiva, especialmente aquelas com Síndrome de Down, reconhecendo suas necessidades específicas e potencialidades de aprendizagem.

A presente pesquisa busca compreender os desafios e possibilidades da inclusão de crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil, considerando o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como recurso pedagógico de apoio ao desenvolvimento cognitivo. O estudo parte da problematização: como a Educação Especial Inclusiva pode contribuir para o desempenho de crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil?

Justifica-se a investigação pela necessidade de oferecer subsídios teóricos que auxiliem professores e escolas na construção de práticas inclusivas, capazes de promover o desenvolvimento integral dos alunos e fortalecer a qualidade da educação para todos.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Piaget, Beyer (2010), Gomes (2007), entre outros, bem como em documentos legais e diretrizes nacionais e internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). O estudo está organizado em três eixos: (I) a Síndrome de Down e suas implicações pedagógicas; (II) a Educação Infantil como espaço inclusivo; e (III) as contribuições do AEE no processo de ensino e aprendizagem.

OBJETIVO GERAL

Analisar, a partir de revisão teórica, como a Educação Inclusiva contribui para o atendimento de crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Identificar, na literatura, conteúdos sobre a inclusão de crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil.
- Compreender as implicações da deficiência cognitiva no desenvolvimento de pré-escolares.
- Investigar o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como apoio ao desenvolvimento cognitivo.

JUSTIFICATIVA

A pesquisa se justifica pela necessidade de subsidiar professores com fundamentos teóricos que favoreçam práticas inclusivas, assegurando o direito de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil.

PROBLEMA

De que forma a Educação Inclusiva pode favorecer o desempenho escolar de crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil?

DESENVOLVIMENTO

SÍNDROME DE DOWN: UM ESPELHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A deficiência cognitiva, atualmente reconhecida como deficiência cognitiva e não mais “mental”, refere-se a limitações significativas no funcionamento cognitivo e no comportamento adaptativo, manifestadas antes dos 18 anos (AAIDD, 2002). Essas limitações podem impactar áreas como comunicação, habilidades sociais, aprendizagem e autonomia, exigindo um currículo escolar flexível e adaptado que favoreça a participação do aluno em processos significativos de ensino e aprendizagem.

No caso da Síndrome de Down, anomalia cromossômica mais comum associada à deficiência cognitiva, observa-se atraso no desenvolvimento físico, cognitivo e linguístico, mas com possibilidades de aprendizagem quando há estimulação adequada desde os primeiros anos de vida (NIELSEN, 1999; TELFORD; SAWREY, 1999). Estudos demonstram que a ação motora, a exploração ativa e as interações sociais constituem bases fundamentais para a construção cognitiva.

Do ponto de vista pedagógico, crianças com Síndrome de Down aprendem em ritmo diferenciado, mas podem desenvolver memória visual, noções de tempo, espaço e conceitos abstratos, conforme recebem experiências significativas. Isso reforça a necessidade de práticas que privilegiem a participação ativa, a estimulação multissensorial e ambientes estruturados, favorecendo a socialização e a autonomia (MANTOAN, 1997; LIMA, 2007).

O movimento da Educação Inclusiva, amparado pela Constituição Federal de 1988, pela LDBEN e por documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assegura o direito de acesso, permanência e aprendizagem para todos. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) torna-se um recurso indispensável para apoiar alunos com Síndrome de Down, promovendo adaptações curriculares e favorecendo o desenvolvimento integral.

Portanto, compreender a Síndrome de Down sob a perspectiva pedagógica implica superar estereótipos de “treináveis” ou “não educáveis”, reconhecendo que a aprendizagem se constrói a partir das potencialidades, da interação social e do acesso a práticas educativas intencionais que conciliem cognição e afetividade.

EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO PARA REFLEXÃO

A Educação Infantil, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, assegura às crianças de 0 a 5 anos o direito constitucional ao cuidado, à proteção e ao desenvolvimento integral, conforme a Constituição Federal (1988), a LDBEN (1996), os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009).

Nesse contexto, a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, como aquelas com Síndrome de Down, é orientada por documentos nacionais e internacionais, destacando-se a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que defende a escola como espaço de todos, independentemente de condições físicas, intelectuais ou sociais.

A história da Educação Infantil no Brasil mostra avanços significativos: de um modelo assistencialista, voltado apenas ao cuidado, para uma concepção pedagógica centrada no desenvolvimento integral da criança. Essa mudança exigiu do professor um papel ativo na mediação das aprendizagens e no reconhecimento da diversidade como elemento de enriquecimento educativo (COSTA, 2007).

A inclusão escolar implica superar preconceitos e práticas segregadoras, compreendendo a deficiência como um aspecto da condição humana e não como fator que define integralmente o sujeito (BEYER, 2006). Nesse sentido, a atuação pedagógica deve priorizar adaptações curriculares, estratégias diferenciadas e um ambiente que favoreça a socialização, a autonomia e a

aprendizagem.

No caso da Síndrome de Down, a inserção em ambientes inclusivos desde a Educação Infantil é fundamental, pois o período pré-operacional, segundo Piaget (PULASKI, 2009), caracteriza-se pela construção de representações simbólicas, pela interação social e pelo desenvolvimento progressivo das funções cognitivas. Assim, a escola torna-se espaço essencial de mediação, onde família, professores e comunidade escolar compartilham responsabilidades.

Portanto, a Educação Infantil, ao acolher a diversidade, reforça o princípio de que “quem educa, educa a todos” (KLEIN, 2011), sendo a inclusão de crianças com Síndrome de Down não apenas um direito legal, mas também uma oportunidade de ampliar valores de respeito, solidariedade e equidade no espaço escolar.

CONTRIBUIÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no acompanhamento do desenvolvimento cognitivo de crianças em idade pré-escolar com Síndrome de Down, destaca a importância de práticas pedagógicas inclusivas. Parte da análise das relações entre teoria e prática educativa, reflete sobre diagnósticos médicos e classificações escolares que historicamente reforçaram a exclusão, contrapondo essa visão à valorização das inteligências múltiplas e das potencialidades individuais.

A inclusão é apresentada como um direito garantido pelas políticas públicas e como um processo que beneficia não apenas os alunos com deficiência, mas toda a comunidade escolar, ao promover valores como respeito e tolerância. O AEE é compreendido como um serviço complementar à escolarização, realizado preferencialmente na mesma escola regular, em Salas de Recursos Multifuncionais, com materiais, recursos e tecnologias assistivas que eliminam barreiras à aprendizagem e à participação social.

O professor do AEE em articulação com o professor da sala comum, famílias e outros profissionais, numa perspectiva interdisciplinar e colaborativa contribuem para o desenvolvimento da autonomia e na superação de barreiras cognitivas, indo além da simples repetição de conteúdo. Destaca-se ainda que o uso da Tecnologia Assistiva deve ser criterioso, evitando a dependência e estimulando a atividade motora e cognitiva da criança.

Conclui-se que o AEE auxilia de forma significativa para a construção de uma escola inclusiva, ao oferecer recursos pedagógicos, apoios e estratégias que possibilitam às crianças com Síndrome de Down e outras deficiências participarem ativamente do processo educacional, reconhecendo suas singularidades e potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia que a Educação Inclusiva, especialmente voltada para crianças com Síndrome de Down, vai além das dificuldades imediatas de aprendizagem, valorizando a interação do aluno com o ambiente e promovendo a adaptabilidade e socialização. Ressalta-se que a deficiência cognitiva não é um traço absoluto, mas deve ser compreendida em relação às condições do meio em que o indivíduo está inserido. A pesquisa mostra que é possível atender crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil regular, fortalecendo a inclusão e superando preconceitos. Conclui-se que a Educação Inclusiva integra a educação comum, oferecendo oportunidades de aprendizado para todos e contribuindo para o desenvolvimento intelectual do aluno e para a prática pedagógica dos professores, comuns e especializados.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. Inclusão: Revista da Educação Especial, ano 2, n.2, ago. Secretaria de Educação Especial: MEC, 2006.

BEYER, Marlei Adriana. Psicopedagogia: ação e parceira. Revista da ABPP. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/artigos/19.htm>. Acesso em: 1 fev. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CEB n. 22/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Regina Alcântara de Assis (Rel.). Brasília: SEF, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Iracema Almeida Valverde. (Org.) 2 ed. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2002.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2 ed. Ministério da Justiça. Brasília: Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 1997c.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Lei Federal nº. 9.394, de 26/12/1996. Brasília: Difel, 1997d.

COSTA, Marcos. Educação Infantil e suas perspectivas. Presidente Prudente: LIEC, 2007.

GOMES, Adriana L. Limaverde et al. Deficiência mental. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

KLEIN, Márcia Helena Perius. Educação inclusiva: o desafio das escolas regulares, que devem promover o direito à diferença, 22 jun., 2011. Disponível em: pedagogiacerrolargo.blogspot.com/2011/06/educacao-inclusiva.html

LIMA, Elvira Souza. Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano. Jeanete Beauchamp; Sandra Denise Pagel; Aricélia Ribeiro do Nascimento (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIMA, Olga Maria Blauth de. A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, Síndrome de Down, no Ensino Superior: um estudo de caso. Porto Alegre: PUCRS, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, Senac, 1997.

NIELSEN, L. B. Necessidades educativas especiais na sala de aula. um guia para professores. [s.l.]: Porto Editora, 1999 (Coleção Educação Especial).

PULASKI, Mary Ann Spencer. Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Vera Ribeiro (Trad.). Guanabara: Koogan, 1980.

TELFORD, Charles W.; SAWREY, James M. O indivíduo excepcional. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994.



MARINA RODRIGUES MONDEVAIM

Licenciatura Plena em Pedagogia pela
Universidade Nove de Julho UNINOVE, 2008;
email: marinamondevaim@yahoo.com.br

O PAPEL DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar e refletir sobre o ensino das artes visuais na Educação Infantil. Pergunta-se: como está sendo realizada a formação do professor de Arte? De que maneira ele está sendo preparado para atuar como mediador das práticas expressivas e sensíveis nesse contexto? A busca por respostas a essas questões constitui o foco desta investigação, ressaltando a importância de um conhecimento sólido sobre o ensino das Artes. Nesse cenário, o professor torna-se um objeto central de análise em produções acadêmicas. Atualmente, discutem-se, entre outros temas, a prática docente e a autonomia profissional, especialmente no caso do professor de Arte, que deve atuar como um educador capaz de promover a formação cultural dos alunos. Essa formação ocorre por meio das linguagens artísticas e das diversas expressões visuais, plásticas, cênicas ou musicais, fortalecendo o desenvolvimento integral no contexto escolar.

Palavras-chave:

Pedagogia; Artes visuais; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil abrange a educação oferecida desde o nascimento até aproximadamente os seis anos de idade. Considerada essencial, ela fornece os alicerces para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo os aspectos físico, cognitivo, psíquico e social (FREIRE, 2006, p.12).

Durante a formação dos profissionais da educação, são oferecidas oportunidades de atuação em contextos de educação pré-escolar, tanto na rede pública quanto privada, permitindo aos futuros professores o primeiro contato com a realidade da prática pedagógica (GARCIA, 2017, p.207).

Segundo Garcia (2017), dessas experiências iniciais surge uma motivação importante para estudar a arte no desenvolvimento infantil: a percepção de que a educação artística, nesse nível, muitas vezes se restringe ao desenvolvimento da expressão plástica de forma limitada. Uma segunda motivação decorre do interesse em compreender como a arte contribui para o crescimento integral da criança, envolvendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais (GARCIA, 2017, p.208).

Diversos autores, como Sousa (2003), Reis (2003) e Vygotsky (1934), defendem a inclusão da arte na educação, destacando sua relevância para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais, cognitivas, além da criatividade e imaginação da criança (SOUSA, 2003, p.45).

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa exploratória, visando proporcionar maior familiaridade com o problema e esclarecê-lo de maneira mais precisa. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, permitindo analisar o papel da instituição escolar na socialização do conhecimento, no desenvolvimento infantil e na construção de uma parceria efetiva entre escola e família (REIS, 2003, p.67).

O estudo busca responder ao seguinte questionamento: qual a importância das expressões artísticas para o desenvolvimento da criança? Entre os objetivos principais estão: compreender e analisar a forma como as expressões artísticas são implementadas nas salas de pré-escolar e reconhecer a relevância dessas expressões para o desenvolvimento global infantil (VYGOTSKY, 1934, p.89).

A arte é um fenômeno complexo e difícil de definir, não apenas pela riqueza de suas características, mas também pela forma como tem sido interpretada ao longo da história (REIS, 2003, p.14). Nesse contexto, a educação artística e a formação estética são fundamentais, pois envolvem dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade de forma integrada e harmoniosa (SOUSA, 2003, p.52).

Além disso, o estudo destaca a importância da criatividade e da imaginação proporcionadas pela arte. Serão abordadas as expressões dramáticas, diferenciando o “drama infantil” do “drama educacional”, bem como a dança infantil e educativa, e a expressão musical, evidenciando sua contribuição para o desenvolvimento global das crianças. Por fim, as expressões plásticas também serão analisadas, ressaltando sua relevância para o crescimento cognitivo, emocional e social no contexto da Educação Infantil (FREIRE, 2006, p.18).

FUNDAMENTAÇÃO

A Arte foi introduzida no currículo escolar em 1971 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB, que rege todo sistema educacional brasileiro. Embora tenha sido reconhecida a importância da Arte para formação do aluno na sustentação legal, na realidade a sua construção foi bem aquém do esperado. Tal fato é atribuído por Ferraz e Fusari (2001) à pequena disponibilidade de professores formados, além de inexistir, por parte do sistema público de ensino, nenhum programa voltado para a formação dos professores.

Sem currículo definido, sua prática no ensino passa por dificuldades e as atividades artísticas propostas incluem várias linguagens, como: artes plásticas, artes cênicas, educação musical (BRASIL, MEC, 1997, p.24), devendo ser o professor polivalente em sua atuação. Ainda para agravar este quadro, era cobrada a polivalência dos professores, mas estes não tinham formação para assumir com competência essas várias linguagens artísticas sendo que a maioria nem sequer possuía uma formação superior na área de Arte. (DE PAULA, 2015)

Por sua vez, segundo Martins (1998, p.41), os professores até então especializados em uma determinada área das Artes passaram a ter dificuldades para envolver as diversas habilidades artísticas em suas aulas, tais como desenho, música trabalhos manuais, canto coral e artes aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “meras atividades artísticas”.

Dessa maneira, perdeu-se o potencial de desenvolvimento de habilidades referentes à linguagem corporal e sensibilidade, com o desenvolvimento apenas de atividades de execução. Na tentativa de capacitar os professores, o governo ofereceu curso aos educadores da educação básica, uma formação, para cumprir à LDB 5.692/71, assim afirma o Parecer do MEC n.º 540/77:

[...] as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalente no primeiro grau. Mas o trabalho deve-se desenvolver sempre que possível por atividades sem qualquer preocupação seletiva.

O processo de formação aconteceu sem preparação dos professores para conseguir trabalhar com as vastas áreas e complexidade das expressões artísticas e em consequência disso, a qualidade do ensino decaiu, de maneira que a alternativa encontrada foi a inserção do livro didático, que aconteceu de forma mais intensa ao final da década de 80. (BOCK, 2019.)

O livro didático foi introduzido ao cenário da escola como espécie de manual a ser seguido, como base a informação, já que anteriormente as aulas eram baseadas em teoria. A partir de então, passou a exigir uma maior relação com o aspecto prático.

Você poderá perceber que no livro não há história das artes, nem teoria musical, nem geometria... isso porque estamos mais interessados na formação do que na informação. Ou seja, estamos mais interessados na vivência do aluno do que na teorização. (AGUIAR, 1980 p.4).

Contudo, é importante ressaltar, segundo argumentações de Aguiar (1980) que o livro didático, é apenas uma forma de intensificar os estudos e reafirmar tudo que dito em sala de aula pelo professor, não deve esgotar em si todas as possibilidades do trabalho na área de Artes, trata-se de um recurso para contextualizar a fala do professor e não o único. Na década de 1980, formam-se movimentos contra ditadura militar, e tais movimentos sociais contribuíram para que os educadores conscientizassem de suas ações políticas. Esse movimento fortaleceu a tendência pedagógica sobre a qual a escola deveria trabalhar mais dentro de um contexto sociocultural, na qual fossem despertadas habilidades para que o aluno desenvolvesse seu lado crítico social e sua capacidade de interpretação de informações. (DE PAULA, 2015)

Neste período o movimento Arte-Educação se constrói, formado por professores de Arte da educação formal e não formal com a finalidade de buscar a valorização dos mesmos, conscientização, e qualidade do ensino de arte. (BRASIL, MEC, 1997, p. 25)

De acordo com a proposta de Barbosa (1991), a arte-educação é muito diferenciada da formação de artistas. De acordo com a pesquisadora, o essencial é o desenvolvimento de habilidades que

permitam ao aluno a construção de sua cidadania e sua capacidade de perceber e refletir sobre os diversos fenômenos artísticos. Outro ponto que influenciou mudanças no processo de ensino de arte foi a Constituição de 1988. No ano de 1988, foi publicada a nova constituição brasileira, considerando os direitos da cidadania.

A Lei nº 9.394/96 no seu art. 26, § 2º, afirma: “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Com a inserção da Arte como disciplina no currículo, passou ser então reconhecida como campo de conhecimento com seus conteúdos e linguagens: Artes Visuais, Teatro, Dança e a Música, abrangendo também no trabalho educativo a valorização da cultura local. Tratou-se de um momento importante na construção do currículo para a escola básica.

ALDB em seu artigo 26 afirma o seguinte sobre o currículo:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 15)

O governo brasileiro através do Art. 9º, da LDB 9394/96 se compromete em criar um Plano Nacional de Educação, para cumprir com a legalidade foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos - 1993/2003, este em concordância com a lei 1988, afirma: Nesse processo de construção de um currículo que abrigasse a heterogeneidade da escola, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, que organizaram para cada disciplina, as habilidades, os objetivos e os conteúdos que deveriam ser abordados.

No ano 1997 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacional de Arte – PCNs/Arte, pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação. Este é um documento que contribui de maneira importante para o ensino da Arte. Não se trata de uma proposta metodológica, mas um conjunto de orientações para o trabalho pedagógico nas escolas públicas, visando tornar não só o aluno autônomo, mas também o professor.

O PCN deve auxiliar o professor em sua prática docente, pois é um referencial para seu planejamento. Neste campo de conhecimento não é uma indicação metodológica, apesar de propor uma educação em Arte que valorize as práticas do apreciar, produzir e contextualizar, no sentido de garantir um ensino de qualidade.

ENSINO DE ARTE NO BRASIL

A introdução da Arte no currículo escolar brasileiro ocorreu em 1971, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que regulamenta todo o sistema educacional do país. Apesar do reconhecimento legal da importância da Arte na formação do aluno, sua implementação prática ficou aquém do esperado. Esse cenário é atribuído, segundo Ferraz e Fusari (2001, p.32), à escassez de professores qualificados e à ausência, no sistema público, de programas específicos voltados à formação docente.

Sem um currículo definido, a prática da Arte na educação enfrentou diversas dificuldades. As atividades propostas englobavam múltiplas linguagens, como artes plásticas, artes cênicas e educação musical, exigindo do professor uma atuação polivalente (BRASIL, MEC, 1997, p.24). Entretanto, muitos docentes não possuíam formação específica nessas áreas, e a polivalência exigida não correspondia à sua capacitação, comprometendo a qualidade do ensino.

Martins (1998, p.41) observa que professores especializados em uma área artística passaram a enfrentar dificuldades para integrar diferentes habilidades nas aulas. Docentes de desenho,

música, trabalhos manuais e artes aplicadas viram seus conhecimentos específicos reduzidos a simples “atividades artísticas”, o que limitou o desenvolvimento de competências relacionadas à sensibilidade, linguagem corporal e expressão criativa.

Para tentar suprir essas lacunas, o governo promoveu cursos de capacitação voltados aos professores da educação básica, em cumprimento à LDB 5.692/71. Conforme o Parecer MEC n.º 540/77, “as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalentes no primeiro grau. Mas o trabalho deve-se desenvolver sempre que possível por atividades sem qualquer preocupação seletiva” (BRASIL, MEC, 1977, p.8).

O livro didático passou a ganhar destaque nas escolas como ferramenta de orientação e referência. Aguiar (1980) destaca que seu principal objetivo era oferecer uma abordagem mais aplicada e prática do conteúdo, diferentemente das aulas anteriores, predominantemente teóricas.

Barbosa (1991, p.56) aponta que a arte-educação se diferencia da formação de artistas, pois seu foco central é desenvolver habilidades que possibilitem ao aluno construir cidadania e refletir criticamente sobre os fenômenos artísticos. Esse entendimento foi reforçado pela Constituição de 1988, que consolidou os direitos de cidadania, influenciando a inclusão da Arte como componente educacional.

A Lei nº 9.394/96, em seu art. 26, §2º, estabelece que “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, p.15). Com isso, a Arte passou a ser reconhecida como campo de conhecimento com conteúdos e linguagens próprios — Artes Visuais, Teatro, Dança e Música — incluindo ainda a valorização da cultura local.

O mesmo artigo da LDB ressalta que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, considerando as características regionais, culturais, econômicas e sociais da comunidade escolar (BRASIL, 1996, p.15).

Por fim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgem como referência para apoiar o professor em seu planejamento docente. Embora não proponham metodologias específicas, os PCN orientam uma educação em Arte que valorize as práticas de apreciar, produzir e contextualizar, garantindo um ensino de qualidade e contribuindo para a formação integral do aluno (BRASIL, MEC, 1997, p.24).

ESPAÇO DA ARTE NAS ESCOLAS

É fundamental compreender como o conhecimento se constrói em suas diferentes formas e de que maneira ele contribui para o desenvolvimento humano. Segundo Moreno (2001), é possível analisar o conhecimento a partir de diferentes perspectivas, como a filosófica, a psicológica e a histórica. Na visão filosófica, conforme Sousa apud Moreno (2001), o conhecimento surge da apropriação, pelo ser humano, de informações empíricas e ideias, com o objetivo de entender a realidade. Já na perspectiva de Piaget (1980), o conhecimento é entendido como uma construção contínua, mediada pela interação do sujeito com o objeto, ou seja, com o ambiente físico e social.

Nessa abordagem, o indivíduo é protagonista do próprio aprendizado e só consegue construir conhecimento de forma significativa quando há interação com o objeto de estudo. Com base na teoria piagetiana, o sujeito é ativo no processo de construção do conhecimento, e essa aprendizagem acontece por meio da sua ação direta (PIAGET, 1980, p.45).

É importante destacar que toda produção artística reflete a ação do criador, resultando da interação do indivíduo com o meio e com o próprio objeto criado. Nesse processo, o estudante desenvolve

compreensão de novos conceitos sobre materiais e técnicas, seja nas artes plásticas, na dança, no teatro, na música ou na criação literária, como a poesia (MORRONE, 2005, p.32).

Sabe-se que a realidade escolar, especialmente na rede pública, apresenta desafios significativos para o desenvolvimento de conteúdos básicos, devido à falta de infraestrutura e à escassez de recursos humanos e materiais, o que limita a realização de um trabalho artístico diferenciado (ALENCAR, 1990, p.14).

A inserção da Arte no currículo escolar tem como objetivo principal conscientizar os alunos sobre suas potencialidades e habilidades criativas, além de contribuir para o desenvolvimento da personalidade e do pensamento crítico, tanto sobre si mesmos quanto sobre o mundo ao redor (SANTORO, s/d, p.9). Estimular as capacidades criadoras do indivíduo é essencial para a efetivação de uma educação significativa e transformadora.

O ato de criar exige autonomia, pois a produção artística depende da liberdade de expressão e da iniciativa do sujeito. As atividades artísticas estimulam o pensamento autônomo, fortalecendo a capacidade crítica da criança. Mosquera (1976, p.121) ressalta que o objetivo do ensino por meio da arte é reconhecer e valorizar a criança como ser criador.

Considerando que a educação tem a função de possibilitar ao indivíduo viver e transformar a sociedade, ela deve caminhar rumo à inovação e não à repetição de práticas passadas. Limitar-se a reproduzir conhecimentos sem estimular novas criações resulta em estagnação social, podendo ser comparada a uma forma de morte cultural (MOSQUERA, 1976, p.123).

A educação exerce papel central na formação da personalidade do aluno. Crianças estimuladas a desenvolver a criatividade e o pensamento crítico têm maiores chances de uma inserção consciente na sociedade, reconhecendo seu papel como cidadãos ativos. Em um contexto atual marcado por violência, desumanidade e destruição, a educação torna-se um instrumento essencial de proteção e desenvolvimento humano (ALENCAR, 1990, p.21).

Por fim, a educação não se restringe à aquisição de conhecimentos técnicos, históricos ou matemáticos, mas também busca humanizar, promovendo o crescimento intelectual, emocional e cultural da criança. Assim, o processo educativo deve incentivar valores como solidariedade, senso crítico, criatividade, sensibilidade e desejo de transformação social, formando cidadãos conscientes e preparados para interagir de forma significativa no mundo (SANTORO, s/d, p.14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto apresentado, percebe-se que a Arte exerce um papel fundamental no contato das crianças com sua própria cultura, além de estimular a sensibilidade, a criatividade e a imaginação. É essencial que a pesquisa nessa área seja constante e instigante, possibilitando ao educador ou pesquisador ampliar seus conhecimentos e compreender de forma mais profunda os impactos da Arte no desenvolvimento infantil (MORRONE, 2005, p.32).

O presente trabalho proporcionou uma oportunidade valiosa para adentrar na complexidade da pesquisa em Educação Artística. Os objetivos propostos foram alcançados, pois os estudos analisados dialogaram entre si e responderam às questões levantadas, evidenciando que a Arte é um elemento essencial na formação de crianças de 0 a 10 anos. Ela contribui para a superação de práticas de ensino mecanizadas, centradas apenas na memorização e reprodução de conteúdos, permitindo a incorporação de valores, significados, cores, alegria e vivências enriquecedoras (SANTORO, s/d, p.14).

Além disso, destaca-se que, no processo educativo, o papel da família e do professor é complementar. O professor atua como mediador, criando condições para que a criança explore

diferentes linguagens artísticas e desenvolva autonomia, sensibilidade e criticidade. Essa interação favorece não apenas a aprendizagem cognitiva, mas também o crescimento emocional e social da criança (ALENCAR, 1990, p.21).

Ressalta-se ainda que a Arte na Educação Infantil possibilita um espaço de experimentação, onde as crianças podem expressar seus sentimentos, imaginação e criatividade de forma livre e responsável. Esse espaço, quando bem estruturado pelo educador, transforma-se em um ambiente rico de descobertas, aprendizagens significativas e desenvolvimento integral, fortalecendo a identidade e a autoestima dos alunos (MOSQUERA, 1976, p.121).

Por fim, é importante compreender que a inserção da Arte na escola vai além de uma disciplina curricular; ela representa um instrumento de humanização e formação cidadã. Ao valorizar a expressão artística, o educador contribui para a construção de indivíduos críticos, criativos e conscientes do seu papel na sociedade, preparados para atuar de forma ética, responsável e sensível ao mundo ao seu redor (PIAGET, 1980, p.45).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. O livro didático e sua função na educação. São Paulo: Moderna, 1980.

ALENCAR, E. Educação infantil e criatividade: desafios no contexto escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

BARBOSA, M. Educação artística e cidadania: contribuições para a formação integral da criança. São Paulo: Cortez, 1991.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FERREZ, E.; FUSARI, A. Formação de professores de Arte no Brasil: desafios e perspectivas. São Paulo: Edusp, 2001.

MORRONE, L. Arte e desenvolvimento infantil: teorias e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORGEN, J. Educação, conhecimento e sociedade. São Paulo: Papirus, 2001.

MOSQUERA, J. Educação Artística e criatividade na infância. Madrid: Ediciones Pedagógicas, 1976.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SANTORO, P. Uma luta por um ensino menos mecanizado. São Paulo: Selo Editorial, s/d.



MAYARA LIMA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2011); especialista em Neuropsicopedagogia Clínica pela Faculdade CENSUPEG (2020); Professora de Educação Infantil - no Centro de Educação Infantil Vila Progresso.

PSICOMOTRICIDADE NOS PRIMEIROS 3 ANOS DE VIDA

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal analisar a importância da psicomotricidade nos primeiros três anos de vida, período considerado crucial para o desenvolvimento global do ser humano. A psicomotricidade, compreendida como a integração entre movimento, cognição e emoção, é essencial para a construção de habilidades motoras, afetivas e sociais na primeira infância. Por meio de uma abordagem teórica e de revisões bibliográficas, esta pesquisa discute os aspectos do desenvolvimento psicomotor, destacando como as experiências corporais e sensoriais impactam diretamente o desenvolvimento neurológico, emocional e cognitivo da criança. O estudo também analisa o papel do educador e da família no estímulo adequado às potencialidades infantis, enfatizando que intervenções psicomotoras, quando bem orientadas, favorecem não apenas o controle corporal, mas também a autoconfiança, a linguagem e a socialização. Com base em autores como Wallon, Vygotsky e Le Boulch, evidencia-se que o corpo é a principal via de aprendizagem nos primeiros anos e que o movimento está diretamente ligado à construção do pensamento. A pesquisa aponta a importância da psicomotricidade como base para o desenvolvimento integral e sugere práticas que podem ser adotadas em ambientes educativos e familiares.

Palavras-chave:

Psicomotricidade; Aprendizagem; Criança.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida representam uma das fases mais significativas do desenvolvimento humano. É nesse período que ocorrem as mais rápidas e intensas transformações neurológicas, motoras, afetivas e sociais. Diante dessa realidade, torna-se essencial compreender os processos que influenciam esse desenvolvimento e, principalmente, como o ambiente e as interações podem potencializar ou comprometer o crescimento da criança. A psicomotricidade surge nesse contexto como um campo fundamental para a promoção do desenvolvimento integral, pois articula o corpo, o movimento, a emoção e a cognição como elementos interdependentes e indissociáveis no processo de construção da identidade infantil.

Apsicomotricidade não trata apenas da motricidade em seu aspecto físico ou mecânico, mas sim do corpo em movimento como meio de expressão, de interação com o outro e com o mundo. Ela compreende que, nos primeiros anos de vida, o corpo é o principal canal de comunicação da criança, e que por meio das experiências sensoriais, motoras e afetivas é possível construir os primeiros esquemas mentais, afetivos e sociais. Dessa forma, é impossível dissociar o desenvolvimento motor do emocional e do cognitivo, especialmente na primeira infância, quando a criança ainda não domina a linguagem verbal e utiliza o corpo como forma primordial de expressão.

Entre o nascimento e os três anos de idade, a criança passa por transformações significativas que envolvem a aquisição do controle postural, o desenvolvimento da coordenação motora grossa e fina, o equilíbrio, a noção de espaço, a lateralidade e a percepção temporal. Esses aspectos não se desenvolvem de maneira isolada, mas sim por meio da interação com o meio e com os adultos responsáveis por seu cuidado. O ambiente físico, social e emocional em que a criança está inserida exerce influência direta sobre suas possibilidades de explorar, se movimentar e expressar-se livremente.

Apsicomotricidade, nesse sentido, assume papel relevante não apenas na educação, mas também na saúde e na construção de vínculos afetivos. Quando o adulto compreende a importância das vivências corporais e sensoriais nos primeiros anos, passa a valorizar momentos de brincadeira, exploração e movimento como oportunidades pedagógicas e terapêuticas. O brincar livre, o contato com diferentes texturas, objetos, espaços e movimentos favorecem o amadurecimento do sistema nervoso central e contribuem para a organização psíquica e emocional da criança.

Autores como Henri Wallon reforçam a ideia de que o desenvolvimento infantil é global e que a emoção, o movimento e o intelecto se desenvolvem de maneira interligada. Wallon destacou a importância das expressões corporais e emocionais como base da comunicação e da construção da subjetividade. Da mesma forma, Vygotsky valorizou a interação social como meio de desenvolvimento, apontando que o corpo da criança é mediado pelo outro e pelo ambiente, sendo o movimento uma ferramenta essencial para a aprendizagem e a internalização de conceitos.

Outro autor amplamente referenciado na área da psicomotricidade é Jean Le Boulch, que propôs uma abordagem psicomotora voltada à educação corporal consciente, fundamentada na relação entre o corpo e o pensamento. Le Boulch defende que a criança aprende através do movimento e que o corpo não pode ser separado das funções cognitivas. Assim, a estimulação psicomotora adequada nos primeiros anos de vida é indispensável para o desenvolvimento das habilidades escolares futuras, como a leitura, a escrita, a atenção e a organização espacial.

Considerando esse embasamento teórico, o presente trabalho busca analisar os principais aspectos da psicomotricidade no desenvolvimento infantil até os três anos de idade, destacando sua importância para a constituição do sujeito em sua totalidade. Serão abordados os principais marcos do desenvolvimento psicomotor nesse período, bem como os fatores que podem favorecer-lo ou prejudicá-lo. Além disso, a pesquisa discute o papel do educador, da escola e da família na criação de ambientes estimulantes e afetivamente seguros que permitam à criança vivenciar o

corpo e o movimento como formas legítimas de expressão e aprendizagem.

É também objetivo deste trabalho apresentar sugestões de práticas psicomotoras que podem ser adotadas no cotidiano da educação infantil, respeitando as fases de desenvolvimento e as necessidades de cada criança. A promoção de atividades que envolvam a exploração corporal, a coordenação motora, o equilíbrio, o ritmo e a orientação espacial contribuem significativamente para o desenvolvimento saudável e para a prevenção de dificuldades futuras. Dessa forma, investir em psicomotricidade na primeira infância é investir na base do desenvolvimento humano, no fortalecimento dos vínculos afetivos e na formação de sujeitos autônomos, criativos e seguros de si.

OBJETIVO GERAL

Analisar a relevância da psicomotricidade no desenvolvimento global da criança nos três primeiros anos de vida, considerando sua contribuição para os aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais, a partir de uma abordagem teórica e bibliográfica.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Identificar os principais marcos do desenvolvimento psicomotor na primeira infância, especialmente no período de zero a três anos.
- Compreender a influência das experiências sensório-motoras no desenvolvimento neurológico, cognitivo e emocional da criança.
- Examinar o papel do educador, da instituição de ensino e da família na promoção de estímulos psicomotores adequados.
- Apresentar práticas psicomotoras fundamentadas teoricamente, que possam ser aplicadas em contextos educativos e familiares.
- Analisar as contribuições teóricas de autores como Henri Wallon, Lev Vygotsky e Jean Le Boulch no campo da psicomotricidade e sua aplicabilidade na primeira infância.

JUSTIFICATIVA

O período compreendido entre o nascimento e os três anos de idade constitui uma fase de intensa plasticidade neural e de grande importância para o desenvolvimento integral do ser humano. Nessa etapa, o corpo e o movimento assumem papel central na mediação das primeiras experiências cognitivas, afetivas e sociais da criança. A psicomotricidade, ao integrar os aspectos motores, emocionais e mentais, apresenta-se como um campo interdisciplinar que contribui significativamente para a formação da subjetividade infantil e para a aquisição de habilidades fundamentais à aprendizagem.

Apesar de sua relevância, ainda se observa a subvalorização das práticas psicomotoras nos espaços educativos, sobretudo na educação infantil, onde muitas vezes o movimento é tratado de forma secundária ou desvinculada do processo pedagógico. Considerando esse cenário, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar a compreensão teórica sobre a psicomotricidade e de propor caminhos que favoreçam sua aplicação prática, tanto no ambiente escolar quanto familiar. Além disso, busca-se evidenciar, por meio do aporte de autores consagrados na área, como o corpo é elemento constitutivo do desenvolvimento humano e como o estímulo psicomotor qualificado pode impactar positivamente o percurso formativo da criança desde os seus primeiros anos de vida.

PROBLEMA

Apesar da reconhecida importância da psicomotricidade para o desenvolvimento global da criança nos primeiros anos de vida, ainda é possível observar uma escassa valorização e aplicação prática

dessa abordagem nos contextos educativos e familiares. Muitas instituições de educação infantil tratam o movimento corporal como uma atividade secundária, desvinculada do processo de aprendizagem, e muitas famílias desconhecem o papel das experiências psicomotoras no amadurecimento cognitivo, emocional e social da criança. Diante disso, surge a seguinte questão norteadora:

De que forma a psicomotricidade contribui para o desenvolvimento integral da criança entre 0 e 3 anos, e como educadores e familiares podem promover práticas psicomotoras adequadas nesse período?

DESENVOLVIMENTO

A psicomotricidade é um campo fundamental para o desenvolvimento infantil, pois integra os aspectos motores, cognitivos e emocionais, permitindo que a criança explore o mundo ao seu redor e aprenda por meio do movimento. Desde os primeiros anos de vida, o corpo é o principal instrumento de comunicação e interação com o ambiente, e é por meio dele que a criança desenvolve a coordenação, o equilíbrio e a percepção espacial. Cada gesto, movimento e brincadeira contribui para o aperfeiçoamento de suas habilidades, ajudando-a a compreender seu próprio corpo e a interagir melhor com outras pessoas. O desenvolvimento psicomotor é essencial para que a criança ganhe autonomia e confiança em suas ações, fatores que impactam diretamente sua autoestima e capacidade de aprendizado.

A relação entre corpo e mente é um dos pilares da psicomotricidade, pois, ao aprimorar seus movimentos, a criança também fortalece sua capacidade de raciocínio e resolução de problemas. Atividades que envolvem coordenação motora grossa, como correr, pular e subir escadas, ajudam a melhorar o equilíbrio e a postura, enquanto exercícios de coordenação motora fina, como desenhar, pintar e manipular pequenos objetos, são fundamentais para o desenvolvimento da escrita e outras habilidades acadêmicas. Dessa forma, a psicomotricidade não se limita apenas ao contexto físico, mas também influencia o desempenho escolar da criança, facilitando a aprendizagem e a adaptação ao ambiente educacional.

Além disso, a psicomotricidade desempenha um papel fundamental na socialização da criança, pois muitas das atividades motoras são realizadas em grupo, estimulando a cooperação, o respeito ao outro e a comunicação. Brincadeiras coletivas, jogos e dinâmicas permitem que a criança experimente diferentes papéis sociais e aprenda a lidar com regras, limites e emoções. A interação com outras crianças favorece o desenvolvimento da empatia, da paciência e do espírito de equipe, habilidades essenciais para a convivência em sociedade. O brincar, nesse sentido, é uma ferramenta poderosa, pois permite que a criança aprenda enquanto se diverte, explorando seu corpo e o ambiente de maneira espontânea e prazerosa.

No ambiente escolar, a psicomotricidade pode ser trabalhada de diversas formas, seja por meio de atividades lúdicas, circuitos motores, dança, música ou exercícios específicos para aprimorar determinadas habilidades. Professores e educadores devem estar atentos ao desenvolvimento psicomotor das crianças, pois dificuldades nessa área podem impactar o aprendizado e a adaptação escolar. Crianças que apresentam problemas na coordenação motora podem enfrentar desafios para segurar o lápis corretamente, escrever com fluidez ou até mesmo manter a atenção nas atividades propostas. Por isso, é essencial que o estímulo psicomotor esteja presente no planejamento pedagógico, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades de desenvolver suas habilidades de forma adequada.

A intervenção psicomotora também se mostra eficaz no auxílio a crianças com dificuldades específicas, como transtornos do neurodesenvolvimento, atrasos motores, dificuldades de aprendizagem e distúrbios emocionais. O acompanhamento realizado por profissionais especializados, como psicomotricistas, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais, pode fazer uma

grande diferença no progresso dessas crianças, oferecendo estratégias personalizadas para melhorar suas habilidades motoras e cognitivas. A psicomotricidade, nesse contexto, pode ser utilizada como um recurso terapêutico para auxiliar no desenvolvimento global da criança, ajudando-a a superar desafios e conquistar maior independência em suas atividades diárias.

A importância da psicomotricidade não se restringe apenas à primeira infância, mas se estende por toda a vida escolar da criança e até mesmo na fase adulta. Durante a infância, o desenvolvimento psicomotor influencia diretamente a forma como a criança aprende, interage e se expressa, mas seus benefícios vão além desse período. Habilidades motoras bem desenvolvidas contribuem para uma postura adequada, uma melhor coordenação nos esportes e atividades físicas, além de favorecer a saúde geral do indivíduo. O estímulo ao movimento deve ser contínuo e adaptado a cada fase do desenvolvimento, garantindo que a criança cresça com um bom domínio corporal e uma percepção espacial bem estruturada.

Os pais também desempenham um papel essencial no incentivo ao desenvolvimento psicomotor dos filhos. Desde os primeiros meses de vida, é importante proporcionar um ambiente rico em estímulos, com espaço para que a criança se movimente livremente, explore objetos e desenvolva sua curiosidade natural. Brinquedos que estimulam a coordenação, como blocos de montar, bolas e quebra-cabeças, são ótimos aliados nesse processo. Além disso, atividades ao ar livre, como correr, pular corda e andar de bicicleta, são fundamentais para o fortalecimento muscular, a melhoria do equilíbrio e o desenvolvimento do senso de espaço. O contato com diferentes tipos de movimentos e experiências sensoriais ajuda a criança a construir uma relação mais saudável com seu corpo e com o ambiente ao seu redor.

Os benefícios da psicomotricidade vão além do desenvolvimento físico e acadêmico, pois também influenciam o bem-estar emocional da criança. Através do movimento, ela aprende a expressar suas emoções, a lidar com frustrações e a desenvolver a resiliência. Crianças que enfrentam dificuldades motoras podem, muitas vezes, apresentar baixa autoestima ou insegurança em relação às suas capacidades. O trabalho psicomotor, nesse caso, ajuda a fortalecer sua autoconfiança, proporcionando experiências de sucesso e superação. O acompanhamento por profissionais qualificados pode ser essencial para que a criança supere essas dificuldades e se sinta mais segura em seu próprio corpo.

Dessa forma, a psicomotricidade se mostra indispensável na educação infantil e no crescimento saudável das crianças. Ao integrar movimento, cognição e emoção, ela permite que a criança se desenvolva de maneira completa, explorando suas potencialidades e adquirindo habilidades essenciais para a vida. O estímulo psicomotor deve ser constante e adaptado às necessidades individuais de cada criança, garantindo que todas tenham a oportunidade de crescer com autonomia, confiança e bem-estar. Pais, educadores e profissionais da saúde devem trabalhar juntos para criar um ambiente que favoreça esse desenvolvimento, reconhecendo a importância do corpo como instrumento de aprendizado e expressão. Assim, a psicomotricidade não apenas auxilia no desenvolvimento motor, mas também contribui para a formação de indivíduos mais seguros, criativos e preparados para enfrentar os desafios da vida.

A psicomotricidade é um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, pois envolve a relação entre o corpo, o movimento e as funções cognitivas e emocionais. Desde o nascimento, o bebê explora o ambiente por meio dos sentidos e dos movimentos, criando conexões que serão fundamentais para seu crescimento. O desenvolvimento motor acompanha o desenvolvimento neurológico, e a interação entre esses fatores possibilita avanços na coordenação, no equilíbrio e na consciência corporal. Cada fase da infância apresenta desafios e conquistas que são influenciadas diretamente pelo aprimoramento da motricidade, permitindo que a criança se torne mais independente e segura em suas ações.

A relação entre movimento e aprendizado é evidente em diversas atividades do cotidiano infantil. A

forma como a criança engatinha, anda, corre e pula reflete diretamente no modo como ela percebe o espaço e interage com o ambiente. Movimentos simples, como segurar um lápis ou encaixar peças de um brinquedo, exigem controle motor fino e precisão, habilidades que serão indispensáveis para o processo de alfabetização. Crianças que apresentam dificuldades motoras podem enfrentar desafios na escrita, na leitura e até na capacidade de manter a atenção, pois a motricidade influencia diretamente a organização do pensamento e a concentração. O desenvolvimento psicomotor, portanto, é um fator determinante para o desempenho escolar e para a adaptação da criança ao ambiente educacional.

Além da relação com a aprendizagem, a psicomotricidade também tem um papel essencial na socialização infantil. Durante os primeiros anos de vida, a criança se comunica não apenas por meio da fala, mas também pelos gestos e pelo movimento do corpo. O brincar é uma das principais ferramentas para que essa interação aconteça de maneira natural e prazerosa, permitindo que a criança experimente novas possibilidades e desenvolva habilidades sociais. Jogos e brincadeiras que envolvem correr, saltar, dançar e imitar gestos estimulam tanto a coordenação motora quanto a cooperação e o respeito pelo outro. A interação social favorece o desenvolvimento emocional, pois ensina a lidar com frustrações, a compartilhar e a compreender as regras da convivência em grupo. O ambiente em que a criança está inserida influencia diretamente seu desenvolvimento psicomotor. Espaços seguros e estimulantes, onde a criança possa explorar livremente seu corpo e os objetos ao seu redor, são fundamentais para que ela adquira novas habilidades. Escolas e creches devem oferecer atividades que incentivem o movimento e a experimentação, respeitando o ritmo individual de cada criança. Atividades como circuitos motores, dança, artes plásticas e brincadeiras ao ar livre são exemplos de práticas que favorecem o desenvolvimento psicomotor de maneira lúdica e eficaz. Professores e cuidadores devem estar atentos ao progresso de cada criança, identificando possíveis dificuldades e oferecendo estímulos adequados para superar desafios.

A intervenção psicomotora é especialmente importante para crianças que apresentam atrasos no desenvolvimento ou dificuldades motoras específicas. Transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), frequentemente estão associados a dificuldades na coordenação motora, no equilíbrio e na percepção espacial. O acompanhamento por profissionais especializados, como psicomotricistas, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais, pode proporcionar avanços significativos no desenvolvimento dessas crianças, ajudando-as a melhorar suas habilidades motoras e sua interação com o ambiente. A terapia psicomotora utiliza jogos, exercícios e estímulos sensoriais para fortalecer a conexão entre o corpo e a mente, permitindo que a criança desenvolva maior autonomia e autoconfiança.

A participação dos pais no estímulo ao desenvolvimento psicomotor é fundamental. Em casa, os responsáveis podem incentivar atividades que favoreçam a motricidade, como brincadeiras com bolas, quebra-cabeças, desenhos e atividades ao ar livre. O contato com diferentes texturas, formas e movimentos contribui para o aprimoramento das habilidades sensoriais e motoras. Além disso, é essencial que os pais respeitem o tempo de aprendizado da criança, evitando cobranças excessivas e permitindo que ela explore o mundo de forma espontânea. O apoio e o incentivo dos adultos são determinantes para que a criança se sinta segura e motivada a desenvolver suas habilidades.

O impacto da psicomotricidade não se limita apenas à infância. A forma como uma criança desenvolve suas habilidades motoras influencia seu bem-estar na vida adulta, afetando aspectos como postura, coordenação, equilíbrio e até mesmo habilidades cognitivas. Indivíduos que tiveram um desenvolvimento psicomotor adequado na infância tendem a apresentar maior facilidade na realização de atividades físicas, melhor desempenho em tarefas que exigem precisão manual e maior controle sobre suas emoções e reações ao longo da vida. O estímulo ao movimento, portanto, deve ser contínuo e adaptado a cada fase do crescimento, garantindo que o indivíduo se desenvolva de maneira harmoniosa e equilibrada.

A psicomotricidade também pode ser aplicada em contextos terapêuticos para auxiliar no tratamento de distúrbios emocionais e comportamentais. Crianças que enfrentam dificuldades como ansiedade, timidez excessiva ou problemas de interação social podem se beneficiar de atividades psicomotoras que promovam a expressão corporal e o contato com diferentes experiências sensoriais. O movimento é uma forma de comunicação poderosa, e muitas vezes crianças que têm dificuldade em expressar suas emoções verbalmente encontram no corpo uma maneira de se manifestar e se conectar com o mundo.

Diante de todos esses aspectos, fica evidente que a psicomotricidade é um campo indispensável para o desenvolvimento infantil. Ao integrar movimento, cognição e emoção, ela proporciona à criança um crescimento saudável e equilibrado, preparando-a para os desafios da vida. O estímulo psicomotor deve ser constante e adaptado às necessidades individuais de cada criança, respeitando suas particularidades e incentivando suas potencialidades. Pais, educadores e profissionais da saúde devem atuar de forma conjunta para garantir que a criança tenha acesso a experiências ricas e diversificadas, possibilitando um desenvolvimento pleno e harmonioso. Quando a psicomotricidade é valorizada desde os primeiros anos de vida, os benefícios se estendem por toda a trajetória do indivíduo, contribuindo para a formação de adultos mais confiantes, equilibrados e preparados para enfrentar os desafios do mundo.

A psicomotricidade influencia diretamente a forma como a criança percebe seu próprio corpo, o espaço ao seu redor e a interação com outras pessoas. Desde os primeiros meses de vida, o movimento é a principal ferramenta de comunicação e aprendizado, permitindo que a criança explore o ambiente e desenvolva habilidades essenciais para sua autonomia. Cada experiência motora contribui para a construção da identidade e da autoconfiança, tornando o desenvolvimento psicomotor um fator determinante para a qualidade de vida na infância e na vida adulta. O brincar, elemento fundamental na infância, é um dos principais meios para que a criança desenvolva suas habilidades psicomotoras de maneira natural e prazerosa. Por meio de jogos, danças, corridas e desafios motores, ela fortalece sua coordenação, equilíbrio e ritmo, além de aprimorar sua capacidade de solucionar problemas e lidar com frustrações.

No contexto educacional, a psicomotricidade desempenha um papel essencial na aprendizagem, pois a coordenação motora está diretamente ligada ao desenvolvimento da escrita, da leitura e da atenção. Crianças que apresentam dificuldades motoras podem ter um desempenho escolar inferior ao esperado, o que pode afetar sua autoestima e sua relação com os colegas e professores. Dessa forma, é imprescindível que as escolas ofereçam atividades psicomotoras em seu planejamento pedagógico, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades iguais de desenvolver suas habilidades. Aulas de educação física, atividades artísticas, brincadeiras ao ar livre e circuitos motores são exemplos de práticas que estimulam a psicomotricidade e ajudam na formação de crianças mais saudáveis e confiantes. Além disso, é importante que os professores sejam capacitados para identificar sinais de dificuldades psicomotoras e orientar os pais sobre a necessidade de uma intervenção especializada.

A intervenção psicomotora pode ser um recurso valioso para crianças que apresentam atrasos no desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem ou transtornos do neurodesenvolvimento. O acompanhamento realizado por psicomotricistas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e outros profissionais especializados pode proporcionar avanços significativos, auxiliando a criança a superar desafios motores, cognitivos e emocionais. Estratégias terapêuticas baseadas no movimento e na estimulação sensorial ajudam a criança a compreender melhor seu corpo e suas capacidades, favorecendo sua adaptação ao ambiente escolar e social. Em muitos casos, a intervenção precoce é essencial para evitar dificuldades futuras e garantir um crescimento mais harmonioso.

O papel da família no estímulo ao desenvolvimento psicomotor é indispensável. Os pais devem incentivar seus filhos a explorarem o mundo ao seu redor, permitindo que brinquem, corram, pulem

e experimentem diferentes tipos de movimentos. Atividades como desenhar, montar blocos, equilibrar-se em um pé só e dançar ao som de músicas são formas simples, mas extremamente eficazes, de estimular a psicomotricidade no dia a dia. Além disso, os pais devem estar atentos a possíveis dificuldades motoras e buscar apoio profissional quando necessário, garantindo que seus filhos recebam os estímulos adequados para seu crescimento. Um ambiente seguro e acolhedor, onde a criança se sinta incentivada a se movimentar e explorar, contribui significativamente para o desenvolvimento psicomotor saudável.

A psicomotricidade também tem um impacto direto no bem-estar emocional da criança. O movimento é uma forma de expressão e, muitas vezes, crianças que têm dificuldades em verbalizar seus sentimentos encontram no corpo uma maneira de se comunicar. Atividades psicomotoras podem ajudar a reduzir a ansiedade, melhorar o controle emocional e fortalecer a autoestima, permitindo que a criança se sinta mais segura e confiante em suas habilidades. Além disso, o trabalho psicomotor pode ser uma ferramenta terapêutica para crianças com dificuldades emocionais, ajudando-as a desenvolver maior consciência corporal e a lidar melhor com suas emoções. Quando a criança percebe que é capaz de realizar certos movimentos e superar desafios motores, ela ganha mais segurança para enfrentar outras situações da vida, o que reflete positivamente em sua formação como indivíduo.

Dessa forma, investir no desenvolvimento psicomotor da criança é garantir um crescimento saudável e equilibrado, que envolve não apenas o aspecto físico, mas também o emocional, o cognitivo e o social. A psicomotricidade deve ser valorizada em todos os contextos da infância, desde o ambiente familiar até a escola, passando por atividades esportivas e terapias especializadas quando necessário. O estímulo ao movimento e à exploração do corpo deve ser contínuo e adaptado a cada fase do desenvolvimento, respeitando as particularidades e os ritmos individuais de cada criança. Pais, educadores e profissionais da saúde devem trabalhar juntos para proporcionar experiências ricas e diversificadas, permitindo que cada criança desenvolva seu potencial ao máximo. Quando a psicomotricidade é integrada ao cotidiano infantil de maneira lúdica e prazerosa, os benefícios se estendem por toda a vida, resultando em indivíduos mais confiantes, saudáveis e preparados para enfrentar os desafios do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicomotricidade é um elemento essencial no desenvolvimento infantil, pois integra os aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais, permitindo que a criança cresça de forma equilibrada e saudável. Desde os primeiros anos de vida, o movimento é a principal forma de interação com o mundo, e cada experiência psicomotora contribui para o aperfeiçoamento da coordenação, da percepção espacial e da autonomia. No ambiente escolar, a psicomotricidade influencia diretamente a aprendizagem, facilitando a escrita, a leitura e a concentração. Além disso, promove a socialização, ajudando a criança a desenvolver habilidades essenciais para a convivência em grupo.

O estímulo psicomotor deve ser incentivado desde a primeira infância, tanto em casa quanto na escola, por meio de brincadeiras e atividades que favoreçam o desenvolvimento corporal e cognitivo. Pais e educadores desempenham um papel fundamental nesse processo, proporcionando um ambiente seguro e estimulante para que a criança explore seu corpo e suas habilidades. Crianças que enfrentam dificuldades motoras ou cognitivas podem se beneficiar do acompanhamento profissional, garantindo um desenvolvimento mais equilibrado e sem prejuízos para sua autoestima e aprendizado.

Dessa forma, a psicomotricidade se mostra indispensável na educação infantil, pois contribui para a formação de indivíduos mais seguros, criativos e preparados para os desafios da vida. Ao integrar corpo e mente, esse campo de estudo possibilita que a criança desenvolva não apenas suas habilidades motoras, mas também sua capacidade de expressão, comunicação e interação com o

mundo. Portanto, investir no desenvolvimento psicomotor desde cedo é garantir um futuro mais saudável e pleno para as crianças, permitindo que cresçam com confiança, autonomia e bem-estar.

REFERÊNCIAS

BARROS, Juliana Medeiros; CARVALHO, Maria Luiza. Psicomotricidade e desenvolvimento infantil: teoria e prática. São Paulo: Vozes, 2020.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade: fundamentos, métodos e aplicações. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

LE BOULCH, Jean. Educação psicomotora na idade escolar: a psicocinética na idade escolar e pré-escolar. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

MACHADO, Adriana Soares. Psicomotricidade e aprendizagem: contribuições para a educação infantil e ensino fundamental. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

OLIVEIRA, Marta Regina. O corpo em movimento: psicomotricidade e Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2017.



MIRIAM DOS SANTOS LIMA

Graduação em Pedagogia pela faculdade UNICID. (2020) Licenciatura em Geografia pela Faculdade SUMARÉ (2018); Professora de Ensino Fundamental II e Médio no Cieja Profa Rosa Kazue Inakake de Souza.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NAS REUNIÕES ESCOLARES

RESUMO

O presente trabalho buscará por meio da pesquisa de campo, bem como das referências bibliográficas levantadas ao longo da trajetória que nos levou ao cabo desse distinto e modesto projeto desenvolver uma reflexão acerca da importância das reuniões de família no âmbito escolar, bem como da participação da família como um todo. Entendemos a educação como um campo de inigualável singularidade na qual repousa a preparação dos educandos para a vida e o mundo do trabalho. Dessa forma em igual importância devemos nos voltar para a participação da família ao longo de todo o processo acadêmico. O trabalho escolar em conjunto com a família requer atenção e zelo e por essa razão o cuidado com as múltiplas realidades da comunidade a qual circunda a escola precisa ter como prerrogativa básica a família. A escola se tornou um ambiente multifacetado no que concerne as novas realidades impostas pelo cenário atual imposto por causas externas ao domínio da ação humana, isso representa uma necessidade constante de adequação e reflexão sobre as prerrogativas educacionais cotidianas. O ensino vem passando por situação de transformação e as habilidades e competências buscadas em sala de aula passam por inúmeras reformulações em sua aplicabilidade o que desemboca em situações que contingenciam as estruturas envolvidas, família, escola, fatores econômicos e formação.

Palavras-chave:

Educação; Reunião; Família; Professores; Gestão.

INTRODUÇÃO

Com o intuito de intervir na realidade vivenciada pelas escolas em relação a participação da família, a proposta é fazer com que fiquem mais interessados com a educação escolar da criança ou jovem, percebendo que com a sua ajuda a criança e jovem pode ultrapassar os obstáculos que enfrentam no ambiente escolar e para a sua vida. Fazendo a família e professores a refletir suas ações para com a criança e jovem, trazendo a possibilidade de ambos caminharem juntos e poder sanar as dificuldades que estão enfrentando, um ajudando o outro com as suas experiências, permeando novas estratégias para essa aproximação.

Escolhemos esse tema, porque observamos que não se tem muitos autores que falam sobre reuniões de família, e achamos importante uma reunião bem elaborada pois é através das reuniões que os professores tem um vínculo maior com a família ou responsáveis, na qual eles possam juntos dar e receber sugestões para um melhor acompanhamento na vida escolar de seus filhos. Durante todos esses anos de profissão, observamos que nas reuniões de família poucos comparecem, em questionários enviados para as famílias sobre a sua ausência nas reuniões, observamos que as justificativas mais usadas foram excesso de trabalho, medo de receber notícias ruins de seus filhos, por acharem as reuniões monótonas ou por falta de interesse mesmo, e entre outras justificativas.

Elegemos como objetivo desta pesquisa identificar os fatores que provocam a ausência das famílias em reuniões escolares, enfatizando a importância dos responsáveis no ambiente escolar dessas crianças, criando assim uma parceria entre a escola e a comunidade para o avanço do ambiente escolar em prol da criança e jovem. Tendo em vista a importância dessa parceria faz-se necessário pensar em estratégias para aproximar os pais das reuniões, buscando a melhoria da aprendizagem social, intelectual, cognitiva e afetiva, favorecendo a construção de uma educação de qualidade.

METODOLOGIA

Esse trabalho foi desenvolvido na observação das reuniões de famílias e responsáveis na escola Emef Meire de Jesus Ribeiro. No decorrer dessas observações, observamos a dificuldade que as famílias e responsáveis tem de participar das reuniões escolares, além do que os professores e gestores da escola não elaboram formas de tornar essas reuniões mais atrativas de modo que mudem essa realidade.

Em nas reuniões que participamos vimos a desmotivação e desinteresse dos responsáveis em participar da vida escolar de seus filhos. As reuniões eram monótonas, cansativas e muitas vezes não aguçavam o interesse, deixando espaço para que eles não quisessem voltar. Em outros momentos inventavam desculpas para não participar das reuniões pedagógicas e projetos especiais de ação que foram elaborados na tentativa de se realizar reuniões de famílias e educadores mais diversificadas, sendo assim, essas tentativas não foram tão bem-sucedidas e as melhorias não saíram do campo da teoria.

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E O PAPEL COMPLEMENTAR DA FAMÍLIA

A escola, como instituição social, exerce um papel fundamental na formação dos indivíduos, promovendo o desenvolvimento intelectual, social, emocional e ético das crianças e jovens. Sua função vai além da mera transmissão de conteúdos acadêmicos: ela é um espaço de convivência, de construção de valores, de incentivo à cidadania e de respeito à diversidade. Por meio da educação escolar, os alunos aprendem a conviver com as diferenças, a participar ativamente da sociedade e a desenvolver o pensamento crítico e a autonomia.

No entanto, a escola não pode assumir sozinha a responsabilidade pelo processo educativo. A

família é o primeiro grupo social ao qual a criança pertence e onde ela vivencia suas primeiras experiências de afeto, comunicação, limites e convivência. Nesse sentido, o papel da família é complementar ao da escola, pois ela oferece a base emocional e o suporte necessário para que a criança se desenvolva de forma plena. Quando os vínculos familiares são fortalecidos e a participação na vida escolar é constante, a aprendizagem tende a ser mais significativa, e o desenvolvimento infantil, mais equilibrado.

Uma relação harmoniosa e cooperativa entre escola e família potencializa o processo educativo e beneficia diretamente o estudante. Ao compartilharem responsabilidades, esses dois núcleos constroem uma rede de apoio que favorece a confiança, o acolhimento e o acompanhamento mais próximos das crianças. O diálogo aberto, o respeito mútuo e o envolvimento das famílias nas atividades escolares são estratégias eficazes para tornar essa parceria cada vez mais sólida e eficaz. Assim, reconhece-se que a educação é uma tarefa coletiva, na qual a união entre escola e família é essencial para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação social.

AS INSTÂNCIAS PECULIARES AO CASO DA EMEF MEIRE DE JESUS RIBEIRO

Baseando-nos nesse quadro, decidimos nos aprofundar nesse tema, pois acreditamos, que por meio das reuniões, família e professores podem juntos criar meios de proporcionar as crianças e jovens um desenvolvimento integral, melhorando sua qualidade de vida na escola e fora dela.

Esse trabalho seria desenvolvido durante um ano letivo, e na primeira reunião do ano já faríamos uma dinâmica com as famílias, na qual eles responderiam um questionário avaliando as reuniões tradicionais e outro onde dariam sugestões sobre o que poderia ser feito por todos para que as reuniões se tornassem mais atrativas. A partir dessas sugestões elaborariamos as próximas reuniões, porém, sempre avaliando as reações dos pais ao término das mesmas e acatando sugestões para os próximos.

Segundo os autores que pesquisamos Beate G. Althun, Corina H. Essle, Isa S. Stoeber (Reunião de pais Sofrimento ou Prazer?) e Carmen Silvia Penha Galluzzi (propostas para Reunião de Pais). As autoras abordam como deve ser feito as reuniões de pais que começa desde como planejá-la até a avaliação de seus resultados e oferece aos professores sugestões de forma agradável, criativa e original aplicando estratégias que façam diferença significativa recebendo os pais com a certeza de que retornarão na próxima reunião. As reuniões escolares devem ser feitas de um modo na qual o interesse dos participantes seja mútuo nas reuniões o maior beneficiário desse encontro é a criança, pois com o apoio dos pais e professores juntos entrelaçam uma parceria produtiva, a reunião é o lugar onde pais, professores, gestores estão todos juntos para sanar as dificuldades das crianças e jovens.

“O objetivo é o motivo da nossa reunião e, portanto, aquilo que se espera que os pais saiam sabendo. Convidar os pais para uma reunião é um momento de muita responsabilidade, pois requer que eles se desloquem de suas casas, priorizando os seus afazeres para que possam à reunião, e assim, administram o seu tempo. Todos esses preparativos geram expectativas que, se correspondidas, farão com que os pais retornem com a certeza de que vale a pena estar presente”. (Propostas para Reunião de Pais) Pag.25

Diante do exposto a reunião tem que ser planejada, para poder acolher as famílias e responsáveis como eles merecem como está na lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): a escola tem a obrigação de se articular com as famílias e os pais têm o direito a ter ciência do processo pedagógico, bem como de participar da definição das

propostas educacionais.

Um bom relacionamento dos pais com a escola beneficia, e fora da escola também, proporciona a criança, amor, carinho, responsabilidade, afeto cuidado entre outros.... Tanto os pais como a escola são responsáveis pelo desenvolvimento integral da criança.

Na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação, a família e escola são responsáveis pelo desenvolvimento integral da criança, ou seja, aspectos físicos, psicológico, intelectual e social. Então, por esse motivo, que as práticas de fazer reuniões devem ser diferenciadas.

“Essa reflexão sobre necessidades de reformular a prática de se fazer reunião de pais, não é um processo que o professor tece sozinho. Ou seja, ele precisa do outro, da integração dos seus pares para refletir, partilhar, construir, corrigir, quebrar o mito, perder o medo”. (Reunião de Pais Sofrimento ou Prazer) pag. 23

As autoras do livro Reunião de Pais Sofrimento ou Prazer, teve como iniciativa deste trabalho a percepção que tivemos de como é importante a reunião de pais, porém também tiveram dificuldades de encontrar autores que falam sobre esse tema em particular reunião de pais, foi quando tiveram a ideia de propor cursos aos professores de como fazer uma boa reunião de pais.

“Este é, pois, um livro que tem uma proposta diferente. Ele não é um livro de leitura, mas, sim, de trabalho. Não é também um livro com explicações teóricas, mas, sim de sugestões para lidar e trabalhar de forma pratica com o tema reunião de pais. E muito menos um livro de receitas de como organizar, com sucesso, uma reunião. Tudo vai depender da concreta situação do trabalho em grupo com os pais, pois se um tema é importante e se ele chegou aos pais, dependerá muito da situação concreta do seu grupo de pais e da sua situação como professor” (Reunião de Pais sofrimento ou prazer?) pag.20

Quando viram que dava certo, pois muitos professores voltaram aos cursos querendo se aperfeiçoar mais foi quando as autoras decidiram escrever o livro. As autoras dos dois livros falam praticamente a mesma língua, segundo Carmen Silvia Penha Galluzzi aborda também o tema Reuniões de pais, porém o livro dela traz várias propostas de reuniões deste o convite aos pais, a atividade, a preparação da sala de aula para receber os pais entre outros.

“Aproximar os pais da escola é, sem dúvida, uma das principais saídas para enfrentar os desafios a que estamos expostos na área educacional. Realizar uma reunião de pais tem como principal objetivo beneficiar o aluno, a família, o professor e a escola” (Proposta para Reunião de Pais Estratégias e relatos de casos Pag.15)

Na leitura do livro observamos diversas propostas para uma reunião de pais bem elaborada e começamos a pensar em cada detalhe que é importante em uma reunião para um desenvolvimento da criança.

Segundo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Art.4. “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes a vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”

Todos em uma só ação poderão proporcionar a essas crianças o tratamento que elas merecem, pois nós a sociedade somos responsável pelo seu desenvolvimento, e com uma proposta bem elaborada aproximando a família com a escola fazer dessa criança um sujeito capaz de transformar nossa sociedade em que estamos inseridas.

Inclusive o termo reunião de pais pelas escolas da prefeitura de São Paulo foi modificado por reunião de família e responsáveis, entendendo que nos dias de hoje a criança é criada por pais, tios, avós...A mudança do termo “reunião de pais” para “reunião de famílias e responsáveis” nas escolas da Prefeitura de São Paulo reflete uma visão mais inclusiva e alinhada com a diversidade das configurações familiares da sociedade atual.

Essa alteração busca reconhecer e respeitar que nem todas as crianças são cuidadas exclusivamente por pai e mãe. Muitas estão sob os cuidados de avós, tios, madrinhas, irmãos mais velhos, responsáveis legais, casais homoafetivos, entre outros. Ao adotar o termo “famílias e responsáveis”, a escola se compromete com uma linguagem mais acolhedora, democrática e não excludente, fortalecendo os vínculos com todos que participam da formação e cuidado da criança. Essa mudança está em sintonia com princípios da educação inclusiva e antidiscriminatória, além de estar respaldada por diretrizes da própria Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que tem promovido políticas públicas voltadas à equidade, à valorização da diversidade e à garantia de direitos.

O uso de termos mais amplos contribui para que todas as pessoas que exercem a função de cuidado e acompanhamento da criança se sintam reconhecidas e convidadas a participar da vida escolar. Dessa forma, a escola reforça seu papel social de promover a inclusão e o respeito às diferentes realidades familiares, contribuindo para um ambiente mais justo, acolhedor e formativo para todos.

A ESCOLA E SEUS DESDOBRAMENTOS

Como sabemos, a escola vem em um momento histórico muito particular, caracteriza-se pelas exigências de um novo tipo de sociedade, mesmo correndo o risco de sintetizar muito e esquecer outras abordagens, podemos dizer que a ordem social estabelecida após a primeira revolução industrial necessária de um instrumento capaz de transmitir uma nova cultura de trabalho e novas formas de vida. A necessidade de se adaptar à vida na fábrica, novos ritmos, os recém-chegados formas de trabalho e até mesmo elementos que mediatizariam a vida das pessoas a partir desse momento (por exemplo, relógio), convertido para a escola no agente mais eficaz para essa nova socialização (ANNIBAL; BARBOSA; NASCIMENTO, 2017).

Se a educação se liga intrinsecamente às instituições sociais, é inviável tentarmos compreendê-la fora delas, ela constitui um processo social. Resta-nos entender a educação como constituinte parte de um contexto social, atrelada à este contexto, mas precipuamente como projetor dos ideais determinantes atuais.

“[...] a educação volta a ser preocupação mundial, inclusive dos setores econômicos, que têm determinado reformas no campo da educação, de modo a contemplar os interesses do mercado globalizado. Na sociedade capitalista a educação é pensada como processo de adaptação às necessidades e às exigências do modo de produção; formação para desempenhar funções

hierarquizadas (dirigentes e dirigidos); formação para a vida em sociedade, no caso, a vida em sociedade capitalista.” (GENTIL e COSTA, 2011, p. 270)

Por outro lado, não devemos esquecer que as origens da escola estavam ligadas a grupos específicos da sociedade na época: assim, a escola surge como uma instituição relacionada com a masculina alfabetização, burguesa, pertencente à cultura dominante e as pessoas de as cidades. Diante desta situação de exclusão da maioria da população, através de um processo dividido em três etapas (exclusão, segregação e integração) que caracterizou a escolarização de grupos marginalizados, a escola tornou-se em nossa sociedade, em uma experiência fundamental para a maioria das pessoas (não sem negar, obviamente, as situações ainda hoje de exclusão educacional vivenciadas por diferentes grupos sociais e o caminho não concluído na construção de uma verdadeira escola inclusiva).

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NAS REUNIÕES ESCOLARES, O CASO DA EMEF MEIRE DE JESUS RIBEIRO

A educação tem grande importância na vida de uma criança, é por meio dela que se pode garantir uma vida melhor, pois a criança e jovem é um ser histórico e culturalmente contextualizado, cuja diversidade seja biológica, cultural ou cognitiva, precisa ser considerada e respeitada.

O desenvolvimento acontece por meio da relação que ela estabelece com outros e com o meio em um contexto histórico e social, portanto e de suma importância a participação dos seus filhos.

A criança e jovem cuja família participa de forma mais direta no cotidiano escolar, apresenta um desempenho mais significado, em relação àquelas que os pais e responsáveis são ausentes no processo educacional.

No entanto, atualmente, a atuação dos pais e responsáveis nas reuniões é muito pequena, observamos a falta de interesse, durante os estágios vivenciados no ensino fundamental, tanto pelos responsáveis que se ausentam muitas vezes por falta de tempo, de interesse ou acham as reuniões longas, cansativas e sem importância. Os professores também têm sua parcela de culpa, pois também não tem interesse de inovar suas reuniões, pois muitas vezes estão acostumadas a realizar suas reuniões a mais objetiva sem despertar o interesse do responsável a participar de outras reuniões.

Observamos na escola que as reuniões atualmente seguem o mesmo padrão:

- Apresentação da pauta
- Observações gerais (uniforme, horários, uso de celular, relacionamentos, ata de assinatura, atualização de dados entre outros, finaliza com as entregas de atividades junto com as observações individuais se necessárias e quando o responsável quer tratar de um assunto particular com o professor.

Na tentativa de uma maior participação dos pais pensamos criar encontros atrativos que tragam os responsáveis a participarem das reuniões, com a parceria da direção e professores a fazer uma reunião mais interativa e objetiva, criar um ambiente acolhedor, seguro e prazeroso, garantindo oportunidades para que participem da vida escolar da criança, estimulando a participação no Projeto Político Pedagógico, no regimento escolar, conselho escolar, APM, expressando seus desejos sentimentos, desgostos e vontades, agindo com progressiva autonomia.

Com o intuito de intervir na realidade vivenciada na escola, em relação a participação dos pais ou responsáveis a proposta é fazer que fiquem mais interessados na educação escolar de seu filho. A finalidade é mostrar aos pais ou responsáveis qual é o papel deles na aprendizagem dos filhos e

que sua participação é de extrema importância na vida de suas crianças. Uma escola participativa e democrática é fundamental na sociedade e é a partir do interesse dos pais que a criança começa a ter sua integridade afetiva, social, cognitiva e psicológica formada e assim pode se tornar um sujeito capaz, responsável por suas ações e opiniões no contexto social onde está inserido.

Para que essas ações deem certas é interessante elaborar reuniões de pais mais atrativas. Utilizar, por exemplo, vídeos reflexivos, café, debates, brincadeiras dinâmicas, leitura de textos, caixa de sugestões, mural de datas comemorativas entre outros.

Além do que pode ser feito também, um cronograma com os horários disponíveis aos pais que não puderem comparecer na data correta e ser enviado a eles com uma semana de antecedência. Dessa forma é possível iniciar uma mudança que gradualmente, ao ser incorporado aos hábitos dos pais ou responsáveis, será benéfica em todos os sentidos, tanto para a escola, quanto para o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Criar encontros atrativos para que os pais ou responsáveis tenham interesse em participar das reuniões. Efetivar a atuação dos pais na elaboração do projeto político pedagógico, regimento escolar, conselho de escola, APM, documentos, exercendo a participação e autonomia. Atualmente são poucos os pais que participam do conselho escolar ou da APM. Geralmente no Projeto Político Pedagógico não existe a participação dos mesmos, todas as decisões são tomadas pela gestão Escolar.

Família e Escola representam um referencial indispensável para a incorporação de um novo ser humano à sociedade, no entanto, este quadro está à mercê das adversidades impostas pelas diversas transformações que ambas as instituições devem assumir se quiserem responder à sua tarefa educativa e socializadora.

As mudanças da sociedade atual são rápidas e profundas, os sujeitos não estão preparados para se adaptar a eles nos vários níveis: biológico, psicológico e social. A complexidade crescente que o caracteriza exige uma nova visão educacional da família e da escola, o que exige o compromisso de trabalhar juntos em um projeto comum.

O principal objetivo desta contribuição é criar fortalecer o espaço para reflexão sobre a necessidade de se conscientizar da importância do treinamento em Educação Familiar – a escola – para ajudar, profissionais de educação e família para melhorar as relações escola-família como uma medida de qualidade do ensino e prevenção do fracasso escolar, os pais tornarem-se conscientes de seu papel na educação de seus filhos para responder às novas necessidades educacionais que se apresentem, para tanto, oferecemos a análise de alguns dos contrastes e mudanças fundamentais que estão ocorrendo e impactam na família e na escola, e são necessários levar em conta nas práticas educacionais. Além disso, considera-se que uma intervenção para a educação do futuro deve ser enquadrada em uma abordagem interativa, ecológica e comunitária para responder às necessidades afetivas, cognitivas e sociais de todos os envolvidos.

Informar aos pais sobre o desenvolvimento das crianças por meios de relatórios coletivos e individuais nas reuniões de pais, para que saibam com esta o desenvolvimento das crianças, os relatórios precisam estar visíveis as famílias como exemplo: varal de atividades e os professores dispostos a sanar suas dúvidas no coletivo e individualmente.

Esperamos com as intervenções a aproximar os pais e responsáveis da escola estimulando seu interesse pelos assuntos que permeiam a aprendizagem da criança e jovem, acreditamos que com a participação das famílias na escola para melhorarmos o que precisa ser revisto nas reuniões, considerando suas opiniões e respeitando, trazendo aos pais e os responsáveis a sua responsabilidade para com a criança e jovem para que juntos podemos fazer uma educação melhor

e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALTHUON, Beate G. Reunião de Pais: sofrimento ou prazer. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- ANNIBAL Sérgio Fabiano; BARBOSA Raquel Lazzari Leite; NASCIMENTO Mari Clair Moro. Avaliação das aprendizagens: representações decorrentes de práticas instituídas na formação inicial. Educação em Revista, Marília, v. 18, n. 1, p.7-22, jan.-jun., 2017.
- BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acessado em 07. set. 2021.
- CAJAMAR EM VERSO E PROSA. Projeto estimula a participação dos pais na escola. Cajamar, SP, novembro de 2008. www.cajamar.sp.gov.br/educação Acesso em 11 nov. 2009.
- ESTEVÃO, C. Escola e Participação: o lugar dos pais e a escola como lugar do cuidado. Ensaio, vol. 11, nº 41, 2003.
- GENTIL, H. S.; COSTA, M. O. Continuidades e discontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 267-287, maio/ago., 2011.
- INEP/MEC. Participação dos pais ajuda no desempenho escolar da criança. www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb Acesso em 11. nov. 2021.
- KLICK Educação. Participação dos pais. www.klickeducação.com.br Acesso em 11 nov. 2009.
- PARO, Vítor. Gestão democrática da Escola Pública. São Paulo: Ática, 2003.
- _____. Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2003.



MÔNICA ARAÚJO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação e Cultura Montessori, em 2009. Professora de Educação Infantil CÉU CEI três Lagos.

EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO SOBRE DIVERSIDADE, RESPEITO, INCLUSÃO E EQUIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre a diversidade, respeito, igualdade e equidade na construção social da criança no contexto da educação infantil. Foi realizado pesquisas bibliográficas e documentais, tendo como base a Lei 10.639/2003 que torna obrigatório a inclusão da história e cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar. A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 que tem como objetivo garantir e promover a inclusão social e a cidadania plena de pessoas com deficiência. A Lei Romeo Mion nº 13.997/2020 que criou a carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). Bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017) na Educação Infantil que promove a inclusão e estabelece a valorização da diversidade e adaptação curricular para as necessidades de todos os estudantes, garantindo que todos tenham acesso ao conhecimento e se sintam respeitados. Os principais referenciais teóricos utilizados para embasamento deste artigo, foram Maria Teresa Egler Mantoan(2003) que defende o direito incondicional à educação para todos. Paulo Freire (1996) e Vygotsky(1998) com os pensamentos parecidos, onde a aprendizagem ocorre com a inclusão, a socialização com as diferenças. Este artigo encontra-se dividido em dois eixos o primeiro refere-se à diversidade e educação e, o segundo refere-se há como vivenciar essa diversidade na prática dentro do contexto escolar. Como resultado da pesquisa, compreende-se que ensinar sobre respeito à diversidade, promove não somente a inclusão, mas torna as crianças sujeitos passíveis de mudança na sociedade do futuro, seres críticos e reflexivos.

Palavras-chave:

Educação Infantil; Diversidade; Inclusão; Crianças; Respeito; Equidade.

INTRODUÇÃO

A escola é um dos principais locais para o crescimento do respeito à diversidade e à inclusão, visto que é um espaço plural, constituído por sujeitos com diferentes histórias, culturas, crenças, modos de aprender e se relacionar com a sociedade. No entanto, ela tem sido um local que ocasiona a falta de equidade e oportunidades para seus alunos que sofrem com algum tipo de discriminação por causa da sua condição social, ideologia, características físicas e emocionais, sua etnia e sua expressão de gênero.

Neste artigo, abordaremos sobre as formas de expressões da diversidade humana e como reconhecer os desafios eminentes na educação, propondo meios que possam dialogar com o respeito e a inclusão dentro e fora do ambiente escolar.

O contexto da educação infantil é onde se forma as primeiras experiências coletivas e estabelece a afetividade, o respeito à diversidade e a promoção da inclusão e a Base Nacional comum curricular (BNCC 2017) da educação infantil destaca a importância da diversidade cultural e da inclusão de diferentes perspectivas e experiências no currículo.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar não se trata apenas de integrar/receber no ambiente escolar um aluno com deficiência, mas sim de repensar a escola como um todo e para todos, com base nas múltiplas diversidades e linguagens.

Portanto, na educação infantil, é fundamental compreender a inclusão como um direito e que todas as crianças têm potencial para se desenvolverem, aprenderem e participarem ativamente do processo educativo, desde que lhe sejam oferecidas oportunidades e condições adequadas. É importante trabalhar diferentes conceitos que possibilite a valorização das diferenças o respeito ao outro, à diferentes tipos de culturas, raças, etnias e línguas, sempre respeitando a singularidade de cada um.

Vygotsky (1998) corrobora com a visão de Mantoan (2003) com a afirmação de que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais e que o aprendizado se dá na relação com o outro, reforçando a importância do convívio com a diferença no ambiente escolar.

Também corroborando com as perspectivas de Mantoan (2003) e Vygotsky(1998), Paulo Freire (1996) enfatiza que a educação deve ser um ato de amor e liberdade, fundamentada no respeito ao outro e na valorização das diferenças.

Portanto, este artigo busca refletir sobre a diversidade, o respeito, a inclusão e a equidade na educação infantil favorecendo o acolhimento e a formação de sujeitos críticos, reflexivos e empáticos.

DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO

A escola é um espaço de convivência que permite com que os alunos construam seu conhecimento e visão do mundo, tornando-os sujeitos passíveis mudanças na sociedade.

A educação infantil nos tempos atuais, é composta por alunos de diferentes faixas etária na mesma classe, chamada de classe multietária, com perfis totalmente diferentes uns dos outros, diferentes interesses e características, mas que convivem no mesmo ambiente, por isso é importante conhecer os documentos que garantem o direito dos alunos a uma educação de qualidade, equidade e que respeite as diferenças educacionais de cada um.

É durante a educação infantil que o respeito e empatia às diferenças devem ser uma das principais aprendizagens durante o desenvolvimento da criança.

Quando falado em diversidade, é pensado primeiramente na minoria da sociedade, respeito e oportunidades iguais a todos. Para Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), a inclusão não se limita a presença física dos alunos com deficiência no ambiente escolar, mas envolve a transformação das práticas pedagógicas e estruturais das concepções de ensino e aprendizagem, são mudanças de paradigmas rompendo com o modelo tradicional excludente e seletivo.

É importante que a escola reconheça e valorize a diversidade como um princípio educativo, construa uma relação de confiança entre os alunos, principalmente com aqueles que se sintam excluídos e/ou marginalizados, por meio de ambientes acolhedores, flexíveis e sensíveis às necessidades educacionais de cada criança, garantindo o direito à participação e ao pertencimento.

Segundo Henri Wallon (2000) e a neurociências, quando o aluno estabelece um vínculo afetivo de confiança no professor, ele desenvolve melhor as suas capacidades cognitivas e tem maior sucesso no aprendizado. Assim como Vygotsky (1998) compreende que o desenvolvimento infantil é mediado pelas interações sociais e culturais, com cada criança aprendendo dentro do seu ritmo, dentro de uma zona de desenvolvimento proximal dialogando diretamente com a inclusão, que reconhece a aprendizagem como um processo social que depende da troca e da cooperação de outros para seu pleno desenvolvimento.

Em concordância com os teóricos supracitados, Pauli Freire (1996), por sua vez, defende uma pedagogia dialógica e libertadora, em que é priorizado os respeitos às diferenças para a construção do conhecimento, tendo o professor como mediador sensível e capaz de ouvir, dialogar e valorizar as experiências de cada aluno.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizado pelo mundo (Freire, 1996, p.68).

É importante que o professor perceba as principais demandas dentro do contexto escolar, esteja atento às situações de racismo e bullying sofridos ou praticados e que tenha ações para enfrentamentos com resposta adequadas a cada necessidade.

Portanto, cabe a escola garantir que as vivências e práticas escolares estejam também vinculadas a lei e presentes no currículo escolar, para que a palavra diversidade, igualdade, respeito e equidade possam sair do papel e ser realizadas em um trabalho contínuo, interdisciplinar e articulado com o projeto político e pedagógico da escola.

DIVERSIDADE, RESPEITO E PRÁTICA NO AMBIENTE ESCOLAR

A prática na educação infantil precisa estar alicerçada em valores como empatia, solidariedade e respeito mútuo. Para isso, o professor precisa ser um mediador das relações sociais, olhar por um todo ao aluno, o bairro onde mora, sua composição familiar e financeira. Dessa forma, os professores estarão familiarizados ao ritmo e a cultura de seus alunos, além de na prática em sala de aula, poderem usar situações cotidianas de seus alunos para que assim eles possam se sentir realmente pertencentes àquele contexto da sala de aula, promoverem atividades que estimulem a convivência, o diálogo e a cooperação. Realizar trabalhos com histórias infantis que possam abordar diferentes culturas como estratégia eficaz para o desenvolvimento do respeito e da equidade.

É importante compreender a importância de o professor identificar o contexto cultural e social dos alunos a partir da sua realidade escolar, o que torna essa ação fundamental para a prática pedagógica e o convívio em sala de aula, que se dá por meio do reconhecimento da realidade de seus alunos e respeito à diversidade ali presente, desconstruir o preconceito e promover uma

cultura de paz.

As práticas inclusivas devem considerar as necessidades educacionais de cada crianças, conforme a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, o acesso à educação deve ser inclusivo em todos os níveis de ensino. O artigo 27 da LBI estabelece que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida (Brasil, Art. 27 da LBI, 2015).

E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 estabelece em seu 3º artigo, os princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, além do respeito à liberdade e à tolerância. E o artigo 4º da referida lei assegura o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Assim, a educação inclusiva segue consolidada como uma política pública obrigatória, que orienta escolas e professores a adotarem práticas que respeitem a diversidade e assegurem o desenvolvimento pleno de cada aluno.

A inclusão e o respeito à diversidade se consolidam narrativa cotidiana quando a escola garante a acessibilidade, acolhimento, equidade e respeito, tornando assim a escola um espaço pertencente a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma escola que seja de fato inclusiva e respeitosa com a diversidade, é um compromisso ético, político e pedagógico. Compreende-se que a inclusão não é apenas uma exigência legal, mas sim um princípio de justiça social à diversidade.

Na educação infantil, fazer valer o respeito às diferenças, se concretizar por meios de práticas que valorize a diversidade como parte do processo educativo e que reconheça cada criança como sujeito de direitos. Promover a diversidade, o respeito e a equidade, é construir uma escola verdadeiramente democrática, onde o aprender e o conviver se tornam experiências de humanização, reflexão e transformação social.

REFERÊNCIAS

BORBA, Gustavo Severo. Transformando a sala de aula: ferramentas do design para engajamento e equidade [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

BRASIL. Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil. Brasília, DF:MEC,2006.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2001.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

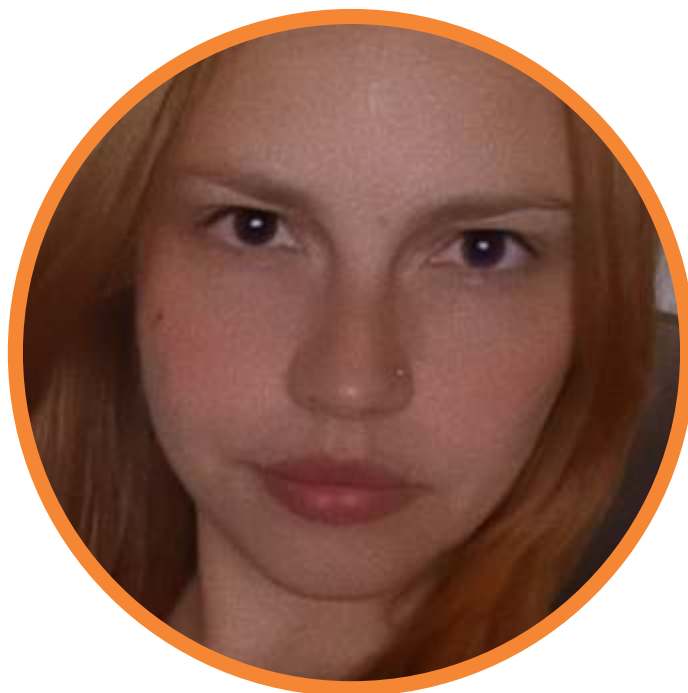
GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Multiculturalismo e educação: teoria e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2000.

LIMA, Juliana dos Santos; SANTOS, Gilberto Lima dos. Valores, Educação Infantil e desenvolvimento moral: concepções dos professores. Educ, Form., [S.l.], v.3, n.8,p153-170,2018. Disponível em: <https://revista.uec.br/index.php/redutor/article/view/275>. Acesso em 13 de agosto de 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Vozes, 2015

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

VYGOTSKY, Levi S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



NATÁLIA F. QUINTELA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIP (2015); Pós graduação em história pela Faculdade IMEP ano de conclusão); Professora de Educação infantil no CEI Maria Cursi.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: O PAPEL DAS DIMENSÕES DE CUIDAR E EDUCAR NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DE QUALIDADE SOCIAL

RESUMO

Busca-se com esta pesquisa, analisar o papel das dimensões de Cuidar e Educar na construção da escola de qualidade social regulamentada na legislação vigente. Tem-se como objetivo estudar as políticas que sustentam a proposta de implantação da educação integral a partir de sua contextualização sócio-histórica, situando-as quanto ao papel das dimensões de cuidar e educar dentro do projeto de nação, de modo a situar os agentes co-responsáveis por garantir a educação como direito. Para tanto, usou-se a metodologia científica de pesquisa bibliográfica que segue a linha de abordagem qualitativa e exploratória, tendo como foco o debate que retoma a implantação da educação integral no Brasil. A relevância desta pesquisa se justifica, quando a prática da educação parte de um processo democrático e não apresenta modelos prontos e acabados. Compreendida em construção, a educação, de modo geral, está sendo cada vez mais focalizada pela sociedade, pelos educadores e incentivada pelo governo, como caminho para a superação dos problemas enfrentados pela sociedade brasileira. Por fim, teve-se como resultados mais expressivos a compreensão de que a legislação que fala de qualidade social é a base para a implantação da educação integral de modo minucioso, prevê todos os possíveis impecílios que possam atrapalhar a efetivação de uma política séria e comprometida com todos, e principalmente, pensada para cada um para educar com cuidado.

Palavras-chave:

Educação Integral; Cuidar e educar. Qualidade social.

INTRODUÇÃO

A construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana é um dos principais objetivos da defesa da Educação de Qualidade Social.

Nesse marco, o objetivo da política pública vigente é que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. Busca também desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana integral.

Tanto o conceito de “educação em tempo Integral” e o da “educação Integral” são compreendidas de forma indissociáveis, pois independente do tempo, ambos estão ligados aos seus sujeitos integralmente situados no tempo e no espaço. A Educação Integral envolve a pessoa em condição de humanidade, valores e práticas considerados como campos de atuação que dão sentido e materialidade aos conhecimentos e utilidade prática das informações. Para o estabelecimento de uma cultura do sucesso escolar é necessário que os sujeitos os signifiquem, construam-nos como valores e atuem na sua defesa e promoção.

Sendo assim, é importante ressaltar que o ambiente educacional diz respeito não apenas ao meio físico, envolvendo também as diferentes interações que se realizam no interior e exterior de uma instituição de educação. Compreende, então, os espaços e tempos dos processos educativos que se desenvolvem intra e extramuros escolares e acadêmicos, exemplificados pelas aulas; pelas relações interpessoais estabelecidas entre as diferentes pessoas e os seus papéis sociais, bem como pelas formas de interação entre instituições de educação, ambiente natural, comunidade local e sociedade.

Compreende-se de extrema importância a realização desta pesquisa, devido ao momento atual de reimplantação da Educação Integral no Brasil. A realidade escolar lida com inúmeras dificuldades para oferecer educação de qualidade para todos, naturalmente, isto constituiu a partir de um contexto histórico de exclusão e fracasso.

Nesta pesquisa o objetivo geral é analisar a conceituação epistemológica das dimensões do cuidar e educar em sua inseparabilidade, sua contextualização socioeducativa na implantação da educação integral e sua função diante do projeto da Nação brasileira.

A presente pesquisa, sendo bibliográfica não se limita a uma mera repetição do que a história dos fatos nos traz sobre educação integral, mas em aproximar um exame das dimensões de cuidar e educar e avaliar as controversias do passado em relação ao novo contexto histórico em que emerge, à luz de outros enfoques e abordagens, onde as conclusões poderão ser inovadoras.

AS DIMENSÕES DE CUIDAR E EDUCAR E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana integral. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo.

Moacir Gadotti (2010) fala de uma consciência planetária e coloca que educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente. Isto é segundo o autor, lidar com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas,

neste mundo complexo.

Na concepção de Luckesi (2005) educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena e é assim que se retoma a resposta da avaliação.

Cuidado, por sua própria natureza, inclui duas significações básicas, intimamente ligadas entre si. A primeira consiste na atitude de solicitude e de atenção para com o outro. A segunda é de inquietação, sentido de responsabilidade, isto é, de cogitar, pensar, manter atenção, mostrar interesse, revelar atitude de desvelo, sem perder a ternura (Boff, 1999, p. 91), compromisso com a formação do sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando como ser humano capaz de conduzir o seu processo formativo, com autonomia e ética.

Cuidado é, pois, um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões.

O conceito de cidadania, a forma como a ideia de cidadania foi tratada no Brasil e, em muitos casos, ainda o é. Reveste-se de uma característica – para usar os termos de Hannah Arendt – essencialmente “social”. Quer dizer: algo ainda derivado e circunscrito ao âmbito da pura necessidade. É comum ouvir ou ler algo que sugere uma noção de cidadania como “acesso dos indivíduos aos bens e serviços de uma sociedade moderna”, discurso contemporâneo de uma época em que os inúmeros movimentos sociais brasileiros lutavam, essencialmente, para obter do Estado condições de existência mais digna, do ponto de vista predominantemente material. Mesmo quando esse discurso se modificou num sentido mais “político” e menos “social”, quer dizer, uma cidadania agora compreendida como a participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana esta não deixou de ser uma reivindicação que situava o político na precedência do social: participar de decisões públicas significa obter direitos e assumir deveres, solicitar ou assegurar certas condições de vida minimamente civilizadas.

Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência. Nessa perspectiva Luckesi (2005) explica que no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e o estudante atuam, deve ser questionado o tipo de educação. O Brasil necessita, para levarem seus cidadãos a participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade está sendo pensada? Paulo Freire, Perrenoud, Darcy Ribeiro, Luckesi, Anísio Teixeira entre outros grandes nomes da Educação trazem o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora, igualitária, integral, globalizada.

§ 3º Na perspectiva de contribuir para a erradicação da pobreza e das desigualdades, a equidade requer que sejam oferecidos mais

recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem. § 4º A educação escolar, comprometida com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/ série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. Assim, a qualidade social da educação escolar supõe a sua permanência, não só cuidando da redução da evasão, mas também da repetência e da distorção idade/ano/série de forma ética e responsável.

Antes, a discussão em salas de reunião era se o aluno iria ser aprovado ou reprovado, atualmente, a discussão lançada, é a proposta de como vamos fazer para o educando saber e conhecer. Muitas são as críticas referentes a esta temática tão polêmica, porém as diretrizes são claras quando falam de garantia de sucesso escolar. Não se trata de aprovação ou reprovação, mas de revisão histórica, curricular, política e social do papel da formação na educação, que acontece em rede e que dialoga com o mundo sem estar limitado a paredes de concreto, que Foucault denomina de prisão. Surge uma ética do cuidado real com a integralidade do ser.

No Ensino Fundamental e, nas demais etapas da Educação Básica, a qualidade não era tão estimulada quanto à quantidade. Depositar atenção central sobre a quantidade, visando à universalização do acesso à escola, é uma medida necessária, mas que não assegura a permanência, essencial para compor a qualidade. Em outras palavras, a oportunidade de acesso, por si só, é destituída de condições suficientes para inserção no mundo do conhecimento. O conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo.

Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos historicamente e socialmente.

Garantir o sucesso do educando é uma forma de tornar o educar indissociável do cuidar.

OS CO-RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL

A efetivação da Educação de qualidade social, segundo as Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica (Res/04/2010) exige corresponsabilidade: de um lado, a responsabilidade estatal

na realização de procedimentos que assegurem o disposto nos incisos VII e VIII, do artigo 12 e VI do artigo 13, da LDB; de outro, a articulação com a família, com o Conselho Tutelar, com o juiz competente da Comarca, com o representante do Ministério Público e com os demais segmentos da sociedade. Para que isso se efetive, torna-se exigência, também, a corresponsabilidade exercida pelos profissionais da educação, necessariamente articulando a escola com as famílias e a comunidade.

O Governo Brasileiro, através de seu ordenamento legal, deixa evidente o pensamento de que apenas pelo cuidado não se constrói a educação e as dimensões que a envolvem como projeto transformador e libertador. A relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar. Não se trata de valor pragmático e utilitário de educação, mas do valor intrínseco àquilo que deve caracterizar o comportamento de seres humanos, que respeitam a si mesmos, aos outros, à circunstância social e ao ecossistema. Valor este, fundamentado na ética e na estética, que rege a convivência do indivíduo no coletivo, que pressupõe relações de cooperação e solidariedade, de respeito à alteridade e à liberdade.

Para assegurar o acesso ao Ensino Fundamental, como direito público subjetivo, no seu artigo 5º, a LDB instituiu medidas que se interpenetram ou complementam, estabelecendo que, para exigir o cumprimento pelo Estado desse ensino obrigatório, qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, podem acionar o poder público. Esta medida se complementa com a obrigatoriedade atribuída aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União, de recensear a população em idade escolar para o Ensino Fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso, para que seja efetuada a chamada pública correspondente.

Quanto à família, os pais ou responsáveis são obrigados a matricular a criança no Ensino Fundamental, a partir dos 6 anos de idade, sendo que é prevista sanção a esses e/ou ao poder público, caso descumpram essa obrigação de garantia dessa etapa escolar.

Quanto à obrigatoriedade de permanência do estudante na escola, principalmente no Ensino Fundamental, há, na mesma Lei, exigências que se centram nas relações entre a escola, os pais ou responsáveis, e a comunidade, de tal modo que a escola e os sistemas de ensino se tornam responsáveis por:

- Zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola;
- Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos estudantes, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;
- Notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

O compromisso com a permanência do estudante na escola é um desafio a ser assumido por todos, porque, além das determinações sociopolíticas e culturais, das diferenças individuais e da organização escolar vigente, há algo que supera a política reguladora dos processos educacionais: há os fluxos migratórios, além de outras variáveis que se refletem no processo educativo. Essa é uma variável externa que compromete a gestão macro da educação, em todas as esferas, e, portanto, reforça a premência de se criarem processos gerenciais que proporcionem a efetivação do disposto no artigo 5º e no inciso VIII do artigo 12 da LDB, quanto ao direito ao acesso e à

permanência na escola de qualidade.

Assim entendida, a qualidade na escola exige de todos os sujeitos do processo educativo:

- I. a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009);
- II. ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética;
- III. responsabilidade social, princípio educacional que norteia o conjunto de sujeitos comprometidos com o projeto que definem e assumem como expressão e busca da qualidade da escola, fruto do empenho de todos.

Construir a qualidade social pressupõe conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimento e concepções curriculares. Isso abarca mais que o exercício político-pedagógico que se viabiliza mediante atuação de todos os sujeitos da comunidade educativa. Ou seja, efetiva-se não apenas mediante participação de todos os sujeitos da escola – estudante, professor, técnico, funcionário, coordenador – mas também mediante aquisição e utilização adequada dos objetos e espaços (laboratórios, equipamentos, mobiliário, salas-ambiente, biblioteca, videoteca etc.) requeridos para responder ao projeto político-pedagógico pactuado, vinculados às condições/disponibilidades mínimas para se instaurar a primazia da aquisição e do desenvolvimento de hábitos investigatórios para construção do conhecimento.

A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como:

- I – Revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;
- II – Consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade;
- III – Foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;
- IV – Inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante;
- V – Preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;
- VI – Compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;
- VII – Integração dos profissionais da educação, os estudantes, as famílias, os agentes da comunidade interessados na educação;
- VIII – Valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de

trabalho definida no projeto político-pedagógico;

IX – Realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente. (PARECER 07/2010)

Para se estabelecer uma educação com um padrão mínimo de qualidade, é necessário investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social: creches e escolas possuindo condições de infraestrutura e de adequados equipamentos e de acessibilidade; professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 horas em tempo integral em uma mesma escola; definição de uma relação adequada entre o número de estudantes por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes; pessoal de apoio técnico e administrativo que garanta o bom funcionamento da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta aos problemas elaborados neste tema, considera-se que o contexto sócio-histórico de implantação da educação integral no Brasil se configura num percurso intimamente ligado a forma como foi colonizado e a todas as injustiças sociais resultantes da exploração. Na educação, a questão mais marcante foi o fato de compartimentação dos turnos de estudo para atender a massa trabalhadora, enquanto a elite dominante ainda complementava sua educação no contraturno com estudos "etnocêntricos", deixando cada vez mais distante as condições de projeções das classes menos favorecidas, de modo sistemático, negando a identidade e o acesso à educação de qualidade.

A proposta educacional da escola de tempo integral, surgiu com o objetivo de promover a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores. O pensamento era alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem, da convivência social, e ainda, diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis. Para tanto, o currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária, mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais. Um currículo escrito no processo democrático e firmado com uma base comum nacional em articulação com a parte diversificada criada para contemplar a realidade local e as peculiaridades específicas de cada comunidade.

Sendo assim, as atividades propostas para serem desenvolvidas dentro do espaço escolar deverão ser oferecidas conforme a disponibilidade da escola, ou fora dela, em espaços distintos da territorialidade local onde está situada a unidade escolar, fazendo uso de equipamentos sociais e culturais, estabelecendo parcerias com órgãos ou entidades locais. O projeto político-pedagógico por sua vez, deve ser um instrumento de democracia e uma forma de responsabilizar a todos os envolvidos em assumir seu papel dentro da comunidade escolar, rompendo com modelos pré-estabelecidos.

Retomando o contexto da história em que a educação compartimentou o conhecimento em disciplinas independentes, inorgânicas e desarticuladas, houve uma generalização, em outras palavras, padronizou conteúdos mínimos de modo absoluto sem considerar as peculiaridades que

cada um tem, como por exemplo, o ritmo de aprendizagem, os desejos e interesses, ou mesmo a utilidade prática de determinado conhecimento para a vida da comunidade escolar.

Enquanto antes, crianças no contraturno trabalhavam para ajudar no sustento da casa e toda a vulnerabilidade social o impulsionava a ser um excelente trabalhador, que poderia ganhar muito bem, ficava implícito que jamais seria o dono de uma empresa onde a formação necessária era apenas oferecida a quem "se dedicava mais" e que estaria "lutando" por uma colocação melhor no mercado de trabalho, neste caso os filhos dos empresários. Diante deste cenário, as lutas populares fazem valer a conquista de direitos, diretamente vinculados a compreensão de que a educação é um direito social de cada um, e por isso, de todos.

A legislação é reformulada e uma ideologia política de educação rompe com padrões estabelecidos. As tendências pedagógicas e o currículo, que antes seguiam modelos da idade Antiga, com educadores da idade média, atualmente recebem uma clientela cibernética do século futuro e que exigem uma reconfiguração de tempo e espaço, onde a compreensão de integralidade forma o cidadão, parte do mundo. Ao repensar os tempos e espaços da educação, um ponto interessante que a legislação pontua é a importância de se restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, sendo assim, a escola contribuirá para a construção de redes sociais e de cidades educadoras.

Considera-se, com estas colocações, que o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado, visto que, compreendeu-se as dimensões do cuidar e educar, se consideradas em sua inseparabilidade, realça o entendimento de integralidade do ser diretamente ligada ao projeto de Nação igualitária. Inserida na dinâmica do contexto sócio-histórico, as dimensões de educar e cuidar retomam o conceito de ser "uma tarefa de uma aldeia inteira" onde o termo "aldeia inteira" significa a pátria como um todo.

A Integração, hora em vogue, não é apenas uma política da educação, o que se percebe nas leituras é que ela está sendo discutida e problematizada em toda a política pública, nos apelos de direitos humanos, nas relações em rede e planetária, chamando à todos para a responsabilidade de fazer a sua parte e assumir o compromisso com a educação de qualidade social.

Os órgãos executivos e normativos da União e dos sistemas estaduais e municipais de educação assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado, além do que, esse atendimento terá caráter obrigatório e será passível de avaliação em cada escola.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, percebeu-se que o tema estudado abrange toda a ideologia da política pública da educação na atualidade, e a Educação Integral, como implantação, não oferece um modelo pronto e acabado, e de acordo com o estudado está sendo planejado para ser inacabado, oportunizando a liberdade e o respeito a diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Artmed, 2012

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Cortez, 1990

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

Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Resolução CNE/CEB nº 7/2010. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

DUARTE, C. S. Direito Público e Subjetivo e Políticas Educacionais. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, v. 18, n. 2, abr./jun. 2004.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio L. I. Cuidar e educar: perspectivas para a prática pedagógica na Educação Infantil. Instituto Catarinense de Pós- Graduação.

GADOTTI, Moacir. A Carta da Terra na Educação. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 17 ed. São Paulo: Cortez. 2001.

PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza – saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 48, p.11-32, jun., 1997.

TEIXEIRA, Anísio. "Centro Educacional Carneiro Ribeiro". Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vo.31, no. 73, jan.-mar, 1959.



NICOLE CAMPANELLA CARDOSO SILVA

Professora de Artes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo/SP, licenciatura plena em Artes Plásticas pela (FAAP), pós-graduada em Arte e Musicalidade (FABRANGE). Professora de Ensino Fundamental II - Arte - na EMEF Professor Noé de Azevedo.

AÇÕES PERFORMÁTICAS: INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

RESUMO

Este artigo apresenta uma experiência pedagógica baseada em ações performáticas e intervenções artísticas realizadas com estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Pedro Alexandrino, em São Paulo. O projeto buscou aproximar arte e vida, estimulando autonomia, expressão pessoal, formação de identidade e reflexão crítica. A metodologia envolveu intervenções performáticas, produção artística, análise de experiências dos alunos e registro audiovisual. Os resultados indicam engajamento, desenvolvimento de habilidades críticas e sociais, valorização da diversidade e percepção do potencial transformador da arte na vida cotidiana.

Palavras-chave:

Arte Contemporânea; Performance; Educação Artística; Expressão Pessoal; Autonomia.

INTRODUÇÃO

O ensino da arte no contexto escolar contemporâneo exige repensar a relação entre arte, vida e aprendizagem. O desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrem expressão artística, reflexão crítica e vivência cotidiana contribui para a formação de estudantes conscientes e ativos (FREIRE, 1996; KISHIMOTO, 2010).

A performance e outras linguagens da arte contemporânea permitem explorar a criatividade, a autonomia e a percepção crítica dos alunos, articulando dimensões afetivas, cognitivas e sociais (GLUSBERG, 2003; MELIM, 2008). Essa abordagem rompe com o modelo tradicional de ensino, centrado na reprodução de técnicas e na memorização, aproximando o ensino artístico da realidade dos estudantes (AMARAL, 2003; BRETT, 2005).

Autores como Hélio Oiticica, Louise Bourgeois e Joseph Beuys defendem a ideia de que a arte é parte intrínseca da vida e que todos são artistas em potencial, desde que tenham consciência de seu papel e possam atuar sobre o mundo (OITICICA apud BRETT, 2005; BOURGEOIS; BERNADAC; OBRIST, 2000; BEUYS, 1985). Essa perspectiva fundamenta a presente investigação, que busca analisar como ações performáticas podem transformar a experiência escolar e fortalecer a autonomia e o protagonismo juvenil.

REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura sobre educação artística e performance aponta que a arte, quando integrada à vida dos estudantes, favorece o desenvolvimento de identidade, pensamento crítico e cidadania (FREIRE, 2005; GALVÃO, 1995). Paulo Freire destaca a importância de uma educação dialógica, na qual o conhecimento do educando é valorizado e incorporado ao processo de aprendizagem (FREIRE, 1996).

Henri Wallon ressalta que o desenvolvimento integral do sujeito depende da articulação entre o afetivo, o cognitivo e o social, considerando sua história e experiências como elementos essenciais para a aprendizagem (GALVÃO, 1995; FREIRE, 1983).

A performance, conforme Glusberg (2003), Goldberg (2006) e Cohen (2007), é uma forma de expressão artística que utiliza o corpo, o tempo e o espaço como instrumentos de comunicação e transformação, permitindo que o aluno vivencie e interprete o mundo de forma crítica. O contato com a arte contemporânea também proporciona percepção da diversidade cultural e das múltiplas linguagens artísticas, reforçando a importância da inclusão e da participação plena dos estudantes (PEREIRA; SOTER, 2006; MELIM, 2008).

Hélio Oiticica e Louise Bourgeois destacam que a arte não é apenas estética ou contemplativa, mas um meio de interagir com a vida e compreender a realidade (OITICICA apud BRETT, 2005; BOURGEOIS; BERNADAC; OBRIST, 2000). Amaral (2003) reforça que a arte, inserida na vida social, estimula reflexão crítica, autonomia e engajamento social.

METODOLOGIA

O projeto envolveu estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio (14–15 anos) da Escola Estadual Pedro Alexandrino, São Paulo. A metodologia adotada incluiu:

- 1. Ações Performáticas:** Intervenções como Homens Placas (2009), Intervenção Circense (2010) e Politicando (2010), nas quais os estudantes se expressaram corporalmente em espaços escolares, abordando questões sociais, culturais e políticas (GLUSBERG, 2003; COHEN, 2007).
- 2. Produção Artística e Reflexão:** Produção de textos, fotografias, vídeos e registros

das performances, promovendo reflexão crítica e consciência de identidade (FREIRE, 1996; BRETT, 2005).

3. Entrevistas e Observação: Coleta de dados qualitativos por meio de entrevistas com alunos, professores e membros da comunidade, observação participante e análise documental (KISHIMOTO, 2010; MELIM, 2008).

4. Documentação: Produção de um documentário que reuniu registros audiovisuais das performances, consolidando a experiência de forma reflexiva e pública (PEREIRA; SOTER, 2006).

As ações buscaram aproximar arte e vida cotidiana, estimulando autonomia, protagonismo e reflexão crítica, alinhando-se à perspectiva de Freire (1996) sobre educação dialógica e emancipatória.

RESULTADOS

As ações performáticas evidenciaram resultados significativos em diferentes dimensões:

- **Autonomia e Protagonismo:** Os alunos perceberam que podiam intervir no espaço escolar e expressar suas ideias, fortalecendo a identidade e a autoestima (FREIRE, 1996; GLUSBERG, 2003).
- **Engajamento e Expressão:** A performance incentivou a expressão de sentimentos e opiniões, inclusive sobre questões sociais e políticas, ampliando a participação dos estudantes (MELIM, 2008; COHEN, 2007).
- **Inclusão e Diversidade:** A abordagem permitiu participação plena de todos os estudantes, contemplando diferentes habilidades e perfis, promovendo equidade e sensibilidade social (PEREIRA; SOTER, 2006; GALVÃO, 1995).
- **Integração Arte-Vida:** Os alunos passaram a compreender a arte como ferramenta de reflexão e transformação do cotidiano, aproximando ensino artístico de experiências reais (OITICICA apud BRETT, 2005; BOURGEOIS; BERNADAC; OBRIST, 2000; AMARAL, 2003).
- **Documentação e Registro:** O uso de vídeos e textos possibilitou a análise crítica das performances, reforçando a aprendizagem reflexiva e coletiva (KISHIMOTO, 2010; BRETT, 2005).

DISCUSSÃO

Os resultados confirmam que ações performáticas na escola funcionam como instrumento pedagógico transformador. Segundo Glusberg (2003) e Goldberg (2006), a performance educacional permite ao estudante vivenciar experiências significativas que transcendem a estética, articulando percepção crítica, criatividade e expressão pessoal.

A prática também reforça a perspectiva de Freire (1996, 2005) de que a educação deve ser dialógica, promovendo autonomia e consciência crítica. A relação entre arte e vida cotidiana, defendida por Oiticica, Bourgeois e Beuys (OITICICA apud BRETT, 2005; BOURGEOIS; BERNADAC; OBRIST, 2000; BEUYS, 1985), mostrou-se essencial para a apropriação do conhecimento pelos estudantes e para a valorização de sua identidade.

Além disso, a integração de diferentes linguagens e suportes na performance promove articulação entre técnica, experiência emocional e reflexão social, corroborando Wallon (GALVÃO, 1995) sobre a importância de considerar o sujeito integral na aprendizagem.

As intervenções demonstraram que a arte pode estimular não apenas a expressão pessoal, mas também a intervenção social consciente, ampliando a cidadania e o engajamento juvenil (AMARAL, 2003; MELIM, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstra que ações performáticas aplicadas ao contexto escolar são práticas pedagógicas capazes de promover autonomia, protagonismo juvenil e consciência crítica. Essa experiência evidencia a potência da arte como meio de educação integral, articulando afetividade, cognição e engajamento social, conforme proposto por Wallon (apud GALVÃO, 1995) e Freire (1996, 2005).

Ao possibilitar a expressão artística dos estudantes a partir de suas vivências, o projeto aproxima a escola da vida cotidiana, ampliando os espaços de fala e de escuta, conforme defendido por Freire (1996) na perspectiva dialógica. Tal prática reafirma a ideia de Oiticica, Beuys e Bourgeois de que a arte deve ultrapassar os limites institucionais e tornar-se ação transformadora na sociedade (OITICICA apud BRETT, 2005; BEUYS, 1985; BOURGEOIS; BERNADAC; OBRIST, 2000).

A documentação e socialização das performances revelaram que a arte contemporânea, especialmente a performance, favorece leitura crítica da realidade, valorizando a diversidade cultural e promovendo inclusão (MELIM, 2008; GLUSBERG, 2003). Assim, o ensino de arte não se limita ao aprendizado de técnicas, mas se constitui como espaço de resistência e de criação coletiva (AMARAL, 2003; COHEN, 2007).

Outro aspecto relevante é que as ações performáticas fortalecem a identidade dos alunos ao reconhecer seus corpos, narrativas e histórias como legítimos instrumentos de arte e conhecimento, dialogando com a perspectiva da arte-vida de Hélio Oiticica (BRETT, 2005) e da função social da arte destacada por Amaral (2003).

Por fim, a experiência reforça a necessidade de a escola investir em práticas pedagógicas inclusivas, interdisciplinares e sensíveis às transformações sociais, em consonância com as ideias de Kishimoto (2010) sobre mediação pedagógica e de Pereira e Soter (2006) sobre a importância do corpo e do movimento no ensino artístico. Nesse sentido, pode-se afirmar que a arte, especialmente a performance, é um caminho privilegiado para a formação de sujeitos críticos, criativos e engajados na transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Aracy. Arte e sociedade: uma relação polêmica. São Paulo, 2003.
- BEUYS, Joseph. Ações e Filosofia da Arte. Berlim: Galerie Heiner Friedrich, 1985.
- BOURGEOIS, Louise; et. al. Destruição do pai, reconstrução do pai. São Paulo: Cosac Naify, 2000.
- BRETT, Guy. Brasil experimental: arte/vida, proposições e paradoxos. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.
- BRILL, Alice. Da arte e da linguagem. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- COHEN, Renato. Performance como linguagem. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- FREIRE, Madalena. Paixão de conhecer o mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALVÃO, Isabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GLUSBERG, Jorge. A arte da performance. São Paulo: Perspectiva, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Mediação pedagógica na Educação Infantil e Fundamental. São Paulo: Cortez, 2010.

MELIM, Regina. Performance nas Artes Visuais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

OITICICA, Hélio apud BRETT, Guy. Brasil experimental: arte/vida, proposições e paradoxos. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.

PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (org). Lições de dança 1. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006.



OLINDA DA SILVA PAUFERRO PEREIRA

Graduada em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul (2003); e Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Nove de Julho (2005).

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

O artigo aqui presente tem como objetivo expor a importância da educação infantil no desenvolvimento das crianças, assim como a utilização do lúdico como uma importante ferramenta. Este artigo tem como objetivo também mostrar aos leitores como o lúdico é importante para a socialização das crianças. Desenhar e brincar são essenciais para que a criança desenvolva sua identidade, autonomia e aprendizado. Muitas vezes, as atividades com foco apenas no conteúdo escolar acabam ocupando mais espaço do que as brincadeiras e os momentos de aprendizagem livre. As brincadeiras ajudam a desenvolver habilidades do corpo, do pensamento e de convivência, além de estimular a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. Trabalhar todos esses aspectos de forma variada traz muitos benefícios para o crescimento das crianças na educação infantil.

INTRODUÇÃO

Brinquedos e brincadeiras são parte essencial da infância. Quando usados na escola, ajudam as crianças a desenvolver habilidades do corpo, de convivência e de pensamento. Brincar é uma forma natural de aprender, criar e entender o mundo ao redor.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da Identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais (LOPES, 2006, P.110)

Quando olhamos para o lado lúdico da aprendizagem, percebemos como a criança começa a se adaptar à realidade. Ela passa a usar o corpo de forma mais coordenada, flexível e com intenção, o que ajuda a memória e o entendimento. Com o tempo, essas ações vão ficando mais maduras e pensadas.

Uma aula que valoriza o lúdico durante o aprendizado não perde seu objetivo. Pelo contrário, fica mais rica e próxima dos interesses dos alunos. Segundo Oliveira (1985, p.74), o lúdico é “(...) um recurso que facilita uma aprendizagem natural e espontânea”. Estimula o pensamento crítico, a criatividade e a convivência com os outros”.

A maneira como as crianças são introduzidas ao mundo da aprendizagem na infância impacta absolutamente sua capacidade de socialização, seu desempenho escolar e seu bem-estar emocional.

É nesse período que se desenvolvem habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais essenciais, preparando o chão para um caminho de sucesso e realização.

Consideraremos como a entrada a um ambiente educacional de qualidade contribui para a redução de desigualdades sociais, para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, e para a formação de cidadãos mais autônomos e participativos. A educação infantil, portanto, não deve ser vista como um gasto, mas sim como um investimento estratégico em nosso bem mais precioso: as futuras gerações.

DESENVOLVIMENTO

O LÚDICO NA ESCOLA

A ludicidade é algo que tem por um lado o fator cultural muito atrelado a ela, mas também tem o lado de ser inato as crianças. Fazer com que esse brincar seja alvo de aprendizagem é de responsabilidade do professor, pois esse desenvolvimento só tem eficácia quando a criança está inserida em um contexto que proporcione isso a ela.

Precisamos assegurar que a criança tenha tempo e espaço para o brincar, tendo em vista a extrema importância desse momento. Mas infelizmente não é o que vimos no ambiente da educação infantil, onde muitas vezes situações de atividades lúdicas acabam ficando em segundo plano para que o conteúdo escrito e totalmente dirigido ganhe ênfase na vida das crianças.

Quando deixamos as crianças brincarem, é importante que elas tenham liberdade nesse momento. O papel do professor é observar e ajudar caso aconteça algum conflito mais sério. Fora isso, devemos permitir que a criança aproveite a brincadeira para desenvolver suas habilidades físicas, mentais, sociais e emocionais. Por isso, é importante incentivar essa autonomia sempre que possível, pois ela ajuda muito na formação da criança.

Um ponto que percebemos ao falar sobre esse tema é a falta de estudos que mostrem quais são as matérias e atividades escolares que as crianças mais gostam. Também faltam pesquisas que comparem essas preferências entre crianças da educação regular e as que estudam em creches. Isso acontece porque a maioria dos estudos atuais nessa área está focada em crianças com necessidades especiais.

A criança brinca para conhecer a si própria e aos outros em suas relações recíprocas, para aprender as normas sociais de comportamento, os hábitos determinados pela cultura, para conhecer os objetivos em seu contexto, ou seja, o uso cultural dos objetos, para desenvolver a linguagem e a narrativa, para trabalhar com o imaginário, para conhecer os eventos e fenômenos que ocorrem a sua volta. (KISHIMOTO. 1994, P.4.)

Quando o lúdico é apresentado na educação infantil o professor tem um papel muito importante, pois ele será a figura que vai conduzir essas situações de forma que a situação traga aprendizagem e prazer aos alunos, promovendo a socialização entre as crianças e desenvolver a capacidade dos mesmos de entenderem a proposta criada.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Nessa fase, o cérebro da criança está em seu auge de formação. A educação infantil estimula a curiosidade e a criatividade através de atividades lúdicas. Ela ajuda a desenvolver o raciocínio lógico, a capacidade de resolução de problemas e o pensamento crítico. É onde as crianças aprendem as primeiras noções de cores, formas, números e letras, preparando o terreno para a alfabetização e o raciocínio matemático.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

O contato com outras crianças e com educadores é fundamental para que os pequenos aprendam a socializar. Eles praticam a empatia, aprendem a dividir brinquedos, a respeitar a vez do outro e a trabalhar em grupo. Além disso, a escola é um ambiente seguro para que eles aprendam a lidar com suas próprias emoções, como frustração e alegria, e a expressá-las de forma adequada.

DESENVOLVIMENTO MOTOR

A educação infantil oferece um ambiente planejado para o desenvolvimento físico. Por meio de atividades como pular, correr, dançar e subir em brinquedos, as crianças aprimoram a coordenação motora ampla. Já com atividades como desenhar, pintar, usar massinha e montar blocos, elas desenvolvem a coordenação motora fina, essencial para o futuro ato de escrever.

5. Preparação para o Ensino Fundamental Crianças que frequentam a educação infantil chegam ao Ensino Fundamental com uma base sólida.

Elas já estão habituadas com a rotina escolar, sabem seguir instruções e têm mais facilidade para se adaptar às exigências acadêmicas. Isso aumenta sua autoconfiança e melhora significativamente seu desempenho escolar. Em resumo, a educação infantil é um investimento no futuro, pois garante que a criança tenha uma base sólida para se tornar um adulto mais completo, capaz e equilibrado.

O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A educação infantil vai muito além do simples aprendizado de letras e números. Seu papel fundamental reside em promover o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos. É nesse ambiente que as crianças são expostas a atividades lúdicas e experiências que estimulam a curiosidade e a exploração. O brincar, por exemplo, não é apenas uma diversão, mas a principal ferramenta de aprendizado.

Através dele, as crianças desenvolvem a criatividade, resolvem problemas, negociam com os colegas e constroem uma compreensão do mundo ao seu redor.

A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

O acesso à educação infantil de qualidade é um poderoso instrumento de equidade social. Crianças de famílias com menor poder aquisitivo, que muitas vezes não têm em casa o mesmo tipo de estímulo e acesso a recursos, encontram na creche ou pré-escola a oportunidade de nivelar a sua base de aprendizado.

Esse nivelamento precoce é crucial para reduzir a defasagem que, se não for corrigida, tende a se ampliar no ensino fundamental. Estudos demonstram que crianças que frequentam a educação infantil têm um desempenho acadêmico superior, uma menor taxa de evasão escolar e, a longo prazo, maiores chances de sucesso profissional.

PREPARAÇÃO PARA O FUTURO: ALÉM DA ALFABETIZAÇÃO

Embora a educação infantil prepare a criança para o ensino fundamental, seu foco principal não é a alfabetização formal. O objetivo é desenvolver as habilidades e competências que serão a base para todo o aprendizado futuro. Nela, as crianças aprendem a seguir rotinas, a interagir em grupo, a expressar suas emoções e a construir sua autonomia.

A educação infantil incentiva a independência, a resiliência e a capacidade de se comunicar de forma eficaz. São essas competências socioemocionais, e não apenas o conhecimento técnico, que formam o alicerce para uma vida adulta bem-sucedida e para a participação plena na sociedade.

PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A importância da educação infantil se fortalece quando há uma parceria efetiva entre a família e a instituição de ensino. A escola não substitui a família, mas a complementa. A comunicação constante, a participação dos pais em eventos e reuniões, e a continuidade de estímulos em casa são elementos que potencializam os benefícios da educação infantil. Quando a escola e a família trabalham juntas, a criança se sente mais segura e apoiada, o que favorece seu desenvolvimento e bem-estar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico é muito importante para as pessoas, especialmente para as crianças, porque ajuda na interação com o ambiente em que vivem. Por isso, é uma forma de aprender e se expressar. As atividades lúdicas ajudam no crescimento cultural, no aprendizado de coisas novas, no convívio com os outros e na criatividade, tudo isso de forma leve e divertida, misturando o real com o imaginário.

Durante todo o estudo, ficou claro que o bom desenvolvimento das crianças está ligado ao brincar. É através das brincadeiras, músicas e momentos alegres que o aprendizado se torna mais rico na

vida delas.

O brincar precisa acontecer de verdade nas escolas, dentro das salas de aula. Só assim poderemos ver os benefícios que esses momentos trazem para os alunos. As crianças se expressam brincando, mas hoje em dia o brincar tem sido trocado apenas por brinquedos ou pelo excesso de conteúdo. Precisamos pensar em como trazer de volta o brincar para o dia a dia. A escola é o lugar certo para isso. A falta das brincadeiras tem criado uma sociedade onde as pessoas se preocupam pouco umas com as outras, esquecendo de respeitar as diferenças.

É brincando que a criança aprende a respeitar o tempo, o espaço e a vontade do outro. As brincadeiras e atividades lúdicas são essenciais no primeiro contato entre o aluno e o professor. Elas fazem a criança se sentir acolhida, e também ajudam o professor a conhecer melhor cada aluno e a escolher as melhores formas de estimular o desenvolvimento de cada um.

O ideal é que essa liberdade e alegria das brincadeiras saia da sala de aula e ajude também fora da escola, na forma como as crianças lidam com outras pessoas e resolvem seus problemas.

Para concluir, este artigo mostra que o lúdico é fundamental na educação infantil. Ele ajuda no aprendizado, no desenvolvimento e na adaptação das crianças a esse novo ambiente. Assim, é possível criar um espaço mais justo, acolhedor e respeitoso para todos.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a Educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

LOPES, Vanessa Gomes, Linguagem do corpo e movimento. Curitiba, PR: FAEL, 2006

OLIVEIRA, Vera Barros. O brincar e a criança. Petrópolis: Vozes, 1995

OLIVEIRA, V.M. O que é Educação Física. São Paulo: Brasiliense, 1985.



PRISCILA ADRIANA RODRIGUES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2001), SP; Pós-graduada em Educação Inclusiva pela Faculdade Metropolitana (2021), SP; Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município de São Paulo

COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA: UMA ABORDAGEM PARA RELAÇÕES MAIS HUMANAS E EFETIVAS

RESUMO

Em tempos marcados por conflitos interpessoais, intolerância e desentendimentos crescentes, torna-se urgente repensar a forma como nos comunicamos. A Comunicação Não Violenta (CNV) surge como uma proposta transformadora que vai além da linguagem, atuando como uma filosofia de vida que busca a conexão humana por meio da empatia, do respeito e da escuta ativa (ROSENBERG, 2006). No ambiente educacional, familiar e social, essa prática tem potencial para minimizar confrontos e criar espaços mais acolhedores e colaborativos. Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância da CNV na Educação Infantil, destacando como essa prática contribui para o desenvolvimento emocional das crianças e para a construção de um ambiente educativo mais acolhedor, respeitoso e cooperativo.

Palavras-chave:

Educação; Comunicação não violenta; Escuta; Empatia; Respeito

INTRODUÇÃO

FUNDAMENTOS DA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA

Marshall Rosenberg, psicólogo norte-americano, desenvolveu a CNV a partir da premissa de que a maioria dos conflitos surge da maneira como nos comunicamos e interpretamos o outro. A metodologia baseia-se em quatro componentes centrais:

- **Observação:** observar fatos, sem julgamento ou avaliação moral.
- **Sentimentos:** identificar e expressar os sentimentos gerados pela situação.
- **Necessidades:** reconhecer quais necessidades humanas estão ligadas a esses sentimentos.
- **Pedidos:** formular pedidos claros, específicos e realizáveis, buscando atender às necessidades identificadas (ROSENBERG, 2006).

Essa estrutura evita acusações e julgamentos, promovendo a escuta ativa e a empatia mútua. Ao invés de apontar erros, busca-se compreender o que está vivo no outro e em si mesmo, e estas são habilidades essenciais para qualquer ambiente educativo.

Esta abordagem tem sido aplicada com sucesso em escolas, organizações e comunidades, promovendo a cultura de paz, reduzindo tensões e favorecendo a resolução de problemas de forma não punitiva (OLIVEIRA, 2021).

CNV COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, a comunicação é uma das ferramentas mais importantes para o desenvolvimento integral da criança. Aplicar a CNV significa estar atento ao que a criança comunica, mesmo quando ainda não domina a linguagem verbal. Choros, gestos, expressões faciais e comportamentos são formas legítimas de expressão e, portanto, exigem escuta sensível por parte do educador. As interações diárias entre educadores, crianças e famílias constituem espaços de aprendizagem, construção de vínculos e desenvolvimento de habilidades sociais. Nesse contexto, a Comunicação Não Violenta (CNV) surge como uma abordagem fundamental para a criação de relações respeitadas e ambientes seguros, nos quais as crianças possam expressar-se livremente e serem ouvidas com atenção e empatia (ROSENBERG, 2006).

Incorporar os princípios da CNV na prática pedagógica contribui diretamente para a formação de crianças emocionalmente saudáveis, que reconhecem seus sentimentos e aprendem a lidar com frustrações de forma construtiva. Segundo Oliveira (2021), a escuta atenta e o acolhimento das emoções na infância favorecem o desenvolvimento da empatia e da autorregulação emocional.

Um exemplo prático é quando uma criança demonstra raiva ao ter que guardar os brinquedos. Em vez de repreendê-la, o educador pode dizer: “Percebo que você ficou bravo porque estava se divertindo. Entendo que queria brincar mais, mas agora é hora de guardar para que todos cuidem juntos da sala.”

Essa forma de comunicação reconhece os sentimentos da criança, sem puni-la, e reforça a importância da convivência coletiva.

A CNV também fortalece a parceria com as famílias, pois promove um modelo de comunicação pautado na escuta e no diálogo, o que contribui para uma educação mais integrada e humanizada. Ao aplicar esses elementos, promove-se uma comunicação que evita acusações, julgamentos e escaladas de conflito, facilitando o entendimento mútuo (ROSENBERG, 2006).

A mediação de conflitos baseada na CNV permite que as partes envolvidas expressem seus

sentimentos e necessidades sem agressividade, abrindo espaço para escuta ativa e construção de soluções compartilhadas.

Na mediação de conflitos, o uso da CNV contribui para a criação de um ambiente de confiança e segurança emocional. O mediador atua como facilitador do diálogo, encorajando as partes a exporem suas percepções sem julgamentos e a escutarem com empatia o ponto de vista do outro. Ao invés de focar na punição ou em quem está “certo” ou “errado”, a CNV valoriza as necessidades humanas por trás dos conflitos, possibilitando o restabelecimento de vínculos e a transformação das relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao praticar a CNV, cultivamos a escuta ativa, a autorresponsabilidade e a compaixão. Passamos a enxergar os conflitos não como obstáculos, mas como oportunidades de crescimento e entendimento mútuo. Isso transforma não apenas as palavras que usamos, mas a qualidade de nossas relações e a forma como nos posicionamos no mundo.

A Comunicação Não Violenta se mostra como uma ferramenta poderosa na construção de relações mais humanas, respeitadas e colaborativas. Mais do que um método, é um convite à prática diária da empatia, da escuta sensível e do diálogo sincero. Em tempos de polarização e distanciamento emocional, cultivar uma comunicação consciente é um ato de resistência e de esperança.

É, também, uma prática essencial para a Educação Infantil, pois cria condições para que as crianças cresçam em ambientes afetivos, éticos e acolhedores. Ao respeitar sentimentos e necessidades, o educador se torna um modelo de convivência respeitosa, promovendo o desenvolvimento de sujeitos mais conscientes, empáticos e cooperativos desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

MEIRELLES, Thayna; MAROTO, Juliana; RAMOS, Polliana. Comunicação não violenta ilustrada V.1: mudando a chave da desconexão à conexão São Paulo: Colibri, 2021.

OLIVEIRA, Adriana Rangel de. Educação emocional e comunicação não violenta na infância: caminhos para uma cultura de paz na escola. Curitiba: CRV, 2021.

ROSENBERG, Marshall B. Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. 2 ed. São Paulo: Ágora, 2006.

ROSENBERG, Marshall B. A essência da comunicação não violenta segundo Marshall B. Rosenberg. São Paulo: Ágora, 2024.

ROSENBERG, Marshall B. Vivendo a comunicação não violenta: como estabelecer conexões sinceras e resolver conflitos de forma pacífica e eficaz. São Paulo: Ágora, 2018.



PRISCILLA MARINS CORRÊA NEGRELLI

Graduação em Pedagogia, pela UNICID (2014); Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva pela FABRANGE (2023); Professora de Educação Básica no Cemei Jardim Tremembé.

O MUNDO GLOBALIZADO E SUA INTERFERÊNCIA NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

RESUMO

O presente trabalho apresenta um estudo bibliográfico sobre o conceito de aprendizagem colaborativa/cooperativa, assim como os impactos de sua aplicação em salas de aula de escolas regulares. Notou-se que essa abordagem pedagógica, incluindo a utilização de ferramentas desenvolvidas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) favorece o desenvolvimento de pessoas com forte pensamento crítico, responsáveis pela sua própria aprendizagem e de seus pares e capazes de interferir na sociedade visando à coletividade e o bem comum.

Palavras-chave:

Aprendizagem colaborativa; Globalização; Sócio interacionismo, TICs.

INTRODUÇÃO

A chegada do século XXI, com mudanças contundentes nos campos da política, da economia e da sociedade, trouxe novas inquietações e discussões para o campo da educação. A escola, até então, ambiente onde se dá uma dinâmica de aprendizagem formal, fragmentada e, muitas vezes descontextualizada, vê-se emparedada pelas novas tecnologias da informação que, por sua vez, abrem portas e janelas para o mundo globalizado.

Vive-se atualmente um processo de rompimento com a visão cartesiana que permeou as áreas do conhecimento nos séculos XIX e XX e, na mesma medida, uma reorganização do pensamento científico como um todo, na busca pela compreensão do pensar na perspectiva da totalidade. As novas dinâmicas sociais, políticas e econômicas passaram a demandar da sociedade a elaboração de alternativas que possam dar conta dos problemas gerados pela crise epistemológica acima descrita. Nessa medida, novas metodologias pedagógicas devem ser pensadas e aplicadas de modo que seja possível preparar a atual geração de jovens para a construção de conhecimentos que possam, efetivamente, contribuir para sua melhor inserção na sociedade.

Assim sendo, o conhecimento traduzido, atualmente, como objeto de permanente modificação pela pesquisa, pelas novas questões colocadas através contexto social em que se vive e, fundamentalmente, pelo “eu” professor ou aluno, que se transforma em contato com o meio e com os “outros” revela a urgência em pensar-se uma escola onde as práticas pedagógicas, possam garantir uma formação que estimule a pesquisa e a investigação para a resolução de problemas cotidianos.

Nesse sentido, o presente trabalho buscou demonstrar que a aprendizagem cooperativa/colaborativa se apresenta como uma das estratégias pedagógicas a ser utilizada visando o estímulo na formação de alunos protagonistas de suas aprendizagens e capazes de avaliar e interferir no mundo de forma consciente e responsável.

A revisão bibliográfica realizada para a elaboração deste trabalho revelou que a abordagem colaborativa das aprendizagens se constitui como prática antiga nas áreas que envolvem a educação e o conhecimento.

Foi possível encontrar registros que apontaram a presença da colaboração no âmbito das aprendizagens desde a Grécia antiga. No entanto, o século XX foi o que mais contribuiu com trabalhos que desenvolveram discussões relevantes a respeito da aprendizagem colaborativa. Para nortear a pesquisa, construiu-se o seguinte questionamento: a utilização da aprendizagem colaborativa pode ser implementada como metodologia didático-pedagógica e, de fato, agregar resultados positivos no desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem estabelecidos no âmbito da sala de aula por docentes e discentes?

Assim, à luz do questionamento acima descrito, foi possível encontrar relatos de diversos pesquisadores apontando os ganhos pedagógicos quando da utilização da aprendizagem colaborativa na formação de discentes e docentes que, além de terem aprendido em conjunto, desenvolveram técnicas individuais para o seu crescimento e formas de interferirem nas aprendizagens uns dos outros.

Além disso, destacou-se também o uso das TICs como ferramentas importantes para o desenvolvimento do caráter colaborativo das aprendizagens, dando ênfase ao Google drive. Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que, de fato, a colaboração inserida no contexto da educação e das aprendizagens apresenta-se como uma das estratégias que podem traduzir ganhos relevantes na formação de uma sociedade em que o conhecimento seja compartilhado, construído em conjunto e aplicado para o bem de todos.

IMPACTOS DO MUNDO GLOBALIZADO

As concepções de educação e sociedade são indissociáveis. De acordo com Silva (2001), a educação tem como finalidade formar o ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade. Dessa forma, ela visa promover mudanças relativamente permanentes nos indivíduos, de modo a favorecer o desenvolvimento integral do homem na sociedade.

Neste contexto, qual é o alvo desta formação? Que tipo de sociedade aguarda estes indivíduos que se preparam para moldá-la ou para serem moldados por ela? Como se caracteriza a sociedade atual?

Passadas algumas décadas da entrada na era da globalização, são marcantes as mudanças incutidas na sociedade em virtude deste fenômeno.

Se, por um lado, a globalização era a promessa de uma abertura de mercado que proporcionaria igualdade de oportunidades a todos, de outro, vemos consequências perturbadoras deste processo, como: a interdependência econômica e o aumento do impacto das crises industriais dos países mais desenvolvidos; o aumento da desigualdade; a perda da identidade cultural e a supervalorização da cultura em massa; a desvalorização do pensamento coletivo em função do aumento da competitividade.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. No desfecho de seus trabalhos, a Comissão faz questão de afirmar sua fé no papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades: não como um remédio milagroso, menos ainda como um “abrete sésamo” de um mundo que tivesse realizado todos os seus ideais, mas como uma via – certamente, entre outros caminhos, embora mais eficaz – a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras. (DELORS, 2012, p. 5)

O fragmento acima, de Jacques Delors (DELORS, 2012), presidente da Comissão Internacional para a Educação no Século XXI, abriu o Relatório para a UNESCO desenvolvido por esta Comissão. Nele fica evidente a importância da educação para a superação dos desafios que já se apresentavam, no sentido de se construir uma sociedade mais harmônica.

Diante das grandes transformações pelas quais a sociedade vem passando, e de uma “nova ordem mundial”, caracterizada por novas, fluidas e efêmeras realidades sociais, políticas, econômicas, culturais e geográficas, a escola, enquanto instituição, vive um momento delicado.

De acordo com Libâneo (2015, p. 43):

O novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercute na qualificação do profissional e, por consequência, nos sistemas de ensino e nas escolas.

Dessa forma, se por um lado a escola resiste como organização social comprometida com a formação do cidadão, por outro encontra-se desacreditada por mostrar-se ineficaz no atendimento à uma sociedade que se estabelece a partir de uma série de conexões, características da contemporaneidade.

Vivemos um período repleto de incertezas e caracterizado pela transição de uma era industrial para uma baseada no conhecimento. Esta nova era, a da informação, está intimamente associada ao processo contínuo de globalização.

Segundo Gadotti (2000, p. 3):

Ainda não se tem ideia clara do que deverá representar, para todos nós, a globalização capitalista da economia, das comunicações e da cultura. As transformações tecnológicas tornaram possível o surgimento da era da informação.

Sob este ponto de vista, o entendimento do conceito de globalização e das implicações deste fenômeno, constitui um aspecto importante para a análise dos paradigmas da Era do Conhecimento para a educação.

É inegável que o amplo crescimento e desenvolvimento das novas TICs trouxeram ampla difusão da informação em escala global. No entanto, apenas a garantia de distribuição da informação não é suficiente, pois

As preocupações continuam centralizadas em torno da oferta, das oportunidades e do acesso (ao computador, à Internet) mais do que em torno da pertinência e da qualidade de conteúdos e métodos, das condições de produção e difusão de tais conteúdos e, geralmente, da pergunta de qual informação/educação e para quê (impacto social). O hardware prevalece sobre o software das tecnologias e da própria educação, a informação sobre a comunicação, o conhecimento e a aprendizagem. Da mesma forma, prima por um enfoque passivo e reativo diante das TIC - vistas como ferramentas capazes de difundir informação - ao invés de um enfoque ativo e proativo que vê os indivíduos não unicamente como consumidores, mas também como criadores de informações e conhecimento. (TORRES, 2011, p. 3)

Com isso, passamos a enfrentar um novo desafio, que se baseia em produzir conhecimentos, que permitam dominar e colocar as novas TICs a serviço da aprendizagem. Gadotti (2000) afirma que a hiper informação e o descuido com a geração e acumulação de conhecimentos nos leva a era da ignorância, mesmo imersos neste “mar de informações”.

Países e blocos dedicam-se a traçar estratégias e a promover iniciativas orientadas para enfrentar os novos desafios e alcançar os benefícios que tem a oferecer a difusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), assim como da própria sociedade da informação. No entanto, dar acesso a essas novas tecnologias e promover seu uso é essencial, mas ainda insuficiente. Mais grave do que não possuir acesso às novas tecnologias e às informações é não dispor de dados suficientes para desenvolver e produzir conhecimentos, que permitam dominar novas tecnologias e gerar conteúdo para novas redes eletrônicas. (LASTRES et al., 2002, p. 62)

Por tudo isso, considera-se que, nesta nova era “A educação é o que de fato vai definir a exclusão ou a inclusão de pessoas no processo social do século XXI” (MOSÉ, 2013, p. 32).

De acordo com Burch (2005), a ideia de “sociedade da informação” foi introduzida no final dos anos 70, pelo sociólogo Daniel Bell, que acreditava que esta sociedade teria como foco o conhecimento teórico. No entanto, foi nos anos 90 que o termo passou a ser utilizado com frequência e no contexto do desenvolvimento das TIC.

Em meio a inúmeras discussões acerca das características deste tipo de sociedade e dos riscos de criação de uma visão cada vez mais tecnocêntrica, ainda na década de 90, surge, sobretudo no meio acadêmico, o termo “sociedade do conhecimento”.

Segundo Abdul Waheed Khan, subdiretor-geral da UNESCO para Comunicação e Informação

“A Sociedade da Informação é a pedra angular das sociedades do conhecimento. O conceito de “sociedade da informação”, a meu ver, está relacionado à ideia da “inovação tecnológica”, enquanto o conceito de “sociedades do conhecimento” inclui uma dimensão de transformação social, cultural, econômica, política e institucional, assim como uma perspectiva mais pluralista e de desenvolvimento. O conceito de “sociedades do conhecimento” é preferível ao da “sociedade da informação” já que expressa melhor a complexidade e o dinamismo das mudanças que estão ocorrendo. (...) o conhecimento em questão não só é importante para o crescimento econômico, mas também para fortalecer e desenvolver todos

Fundamentalmente, o debate em torno do termo mais apropriado para caracterizar a sociedade moderna está relacionado à utilização da informação adquirida e sobre os efeitos das TIC na construção social. Dessa forma, espera-se da sociedade do conhecimento uma formação crítica capaz de tornar o indivíduo não apenas um consumidor de informações, mas um ser capaz de construir coletivamente o conhecimento.

“As pessoas na Sociedade do Conhecimento, devem ter formação crítica e elas próprias devem compreender qual informação possui fonte fidedigna e serem capazes de encontrar a informação que procuram e, ao mesmo tempo, produzirem informação para ser consumida, interpretada e criticada por terceiros, em um movimento de troca, colaboração e complementação de conhecimentos.” (DZIEKANIAK, G.; ROVER, A., 2011, p. 3)

AS RELAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Diante dos desafios apontados no capítulo anterior, podemos concluir que há necessidade de profundas mudanças nas relações de ensino e aprendizagem. Se outrora o papel primordial da escola era transferir o máximo de informações possíveis para o preparo dos alunos, hoje continuamos a ter que prepará-los, mas para uma realidade diferente, na qual tão importante quanto ter conhecimento é saber como utilizá-lo no momento e da forma mais adequada.

As tumultuadas transformações que vivemos nos exigem competências que estão distantes de nossos modelos escolares. Enquanto aprendemos a pensar linearmente, os problemas que nos chegam se organizam em rede, e nos afetam diretamente e de forma múltipla. Como afirma Edgard Morin: "Há uma inadequação

cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro, realidades ou problemas cada vez mais transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários." O mundo contemporâneo nos impõe questões cada vez mais complexas, vivemos em rede, a palavra mais pronunciada é, provavelmente, conexão. Mas professores e alunos continuam apertando botões na linha de montagem de uma fábrica em extinção. É sem precedente falar sobre este universo que nasce e tentar imaginar qual será a estrutura gramatical capaz de dar conta destes infinitos discursos. Sem grandes valores ou poderes fixos, se compõem como uma imensa rede móvel e sem centro, feita de múltiplas conexões, compostas por uma infinidade de jogos e saberes, que se aglutinam e se afastam, se estendem. Lidar com essa nova composição exige modelos conceituais mais amplos e complexos do que aqueles que ainda utilizamos (MOSE, 2011, p. 82).

Nesse sentido, o ensino do conteúdo formal continua sendo imprescindível na formação de alunos com senso crítico e capacidade de selecionar os conteúdos relevantes e, por isso, não deve ser desvalorizado. No entanto, é a relação desenvolvida com o objeto de aprendizagem que vai definir o quão significativa esta aprendizagem é.

Segundo Galvão (2010), a abordagem tradicional da educação, enfatizando o ensino dos conteúdos a partir de uma metodologia rigorosamente planejada, fragmentada e hierarquizada deve dar lugar, lentamente, a uma perspectiva de educação baseada na consciência crítica e participativa, possibilitando ao educando a seleção das informações disponíveis e a construção coletiva de seu saber.

Além disso, a disponibilização de informações nas redes de computadores e a criação de novos espaços de construção do conhecimento, uma vez que os espaços sociais – a residência, o clube, a empresa – tornaram-se espaços educativos, rompe com a ideia de que há um lugar e tempo próprio para a aprendizagem.

Face à perspectiva da complexidade e diversidade das novas formas de aprender na sociedade da informação e do conhecimento, teremos que repensar a lógica que sustentou os modelos pedagógicos tradicionais: centrados no professor, principal fonte do conhecimento; privilegiando a transmissão da informação em detrimento da sua construção pelo sujeito que aprende; com um sistema de feedback muito hierárquico e centralizado (do professor para o aluno e deste para o professor). Estes modelos pedagógicos não se coadunam com os novos cenários interativos da educação em rede, cenários esses que, na opinião de Corcoran (s/d) terão necessariamente de ser centrados no aluno, interativos, oferecendo uma vastíssima panóplia de meios de comunicação dentro e fora do espaço físico da sala de aula (COUTINHO, 2008).

Neste cenário, rompendo com o paradigma das aulas tradicionais, as aulas em rede proporcionam maior interação entre professores e alunos e entre os próprios alunos. Diferente das aulas tradicionais, as aulas em rede favorecem o protagonismo do estudante e a construção coletiva do conhecimento, agregando maior valor aos objetos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a metodologia da aprendizagem colaborativa/cooperativa pode ser uma estratégia competente para o estabelecimento de aulas em rede, aprendizagens significativas e coletivamente construídas, assim como para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes.

Ainda que haja ampla discussão acadêmica sobre os conceitos e sua utilização, muitos autores os consideram como sinônimos. De toda forma, guardadas as possíveis distinções na perspectiva do ensino-aprendizagem, os dois termos/práticas apontam para uma aprendizagem ativa, dinâmica e participativa onde há uma maior responsabilização dos aprendizes no seu processo de aprendizagem.

Embora haja algumas linhas de pensamento que consideram que aprendizagem cooperativa e colaborativa possuem algumas variações em suas perspectivas teóricas, neste trabalho, abordaremos, exclusivamente, as visões convergentes dos termos.

Dentre os estudos e teorias que envolvem os processos de ensino e aprendizagem, há aqueles que consideram as interações sociais e culturais como elementos chaves na formação das pessoas. Neste trabalho, destacaremos as contribuições de John Dewey e Lev Vygotsky que apontaram para o desenvolvimento de tarefas conjuntas e que preconizavam a troca de ideias e a formação de novos conhecimentos baseados nas novas relações estabelecidas pelos pares e/ou grupo que interagem.

Segundo Vygotsky,

O desenvolvimento cultural das crianças somente pode ser compreendido como um processo vivo do desenvolvimento, da formação, de luta e, neste sentido, deve ser objeto de um verdadeiro estudo científico. (Vygostki, 1995, p.303)

A teoria histórico-cultural, elaborada por ele, fundamenta-se na relação causal entre a interação social e o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Isto é, as relações dos sujeitos com o ambiente, assim como com outros indivíduos são as principais ações propulsoras da aprendizagem. Libâneo e Freitas (2008) escreveram que

Ao realçar a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, essa concepção afirma o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a dimensão individual da aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria ativamente da experiência sociocultural. Os saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações intersubjetivas, sendo que sua apropriação implica a interação com outros sujeitos já portadores desses saberes e instrumentos. Dessa forma, a educação e o ensino se constituem como formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo se ligam os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos.

Sendo assim, a aprendizagem colaborativa apresenta-se como uma estratégia pedagógica cujo preceito primordial fundamenta-se na reunião de pessoas que buscam aprender algo juntas.

Em grupos colaborativos, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver argumentações críticas diante dos problemas propostos por seus professores, cor responsabilizando-se pela aprendizagem dos pares em interação e favorecendo a construção de conhecimentos ressignificados.

Mais ainda, os trabalhos em grupo podem aumentar e aprofundar as oportunidades de se aprender conteúdos e de desenvolver competências linguísticas que podem levar à constituição de salas de aula mais equitativas.

Para isso, a organização dos grupos deve ser orientada pelos professores de modo que haja estudantes com níveis de desenvolvimento cognitivo diferentes, garantindo que aqueles com maior desenvolvimento colaborem com os de menor desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Cohen, E. e Lotan, R. A. (2017, p.12)

A interação, a conversa e o trabalho conjunto fornecem aos alunos oportunidades de participar e agir como membros de uma comunidade de aprendizagem. Esse ponto tem sido demonstrado de forma convincente por educadores e pesquisadores na ciência da educação. Argumentam que, quando os alunos interagem, tornam-se membros de uma comunidade científica para a qual o processo diz menos respeito à aquisição de fatos e procedimentos específicos e mais a um modo de pensar, conhecer e valorizar.

No entanto, é preciso considerar que nem todo trabalho em grupo é colaborativo. Torres e Irala (2014) adaptaram quadro comparativo onde se pode observar as características de grupos de trabalho tradicionais e aqueles onde se preconiza uma atividade colaborativa.

Assim, considerando o exposto acima, a organização de grupos de trabalho que sejam, de fato, colaborativos, exige uma atenção especial dos professores e, para além da organização, uma construção assertiva dos modelos de trabalho a serem encaminhados aos alunos. É importante que os professores tenham realizado testes a respeito da tarefa a ser desenvolvida de modo que não haja distorções durante a sua elaboração.

José Manoel Moran (2001) ressalta que, a aprendizagem em grupo revela, mais do que nunca, a ideia de que “educar é colaborar para que professores e alunos – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem” (Moran et al., 2001, p.13).

Por fim, a partir das leituras realizadas pode-se afirmar que as atividades pedagógicas de cunho colaborativo podem proporcionar maiores e melhores aprendizagens (incluindo estudantes e professores), bem como reforçar valores como a solidariedade. Atividades colaborativas geram a construção de ambientes ricos em aprendizagens acadêmicas e sociais e proporcionam um maior grau de satisfação para todos os envolvidos.

As novas TICs tiveram um impacto significativo sobre o papel do professor, uma vez que este deixa de ser o principal veículo portador de novas informações e vê-se diante do desafio de orientar seus alunos para que os mesmos sejam capazes de significar essas informações e utilizar esse conhecimento para a melhoria da sociedade local, nacional e global. Além disso, esse novo formato no ensino exige que o protagonismo na sala de aula recaia sobre o estudante, que se torna participante ativo do processo de aprendizagem, abandonando o lugar de receptor de informações. É inquestionável que o uso das TICs na sala de aula estimula o desenvolvimento da criatividade, das relações de colaboração, dos processos de investigação, do senso crítico e da habilidade de comunicação, produzindo estudantes mais preocupados com o processo da aprendizagem do que com seu produto, preparados para tomarem decisões e solucionarem problemas, por meio de experiências que podem ser adquiridas em colaboração com pessoas de qualquer região do planeta.

Os trabalhos de pesquisa podem ser compartilhados por outros

alunos e divulgados instantaneamente em rede para quem quiser. Alunos e professores encontram inúmeros recursos que facilitam a tarefa de preparar as aulas, fazer trabalhos de pesquisa e ter materiais atraentes para apresentação. A possibilidade de que os usuários tenham acesso às redes de informação de todo o mundo durante todo o período escolar, independente do lugar geográfico em que estudam, amplia sua visão de mundo, sua capacidade de comunicar-se com pessoas de outras culturas, idiomas, interesses. (MERCADO, 2002)

Nessa medida, aponta-se como uma das boas ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas em processos colaborativos, a plataforma Google Drive.

Essa plataforma permite, de modo simples e rápido, o compartilhamento de quaisquer documentos entre as pessoas em conexão tendo como necessidade, apenas, o endereço de e-mail de cada um. Com o documento compartilhado, é possível promover sua edição ou sua visualização, dependendo da vontade do proprietário deste documento.

Assim, considerando o já apontado sobre a relevância da aprendizagem colaborativa, ressalta-se, também, a percepção de que as TICs, dado o Google Drive como exemplo, constituem-se como excelentes instrumentos para o estabelecimento da colaboração online, podendo promover uma participação efetiva na sociedade do conhecimento.

Salienta-se, por fim, que as TICs devem ter seu uso estimulado, tendo em vista as potencialidades que podem trazer para o processo educativo, onde o contato com outras comunidades favorece a prática da partilha do conhecimento e do trabalho colaborativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência cotidiana nos ambientes de educação formal foi a grande motivadora para a imersão na temática explorada neste trabalho. As observações frequentes quanto às mudanças sociais, políticas e econômicas e, ainda, a formalização global da sociedade do conhecimento provocaram os questionamentos para os quais buscou-se respostas a partir da literatura pesquisada.

Como apontado, vive-se um momento em que a gama inesgotável de informações é menos importante do que a percepção sobre o que se pode fazer com elas. Daí, partindo-se dessa premissa, a presente pesquisa procurou encontrar relatos que indicassem a aprendizagem colaborativa como uma estratégia pedagógica relevante e adequada ao desenvolvimento alunos e professores que compreendam, de fato, seus papéis na procura e na produção de conhecimento, bem como suas aplicações nas sociedades contemporâneas.

À luz de autores como John Dewey, Lev Vygotsky e Elizabeth Cohen, foi possível identificar os ganhos pedagógicos da abordagem colaborativa na formação de indivíduos que, com clareza e assertividade, praticam o protagonismo de suas aprendizagens e, para além desse protagonismo, conseguem perceber a importância de se colaborar para a aprendizagem de seus pares e/ou grupos e, com isso, favorecer a construção de uma sociedade menos desigual onde os problemas sejam solucionados na perspectiva do bem comum.

Na mesma medida e tão relevante quanto, percebeu-se a competência das TICs (especialmente a ferramenta Google drive) como agentes tecnológicos viabilizadores da interação, da partilha de ideias e da resolução de problemas coletivos.

Por fim, pode-se indicar, com base nos resultados bibliográficos encontrados, que a aprendizagem colaborativa bem aplicada e com o auxílio das TICs disponíveis, pode resultar na formação de

jovens e de profissionais com grande capacidade crítica e bom preparo para os desafios da sociedade constituída no século XXI.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

BURCH, S. Sociedade da informação/ sociedade do conhecimento. In: Ambrosi, A.; Peugeot, V.; Pimenta, D. Desafios das palavras. Ed. VECAM, 2005. Disponível em: <http://vecam.orgqarticle519.html> Acesso em: 22 de janeiro 2019.

COHEN, E. G.; LOTAN, R. A. Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR 213.

DELORS, J. (org.). Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DZIEKANIAK, G.; ROVER, A. Sociedade do Conhecimento: características, demandas e requisitos. Datagramazero: Revista de Informação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 5, p. 3, out. 2011.

FREITAS, L.V. e FREITAS C.V. Aprendizagem cooperativa. Porto: Edições Asa, 2002.

GADOTTI, M. História das ideias pedagógicas. São Paulo: Ática, 2003.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GALVÃO, A. S. C. Fundamentos da educação brasileira. Pós EAD FGF Brasília-DF, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6 ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos, FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. In: Sociedade Brasileira de História da Educação. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em 03 junho. 2024.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015

MERCADO, L. P. L. et al. Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002.

MOSÉ, V. A escola e os desafios contemporâneos (org. e apres). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MOSÉ, V. O homem que sabe. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

ONU, Declaração Universal Dos Direitos Humanos, ONU, 1948.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (Org.). Integração das tecnologias na educação. Brasília: Ministério da

Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005.

SILVA, L. H. de A.; ZANON, L. B. A experimentação no ensino de ciências. p.120-153. In: SCHNETZLER, R. P. Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens. São Paulo: Vieira Gráfica, 2000.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. Aprendizagem Colaborativa: Teoria e Prática. In: TORRES, Patricia Lupion. (Org.). Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento. Curitiba: SENARPR, 2014, v. 1, p. 61-93.

TORRES, R. M. Educação na sociedade de informação. Disponível em: <http://vecam.org/article644.html>. Acesso em: 16 nov. 2016.

UNESCO. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.



ROSANA COSTA DE ALMEIDA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro- UNISA (2019); Especialista em Arte e Musicalidade pela Faculdade Fabrange (2024); Professora de Ensino Infantil e Fundamental I - na CEMEI Márcia Kumbrevicius de Moura.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

A arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança na educação infantil, atuando como um instrumento poderoso para a expressão, comunicação e construção do conhecimento. Este artigo discute a relevância das atividades artísticas no processo educacional, enfatizando como a arte contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Através da exploração de diferentes linguagens artísticas como pintura, música, teatro e dança, as crianças ampliam suas habilidades de percepção, criatividade, sensibilidade e interação social. Autores como Vygotsky (2009) ressaltam que a atividade artística favorece a mediação social e cultural, essencial para o desenvolvimento mental infantil, enquanto Gardner (1995) destaca que as inteligências múltiplas presentes nas práticas artísticas auxiliam no reconhecimento e valorização das diversas formas de aprendizagem. Além disso, a arte proporciona um espaço seguro para que as crianças experimentem, se expressem livremente e desenvolvam sua identidade, promovendo a autoestima e o respeito à diversidade. O ambiente escolar deve ser pensado como um espaço rico em estímulos e aberto à experimentação, onde o erro e o processo criativo sejam valorizados. A inserção da arte no currículo da educação infantil, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contribui para a formação de crianças mais críticas, sensíveis e preparadas para os desafios sociais e culturais. A arte é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento integral, sendo imprescindível sua valorização e sistematização nas práticas pedagógicas da educação infantil.

Palavras-chave:

Arte; Desenvolvimento integral; Expressão infantil; Linguagens artísticas.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, momento em que habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras começam a se estruturar de maneira profunda e significativa. Nesse contexto, a arte surge como um recurso pedagógico indispensável, capaz de proporcionar experiências ricas e diversificadas que favorecem a construção do conhecimento, a expressão pessoal e a interação social. A importância da arte na educação infantil ultrapassa a simples valorização das habilidades artísticas; ela envolve a promoção de múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

Historicamente, a arte sempre esteve presente nas primeiras fases da vida humana, sendo um meio natural de comunicação e exploração do mundo. Na educação contemporânea, autores como Vygotsky (2009) enfatizam o papel da mediação cultural e social no desenvolvimento da criança, destacando que as práticas artísticas contribuem significativamente para a internalização de saberes e habilidades por meio da interação social. Além disso, a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995) ressalta a importância das linguagens artísticas para o desenvolvimento de diferentes tipos de inteligências, ampliando o conceito tradicional de aprendizado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a arte como componente estruturante do currículo da educação infantil, reforçando a necessidade de sua presença constante e integrada nas práticas pedagógicas. Isso implica um compromisso dos educadores em planejar e oferecer atividades artísticas que respeitem a singularidade de cada criança e estimulem sua autonomia, criatividade e sensibilidade.

Este artigo tem como objetivo aprofundar a compreensão sobre a importância da arte no desenvolvimento integral da criança na educação infantil, analisando suas contribuições para o crescimento cognitivo, emocional e social, bem como sua inserção no currículo escolar. A reflexão busca evidenciar que a arte é um direito fundamental da infância e uma poderosa ferramenta para a formação de sujeitos críticos, expressivos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

A ARTE COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A arte exerce um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança na educação infantil, pois estimula diversas funções mentais que são essenciais para a aprendizagem e para a construção do conhecimento. Por meio das atividades artísticas, como o desenho, a pintura, a escultura e outras formas de expressão visual, a criança é convidada a observar, experimentar, criar e organizar suas ideias de maneira simbólica, o que contribui para a ampliação de suas capacidades intelectuais.

Segundo Vygotsky (2009), o desenvolvimento cognitivo está profundamente ligado à capacidade de simbolização e representação do mundo, habilidades que são fortalecidas por meio das práticas artísticas. A criança, ao transformar sentimentos e experiências em imagens, sons ou movimentos, desenvolve o pensamento abstrato, fundamental para compreender conceitos que vão além do imediato e concreto. Além disso, o contato com cores, formas, texturas e sons amplia o repertório sensorial e perceptivo, estimulando a atenção, a memória e a criatividade.

Gardner (1995), com sua teoria das inteligências múltiplas, destaca que a expressão artística contribui para o desenvolvimento da inteligência espacial e corporal-cinestésica, além de favorecer outras formas de inteligência, como a musical e a interpessoal. Dessa forma, a arte permite que a criança utilize diferentes canais para pensar, aprender e solucionar problemas, valorizando as múltiplas formas de conhecimento e expressão.

Além do mais, a arte favorece a autonomia intelectual da criança, pois permite que ela crie

hipóteses, experimente e explore possibilidades, desenvolvendo o raciocínio crítico e a capacidade de inovação. Em suma, a inserção da arte na educação infantil não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também contribui para a formação de sujeitos mais reflexivos, criativos e preparados para os desafios futuros.

A EXPRESSÃO EMOCIONAL E A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A arte representa uma poderosa ferramenta para a expressão e o manejo das emoções na infância, especialmente porque as crianças pequenas ainda estão desenvolvendo sua capacidade verbal para comunicar sentimentos complexos. Por meio das linguagens artísticas como a pintura, a música, a dança e o teatro, as crianças encontram meios alternativos e significativos para externalizar seus medos, alegrias, dúvidas e desejos. Wallon (1999) enfatiza que a afetividade é uma dimensão essencial do desenvolvimento infantil e que as práticas artísticas atuam diretamente nesse campo, permitindo que as crianças reconheçam e acolham suas emoções de maneira saudável.

Ao explorar a arte, a criança estabelece uma conexão profunda consigo mesma e com o mundo ao seu redor, o que favorece a construção da identidade e da autoestima. A criação artística promove a sensação de pertencimento e a segurança emocional, pois oferece um espaço onde as experiências internas podem ser manifestadas sem julgamentos ou restrições. Além disso, a fruição das obras e o processo de criação colaboram para o desenvolvimento da empatia, uma vez que as crianças aprendem a reconhecer sentimentos próprios e alheios.

A presença da arte na educação infantil contribui também para a regulação emocional, ajudando as crianças a lidarem com situações de conflito, ansiedade e estresse por meio da criatividade e da imaginação. Dessa forma, a arte torna-se um recurso pedagógico indispensável para promover o equilíbrio emocional e o bem-estar, aspectos que são imprescindíveis para o desenvolvimento integral e para o sucesso nas demais áreas do conhecimento.

A DIMENSÃO SOCIAL DA ARTE: INTERAÇÃO E COOPERAÇÃO

A prática artística na educação infantil vai além do desenvolvimento individual, atuando também como um importante vetor para o crescimento social das crianças. Quando inseridas em atividades artísticas coletivas, as crianças aprendem a compartilhar ideias, negociar espaços, ouvir opiniões diversas e colaborar para a construção de um projeto comum. Vygotsky (2009), ressalta que o aprendizado é fundamentalmente social e que a mediação entre pares e adultos promove o desenvolvimento cultural e cognitivo.

Nesse sentido, a arte torna-se um ambiente privilegiado para o exercício da empatia e do respeito à diversidade, pois ao lidar com diferentes expressões e interpretações, a criança reconhece a pluralidade de formas de ver e sentir o mundo. O trabalho colaborativo em projetos artísticos estimula habilidades sociais como a cooperação, o diálogo, a tolerância e a resolução pacífica de conflitos, competências essenciais para a convivência harmoniosa em sociedade.

Além disso, as atividades artísticas coletivas contribuem para fortalecer o senso de pertencimento ao grupo e à comunidade escolar, criando vínculos afetivos e promovendo a inclusão social. Através do processo criativo compartilhado, as crianças desenvolvem a consciência de que suas ações impactam os outros, o que contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis. Por fim, a arte como prática social na educação infantil possibilita a construção conjunta de significados, favorecendo não apenas o aprendizado individual, mas a criação de uma cultura escolar colaborativa e democrática.

A INCLUSÃO DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A incorporação das linguagens artísticas no currículo da educação infantil é essencial para garantir uma abordagem pedagógica que promova o desenvolvimento integral das crianças. Conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), as linguagens da arte, incluindo música, dança, teatro, artes visuais e outras formas de expressão, devem estar presentes como componentes fundamentais para o processo educativo, contribuindo para a construção de saberes significativos e para o fortalecimento da identidade infantil.

Integrar a arte no currículo significa oferecer experiências diversificadas que respeitem a singularidade de cada criança, valorizando suas formas próprias de aprender e expressar-se. As práticas pedagógicas devem ser planejadas de forma intencional, contemplando momentos para a experimentação, a improvisação e a criação coletiva, elementos que favorecem o protagonismo infantil e o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais.

Além disso, a presença das linguagens artísticas possibilita a interdisciplinaridade, promovendo conexões entre diferentes áreas do conhecimento e enriquecendo o aprendizado. Por exemplo, ao explorar a música, a criança também trabalha a percepção auditiva, a coordenação motora e até conceitos matemáticos relacionados ao ritmo e à sequência.

A sistematização da arte no currículo também contribui para a inclusão, pois reconhece e valoriza a diversidade cultural e as múltiplas formas de expressão presentes no contexto escolar. Dessa forma, a educação infantil deixa de ser um espaço apenas para a transmissão de conteúdos e torna-se um ambiente de descobertas, onde a criança é estimulada a desenvolver sua criatividade, autonomia e senso crítico.

Portanto, a inclusão das linguagens artísticas no currículo representa um compromisso com uma educação mais humanizada, democrática e capaz de formar sujeitos completos e preparados para os desafios da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte na educação infantil representa um elemento insubstituível para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que as atividades artísticas são muito mais do que simples momentos de lazer ou recreação; elas são espaços ricos de aprendizagem e construção de sentidos, que promovem a ampliação do repertório cultural e o fortalecimento da identidade infantil.

Através das práticas artísticas, as crianças aprendem a simbolizar suas experiências e percepções, desenvolvendo habilidades cognitivas essenciais como o pensamento abstrato, a atenção, a memória e a criatividade. A arte também possibilita a externalização e o reconhecimento das emoções, contribuindo para o equilíbrio emocional e a formação da autoestima, o que é fundamental para o enfrentamento dos desafios cotidianos e para a construção de relações sociais saudáveis.

No aspecto social, a arte incentiva a cooperação, a empatia e o respeito à diversidade, promovendo um ambiente inclusivo e democrático dentro da escola. Os processos coletivos de criação artística fortalecem os vínculos afetivos entre as crianças e entre elas e os educadores, criando uma cultura escolar que valoriza o diálogo e o protagonismo infantil.

Ademais, a incorporação sistemática das linguagens artísticas no currículo, conforme preconiza a BNCC, destaca a importância de um olhar intencional e sensível dos educadores para essas práticas, ressaltando a necessidade de formação continuada, recursos adequados e planejamento pedagógico que respeite a singularidade e o ritmo de cada criança.

Assim, a arte deve ser reconhecida como um direito fundamental da infância, um espaço para a experimentação, a expressão e o desenvolvimento integral. Investir na valorização e no

fortalecimento das práticas artísticas na educação infantil é investir em uma educação humanizadora, que prepara crianças para serem sujeitos críticos, criativos e conscientes, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, plural e solidária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação Infantil. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 jul. 2025.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. São Paulo: Artmed, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WALLON, Henri. A emoção e a inteligência: o problema geral do desenvolvimento psíquico. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



ROSANGELA BARBOSA GONÇALVES

Graduação em Pedagogia, Centro Universitário Adventista de São Paulo (2008). Especialista em Educação Infantil Faculdade Campos Elísios (2022) e Arte de Contar Histórias Fabrange (2025); Professora Educação Infantil no CEI Jacob Salvador Zveibil, Ver.

SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES E OS IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

RESUMO

A saúde mental dos professores é um dos maiores desafios enfrentados pela educação contemporânea. O trabalho docente exige múltiplas competências, envolvendo desde o domínio de conteúdos até a gestão de relações interpessoais e o acompanhamento emocional dos estudantes. Nesse contexto, o desgaste mental se apresenta como um fator que compromete tanto a vida pessoal quanto a prática pedagógica. Este artigo busca analisar a relevância da saúde mental dos professores, discutindo suas implicações na qualidade do ensino e refletindo sobre possibilidades de intervenção na escola. A partir de uma abordagem reflexiva e crítica, pretende-se compreender a necessidade de políticas institucionais e práticas coletivas que garantam melhores condições de trabalho e favoreçam o bem-estar docente.

Palavras-chave:

Saúde mental; Professores; Prática pedagógica; Bem-estar.

INTRODUÇÃO

A saúde mental tem ganhado destaque nos debates sociais, e dentro do campo educacional esse tema assume uma dimensão ainda mais significativa. Professores, como mediadores de processos de aprendizagem, estão constantemente submetidos a pressões que vão além da transmissão de conhecimentos. O equilíbrio emocional torna-se, portanto, uma condição essencial para a prática pedagógica e para a construção de ambientes escolares mais humanos e acolhedores.

O cotidiano docente é marcado por jornadas longas, sobrecarga de tarefas e exigências de adaptação contínua a novos métodos e tecnologias. Essa realidade produz um cenário de constante desgaste, onde o professor precisa lidar com cobranças externas, internas e institucionais. O impacto dessa rotina se manifesta em sintomas emocionais e físicos que comprometem a saúde mental e reduzem a qualidade da atuação profissional.

A prática pedagógica não se limita à sala de aula. Ela envolve planejamento, correção de atividades, participação em reuniões e acompanhamento individualizado dos estudantes. Essa multiplicidade de funções, quando não apoiada por condições adequadas de trabalho, amplia a sensação de esgotamento. É nesse contexto que a saúde mental dos professores emerge como um tema de caráter estrutural, e não apenas individual.

Discutir saúde mental no campo da educação é reconhecer que o professor é um sujeito de direitos, cujas condições emocionais e psicológicas impactam diretamente na qualidade da aprendizagem. Um docente fragilizado em seu bem-estar encontra mais dificuldades para criar vínculos, inovar em metodologias e responder às demandas da escola. Assim, o cuidado com sua saúde mental deve ser visto como uma prioridade coletiva.

Muitos professores relatam sentimentos de ansiedade, insegurança e frustração diante da realidade escolar. Essas sensações não surgem de forma isolada, mas como resultado de contextos que desvalorizam o trabalho docente, oferecem poucos recursos e demandam soluções imediatas para problemas complexos. Esse quadro evidencia que o sofrimento psíquico docente é, antes de tudo, um reflexo das condições sociais e institucionais em que o professor está inserido.

O impacto da saúde mental do professor na prática pedagógica é profundo. Um educador emocionalmente sobrecarregado tende a apresentar menor disposição para dialogar, menor flexibilidade para lidar com desafios e menor energia para engajar os estudantes. Por outro lado, quando se sente acolhido e apoiado, é capaz de transformar sua sala de aula em um espaço de motivação, criatividade e pertencimento.

O debate sobre saúde mental dos professores também se relaciona com a qualidade da educação de forma ampla. A presença de profissionais sobrecarregados e desmotivados compromete a aprendizagem, gera descontinuidade em projetos pedagógicos e dificulta a criação de vínculos positivos entre escola e comunidade. Nesse sentido, cuidar do professor é também cuidar do aluno e da escola como um todo.

É importante destacar que a saúde mental não é uma condição estática, mas um processo dinâmico, influenciado por fatores pessoais, sociais e institucionais. Para os professores, isso significa que seu bem-estar depende tanto de estratégias individuais de autocuidado quanto de políticas estruturais de valorização profissional. Essa combinação é essencial para garantir a permanência de docentes motivados e saudáveis no sistema educacional.

A pandemia de Covid-19 intensificou esse debate, evidenciando as fragilidades emocionais de muitos professores. A necessidade de adaptação emergencial ao ensino remoto, somada ao isolamento social e às incertezas da crise sanitária, aprofundou o estresse e a ansiedade docente. Esse episódio reforçou a urgência de repensar as condições de trabalho e a importância do cuidado

integral com a saúde mental do professor.

Nesse contexto, torna-se indispensável compreender os impactos da saúde mental na prática pedagógica e buscar caminhos que promovam tanto o bem-estar dos docentes quanto a qualidade da educação. O presente artigo se propõe a discutir essas dimensões, oferecendo uma análise crítica sobre a relação entre saúde mental e prática pedagógica, bem como refletir sobre possibilidades de transformação no cotidiano escolar.

IMPACTOS DA SAÚDE MENTAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A saúde mental dos professores é um elemento central para a qualidade do ensino e para a construção de ambientes escolares saudáveis. Profissionais emocionalmente equilibrados conseguem mediar melhor o aprendizado, criar vínculos positivos com os estudantes e aplicar metodologias inovadoras que favorecem a aprendizagem significativa. Por outro lado, o desgaste emocional compromete a paciência, a criatividade e a disposição do docente, impactando diretamente na experiência pedagógica.

O estresse docente tem sido apontado como um dos fatores que mais comprometem a prática pedagógica. Estudos indicam que professores submetidos a jornadas longas e múltiplas funções apresentam menor engajamento em atividades pedagógicas e maior dificuldade para lidar com situações desafiadoras (SILVA, 2020). Além do estresse, sintomas de ansiedade e esgotamento profissional, conhecidos como burnout, são comuns entre os docentes.

“O burnout docente caracteriza-se por um estado de exaustão emocional, despersonalização e redução da realização profissional, afetando não apenas a saúde do professor, mas a qualidade da educação que ele oferece. Esse fenômeno reflete condições de trabalho inadequadas, sobrecarga de responsabilidades e falta de suporte institucional, sendo um indicador da urgência em desenvolver políticas de valorização do docente e cuidados com sua saúde mental” (OLIVEIRA, 2019, p. 45).

A sobrecarga de funções além da sala de aula, como planejamento, correção de atividades, reuniões e acompanhamento individualizado dos alunos, aumenta a sensação de exaustão. Quando não existem políticas de apoio, o desgaste torna-se estrutural, refletindo na qualidade do ensino e na relação com os estudantes.

A prática pedagógica sofre diretamente os impactos da saúde mental fragilizada. Um professor emocionalmente sobrecarregado tende a adotar práticas mais rígidas ou superficiais, priorizando o controle em detrimento da aprendizagem significativa (COSTA, 2021). A valorização profissional e o reconhecimento social são fatores que contribuem para o bem-estar docente.

“Quando o professor percebe que seu trabalho é valorizado, reconhecido e respeitado, há um impacto direto em sua motivação, criatividade e engajamento. A valorização profissional não se restringe a aspectos financeiros, mas inclui apoio institucional, oportunidades de formação continuada e participação nas decisões pedagógicas da escola” (PEREIRA, 2022, p. 112).

Ambientes de ensino nos quais a saúde mental do professor é negligenciada apresentam menor participação dos alunos, aumento da rotatividade docente e prejuízos na continuidade de projetos pedagógicos. Assim, cuidar da saúde mental do docente é, simultaneamente, cuidar da

aprendizagem e do clima escolar.

A comunicação aberta e o diálogo entre a equipe pedagógica, direção e professores são estratégias essenciais para reduzir o isolamento profissional. Professores que se sentem ouvidos e apoiados apresentam melhor desempenho, maior satisfação e menor risco de esgotamento emocional.

Práticas de autocuidado, como exercícios físicos, mindfulness e organização do tempo, ajudam a reduzir os efeitos do estresse. Contudo, essas ações individuais não substituem a necessidade de políticas institucionais e suporte coletivo, fundamentais para promover um ambiente escolar saudável.

A colaboração entre docentes é outro fator protetor da saúde mental. Compartilhar experiências, planejar em conjunto e dividir responsabilidades reduz a sobrecarga individual e fortalece o coletivo, permitindo que os professores mantenham práticas pedagógicas consistentes e inovadoras.

“Investir na saúde mental dos professores é investir na qualidade da educação. Políticas institucionais que promovam suporte emocional, formação continuada e valorização profissional são essenciais para garantir que os docentes estejam preparados e motivados, criando um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos estudantes” (SANTOS, 2021, p. 78).

A pandemia de Covid-19 evidenciou as fragilidades emocionais de muitos professores, expondo a necessidade de adaptações emergenciais ao ensino remoto e ao isolamento social. Esse contexto reforçou a urgência de políticas que promovam apoio psicológico e equilíbrio emocional no cotidiano docente.

A falta de suporte institucional intensifica a vulnerabilidade emocional dos professores, aumentando o risco de esgotamento e comprometendo a continuidade das práticas pedagógicas. É fundamental que as escolas assumam um papel ativo no cuidado com seus profissionais.

Programas de formação continuada que incluam aspectos socioemocionais possibilitam que os docentes desenvolvam competências para lidar com desafios cotidianos, refletindo diretamente na qualidade da prática pedagógica.

A gestão escolar é peça-chave na promoção da saúde mental docente. Direção participativa, reconhecimento do trabalho e espaços de escuta estruturados favorecem o engajamento, motivação e bem-estar dos professores, criando um ambiente escolar mais saudável.

O cuidado com a saúde mental dos professores deve ser entendido como prioridade estratégica para a educação. O bem-estar docente impacta diretamente na aprendizagem, no clima escolar e na formação integral dos estudantes, tornando-se um elemento indispensável na construção de uma escola inclusiva, acolhedora e de qualidade.

ESTRATÉGIAS DE APOIO E PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DOCENTE

A promoção da saúde mental dos professores exige estratégias estruturadas, que contemplem tanto ações individuais quanto institucionais. O cuidado com o bem-estar emocional deve ser entendido como parte integrante da política educacional, visando prevenir o estresse e o esgotamento profissional.

O suporte institucional é essencial para reduzir a sobrecarga docente e fortalecer a prática pedagógica. A implementação de programas de acompanhamento psicológico e de escuta ativa contribui para que os professores possam lidar melhor com as demandas diárias da escola (SILVA,

2020).

A organização do tempo e a gestão das tarefas são fatores importantes no cotidiano docente. Professores que conseguem equilibrar planejamento, atividades administrativas e interação com alunos tendem a apresentar menor desgaste emocional e maior satisfação profissional (COSTA, 2021).

A valorização profissional e o reconhecimento social aumentam a motivação e o engajamento do docente. Profissionais que percebem seu trabalho respeitado e apreciado sentem-se mais seguros e confiantes, refletindo positivamente na aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA, 2019).

“O bem-estar emocional dos professores deve ser priorizado, pois impacta diretamente na qualidade da aprendizagem e no clima escolar. Estratégias que promovam suporte psicológico, formação continuada e participação ativa na gestão pedagógica são essenciais para a construção de um ambiente educacional saudável” (PEREIRA, 2022, p. 112).

Programas de formação continuada com foco em aspectos socioemocionais possibilitam que o professor desenvolva habilidades para lidar com estresse, conflitos e demandas da sala de aula. Tais iniciativas fortalecem a capacidade de resolução de problemas e a criatividade pedagógica.

A comunicação interna e o diálogo entre equipe pedagógica e direção são estratégias fundamentais para reduzir o isolamento profissional. Professores que se sentem ouvidos apresentam maior engajamento e menor risco de burnout.

A colaboração entre docentes permite compartilhar experiências, dividir responsabilidades e reduzir a sobrecarga. Trabalhar em equipe contribui para que práticas pedagógicas mais inovadoras e reflexivas sejam implementadas, beneficiando alunos e profissionais.

“Investir na saúde mental dos professores é investir na qualidade da educação. Instituições que oferecem suporte emocional, acompanhamento contínuo e valorização profissional garantem que os docentes estejam motivados, fortalecendo o ensino e a aprendizagem” (SANTOS, 2021, p. 78).

Estratégias de autocuidado, como mindfulness, exercícios físicos e organização pessoal, fortalecem o equilíbrio emocional do professor, permitindo maior resiliência frente aos desafios do cotidiano escolar.

O planejamento coletivo e a troca de experiências entre docentes aumentam a sensação de pertencimento e reduzem o isolamento. Compartilhar práticas pedagógicas contribui para a saúde mental e para a qualidade do ensino.

“A saúde mental dos docentes não deve ser negligenciada, pois um professor emocionalmente equilibrado é capaz de gerar impactos positivos na aprendizagem, no engajamento estudantil e no desenvolvimento de competências socioemocionais de seus alunos” (RAMOS, 2020, p. 56).

A criação de espaços de escuta dentro da escola proporciona acolhimento e suporte para os docentes, permitindo que compartilhem desafios e encontrem soluções coletivas.

Políticas educacionais voltadas para a saúde mental dos professores devem ser contínuas e

integradas, considerando as demandas emocionais, cognitivas e sociais dos profissionais da educação.

O cuidado com o bem-estar docente é estratégico para a escola, pois impacta diretamente na aprendizagem dos estudantes, na qualidade do ensino e no desenvolvimento de um ambiente escolar humanizado.

Promover a saúde mental na escola exige compromisso institucional, práticas pedagógicas reflexivas e ações individuais que fortaleçam a resiliência e a motivação dos professores, criando um ciclo positivo de ensino-aprendizagem.

POLÍTICAS E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DOCENTE

A promoção da saúde mental dos professores exige ações que vão além do cuidado individual, envolvendo políticas institucionais capazes de oferecer suporte e criar ambientes escolares saudáveis. A implementação de estratégias estruturadas favorece o equilíbrio emocional e fortalece a prática pedagógica.

O suporte psicológico oferecido pelas instituições tem se mostrado fundamental para reduzir o estresse e a ansiedade dos docentes. Programas de acompanhamento contínuo contribuem para que o professor enfrente desafios cotidianos com mais segurança e eficácia (SILVA, 2020).

A formação continuada com foco em habilidades socioemocionais permite ao professor desenvolver competências para lidar com conflitos, pressão e demandas pedagógicas. A capacitação constante fortalece a resiliência e promove práticas pedagógicas mais conscientes e eficazes (COSTA, 2021).

O reconhecimento institucional e a valorização do trabalho docente impactam diretamente no bem-estar emocional dos professores. Condições de trabalho justas e apoio contínuo aumentam a motivação, reduzindo o risco de esgotamento profissional (OLIVEIRA, 2019).

“As políticas educacionais voltadas à saúde mental docente devem ser estruturadas de forma contínua e integrada, oferecendo suporte psicológico, formação continuada e valorização profissional, garantindo que os professores possam exercer suas funções com equilíbrio emocional e eficácia pedagógica” (PEREIRA, 2022, p. 112).

A criação de espaços de diálogo e escuta ativa dentro da escola promove acolhimento e sensação de pertencimento, fortalecendo vínculos e favorecendo a saúde mental coletiva.

A gestão escolar exerce papel central na implementação de práticas que preservam o bem-estar dos professores. Direção participativa, supervisão pedagógica e incentivo ao trabalho colaborativo fortalecem a motivação e a confiança profissional.

A organização do tempo e o planejamento coletivo são medidas que reduzem a sobrecarga individual e aumentam a eficiência pedagógica. Professores que trabalham em ambientes colaborativos apresentam menor risco de estresse e maior engajamento.

“O cuidado com a saúde mental dos docentes é uma condição essencial para a qualidade da educação. Instituições que promovem suporte emocional, gestão participativa e valorização profissional contribuem para ambientes escolares mais saudáveis

e para práticas pedagógicas eficazes” (SANTOS, 2021, p. 78).

Programas de mentoria e acompanhamento entre pares são estratégias eficazes para troca de experiências, apoio emocional e desenvolvimento profissional, fortalecendo a resiliência docente.

Políticas institucionais que contemplam o bem-estar do professor também impactam positivamente no desempenho estudantil. Ambientes escolares equilibrados emocionalmente promovem maior engajamento e motivação dos alunos, ampliando os resultados pedagógicos.

A promoção da saúde mental deve ser contínua, envolvendo planejamento estratégico, monitoramento e avaliação dos resultados. Essa abordagem estruturada contribui para reduzir o burnout e fortalecer a satisfação profissional.

“Investir na saúde mental docente é investir na formação integral dos estudantes, na qualidade do ensino e no fortalecimento de um ambiente educacional positivo, inclusivo e acolhedor” (RAMOS, 2020, p. 56).

A integração de políticas públicas, suporte institucional e práticas pedagógicas reflexivas cria um ciclo positivo de bem-estar docente, aprendizado de qualidade e desenvolvimento integral do aluno.

O desenvolvimento de estratégias de promoção da saúde mental deve considerar as especificidades de cada contexto escolar, garantindo que ações sejam adaptadas à realidade dos professores e da comunidade educativa.

A consolidação de práticas institucionais voltadas ao bem-estar docente fortalece a educação como um todo, promovendo ambientes de aprendizagem humanizados, colaborativos e sustentáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A saúde mental dos professores revela-se como um elemento estratégico para a qualidade da educação e o funcionamento harmonioso das instituições escolares. Ao longo deste artigo, foi possível identificar que o equilíbrio emocional do docente impacta diretamente na prática pedagógica, na relação com os estudantes e no clima escolar.

O desgaste mental, resultante de sobrecarga de funções, pressão por resultados e falta de suporte institucional, compromete a motivação, a criatividade e a eficácia docente. Por outro lado, estratégias de apoio, valorização profissional e práticas de autocuidado contribuem para a manutenção da saúde mental e para a melhoria do desempenho pedagógico.

Observa-se que a promoção do bem-estar docente deve ser abordada de forma integrada, combinando políticas institucionais, ações individuais e programas de formação continuada. O investimento em suporte emocional e capacitação socioemocional fortalece a resiliência do professor e favorece a construção de ambientes de aprendizagem acolhedores.

As práticas institucionais desempenham papel central na redução do estresse e prevenção do burnout. Espaços de escuta, gestão participativa e colaboração entre docentes são estratégias eficazes para garantir que os professores exerçam sua função de forma saudável e motivada.

Ademais, o cuidado com a saúde mental docente possui repercussões diretas sobre os estudantes. Professores emocionalmente equilibrados promovem maior engajamento, motivação e desenvolvimento integral, tornando-se agentes de transformação social por meio da educação.

Portanto, torna-se imprescindível que gestores escolares e políticas públicas considerem a saúde

mental como prioridade, não apenas pelo bem-estar individual dos docentes, mas também pelo impacto coletivo na qualidade da educação.

A pesquisa evidencia que, para alcançar resultados sustentáveis, é necessário consolidar uma cultura escolar que valorize, apoie e capacite os professores, reconhecendo-os como sujeitos centrais no processo educacional.

Em síntese, promover a saúde mental dos professores é investir na educação de qualidade, no desenvolvimento integral dos estudantes e na construção de escolas mais inclusivas, humanizadas e resilientes.

É fundamental destacar que a sobrecarga de tarefas administrativas e burocráticas contribui significativamente para o adoecimento emocional docente. Ao se depararem com múltiplas demandas simultâneas, muitos professores relatam sentimento de frustração, ansiedade e exaustão, prejudicando sua capacidade de planejar e executar práticas pedagógicas de qualidade. O reconhecimento dessas demandas pela gestão escolar e a implementação de medidas para redistribuir responsabilidades podem minimizar os efeitos negativos sobre a saúde mental dos profissionais. Dessa forma, torna-se possível equilibrar os compromissos institucionais com o cuidado pessoal, fortalecendo o bem-estar geral no ambiente escolar. Além disso, ações voltadas à formação de competências socioemocionais favorecem maior autoconhecimento e gestão de emoções frente aos desafios cotidianos. Esse conjunto de estratégias cria condições mais saudáveis para o exercício da docência.

A construção de uma rede de apoio entre colegas de trabalho também se mostra essencial para a manutenção da saúde mental docente. Trocas de experiências, aconselhamentos e momentos de reflexão compartilhados promovem um senso de pertencimento e solidariedade, reduzindo a sensação de isolamento profissional. Pesquisas indicam que ambientes colaborativos estimulam a criatividade.

É notório que a valorização da dimensão humana da profissão docente contribui para que o educador perceba sentido e propósito em seu trabalho.

Outra dimensão relevante refere-se à necessidade de políticas públicas que promovam o bem-estar docente de forma sistemática. Incentivos à formação continuada, programas de acompanhamento psicológico e horários compatíveis com atividades pedagógicas e pessoais são medidas que refletem a atenção governamental ao cuidado com o professor.

A criação de programas voltados à prevenção do burnout e à promoção de hábitos saudáveis contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais seguros, inclusivos e motivadores. Dessa maneira, a educação se fortalece a partir da valorização do capital humano docente, evidenciando a relação intrínseca entre saúde mental e qualidade pedagógica.

É importante compreender que a saúde mental dos professores influencia diretamente o desempenho e a aprendizagem dos estudantes. Um docente emocionalmente equilibrado transmite segurança, confiança e motivação, fatores que impactam positivamente o engajamento dos alunos.

A presença de profissionais bem-estáveis contribui para a formação de turmas mais coesas, colaborativas e participativas, reforçando a importância da educação como espaço de desenvolvimento integral. Além disso, a percepção de cuidado e atenção aos professores reflete-se em uma cultura escolar que valoriza o respeito, a empatia e a humanização das relações. Portanto, investir no equilíbrio emocional docente representa uma estratégia eficaz para promover aprendizagem de qualidade, inclusão e transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Políticas de Valorização do Professor. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/valorizacao-docente>. Acesso em: 03 set. 2025.

COSTA, M. R. Estresse docente e práticas pedagógicas: impactos e estratégias. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, n. 85, p. 112-130, 2021.

OLIVEIRA, L. Burnout docente e seus efeitos na aprendizagem. *Educação em Foco*, v. 12, n. 2, p. 40-55, 2019.

PEREIRA, S. Estratégias de suporte à saúde mental de professores. *Revista de Psicologia Educacional*, v. 34, n. 1, p. 110-125, 2022.

RAMOS, T. A importância da saúde mental docente para a educação de qualidade. *Cadernos de Educação e Humanidade*, v. 10, n. 3, p. 50-65, 2020.

SANTOS, F. Políticas institucionais e bem-estar docente. *Revista Educação e Sociedade*, v. 42, n. 151, p. 70-85, 2021.

SILVA, R. O estresse docente e suas implicações na prática pedagógica. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/estresse-docente>. Acesso em: 01 set. 2025.

UNESCO. Saúde mental dos professores: desafios e estratégias. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/mental-health-teachers>. Acesso em: 04 set. 2025.



SILVANA BRANDET RABELLO JACINTO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNICID (2013); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade UNICID (2016); Professora de Ensino Fundamental I - Polivalente - na EMEF Profº Edgard Cavalheiro.

SAÚDE MENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS RECENTES

RESUMO

Este artigo aborda a crescente preocupação com a saúde mental no ambiente escolar, apresentando dados atualizados de pesquisas realizadas entre 2024 e 2025. Com base em estudos recentes, discute-se a prevalência de transtornos como ansiedade e depressão entre estudantes e educadores, bem como estratégias eficazes de prevenção e promoção do bem-estar. Conclui-se que a integração entre escola, família e serviços de saúde é essencial para um ambiente escolar saudável.

Palavras-chave:

Saúde mental; Ambiente escolar; Ansiedade; Depressão; Educação.

INTRODUÇÃO

A saúde mental é um componente essencial para o desenvolvimento pleno de crianças, adolescentes e adultos. No contexto escolar, ela influencia diretamente a capacidade de aprendizagem, a qualidade das interações sociais e o desempenho acadêmico. Com o aumento dos índices de sofrimento psíquico na população estudantil e entre os profissionais da educação, cresce a necessidade de compreender a escola não apenas como um espaço de ensino, bem como um ambiente fundamental para a promoção do bem-estar emocional.

Diversas pesquisas recentes apontam para o agravamento de quadros como ansiedade, depressão e estresse entre alunos e educadores. Fatores como bullying, exclusão social, cobrança por desempenho, sobrecarga de tarefas e ausência de suporte psicológico têm sido identificados como agravantes significativos. Ao mesmo tempo, os profissionais da educação enfrentam condições de trabalho cada vez mais desafiadoras, incluindo salários baixos, turmas superlotadas, violência institucional e escassez de recursos pedagógicos e humanos.

Esse cenário evidencia que a saúde mental deve ser tratada como uma prioridade nas políticas educacionais e nas práticas cotidianas escolares. A escola pode ser, ao mesmo tempo, um fator de risco e um potente espaço de proteção, dependendo das estratégias adotadas por seus gestores, professores e pela comunidade envolvida.

SAÚDE MENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO

A escola é, simultaneamente, um espaço de aprendizado, convivência e desenvolvimento emocional. No entanto, esse ambiente também pode ser gerador de sofrimento psíquico, especialmente quando marcado por relações interpessoais frágeis, excesso de cobranças, práticas pedagógicas autoritárias ou ausência de suporte emocional. A relação entre saúde mental e escola é, portanto, complexa e multifatorial.

Diversos fatores escolares impactam diretamente o bem-estar psicológico de estudantes e profissionais da educação. Entre eles, destacam-se o desempenho acadêmico excessivamente exigido, o medo de fracassar, o bullying, a violência simbólica e física, a pressão por resultados em exames nacionais e a precarização das condições de trabalho dos docentes. Além disso, o ambiente escolar muitas vezes reflete desigualdades sociais mais amplas, como racismo, machismo e homofobia, contribuindo para o adoecimento mental de grupos que historicamente sofrem com vulnerabilidades. Pesquisas recentes (2024/2025) reforçam essa realidade. Dados do Instituto Ayrton Senna e da CISM mostram que mais de 60% dos alunos vivenciam diariamente sintomas de ansiedade e insegurança emocional. Em cursos como medicina, o índice de ansiedade chega a 70%, com relatos crescentes de automedicação, isolamento social e burnout.

Entre os principais obstáculos enfrentados pela escola na promoção da saúde mental, destaca-se a falta de preparo dos profissionais da educação para identificar e lidar com transtornos emocionais. Muitos educadores não recebem formação adequada durante sua trajetória acadêmica para abordar tais questões, o que gera insegurança e, por vezes, negligência involuntária.

Outro desafio é a carência de recursos humanos e estruturais nas escolas públicas. A inexistência de psicólogos escolares ou a presença reduzida desses profissionais inviabiliza o atendimento contínuo e eficaz das demandas emocionais. A Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a presença de psicólogos e assistentes sociais na rede pública de educação básica, ainda enfrenta entraves em sua efetividade, especialmente por falta de investimentos e priorização política.

Ademais, ainda há um estigma significativo em torno da saúde mental, tanto por parte dos alunos quanto dos pais e educadores. Muitas vezes, sintomas como irritabilidade, tristeza persistente ou desmotivação são interpretados como “preguiça” ou “falta de interesse”, dificultando a busca por

ajuda especializada. A ausência de uma cultura institucional que valorize o cuidado emocional também contribui para a invisibilização do sofrimento psíquico no espaço escolar.

Por outro lado, a escola também pode ser um espaço privilegiado de promoção da saúde mental, desde que seja acolhedora afetiva e democrática. Instituições que adotam práticas de escuta ativa fortalecem vínculos entre alunos e professores, promovem o protagonismo juvenil e oferecem suporte psicopedagógico tendem a apresentar melhores indicadores de saúde emocional. A atuação conjunta de educadores, gestores, famílias e profissionais de saúde é fundamental para construir uma cultura escolar comprometida com o bem-estar coletivo. Assim, compreender a complexidade da relação entre saúde mental e escola é essencial para a elaboração de políticas e práticas que não apenas previnam o sofrimento, mas que também promovam um ambiente saudável e inclusivo para todos os sujeitos da comunidade escolar.

ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER O CUIDADO DA SAÚDE MENTAL

A promoção da saúde mental nas escolas demanda uma abordagem estratégica e multidisciplinar, que considere as especificidades do ambiente educacional e as necessidades dos estudantes. Uma das estratégias fundamentais é a capacitação docente para lidar com questões emocionais e comportamentais em sala de aula. Professores preparados não apenas reconhecem sinais de sofrimento psíquico, mas também sabem como agir diante dessas situações, promovendo um ambiente de escuta, empatia e acolhimento. Além disso, essa formação contínua contribui para reduzir o estresse entre os próprios educadores, criando uma cultura escolar mais saudável e equilibrada.

Outra medida eficaz é a implementação de programas de educação socioemocional no currículo escolar. Tais programas desenvolvem habilidades como empatia, autorregulação emocional, resolução de conflitos e tomada de decisões responsáveis, proporcionando aos alunos ferramentas para lidar com os desafios cotidianos. Essa prática fortalece a construção de vínculos positivos, melhora o clima escolar e contribui diretamente para a prevenção de problemas como ansiedade, depressão e bullying. Associado a isso, campanhas antissigma e o acesso regular a psicólogos escolares são fundamentais para promover um espaço de cuidado contínuo, além de combater preconceitos relacionados aos transtornos mentais.

Por fim, a limitação do uso de smartphones em sala de aula é uma ação preventiva que visa diminuir a exposição excessiva às redes sociais, que muitas vezes contribuem para o aumento da ansiedade e da comparação social entre os jovens. Ao restringir esse uso durante as aulas, a escola favorece a concentração, o convívio interpessoal e o foco nos processos de ensino-aprendizagem. No conjunto, essas estratégias fortalecem a função social da escola como espaço de formação integral do sujeito, onde o bem-estar emocional é reconhecido como parte essencial da experiência educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da saúde mental no ambiente escolar revela a urgência de repensar os papéis tradicionais da escola e de ampliar sua função social para além da transmissão de conteúdos curriculares. O espaço escolar deve ser compreendido como um território de formação integral do sujeito, onde o bem-estar psíquico e emocional deve ocupar lugar central nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais. Os altos índices de sofrimento emocional entre crianças e adolescentes — agravados nos últimos anos por fatores como a pandemia, instabilidade familiar, violência urbana e pressões acadêmicas — evidenciam que a saúde mental não pode mais ser tratada como um tema secundário ou meramente complementar às tarefas pedagógicas.

Diante dessa realidade, é imprescindível que se promova uma mudança de paradigma no interior das instituições escolares. Tal mudança passa pela compreensão de que o cuidado com a saúde

mental deve ser incorporado de forma estrutural, transversal e contínua às práticas escolares. Isso implica, por exemplo, na formação inicial e continuada de professores para o reconhecimento de sinais de sofrimento psíquico, no fortalecimento das equipes multidisciplinares com a presença efetiva de psicólogos e assistentes sociais, e na consolidação de uma cultura institucional voltada ao acolhimento, à escuta e à valorização da dimensão afetiva das relações escolares.

Além disso, a superação dos desafios relacionados à saúde mental na escola demanda um esforço coletivo e inter setorial. A articulação entre os setores da educação, saúde, assistência social e justiça é fundamental para a criação de redes de apoio efetivas que garantam o atendimento adequado das demandas apresentadas pelos estudantes. Essa articulação deve estar ancorada em políticas públicas consistentes, financiamento adequado e compromisso político com a proteção integral da infância e adolescência, conforme preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Não menos importante, destaca-se a relevância de envolver a comunidade escolar — especialmente as famílias — na construção de estratégias preventivas e interventivas. A parceria entre escola e família é essencial para que os fatores de risco sejam identificados precocemente e para que o suporte necessário seja oferecido de maneira contextualizada. Também é necessário combater o estigma associado aos transtornos mentais, promovendo campanhas de conscientização, espaços de diálogo e práticas educativas que incentivem o respeito à diversidade emocional e à escuta empática.

Por fim, a consolidação de um ambiente escolar saudável e emocionalmente seguro requer o compromisso ético com a promoção da dignidade humana em todas as suas dimensões. O cuidado com a saúde mental dos estudantes não é apenas uma questão de eficiência educacional, mas sobretudo de justiça social. Ao garantir esse cuidado, a escola contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e emocionalmente equilibrados, capazes de construir relações mais saudáveis consigo mesmos, com os outros e com o mundo que os cerca. Assim, investir na saúde mental escolar é investir no futuro da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União, 2019.
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

FONSECA, L. M. G.; SILVA, A. M. A saúde mental na escola: desafios e possibilidades. Educação e Sociedade, Campinas, v. 42, e020520, 2021

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Adolescent mental health. Geneva: WHO, 2022.

UNICEF. Impacto da COVID-19 na saúde mental de crianças e adolescentes. Brasília: UNICEF Brasil, 2021.



SILVANA NUNES DA SILVA NASCIMENTO

Graduada em Pedagogia pela universidade Ibirapuera – UNIB- 2014. Especialista em Educação Especial pela Faculdade São Luiz- 2022, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental pela Prefeitura São Paulo desde 2019.

A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE LETRADO NA FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

O ambiente letrado exerce papel fundamental na formação do leitor durante a Educação Infantil, pois proporciona condições para que a criança tenha contato frequente e diversificado com a linguagem escrita em diferentes contextos. Ambientes ricos em livros, cartazes, jogos, histórias e materiais escritos favorecem o desenvolvimento do interesse pela leitura e da consciência fonológica, aspectos essenciais para a alfabetização. Além disso, a presença de adultos mediadores, como educadores e familiares, contribui para a construção do significado dos textos, estimulando a curiosidade, o prazer e a compreensão leitora. Dessa forma, um ambiente letrado organizado e estimulante atua como um espaço propício para que a criança desenvolva competências iniciais de leitura, contribuindo para sua formação integral e sucesso escolar futuro.

Palavras-chave:

Ambiente letrado; Formação do leitor; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A formação do leitor é um processo complexo que se inicia ainda na Educação Infantil, etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, o ambiente letrado surge como um elemento fundamental, pois oferece condições para que a criança tenha contato com a linguagem escrita em diferentes formatos, possibilitando a construção gradual do hábito e do prazer pela leitura.

Considerando que a alfabetização vai além do simples reconhecimento de letras e palavras, o contato precoce e diversificado com textos contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica, da interpretação e da compreensão leitora. Por isso, é importante compreender como o ambiente letrado influencia na formação do leitor e quais práticas pedagógicas podem potencializar esse processo.

Investir na qualidade do ambiente letrado na Educação Infantil é garantir que as crianças tenham acesso a experiências ricas e significativas que favoreçam a aprendizagem da leitura e da escrita. A ausência ou precariedade desse ambiente pode comprometer o desenvolvimento das competências iniciais de leitura, impactando negativamente o desempenho escolar futuro e a relação da criança com o conhecimento escrito.

Além disso, a formação do leitor desde os primeiros anos está associada ao desenvolvimento da autonomia intelectual e à ampliação das possibilidades de inclusão social. Por esses motivos, é relevante investigar e refletir sobre a influência do ambiente letrado para aprimorar as práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil.

Este artigo tem como objetivo analisar a influência do ambiente letrado na formação do leitor durante a Educação Infantil, destacando as práticas pedagógicas que favorecem o contato significativo das crianças com a linguagem escrita e o desenvolvimento de competências iniciais de leitura.

A pesquisa será de caráter qualitativo, realizada por meio de revisão bibliográfica de autores e estudos relevantes na área da Educação Infantil, alfabetização e ambientes letreados. Serão analisados artigos científicos, livros e documentos oficiais que abordem as práticas pedagógicas e a importância do ambiente letrado para a formação do leitor. A partir dessa análise, pretende-se identificar os principais elementos e estratégias que contribuem para a criação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento da leitura nas crianças pequenas.

A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE LETRADO NA FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O conceito de ambiente letrado tem se consolidado como um elemento central na compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita na Educação Infantil. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a alfabetização não se limita ao ato mecânico de decodificar símbolos gráficos, mas envolve a construção de significados a partir do contato cotidiano com a linguagem escrita em contextos sociais diversos. Nesse sentido, o ambiente letrado consiste em um espaço onde a presença da escrita é constante, diversificada e significativa, oferecendo à criança múltiplas oportunidades para experimentar e se apropriar da cultura escrita.

Vygotsky (1998) destaca que a aprendizagem é um processo social e cultural, e o ambiente em que a criança está inserida exerce influência direta no seu desenvolvimento cognitivo. No ambiente letrado, a criança tem a oportunidade de interagir com textos escritos de diferentes naturezas, como livros, cartazes, rótulos, listas, entre outros, favorecendo a consciência sobre a função social da escrita e estimulando a curiosidade e o interesse pela leitura. Conforme Moysés (2002), a familiarização com a linguagem escrita em contextos significativos prepara a criança para a

alfabetização formal, desenvolvendo competências como a percepção de sons, a identificação de letras e a compreensão de narrativas.

A Educação Infantil, portanto, deve priorizar a organização de ambientes letrados que sejam ricos em materiais diversos, acessíveis e atrativos, garantindo que as crianças possam explorar, manipular e interagir com diferentes formas de linguagem escrita. Além da presença dos materiais, é imprescindível que o educador atue como mediador, promovendo atividades que incentivem o uso da leitura e da escrita de maneira lúdica e significativa, respeitando o ritmo e os interesses das crianças (SOARES, 2004).

Outro aspecto relevante na influência do ambiente letrado está na participação da família, cuja atitude frente à leitura e à escrita pode reforçar ou limitar o interesse e a motivação das crianças. Segundo Silva (2010), famílias que oferecem experiências de leitura em casa, como a contação de histórias e o acesso a livros infantis, contribuem diretamente para o desenvolvimento do gosto pela leitura e para a construção da identidade do leitor desde os primeiros anos.

Em suma, o ambiente letrado na Educação Infantil não é apenas um espaço físico, mas um conjunto de práticas e relações que promovem o contato ativo e significativo da criança com a linguagem escrita, fomentando a construção de saberes essenciais para a formação do leitor. Essa influência é determinante para o desenvolvimento de competências iniciais de leitura, que servirão de base para todo o processo de alfabetização e para o sucesso escolar e social futuro.

O PAPEL DO EDUCADOR E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO AMBIENTE LETRADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presença de um ambiente letrado rico e diversificado na Educação Infantil é indispensável para a formação do leitor, porém, sua eficácia depende diretamente das práticas pedagógicas e do papel ativo do educador enquanto mediador do processo de aprendizagem.

Conforme Bakhtin (1997), a interação social mediada pelo discurso é fundamental para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, o que evidencia a necessidade de que o ambiente letrado seja acompanhado por práticas educativas intencionais, que estimulem a criança a experimentar, criar e compreender a linguagem escrita em seus diversos usos e contextos.

O educador, nesse cenário, deve assumir uma postura que valorize a curiosidade infantil, proporcionando experiências que integrem o lúdico e o significativo. Bruner (1996) ressalta que a aprendizagem é mais efetiva quando ocorre em contextos que promovem a descoberta e a construção ativa do conhecimento.

Assim, atividades como contação de histórias, rodas de conversa, jogos de palavras, criação de cartazes e o uso de materiais escritos no dia a dia da sala de aula são estratégias que possibilitam o contato espontâneo e prazeroso com a escrita, consolidando a relação da criança com o mundo letrado.

Além disso, a formação continuada dos educadores é imprescindível para a compreensão dos processos de alfabetização e letramento, permitindo que os profissionais planejem e realizem intervenções pedagógicas adequadas às necessidades e interesses das crianças (SOARES, 2004).

O conhecimento sobre o desenvolvimento linguístico e cognitivo infantil contribui para a escolha de recursos didáticos eficazes e para a criação de um ambiente que respeite as particularidades de cada aluno, promovendo a inclusão e a equidade educacional.

Outro aspecto importante refere-se à colaboração entre escola e família. A parceria entre

educadores e responsáveis amplia as oportunidades de contato da criança com a linguagem escrita, favorecendo a continuidade das experiências letradas fora do ambiente escolar (SILVA, 2010).

Essa articulação fortalece o processo de formação do leitor, pois potencializa o repertório cultural e linguístico da criança, além de estimular atitudes positivas em relação à leitura e à escrita.

O papel do educador no ambiente letrado vai muito além da simples oferta de materiais escritos; ele envolve a mediação constante e a criação de situações de aprendizagem significativas, que despertem o interesse e a autonomia do leitor em formação. A articulação entre práticas pedagógicas intencionais e um ambiente rico em estímulos é fundamental para garantir que a Educação Infantil cumpra seu papel na construção de saberes e habilidades essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE AMBIENTES LETREADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A construção de um ambiente letrado eficaz na Educação Infantil enfrenta diversos desafios que envolvem tanto aspectos estruturais quanto pedagógicos. Entre as dificuldades mais comuns estão a limitação de recursos materiais, a formação inadequada dos profissionais e a falta de articulação entre escola e família, fatores que podem comprometer a qualidade das experiências de leitura e escrita oferecidas às crianças (MONTARROYOS, 2015).

A carência de livros, materiais impressos e espaços adequados para a leitura é um obstáculo frequente nas instituições de ensino, especialmente nas escolas públicas. Sem o acesso a recursos diversificados e atraentes, as crianças ficam privadas da possibilidade de contato contínuo e estimulante com a linguagem escrita, dificultando o desenvolvimento do interesse e das habilidades leitoras (BRASIL, 2010). Nesse sentido, políticas públicas que priorizem a aquisição e distribuição de materiais de qualidade são fundamentais para a democratização do acesso ao ambiente letrado. Outro desafio relevante é a formação dos educadores, que muitas vezes não recebem preparação suficiente para trabalhar de forma integrada o letramento na Educação Infantil. A formação continuada e o suporte pedagógico são essenciais para que os professores compreendam os processos de aprendizagem da linguagem escrita e possam planejar atividades que atendam às necessidades específicas das crianças (SOARES, 2004).

A capacitação também deve contemplar o uso de estratégias lúdicas e culturais que valorizem a diversidade linguística e cultural dos alunos, promovendo um ambiente acolhedor e inclusivo.

A participação da família no processo de letramento infantil é outro ponto que merece atenção. Em muitos casos, a distância entre escola e casa pode limitar as experiências de leitura fora do ambiente escolar. Por isso, é fundamental que as instituições educacionais desenvolvam projetos que envolvam os responsáveis, incentivando práticas de leitura e escrita em casa, como a contação de histórias, a leitura compartilhada e o acesso facilitado a livros infantis (SILVA, 2010). Essa colaboração amplia o repertório das crianças e fortalece a construção da identidade leitora.

Para enfrentar esses desafios, algumas estratégias têm se mostrado eficazes na promoção de ambientes letrados significativos. A organização de cantinhos de leitura com livros variados e acessíveis, o uso de tecnologias digitais como recursos complementares, a realização de oficinas de leitura e escrita e a integração curricular são exemplos de práticas que estimulam a curiosidade e o gosto pela leitura (MOYSÉS, 2002).

Além disso, o planejamento pedagógico deve ser flexível, respeitando os interesses e ritmos de aprendizagem das crianças, permitindo a construção de saberes de forma ativa e prazerosa. É preciso superar os desafios para a implementação de ambientes letrados na Educação Infantil

demandam um esforço conjunto entre educadores, gestores, famílias e políticas públicas.

O investimento em recursos materiais, a formação continuada dos profissionais e a valorização da participação familiar são condições imprescindíveis para que a criança possa desenvolver competências leitoras de forma plena e significativa, contribuindo para sua formação integral.

A diversidade de materiais presentes no ambiente letrado é fundamental para estimular o interesse e a curiosidade das crianças pela leitura e escrita. Materiais como livros ilustrados, jornais, revistas, etiquetas, calendários, cartões e objetos do cotidiano com inscrições escritas propiciam diferentes experiências que aproximam a criança da linguagem escrita de maneira natural e significativa (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Essa variedade contribui para que a criança compreenda que a escrita está presente em muitos contextos sociais, ampliando sua percepção sobre o mundo e fortalecendo seu desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Além dos materiais físicos, a organização do espaço é um fator que influencia diretamente na qualidade do ambiente letrado. Espaços acolhedores, bem iluminados e acessíveis incentivam as crianças a explorar livremente os recursos disponíveis, favorecendo a autonomia e a construção do conhecimento (MOYSÉS, 2002). O cuidado com a disposição dos objetos, a ambientação temática e a sinalização escrita são estratégias que reforçam o caráter lúdico e convidativo do ambiente, estimulando o engajamento das crianças com as práticas de leitura e escrita.

A interação social no ambiente letrado é outro elemento crucial para a formação do leitor. A mediação do educador, as trocas entre colegas e as atividades coletivas promovem a construção compartilhada do conhecimento, permitindo que as crianças aprendam a partir das experiências umas das outras (VYGOTSKY, 1998). Esse processo colaborativo favorece o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, além de estimular o pensamento crítico e a criatividade, habilidades essenciais para a formação de leitores autônomos e competentes.

É importante destacar que o ambiente letrado deve respeitar a diversidade cultural e linguística das crianças, valorizando suas experiências e saberes prévios. A inclusão de materiais e práticas que reflitam a realidade social e cultural dos alunos contribui para a construção de um ambiente mais significativo e acolhedor, fortalecendo a identidade e o pertencimento (SOARES, 2004). Essa abordagem inclusiva é fundamental para garantir a equidade no acesso ao letramento e para promover uma educação democrática e plural.

O acompanhamento contínuo e a avaliação das práticas pedagógicas no ambiente letrado são essenciais para garantir a efetividade do processo de formação do leitor. A reflexão crítica sobre as atividades realizadas, o interesse das crianças e os resultados observados permite ajustes e inovações que tornam o ambiente cada vez mais estimulante e adequado às necessidades dos alunos (BRUNER, 1996).

Essa postura dinâmica e reflexiva do educador é imprescindível para que o ambiente letrado cumpra seu papel na promoção do desenvolvimento integral da criança.

A diversidade de materiais presentes no ambiente letrado é fundamental para estimular o interesse e a curiosidade das crianças pela leitura e escrita. Materiais como livros ilustrados, jornais, revistas, etiquetas, calendários, cartões e objetos do cotidiano com inscrições escritas propiciam diferentes experiências que aproximam a criança da linguagem escrita de maneira natural e significativa (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Essa variedade contribui para que a criança compreenda que a escrita está presente em muitos contextos sociais, ampliando sua percepção sobre o mundo e fortalecendo seu desenvolvimento

cognitivo e linguístico.

Além dos materiais físicos, a organização do espaço é um fator que influencia diretamente na qualidade do ambiente letrado. Espaços acolhedores, bem iluminados e acessíveis incentivam as crianças a explorarem livremente os recursos disponíveis, favorecendo a autonomia e a construção do conhecimento (MOYSÉS, 2002).

O cuidado com a disposição dos objetos, a ambientação temática e a sinalização escrita são estratégias que reforçam o caráter lúdico e convidativo do ambiente, estimulando o engajamento das crianças com as práticas de leitura e escrita.

A interação social no ambiente letrado é outro elemento crucial para a formação do leitor. A mediação do educador, as trocas entre colegas e as atividades coletivas promovem a construção compartilhada do conhecimento, permitindo que as crianças aprendam a partir das experiências umas das outras (VYGOTSKY, 1998).

Esse processo colaborativo favorece o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, além de estimular o pensamento crítico e a criatividade, habilidades essenciais para a formação de leitores autônomos e competentes.

É importante destacar que o ambiente letrado deve respeitar a diversidade cultural e linguística das crianças, valorizando suas experiências e saberes prévios. A inclusão de materiais e práticas que reflitam a realidade social e cultural dos alunos contribui para a construção de um ambiente mais significativo e acolhedor, fortalecendo a identidade e o pertencimento (SOARES, 2004). Essa abordagem inclusiva é fundamental para garantir a equidade no acesso ao letramento e para promover uma educação democrática e plural.

O acompanhamento contínuo e a avaliação das práticas pedagógicas no ambiente letrado são essenciais para garantir a efetividade do processo de formação do leitor. A reflexão crítica sobre as atividades realizadas, o interesse das crianças e os resultados observados permite ajustes e inovações que tornam o ambiente cada vez mais estimulante e adequado às necessidades dos alunos (BRUNER, 1996).

Essa postura dinâmica e reflexiva do educador é imprescindível para que o ambiente letrado cumpra seu papel na promoção do desenvolvimento integral da criança. A diversidade de materiais presentes no ambiente letrado é fundamental para estimular o interesse e a curiosidade das crianças pela leitura e escrita.

Materiais como livros ilustrados, jornais, revistas, etiquetas, calendários, cartões e objetos do cotidiano com inscrições escritas propiciam diferentes experiências que aproximam a criança da linguagem escrita de maneira natural e significativa (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Essa variedade contribui para que a criança compreenda que a escrita está presente em muitos contextos sociais, ampliando sua percepção sobre o mundo e fortalecendo seu desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Além dos materiais físicos, a organização do espaço é um fator que influencia diretamente na qualidade do ambiente letrado. Espaços acolhedores, bem iluminados e acessíveis incentivam as crianças a explorarem livremente os recursos disponíveis, favorecendo a autonomia e a construção do conhecimento (MOYSÉS, 2002). O cuidado com a disposição dos objetos, a ambientação temática e a sinalização escrita são estratégias que reforçam o caráter lúdico e convidativo do ambiente, estimulando o engajamento das crianças com as práticas de leitura e escrita.

A interação social no ambiente letrado é outro elemento crucial para a formação do leitor. A mediação do educador, as trocas entre colegas e as atividades coletivas promovem a construção

compartilhada do conhecimento, permitindo que as crianças aprendam a partir das experiências umas das outras (VYGOTSKY, 1998). Esse processo colaborativo favorece o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, além de estimular o pensamento crítico e a criatividade, habilidades essenciais para a formação de leitores autônomos e competentes.

É importante destacar que o ambiente letrado deve respeitar a diversidade cultural e linguística das crianças, valorizando suas experiências e saberes prévios. A inclusão de materiais e práticas que reflitam a realidade social e cultural dos alunos contribui para a construção de um ambiente mais significativo e acolhedor, fortalecendo a identidade e o pertencimento (SOARES, 2004). Essa abordagem inclusiva é fundamental para garantir a equidade no acesso ao letramento e para promover uma educação democrática e plural.

O acompanhamento contínuo e a avaliação das práticas pedagógicas no ambiente letrado são essenciais para garantir a efetividade do processo de formação do leitor. A reflexão crítica sobre as atividades realizadas, o interesse das crianças e os resultados observados permite ajustes e inovações que tornam o ambiente cada vez mais estimulante e adequado às necessidades dos alunos (BRUNER, 1996). Essa postura dinâmica e reflexiva do educador é imprescindível para que o ambiente letrado cumpra seu papel na promoção do desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de um ambiente letrado na Educação Infantil é um processo essencial para a formação do leitor e para o desenvolvimento integral da criança. A presença constante e diversificada da linguagem escrita, aliada à mediação qualificada do educador e à participação ativa da família, cria condições favoráveis para que as crianças desenvolvam habilidades iniciais de leitura e escrita de forma significativa e prazerosa.

Além disso, ambientes letreados que valorizam a diversidade cultural e promovem a inclusão contribuem para a construção de identidades leitoras plurais e respeitadas. Entretanto, para que esses ambientes cumpram seu papel, é necessário superar desafios relacionados à infraestrutura das instituições, à formação continuada dos profissionais e à articulação entre escola e família.

Investimentos em políticas públicas, recursos pedagógicos e programas de capacitação são fundamentais para democratizar o acesso a ambientes letreados de qualidade e para garantir práticas pedagógicas eficazes e inovadoras.

É importante destacar que o ambiente letrado é mais do que um espaço físico; ele é um espaço de relações, práticas e aprendizagens que transformam a experiência da criança com a linguagem escrita. O compromisso dos educadores em promover práticas significativas e a valorização do protagonismo infantil são elementos-chave para a formação de leitores críticos, autônomos e motivados, capazes de se inserir com competência no mundo letrado e na sociedade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2010.

BRUNER, Jerome. A cultura da educação. São Paulo: Loyola, 1996.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MONTARROYOS, Maria Lúcia de Castro. Ambientes letreados na Educação Infantil: desafios e

possibilidades. Educação & Realidade, 2015.

MOYSÉS, Sonia Kramer. Alfabetização: uma abordagem construtivista. São Paulo: Ática, 2002.

SILVA, Maria Isabel da. A família e o processo de alfabetização. Educação & Sociedade, 2010.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Contexto, 2004.

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



SILVANA PEREIRA COELHO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura – São Paulo, concluída em 20 de abril de 2009; especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade de Santo Amaro, concluída em 06 de agosto de 2012; Professora de Educação Infantil no CEI Direto Jardim Três Corações, Prefeitura Municipal de São Paulo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BARREIRAS E ESTRATÉGIAS PARA A EFETIVA INSERÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados pelas escolas na implementação da educação inclusiva, bem como identificar estratégias eficazes para a inserção de alunos com deficiência no ensino regular. A partir de uma abordagem qualitativa, exploratória e de natureza aplicada, fundamentada em pesquisa bibliográfica, foram examinados estudos recentes publicados entre 2020 e 2024 que discutem políticas públicas, formação docente, uso de tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados revelam que, apesar dos avanços legislativos e do reconhecimento internacional do direito à educação inclusiva, persistem barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais que limitam a participação plena dos estudantes com deficiência. A falta de formação específica dos professores, a escassez de recursos adaptados, a ausência de apoio técnico especializado e a resistência institucional figuram entre os principais entraves. Por outro lado, práticas como a adaptação curricular, o uso planejado de tecnologias assistivas, a formação docente continuada e o apoio pedagógico compartilhado demonstraram potencial significativo para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e equitativos. Conclui-se que a efetiva inclusão requer ações articuladas entre políticas públicas, escola, família e comunidade, sendo indispensável repensar a cultura escolar e investir na preparação dos profissionais da educação. O estudo contribui para o fortalecimento do debate sobre os direitos educacionais das pessoas com deficiência e a promoção de uma escola que valorize a diversidade.

Palavras-chave:

Educação inclusiva; Adaptação curricular; Tecnologias assistivas.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido reconhecida, nas últimas décadas, como um princípio fundamental para a construção de uma sociedade democrática, equitativa e plural. Ao propor a garantia do acesso, da permanência e do aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais, esse paradigma rompe com modelos excludentes e segregacionistas que historicamente marginalizaram pessoas com deficiência dos espaços escolares. Nesse contexto, a escola passa a ser vista como espaço de convivência na diversidade, e não de padronização, promovendo o respeito às diferenças e a valorização das singularidades como parte essencial do processo educativo (Graham, 2020).

A educação inclusiva vai além da simples presença física do aluno com deficiência na sala de aula regular. Envolve, sobretudo, a implementação de práticas pedagógicas acessíveis, adaptadas e sensíveis às necessidades individuais, com o suporte de recursos humanos, materiais e tecnológicos adequados. Nesse sentido, a escola inclusiva precisa garantir condições para o desenvolvimento pleno de todos os alunos, assegurando não apenas sua escolarização formal, mas também sua participação social, autonomia e qualidade de vida (Buchner et al., 2021).

Apesar dos avanços legais e conceituais obtidos por meio de políticas públicas, convenções internacionais e diretrizes curriculares, a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta inúmeros desafios nas escolas brasileiras. Entre os principais entraves identificam-se: barreiras arquitetônicas e comunicacionais; resistência atitudinal por parte de professores e gestores; ausência de formação continuada específica; sobrecarga dos docentes; e escassez de tecnologias assistivas ou de recursos de apoio pedagógico (Lopez-Gavira et al., 2021; Engelbrecht, 2020).

Tais dificuldades revelam a necessidade de repensar a organização pedagógica das escolas, reorientando suas práticas para que sejam, de fato, inclusivas. Além disso, é urgente investir na formação inicial e continuada dos professores, preparando-os para lidar com a heterogeneidade de suas turmas, realizar adaptações curriculares e promover o engajamento ativo dos estudantes com deficiência (Alnahdi, 2020). Nesse sentido, o presente estudo é relevante por contribuir com uma análise crítica e atualizada sobre as barreiras enfrentadas e as estratégias possíveis para garantir o direito à educação inclusiva.

Apesar do arcabouço legal que ampara a inclusão escolar, sua concretização permanece, muitas vezes, superficial e restrita. A permanência dos alunos com deficiência em classes regulares não assegura, por si só, o efetivo processo de aprendizagem e participação. Diante disso, a pesquisa propõe responder à seguinte questão norteadora: Quais são os principais desafios e estratégias para a inserção de alunos com deficiência no ensino regular?

Essa pergunta visa compreender a complexidade das práticas inclusivas, reconhecendo as múltiplas dimensões — físicas, pedagógicas, curriculares, tecnológicas e formativas — que permeiam o processo de inclusão escolar.

Analisar os desafios enfrentados e as estratégias pedagógicas adotadas para promover a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Objetivos Específicos: Identificar as principais barreiras — físicas, pedagógicas e atitudinais — que dificultam a efetiva inclusão de alunos com deficiência; investigar as adaptações curriculares mais utilizadas no cotidiano escolar para atender às necessidades desses estudantes; Analisar o papel das tecnologias assistivas na promoção da acessibilidade e na mediação da aprendizagem; Discutir a formação inicial e continuada dos professores e seu impacto na qualidade da inclusão escolar.

O desenvolvimento desta investigação contribuirá para ampliar a compreensão sobre os caminhos possíveis para uma educação verdadeiramente inclusiva, comprometida com os direitos humanos, a equidade e a justiça social.

REVISÃO DE LITERATURA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E PRINCÍPIOS

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional e social baseado no reconhecimento da diversidade como valor, e não como obstáculo. Fundamentada em princípios de justiça, equidade e participação, essa abordagem defende que todas as crianças e adolescentes, inclusive aqueles com deficiência, têm o direito de aprender juntos, nas mesmas salas de aula, com igualdade de oportunidades e com respeito às suas diferenças (Graham, 2020). Trata-se de uma evolução conceitual que rompe com modelos segregadores e estabelece um compromisso ético com a construção de uma escola acessível a todos.

Segundo Kefallinou, Symeonidou e Meijer (2020), a educação inclusiva deve ser compreendida como uma resposta sistêmica e intencional à heterogeneidade dos alunos, o que exige a revisão das estruturas escolares, das práticas pedagógicas e dos processos avaliativos. Nesse sentido, não basta inserir fisicamente o aluno com deficiência no espaço escolar; é preciso promover sua efetiva participação, aprendizagem e pertencimento. A inclusão, portanto, não se limita ao acesso, mas envolve a permanência e o sucesso escolar, o que demanda suporte contínuo e adaptações planejadas.

O conceito de inclusão também se alinha à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU), a qual estabelece que os Estados devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, promovendo a participação plena e efetiva na sociedade (Buchner et al., 2021). Tal diretriz internacional reforça a perspectiva de que a educação inclusiva é um direito humano, não uma escolha da escola, e deve ser garantida por meio de políticas públicas integradas, formação docente adequada, tecnologias assistivas e práticas pedagógicas flexíveis.

Autores como Lanes, Demo e Dell'Anna (2020) reforçam que a inclusão requer o reconhecimento da singularidade de cada aluno. Isso significa rejeitar modelos uniformizadores e reconhecer que todos têm potencial de aprendizagem, desde que as condições pedagógicas estejam adequadamente organizadas. Dessa forma, a personalização do ensino se torna um princípio pedagógico central, respeitando o ritmo, as linguagens, os estilos de aprendizagem e as necessidades específicas de cada estudante.

DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR

Apesar da consolidação do discurso da inclusão em documentos legais e curriculares, a prática educacional ainda revela obstáculos significativos à inserção plena de alunos com deficiência no ensino regular. Esses desafios se manifestam em diferentes dimensões: arquitetônica, pedagógica, comunicacional, tecnológica e atitudinal. De acordo com Lopez-Gavira, Morina e Morgado (2021), mesmo em instituições comprometidas com a inclusão, muitas vezes as necessidades específicas dos alunos com deficiência são invisibilizadas, o que compromete sua participação efetiva nos processos de aprendizagem e socialização.

As barreiras físicas incluem a falta de acessibilidade arquitetônica nas escolas, como ausência de rampas, banheiros adaptados, sinalização tátil ou mobiliário adequado. Além disso, Engelbrecht (2020) aponta que, mesmo quando existem estruturas físicas básicas, elas frequentemente não são acompanhadas de práticas pedagógicas acessíveis. Essa desconexão entre estrutura e didática fragiliza a inclusão, tornando-a parcial ou meramente formal.

No campo pedagógico, os desafios são ainda mais complexos. Mpu e Adu (2021) identificaram que a superlotação das salas de aula, aliada à ausência de formação específica, impede que os professores planejem estratégias diferenciadas para alunos com deficiência. Muitos docentes relatam dificuldade em lidar com a heterogeneidade das turmas, sobretudo quando não contam

com apoio especializado ou materiais adaptados. Como consequência, as práticas pedagógicas tendem a se manter homogêneas, desconsiderando as necessidades individuais dos estudantes.

Outro obstáculo recorrente é a resistência atitudinal. Leijen, Arcidiacono e Baucal (2021) destacam que muitos profissionais ainda veem a inclusão como um desafio inviável ou como responsabilidade de especialistas, e não como parte de sua prática cotidiana.

Essa percepção contribui para a manutenção de comportamentos excludentes, mesmo em contextos institucionalmente comprometidos com a diversidade. Além disso, o preconceito, muitas vezes implícito, reforça a ideia de que os alunos com deficiência “atrapalham” o ritmo da turma, o que dificulta sua real integração.

Hornby e Kauffman (2024) levantam uma crítica importante ao conceito de “inclusão total”, quando implementado de maneira apressada ou sem suporte. Segundo os autores, a ausência de políticas pedagógicas consistentes pode resultar na inclusão excludente, em que o aluno com deficiência está fisicamente presente na sala de aula, mas excluído do processo de aprendizagem e das interações sociais significativas. Essa condição não apenas compromete o direito à educação, como agrava o sentimento de isolamento e baixa autoestima dos estudantes.

Portanto, os desafios da inclusão escolar são múltiplos e interdependentes. Superá-los exige mais do que boa vontade ou ações pontuais; requer transformação estrutural, formação permanente, apoio institucional e políticas públicas integradas e avaliadas continuamente. Reconhecer e enfrentar essas barreiras é o primeiro passo para garantir uma educação de qualidade para todos, sem exceções.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

As adaptações curriculares são instrumentos pedagógicos indispensáveis para garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos alunos com deficiência. Elas consistem na modificação de conteúdo, métodos, recursos e critérios avaliativos de acordo com as necessidades específicas dos estudantes, sem comprometer os objetivos educacionais de aprendizagem. Como ressaltam Lanes, Demo e Dell’Anna (2020), a personalização do currículo é uma estratégia central para concretizar o princípio da equidade, permitindo que cada aluno aprenda a partir de suas possibilidades e particularidades.

Entretanto, muitos professores ainda apresentam dificuldade em operacionalizar essas adaptações, seja por falta de conhecimento técnico, de tempo, ou de apoio pedagógico. Mpu e Adu (2021) destacam que, em diversos contextos escolares, os planos de ensino seguem rígidos e homogêneos, desconsiderando a diversidade presente nas salas de aula. Essa rigidez curricular tende a excluir, ainda que de forma indireta, os alunos com deficiência, forçando-os a adaptar-se a um modelo pedagógico que não os contempla.

Além disso, a inexistência de orientações práticas e materiais acessíveis compromete a efetividade das adaptações. Lopez-Gavira et al. (2021) afirmam que muitos docentes desenvolvem ações improvisadas, sem base metodológica, o que pode comprometer a qualidade da aprendizagem e a autonomia dos estudantes. A adaptação curricular, para ser efetiva, deve estar ancorada em princípios de flexibilidade, clareza de objetivos, mediação docente e participação ativa do aluno.

Schwab (2020) observa que os sistemas educacionais mais bem-sucedidos na implementação de práticas inclusivas são aqueles que integram a lógica das adaptações ao planejamento pedagógico coletivo, e não como ação isolada de um único professor. Dessa forma, é essencial que as escolas desenvolvam propostas curriculares abertas, que contemplem itinerários diversificados e respeitem o tempo e o estilo de aprendizagem de cada estudante com deficiência.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As tecnologias assistivas representam recursos fundamentais para garantir a acessibilidade e a participação ativa de alunos com deficiência nos processos educacionais. Elas compreendem desde equipamentos de comunicação alternativa e softwares leitores de tela, até dispositivos de mobilidade e materiais pedagógicos adaptados. De acordo com Brussino (2020), o uso adequado dessas ferramentas pode reduzir barreiras significativas no ensino, ampliando a autonomia dos alunos e promovendo sua inclusão nas atividades escolares cotidianas.

No entanto, a presença das tecnologias assistivas nas escolas públicas ainda é incipiente e desigual. Alzahrani (2020) aponta que muitos professores não se sentem preparados para utilizar esses recursos, seja por falta de capacitação ou pela ausência de suporte técnico contínuo. A consequência direta é a subutilização ou mesmo o desconhecimento de ferramentas que poderiam potencializar o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Além do acesso físico aos recursos, é fundamental garantir sua intencionalidade pedagógica. Kauffman e Hornby (2020) alertam que a mera presença de dispositivos tecnológicos não assegura inclusão, se não forem integrados ao processo de ensino-aprendizagem com objetivos definidos, acompanhamento docente e avaliação contínua dos resultados. A tecnologia, nesse contexto, deve ser vista como meio e não fim, a serviço da mediação do conhecimento.

Outra dimensão relevante envolve a escolha dos recursos conforme o tipo de deficiência e as particularidades de cada aluno. Conforme Buchner et al. (2021), é comum que escolas adotem soluções generalistas, sem considerar se o instrumento é adequado às demandas específicas. A seleção e aplicação das tecnologias assistivas requerem, portanto, diagnóstico especializado, diálogo com o estudante e sua família, e orientação dos profissionais de apoio, como terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos.

A promoção da acessibilidade digital e comunicacional nas escolas é, hoje, parte inseparável de uma proposta pedagógica inclusiva. Como concluem Ireri et al. (2020), as tecnologias assistivas, quando bem empregadas, promovem não apenas o acesso ao conteúdo, mas também o protagonismo do aluno com deficiência no processo educacional, favorecendo sua autoestima e participação social.

FORMAÇÃO DOCENTE E A IMPORTÂNCIA DO APOIO PEDAGÓGICO

A formação docente é, conforme atestado por diversos estudos, o pilar mais decisivo para o êxito da educação inclusiva. A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular depende, fundamentalmente, da capacidade do professor de reconhecer as necessidades específicas dos estudantes e propor estratégias pedagógicas adequadas e sensíveis à diversidade. Graham (2020) defende que a inclusão começa pelo educador, e que é impossível falar de práticas inclusivas sem docentes qualificados, empáticos e preparados para o trabalho colaborativo.

Contudo, a realidade das escolas mostra uma lacuna evidente entre o ideal formativo e a prática cotidiana. Alnahdi (2020) identificou que muitos professores relatam sentimento de insegurança diante da responsabilidade de incluir alunos com deficiência, especialmente quando não tiveram formação específica na graduação ou em cursos de atualização. Essa sensação de despreparo tende a gerar resistência, ansiedade e desânimo, impactando negativamente a qualidade da inclusão.

Schwab (2020) aponta que os países que introduziram conteúdos obrigatórios de educação inclusiva na formação inicial dos professores registram melhores indicadores de satisfação docente e permanência escolar de alunos com deficiência. A formação precisa contemplar não apenas os aspectos legais e teóricos, mas também situações reais de prática, estágios supervisionados,

dinâmicas colaborativas e metodologias ativas.

Além disso, o apoio pedagógico contínuo, com a presença de profissionais especializados e equipes multidisciplinares, é essencial para fortalecer a atuação do professor. Engelbrecht (2020) destaca que o trabalho isolado tende ao esgotamento, e que a inclusão só se sustenta quando há um ecossistema escolar de suporte, troca e corresponsabilidade. O papel dos coordenadores pedagógicos, gestores escolares e profissionais de apoio se revela estratégico para articular a formação em serviço, os processos de reflexão coletiva e o monitoramento das práticas inclusivas.

Kefallinou, Symeonidou e Meijer (2020) afirmam que o professor não deve ser visto como único responsável pela inclusão, mas como parte de uma rede de apoio, respaldada por políticas públicas coerentes, recursos materiais, tempos institucionais e investimento permanente na valorização docente. Fortalecer essa rede é, em última instância, investir na qualidade da educação e na garantia de direitos de todos os estudantes.

METODOLOGIA

De acordo com Gil (2008), a metodologia científica compreende o conjunto de procedimentos utilizados para alcançar os objetivos da pesquisa de forma sistemática, coerente e fundamentada. Considerando a natureza do presente estudo, trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e de caráter aplicado.

A pesquisa qualitativa foi escolhida por possibilitar uma compreensão aprofundada da realidade escolar e das práticas inclusivas, considerando os significados, percepções e interações presentes no contexto educacional. Já a abordagem exploratória é pertinente por se tratar de um campo ainda permeado por desafios práticos e conceituais, exigindo investigação e levantamento de dados que subsidiem novas perspectivas. O caráter aplicado refere-se à intenção de oferecer subsídios concretos para a melhoria das práticas inclusivas na educação básica, especialmente no que se refere à formação docente, ao uso de tecnologias assistivas e à estruturação de adaptações curriculares.

A pesquisa utilizou como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base na leitura sistemática e análise de artigos científicos, relatórios institucionais e documentos legais que tratam da inclusão escolar de alunos com deficiência. Esse tipo de pesquisa permite o conhecimento acumulado sobre determinado tema e a identificação de lacunas e possibilidades de avanço.

As fontes utilizadas foram artigos científicos indexados em bases como Scielo, ERIC, Google Scholar e Scopus, publicados entre 2020 e 2024. Também foram analisados documentos de organizações internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU), além de diretrizes educacionais nacionais. A seleção dos textos considerou critérios de atualidade, relevância para o tema, diversidade geográfica e rigor metodológico.

Os dados coletados foram analisados com base na análise de conteúdo temática, conforme proposta por Gil (2008), a partir da organização dos conteúdos em categorias previamente definidas: (1) conceitos e princípios da educação inclusiva; (2) barreiras à inclusão escolar; (3) adaptações curriculares; (4) tecnologias assistivas; e (5) formação docente. Essa abordagem permitiu identificar convergências e divergências entre os estudos, bem como destacar tendências e recomendações relevantes.

RESULTADOS

A análise dos estudos revelou que, embora a educação inclusiva esteja consolidada como princípio em diversos sistemas educacionais, sua implementação prática continua enfrentando barreiras

significativas. As principais dificuldades identificadas foram: carência de acessibilidade física e tecnológica nas escolas, ausência de políticas públicas integradas, escassez de formação docente específica e resistência atitudinal por parte de profissionais da educação.

Em relação às adaptações curriculares, os estudos demonstraram que muitos professores ainda enfrentam dificuldades para personalizar suas práticas pedagógicas, seja pela falta de preparo, seja pela rigidez das propostas curriculares.

Verificou-se também que a presença de alunos com deficiência, em muitos casos, não é acompanhada de suporte técnico ou humano, o que limita as possibilidades de aprendizado efetivo e inclusão plena.

Quanto à formação docente, a maioria dos professores avaliados nos estudos analisados relatou não se sentir preparada para lidar com as demandas da educação inclusiva. A ausência de conteúdos específicos na formação inicial e a baixa oferta de capacitação continuada foram apontadas como fatores críticos que impactam negativamente as práticas inclusivas. Observou-se que os sistemas educacionais que oferecem formação obrigatória e articulada sobre inclusão apresentam melhores indicadores de permanência e desempenho de alunos com deficiência.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados obtidos confirmam a necessidade de superar os obstáculos estruturais, pedagógicos e atitudinais que comprometem a efetividade da inclusão escolar. Conforme Lopez-Gavira et al. (2021), mesmo em instituições comprometidas com a inclusão, ainda há falhas na adaptação dos materiais e nas estratégias pedagógicas, gerando exclusão silenciosa.

Mpu e Adu (2021) reforçam esse quadro ao relatarem que a ausência de apoio e a sobrecarga das salas de aula dificultam a atuação docente.

A crítica à inclusão apenas formal também é destacada por Leijen, Arcidiacono e Baucal (2021), que alertam para a necessidade de práticas mais consistentes e menos simbólicas. Hornby e Kauffman (2024), por sua vez, defendem que o modelo de inclusão total deve ser cuidadosamente planejado e apoiado por políticas que respeitem a diversidade das necessidades dos alunos, evitando a padronização excessiva.

O estudo de Ianes, Demo e Dell'Anna (2020) contribui ao demonstrar que a personalização do ensino, por meio de adaptações curriculares planejadas, é uma das principais estratégias para o sucesso da inclusão. No entanto, como Schwab (2020) evidencia, isso só ocorre quando há políticas de formação docente obrigatória, vinculadas ao currículo e à prática supervisionada.

Brussino (2020) destaca que a tecnologia pode potencializar a aprendizagem inclusiva, mas alerta para a necessidade de planejamento pedagógico intencional. Alzahrani (2020) confirma que a falta de capacitação dos professores é um dos maiores entraves ao uso eficaz das tecnologias assistivas.

A discussão sobre o papel do professor também se evidencia nos estudos de Alnahdi (2020), que relaciona a autoconfiança docente ao tipo de formação recebida. Nesse sentido, Engelbrecht (2020) reforça a importância de redes de apoio pedagógico e gestão compartilhada da inclusão, superando a sobrecarga individual.

Buchner et al. (2021) alertam que a inclusão não se resume à matrícula do aluno com deficiência, mas exige um conjunto articulado de ações pedagógicas, acessibilidade, formação e políticas integradas. Essa visão dialoga com Graham (2020), que propõe uma escola inclusiva como espaço de justiça social e participação, com práticas intencionais voltadas à equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que a educação inclusiva, apesar de amplamente reconhecida em documentos legais e diretrizes curriculares, ainda enfrenta desafios significativos no contexto escolar. As barreiras físicas, pedagógicas, atitudinais e institucionais analisadas demonstram que a simples presença do aluno com deficiência na sala de aula não garante sua aprendizagem nem sua participação efetiva.

Foi possível compreender que a efetiva inclusão depende da articulação entre diversos fatores: adequação do espaço físico, uso de tecnologias assistivas, formação docente continuada e planejamento curricular flexível. Além disso, destacou-se a importância do apoio pedagógico institucional e da superação de resistências culturais e profissionais.

A análise das estratégias demonstrou que existem caminhos possíveis para o fortalecimento da inclusão, como a personalização do ensino, a valorização da diversidade, o trabalho colaborativo entre os atores escolares e o uso intencional da tecnologia. Porém, para que essas ações sejam efetivas, é fundamental o compromisso político, institucional e pedagógico com a transformação da cultura escolar.

Assim, conclui-se que a inclusão não é um ponto de chegada, mas um processo permanente de reflexão, ação e aprimoramento. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige investimento, formação e sensibilidade para que todos os alunos tenham assegurado o direito de aprender com dignidade, respeito e equidade.

REFERÊNCIAS

ALNAHDI, Ghaleb. Are we ready for inclusion? Teachers' perceived self-efficacy for inclusive education in Saudi Arabia. *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 67, n. 2, p. 182-193, 2020.

ALVES, Ines; CAMPOS PINTO, Paula; PINTO, Teresa Janela. Developing inclusive education in Portugal: evidence and challenges. *Prospects*, v. 49, n. 3, p. 281-296, 2020.

ALZHRANI, Norah. The development of inclusive education practice: A review of literature. *International Journal of Early Childhood Special Education*, v. 12, n. 1, p. 68-83, 2020.

BRUSSINO, Ottavia. Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs. 2020.

BUCHNER, Tobias et al. Same progress for all? Inclusive education, the United Nations Convention on the rights of persons with disabilities and students with intellectual disability in European countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, v. 18, n. 1, p. 7-22, 2021.

ENGELBRECHT, Petra. Inclusive education: developments and challenges in South Africa. *Prospects*, v. 49, n. 3, p. 219-232, 2020.

GRAHAM, Linda J. Inclusive education in the 21st century. In: *Inclusive education for the 21st century*. Routledge, 2020. p. 3-26.

HORNBY, Garry; KAUFFMAN, James M. Inclusive education, intellectual disabilities and the demise of full inclusion. *Journal of Intelligence*, v. 12, n. 2, p. 20, 2024.

IANES, Dario; DEMO, Heidrun; DELL'ANNA, Silvia. Inclusive education in Italy: historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, v. 49, n. 3, p. 249-263, 2020.

IRERI, Bibiana Ruguru et al. Policy strategies for effective implementation of inclusive education in Kenya. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, v. 12, n. 1, p. 28-42, 2020.

KAUFFMAN, James M.; HORNBY, Garry. Inclusive vision versus special education reality. *Education sciences*, v. 10, n. 9, p. 258, 2020.

KEFALLINO, Anthoula; SYMEONIDOU, Simoni; MEIJER, Cor JW. Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, v. 49, n. 3, p. 135-152, 2020.

LEIJEN, Äli; ARCIDIACONO, Francesco; BAUCAL, Aleksandar. The dilemma of inclusive education: inclusion for some or inclusion for all. *Frontiers in Psychology*, v. 12, p. 633066, 2021.

LOPEZ-GAVIRA, Rosario; MORINA, Anabel; MORGADO, Beatriz. Challenges to inclusive education at the university: the perspective of students and disability support service staff. *Innovation: the European Journal of Social Science Research*, v. 34, n. 3, p. 292-304, 2021.

MPU, Yolanda; ADU, Emmanuel O. The challenges of inclusive education and its implementation in schools: the South African perspective. *Perspectives in Education*, v. 39, n. 2, p. 225-238, 2021.

SCHWAB, Susanne. Inclusive and special education in Europe. In: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. 2020.



SILVIA DA SILVA GAIA

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Tibiriçá (2007); Pós-Graduação em Educação a Distância: Planejamento, Implantação e Gestão pelo Centro Universitário Claretiano - Ceucar (2012); Pós-Graduação em Educação Musical e Ensino de Arte pela Faculdade XV de agosto – FAQ (2021). Professora de Ensino Infantil e Fundamental I pela Prefeitura do Município de São Paulo na EMEF Prof. José Carlos Dias.

CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO E SUA UTILIZAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

RESUMO

A música está presente em praticamente todas as áreas da nossa sociedade, utilizada como forma de expressão, influencia comportamentos de muitas pessoas, exerce um papel nas relações sociais, políticas e raciais. Estudiosos pesquisaram a importância da música para o ensino-aprendizagem e entre seus benefícios foi evidenciado que estimula a criatividade, a atenção, a memória, a coordenação motora e as habilidades socioemocionais, promovendo um aprendizado mais dinâmico e significativo. A efetiva implementação do ensino de música nas escolas brasileiras ainda enfrenta diversos obstáculos, entre as principais dificuldades estão a escassez de professores especializados, a falta de infraestrutura e instrumentos musicais, além da baixa valorização da disciplina no currículo escolar. Diante disso, torna-se essencial debater políticas públicas, investir na formação docente e reconhecer a música como parte fundamental de uma educação integral e de qualidade.

Palavras-chave:

Música; Formação; Ensino; Aprendizagem; Obstáculos.

INTRODUÇÃO

Em caráter de pesquisa este trabalho tem como objetivo analisar a literatura especializada contida em sites e livros, mostrando como a música é vivenciada em algumas culturas, os benefícios da música para o ser humano, sua contribuição quando utilizada como ferramenta no ensino-aprendizagem e como está sendo apresentada aos alunos em alguns espaços escolares ou em projetos ligados às escolas. Apesar dos avanços legais por meio da Lei 11.769/2008, a implementação do ensino da música nas escolas brasileiras apresenta grandes desafios. A falta de fiscalização e acompanhamento pelas secretarias de educação; a música fazer parte da disciplina de Arte, não sendo possível trabalhá-la de forma exclusiva e com professores qualificados; falta de espaço apropriado para as aulas; ser considerada como atividade extracurricular ou de menor importância em relação a outras matérias; a falta de elaboração de currículos específicos e principalmente a valorização da música como parte essencial da formação integral dos estudantes.

A FUNÇÃO DA MÚSICA EM ALGUMAS CULTURAS

A música é reconhecida por muitos pesquisadores como uma modalidade que desenvolve a mente humana é uma forma de entretenimento, eleva a estados de conforto e de alegria, promove o equilíbrio, pode trazer benefícios tanto para o corpo como para a mente. A maneira como é utilizada depende do temperamento, a educação, o povo, a raça e a época. Veremos a seguir a função que a música exercia ou ainda exerce em algumas culturas.

GRÉCIA ANTIGA

Segundo historiadores, a arte musical grega deixou escassos exemplos registrados, mas em algumas descrições apresenta-se num sistema bem desenvolvido. A música na Grécia Antiga era um fenômeno de origem divina e estava ligada à magia e à mitologia, havendo várias histórias místicas relacionadas à sua origem e suas capacidades e funções. Havia uma forte associação de ética e música entre os gregos. Pitágoras, filósofo grego da antiguidade, matemático, astrônomo e músico difundiu a ideia de que a música era uma arte que tinha implicações cosmológica, metafísica e moral. A música para ele tinha o poder de influir efetivamente no mundo e na disposição das pessoas, e por isso os músicos deveriam reproduzir a harmonia celeste em suas composições em nome da preservação da ordem social e da formação do bom cidadão. Segundo Brécia (2003, p. 31), “Pitágoras demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar os padrões de comportamento e acelerar o processo de cura”.

Platão, um dos filósofos da Grécia Antiga, nascido após Pitágoras, acreditava que a música poderia moldar o caráter e a personalidade do indivíduo para o bem ou para o mal, que a música traz em si um poder de transformação comportamental. Fugindo de certa forma da tradição mitológica grega, que ainda acreditava tão somente que os feitos artísticos, inclusive a música, eram realizados somente por uma inspiração divina, negando assim o caráter racional da arte.

ROMA ANTIGA

Muitos estudiosos da área defendem a ideia de que os romanos importaram maior parte das técnicas e referências estilísticas da Grécia, não havendo, portanto, a necessidade de estudos aprofundados acerca do contexto musical latino. Mas não é possível afirmar com certeza se isso aconteceu na música romana. Segundo Mendes (2009, p. 6) [...] alguns pesquisadores da área de História da música, se contentam, com a explicação de que por ser praticamente uma cópia grega, a música romana não precisa ser estudada a fundo, uma vez que, estudando a música da Grécia antiga, teremos um quadro completo do que foi a música para os romanos. Mendes (2009) não concorda que a música em Roma seria uma cópia da música na Grécia, que existem várias lacunas a preencher na história da música romana, já que muitas particularidades da música romana abrem possibilidades de interpretação diferentes encontrados entre as músicas dos gregos. Alguns

estudiosos acreditam que uma das causas para as grandes lacunas sobre o conhecimento da música romana se deve ao desagrado com que os primeiros cristãos encaravam o teatro, os festivais e os ritos pagãos, abolidos junto com a sua música, assim que o cristianismo se tornou a religião oficial. Conforme (WIKIPÉDIA, 2019), há registros sobre a presença de música em todas as ocasiões da vida romana, desde em manobras militares e nos grandes festivais, onde havia performances em larga escala que incluíam centenas de instrumentistas e usando instrumentos de enormes dimensões, como cítaras construídas do tamanho de carruagens, até o uso discreto e doméstico de instrumentos solo. Concursos musicais eram comuns e a educação em música era considerada um sinal de distinção social. Diferente dos gregos não havia uma forte associação de ética e música entre os romanos.

CULTURA AFRICANA

A música tradicional da África, dada à vastidão do continente, é historicamente antiga, rica e diversificada, com diferentes regiões e nações da África tendo muitas tradições musicais distintas. Música e canções são usadas em rituais e cerimônias religiosas, para passar histórias de geração em geração, bem como para cantar e dançar.

MÚSICA, SOCIEDADE E EXPERIÊNCIA

Sendo um dos principais elementos da cultura de um povo, há indícios de que desde a pré-história já se produzia música, provavelmente como consequência da observação dos sons da natureza. Segundo Brésica (2003), a música é uma linguagem universal, tendo participado da história desde as primeiras civilizações. Estudiosos e pessoas interessadas nesta arte buscaram compreender e conhecer os motivos de ser uma linguagem que interessava a muitos.

Surgiram interesses em se aprofundar no estudo da música como notas, sons, instrumentos etc. bem como sua influência para os seres humanos.

Conforme Dicionário Michaelis, a etimologia da palavra música é do latim, dentre as definições de música: 1. Arte de expressar ideias por meio de sons, de forma melodiosa e conforme certas regras. 2. Composição harmoniosa e envolvente de sons.

Segundo o site Dia a Dia Educação (2012), para que haja a composição da música, são necessários três elementos básicos: ritmo, harmonia e melodia. As composições são baseadas no conhecimento sonoro que o compositor adquiriu. A música que cada um compõe depende do lugar e da época em que vive dos sons que conhece e dos quais tem acesso, enfim, da sua história pessoal escolhendo e articulando de formas diferentes a imensa variedade de sons aos quais tem acesso.

SOCIEDADE E EXPERIÊNCIA

A experiência que a música proporciona é subjetiva, cada indivíduo sente ou entende a música de uma forma singular, alguns pesquisadores da área dissertaram sobre a compreensão da música pelos indivíduos, baseados no contexto social, cultural e na aprendizagem formal ou não da educação musical. Segundo Moraes (2000), seria importante que historiadores pudessem tratar a música e a canção popular como fonte documental, poderiam ser encaradas como uma rica fonte para entender certas realidades da cultura popular e para mapear e desvendar a história de setores da sociedade pouco lembrados pela historiografia.

Em relação à apreensão da música em seu contexto mais técnico, Gardner, através de suas pesquisas, diz que algumas pessoas possuem mais facilidade que outras em relação à capacidade de pensar em termos musicais. Howard Gardner é psicólogo cognitivo educacional, formado na área da psicologia e da neurologia, ligado à Universidade de Harvard, conhecido em especial pela

sua teoria das inteligências múltiplas, através de suas pesquisas, chegou à conclusão de que as pessoas possuem capacidades diferentes. Há mais de uma inteligência. Inicialmente ele propôs sete, dentre elas a “Inteligência Musical” que envolve a capacidade de pensar em termos musicais. As pessoas que apresentam esse tipo de inteligência – como, por exemplo, muitos músicos famosos da música popular brasileira – em geral não dependem de aprendizado formal para exercê-la (TV ESCOLA, 1999).

Nessa relação da música com a cultura de um povo, prevalece às mudanças características em qualquer tipo de arte, nesse caso a música também apresentou muitas mudanças. Segundo Mattos (2016, p.55) “as novas gerações percebem o mundo de outra maneira, tem outros anseios e, conseqüentemente, outras necessidades. Portanto produzem outra arte”. Segundo Weigsding:

[...] a música, que é parte da cultura humana desde tempos remotos, é um instrumento de diálogo não verbal. Ela é inata e pode desencadear profundos processos de transformação pessoal os quais afetam não só o próprio indivíduo, mas também o universo que o rodeia em todas as suas manifestações e formas (2014, p.5).

De acordo com Tekman e Hortaçsu (2002); Bakagiannis e Tarrant (2006), “a música é descrita como tendo um papel envolvente na vida das pessoas, podendo causar aproximação e atração entre indivíduos melhorando assim sua socialização” (apud WEIGSDING, 2014, p.11). Ela pode ter influência no comportamento humano de forma a trazer calma ou excitação.

MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Para Brécia (2003), a musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimento. Alguns estudiosos dissertaram sobre os benefícios da utilização da música como ferramenta no ensino-aprendizagem. Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) nasceu na Áustria, mas se mudou para Genebra, na Suíça aos seis anos, aonde veio a falecer, foi o criador de um sistema de ensino de música baseado no movimento corporal expressivo, que se tornou mundialmente difundido a partir da década de 1930. Com suas descobertas, abriu as portas para as inovadoras pedagogias musicais que surgiram na metade do século XX. A Rítmica – sistema de educação musical criado por Jaques-Dalcroze, visa a musicalização do corpo – é uma disciplina na qual os elementos da música são estudados através do movimento corporal. O aluno passa a experimentar sensações físicas em relação à música, abrindo caminhos para a criatividade e a expressão. O objetivo de Jaques-Dalcroze era fazer com que o aluno se familiarize com os elementos da linguagem musical através do movimento corporal, era fazer o aluno experimentar e sentir para depois dizer “eu sei.” Através da música o aluno recebe toda uma educação que passa tanto pela experiência sensório-motora, quanto pela experiência estética. Elabora a base de sua pedagogia num momento em que a Europa vive grandes transformações sociais. A sociedade europeia, em vias de abandonar o individualismo, característico do século XIX, entra no novo século com um pensamento mais coletivo e democrático. A educação é direcionada a coletividade e as escolas de música e os conservatórios deixam de ser exclusivamente pensados para os alunos superdotados. Quando aplicada no campo da educação musical, era desejo do próprio Jaques-Dalcroze que, uma vez entendidos os princípios, a Rítmica fosse adaptada às características das crianças de cada país, e que houvesse um interesse do professor pela constante renovação desta. Isso implica adaptá-la, também às condições sociais e culturais dos alunos. (UOL EDUCAÇÃO, 2014)

Maria Montessori (1870-1952) nasceu na Itália, foi uma educadora, médica e pedagoga. Foi a

primeira médica italiana e dedicou-se, depois de sua licenciatura à educação de crianças com deficiência intelectual num hospital psiquiátrico em Roma. Via a educação como um processo holístico, que deveria ir além do desenvolvimento intelectual, propiciando também o artístico, o emocional, o socioafetivo e o motor. O Método Montessori é caracterizado por uma ênfase na autonomia, liberdade com limites e respeito pelo desenvolvimento natural das habilidades físicas, sociais e psicológicas da criança.

Essa visão (e prática) integral da educação resulta em uma criança equilibrada. Montessori percebeu o potencial que a música tem para a aprendizagem e incorporou uma gama de atividades e estímulos sonoros em sua metodologia. O objetivo é ampliar a percepção infantil acerca do mundo, estimular a descoberta do próprio corpo e seus movimentos e potencializar o desenvolvimento cognitivo. Por meio da experimentação concreta da música, a criança vai desenvolvendo, aos poucos, os instrumentos para compreendê-la de forma mais abstrata, intelectualmente. (UOLEDUCAÇÃO, 2014)

Antecessor a Montessori, Friedrich Froebel (1782-1852), pedagogo alemão, foi o fundador do primeiro jardim de infância. A essência de sua pedagogia se centra nos princípios educacionais da atividade e da liberdade e dentre as atividades educacionais propostas, enfatizou o lúdico e a musicalização, elaborou canções e jogos para educar sensações e emoções. Foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase importante decisiva na formação das pessoas e foi um dos primeiros pedagogos a falar em autoeducação, um conceito que só se difundia no início do século XX, graças ao movimento da Escola Nova de Maria Montessori entre outros. (SOESCOLA, 2018)

Shinichi Suzuki (1898 – 1998) foi um músico, filósofo e educador japonês e o inventor do método internacional Suzuki de educação musical e desenvolveu uma filosofia para educar pessoas de todas as idades e habilidades. Na década de 1940-50, havia uma noção muito forte de que existiam pessoas que nasciam com ‘talento’ para o aprendizado de música e de um instrumento. Suzuki aplicou os princípios do ensino da língua materna para o aprendizado de um instrumento, no caso o violino.

Segundo Santos (2016), ele observou que o aprendizado da língua materna é natural e fluído, ninguém se questiona sobre essa habilidade que uma criança – em condições normais – é capaz de desenvolver. Em seu método iniciava o processo de aprendizagem do ensino da música com as crianças, depois os pais eram incluídos nesse processo, acrescentou momentos de aprendizagem em grupo, além das aulas individuais. Iniciou o ensino da música a partir da produção do som em um instrumento e não da leitura e da escrita como ainda era feito naquele momento. De acordo com Santos, Suzuki acreditava que o aprendizado da arte é uma experiência transformadora do espírito, pensou que o ensino da música pode ser um meio de transformação social. Enfatizou a importância de um ambiente de aprendizado que favorecesse a exposição das crianças e o incentivo para a repetição e a experimentação. Segundo Santos, seus alunos de violino alcançavam níveis surpreendentes com muita pouca idade – 4 e 5 anos. Isso chamou muito a atenção de muitos pedagogos do violino ao redor de todo o mundo.

Piaget demonstrou através dos estágios do desenvolvimento cognitivo, que a educação musical cabe como ferramenta de aprendizagem e está relacionada à abordagem educacional proposta por ele, pois envolve um conhecimento multidisciplinar em que há conceitos de linguagem matemática, em que se baseia o conhecimento das notas musicais, acordes, cifras, ritmo e compasso, mas está ligada também a aspectos afetivos, sociais e culturais. Segundo Paiva:

Para Piaget o conhecimento é construído por meio da interação do indivíduo com o ambiente ao qual está inserido. Esse ambiente deve oferecer estímulos para que o sujeito possa desenvolver suas capacidades de forma rica e significativa [...]. A

aprendizagem do indivíduo é influenciada pelo ambiente e suas estruturas mentais. No ensino da música não é diferente, o professor deve oferecer em cada fase do desenvolvimento do indivíduo estímulos ricos que o ajude a construir seu aprendizado e consequentemente ampliar suas capacidades psicomotoras [...] (2011, on-line).

A educação musical não implica em uma formação do músico profissional, pode ser empregada em dar ao indivíduo condições para que compreenda a música no plano da expressão e no plano do significado. Musicalizar é dar, ao indivíduo, as ferramentas básicas para a compreensão e utilização da linguagem musical. Segundo Weigsding:

Desde muito cedo a música tem grande importância na vida da criança, pois além de provocar diferentes sensações, também desenvolve capacidades que serão importantes durante o crescimento infantil contribuindo para seu desenvolvimento neurológico, afetivo e motor. Para isso, ela deve ser estimulada com variadas experiências musicais a fim que perceba diferenças entre os estilos, letras, velocidade e ritmos melhorando a atenção, memorização e discriminação auditiva (2014, p.9).

A MÚSICA NAS ESCOLAS DO BRASIL

Heitor Vila-Lobos, fez com que a música se fizesse presente nas escolas no início da década de 1930, com seu método do Canto Orfeônico que foi introduzido como disciplina nas escolas de todo o país. O projeto persistiu até 1961 quando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4.024/1961) substituiu o canto orfeônico pelo ensino optativo de Música, desestabilizando um modelo que já estava organizado nas escolas. A LDB atual (Lei nº 9.394/96) com a posterior Lei nº 11.769/2008, tornou o ensino de música obrigatório e específico na educação básica. Posteriormente, com a Lei nº 13.278, de 2016, outras formas artísticas como as artes visuais, a dança e o teatro também foram explicitamente incluídos no currículo. Os professores de Arte tiveram até 2011 para se adequar e trazer a música para as escolas dentro da disciplina Arte. Partindo das Leis nº 11.769/2008 e Lei nº 13.278/2016, trago à discussão a questão de a música não possuir uma disciplina própria e sim estar integrada no campo artístico da disciplina de Arte. Nesse formato a utilização desse recurso nas escolas trouxe algumas dificuldades, principalmente sabendo que os campos artísticos da disciplina possuem pouca carga horária dentro da grade escolar para que seja trabalhado cada componente dentro de sua especificidade, ou seja, de forma individual e satisfatória.

Mesmo diante das dificuldades algumas escolas procuram integrar a musicalização em sala de aula e/ou em projetos fora do turno escolar. Alguns projetos muito bem-sucedidos.

Em entrevista à Revista Época (2016), Ana Mae Barbosa, especialista em arte-educação diz que enxerga a mudança com otimismo, referindo-se a Lei 13.278/16, a entrevista ocorreu no mês de maio de 2016, mês e ano que foi implementada a Lei. Questionada se seria possível encaixar mais quatro disciplinas na grade horária das escolas (no caso as quatro linguagens que compõem a disciplina Arte), ela diz que seria possível, pensando que o grande objetivo da educação no Brasil é a escola de tempo integral. “[...] não posso imaginar uma escola de tempo integral sem um número de horas bastante razoável para cada uma dessas disciplinas. Estou partindo do ideal. [...]”

(BARBOSA, 2016) A inclusão das linguagens que constituem o componente curricular de Arte tem sua importância, mas na prática, em sala de aula, ainda há um longo caminho a seguir na inclusão desses conhecimentos na rotina de aprendizado dos alunos. Queiroz já destacava as dificuldades encontradas no uso da expressão “arte” ser vista e entendida de forma genérica e abrangente. Segundo Queiroz (2007, p. 71):

O uso da expressão “arte”, ainda de forma genérica e abrangente, apresenta alguns problemas, pois não deixa clara a importância e necessidade de que sejam trabalhados, especificamente, o ensino de artes visuais, de música, de teatro e de dança. Esse fato tem gerado interpretações diversas dos profissionais que atuam nas definições da estrutura escolar, e que, muitas vezes, ainda pensam num ensino artístico polivalente e com carga horária excessivamente reduzida, o que o torna desprovido de profundidade em cada uma das linguagens das artes.

É comum encontrar em salas de aula do ensino regular de escolas públicas a música como complemento de conteúdo não musicais, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, mas estende-se também a outros níveis do ensino regular. Rossi, (2006, p. 111 – 112), dá atenção ao fato que a música não está sendo valorizada como área de conhecimento, ou seja, com conteúdo e estratégias próprias, a instituição escolar deve transformar a música em conhecimento e, dessa forma ampliar o horizonte intelectual e artístico dos jovens.

A Revista Tuhu, que faz reportagens e entrevistas especiais sobre o universo da música e da educação procurou algumas secretarias de Educação do país para saber como está a implementação do ensino da música em suas salas de aula. Apenas a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo atendeu à solicitação e de acordo com a Assessoria de Comunicação da Secretaria a rede municipal de ensino inclui o conteúdo de música nas aulas de Arte e por meio de projetos do governo federal como o Mais Educação. “A metodologia para o ensino de música é diversificada vai da Musicalização Infantil a produção de instrumentos, percussão corporal, paisagem sonora e coral”, informa a nota da Secretaria.

Em Barra Mansa, município do Rio de Janeiro há um projeto muito bem-sucedido, o “Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa”, ele nasceu em 2003 de uma iniciativa do então prefeito do município, Roosevelt Brasil, ao convidar Vantoil de Souza Júnior, mestre em música, para a formalização e coordenação de um programa de desenvolvimento musical voltado aos alunos da rede municipal de ensino. Hoje o projeto conta com apoio de empresas privadas. Iniciando com 600 alunos, atualmente o projeto atende todas as escolas da rede municipal de ensino, num universo de 22 mil crianças e adolescentes, além de convênios com escolas particulares e do Estado do Rio de Janeiro. As aulas de instrumentos são ministradas pelos professores/músicos da Orquestra Sinfônica de Barra Mansa. A iniciação musical é feita por meio do ‘método Suzuki’, já citado neste artigo, e começa com os alunos no pré-escolar e vai até o quinto ano do Ensino Fundamental. Do sexto ao nono ano as aulas de música estão inseridas na disciplina Arte. As aulas de prática instrumental são realizadas nos diversos polos espalhados pela cidade, escolas municipais servem como sedes, possibilitando ao aluno o acesso a todos os tipos de instrumentos que compõe as bandas e as orquestras do projeto, além disso, todos os alunos podem chegar ao curso superior de Música, por meio de um convênio firmado entre o projeto e a universidade local.

No município de São Caetano do Sul, os alunos de 4 e 5 anos da Educação Infantil e os alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental participam do projeto “Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada”, esse projeto de iniciação musical nas escolas tem como objetivo proporcionar uma formação musical lúdica e interativa aos alunos. O projeto tem como base a capacitação de professores para iniciar um trabalho de sensibilização musical em sala de aula com seus alunos. Segundo informações do site da Prefeitura de São Caetano do Sul, esse projeto alcança em média cerca de 4.000 alunos da rede municipal de ensino.

Iniciativas como as apresentadas acima são de grande importância para que a Lei 11.769/08 possa ser realmente aplicada nas escolas. De acordo com pesquisa do Projeto Brasil de Tuhu, cujo objetivo é mapear as iniciativas de educação musical no país, 52% dos projetos temáticos se concentram no Sudeste, o que demonstra que as escolas ainda têm um longo caminho a seguir na

inclusão desse conhecimento em sua rotina de aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música está presente na vida das pessoas, durante a evolução humana apresentou várias utilidades ultrapassando as fronteiras da arte. Composta por ritmos ecléticos, proporciona cargas emotivas variadas entre as pessoas podendo levar a alegria, tristeza, paz, solidão, conforto, intensidade, lembranças de momentos bons ou ruins, entre tantos outros sentimentos. Fazer música não é privilégio dos músicos. É possível criar sons de maneiras e motivos diversos com diferentes níveis de competência, conhecimentos, possibilidades e recursos. Pode-se variar o grau de complexidade da música criada. Estudiosos dissertaram sobre os vários benefícios que a música agrega as pessoas no aspecto cognitivo e social, principalmente quando a inicialização a musicalização acontece no período da infância. Há um longo caminho para que o ensino de música na escola seja colocado em prática de tal forma que seja adquirido pelos estudantes o conhecimento de conteúdos e estratégias próprios da área. Alguns projetos de alguma forma trouxeram a música para a escola, possibilitando aos estudantes o direito de uma educação mais abrangente, qualitativa e fazendo com que haja a democratização da música. A escola é um local que deve ser voltado à formação e preparação de pessoas para a vida adulta de forma integral e qualitativa. Fomentar a música nas escolas é um caminho para que o maior número de pessoas tenha acesso aos benefícios que a música proporciona no decorrer da vida de um indivíduo.

REFERÊNCIAS

BENTO, Luciana. Ensino de Música nas escolas: ontem e hoje. BRASIL DE TUHU. [entre 2009 e 2020]. Disponível em < <http://brasildetuhu.com.br/revista/ensino-de-musica-nas-escolas-ontem-e-hoje/> > Acesso em 06 maio.2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF, 28 dez. 1961. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm > Acesso em 17.abr.2020.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação –LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em 17.abr.2020.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em 17.abr.2020.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referente ao Ensino da Arte. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em 17.abr.2020.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Múltiplas inteligências na prática escolar, CADERNOS DA TV ESCOLA, p.11, 1999. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me002751.pdf>> Acesso em: 12.abr.2020.

BRASIL, Secretária da Educação do Paraná. Compreendendo a Música, DIA A DIA EDUCAÇÃO, [2 0 1 2 ?] . Disponível em : < <http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=136> > Acesso em 13.abr.2020.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

CONFIRA 20 DOS MAIORES PENSADORES DA EDUCAÇÃO DE TODOS OS TEMPOS. UOL

EDUCAÇÃO. 2014. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/album/2014/05/02/pensadores-da-educacao.htm?mode=list&foto=1>>. Acesso em 01.abr.2020.

MATTOS, Fernando Lewis de. Pluralia Tantum: Reflexões sobre a música contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 52-94, jul./dez. 2016. Disponível em 2016. <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 06.abr.2020.

MENDES, Michel. Os sentidos da música na Roma antiga. In: Anais do Seta. SEMINÁRIO DE TESES EM ANDAMENTO INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM – IEL UNICAMP. V.3, 2009. U N I C A M P . p . 6 , 2 0 0 9 . Disponível em <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/612/451>>. Acesso em 17.abr.2020.

MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em:<<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/MUSICA/>> Acesso em 07.abr.2020.

MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. Rev. Bras. Hist., São Paulo , v. 20, n. 39, p. 203-221, 2000 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882000000100009&lng=pt&tlng=pt> <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v20n39/2987.pdf>> Acesso em 06.abr. 2020.

MÚSICA DA ROMA ANTIGA. In: WIKIPÉDIA, a Enciclopédia Livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2 0 1 9 . Disponível em : <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=M%C3%BAsica_da_Roma_Antiga&oldid=55542532>. Acesso em: 21.jun.2019.

PAIVA, Jesus. Sobre a teoria psicogenética de Piaget: a arte de ensinar música nas escolas, 2011. Disponível em: <<http://jesupaiva.blogspot.com/2011/10/sobre-teoria-psicogenetica-de-piaget-1.html>>. Acesso em: 07.abr.2020.

PROJETO MÚSICA NAS ESCOLAS DE BARRA MANSA. O Projeto, c2019. Disponível em <<http://www.musicanasescolas.com/oprojeto.html>> Acesso em 06. maio. 2020.

QUEIROZ, L. R. S. Educação Musical nas escolas de Educação Básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. REVISTA DA ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical, Porto Alegre, v. 15, n. 17, p. 71, set. 2007. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/282/212>> Acesso em 20. abr.2020.

ROSSI, D. Atividades musicais extracurriculares e aulas de Artes nas Escolas Estaduais de Ensino Médio do Município de Curitiba. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação Curitiba, p. 111 – 112, 2006. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp030779.pdf>> Acesso em: 24.abr.2020.

SANTOS, Fabio. O que é o Método Suzuki, quais são características deste método? CENTRO SUZUKI CAMPINAS. 14. set. 2016. Disponível em: <<http://suzukicampinas.com.br/blog/o-que-e-o-metodo-suzuki-quais-sao-caracteristicas-deste-metodo/>> Acesso em 24.maio.2020.

SOUZA, Marcos. Pensadores que influenciaram a educação infantil. SOESCOLA. 2018. Disponível em:<https://www.soescola.com/2018/01/pensadores-que-influenciaram-a-educacao-infantil.html#Pensadores_que_influenciaram_a_educacao_infantil.> Acesso em 01. abr. 2020.

TUNES, Suzel. Prefeitura de São Caetano do Sul promove projeto de música nas escolas com a

Palavra Cantada. 15.maio.2019. Disponível em < <http://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/noticias-scs/prefeitura-de-sao-caetano-do-sul-promove-projeto-de-musica-nas-escolas-com-a-palavra-cantada.html>> Acesso em 07.maio.2020.

WEIGSDING, Jessica Adriane. A influência da música no comportamento humano. MUDI. V18, n 2, p . 4 7 - 6 2 . 2 0 1 4 . Disponível em : < http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/issue/view/974/pdf_42> Acesso em 09.abr.2020.



SILVIA MARIA PEREIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2007); especialista em Educação pelos Direitos Humanos pela UFABC (2023); Professora de Educação Infantil no CEI Douglas Daniel do Nascimento.

O PARQUE ESCOLAR COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS COM BEBÊS

RESUMO

Este artigo visa ser uma contribuição à reflexão do cotidiano das experiências de bebês em creches e Centros de Educação Infantil (CEIs), com recorte específico às situações vividas no parque, enquanto área externa, não construída e de relevante valor ambiental, aqui pensado enquanto “território do brincar”. Tem ainda como objetivo problematizar a utilização do parque pelos bebês, tomando como aporte as experiências vividas em um CEI, localizado na periferia Sul da Cidade de São Paulo, no bairro do Grajaú. A pesquisa foi elaborada a partir das observações e reflexões de professoras que foram registradas em relatórios diários, teorizados com base em bibliografias, documentos oficiais, como o próprio Projeto Político Pedagógico da unidade, bem como artigos e livros referenciando os tópicos abordados. Como dados primários, esboça-se a reflexão sobre a própria prática das professoras responsáveis pelo Berçário II (B-II) ao longo das experiências dos bebês no parque do CEI, relatadas via diários de classe.

Palavras-chave:

Bebês; Parque; Culturas infantis.

INTRODUÇÃO

Em uma cidade como São Paulo, que se afirma como cidade educadora, destaca-se a habitação e coexistência das famílias em ambientes fechados e/ou com pouco acesso a áreas mais amplas e arborizadas. Assim, o espaço externo e arborizado do parque dentro de unidades educacionais é um importante ambiente de lazer e de múltiplos desenvolvimentos. É um ambiente, que se faz espaço lúdico, muito rico em estímulos onde as crianças podem explorar, interagir, desenvolver suas potencialidades, habilidades, sociabilidades e ter contato com elementos da natureza ao longo das experiências e ludicidades disponíveis e possíveis naquele espaço.

A importância do espaço pedagógico do parque, entre outros aspectos, está na percepção de que este espaço se transforma de área não construída em território, no qual o brincar e suas complexidades se faz mais soberano, com liberdades e apropriações construídas pouco a pouco, na medida em que as brincadeiras e as interações em suas agências tornam crianças e bebês protagonista desse seu território.

Como pressupostos da presente reflexão, apresento a minha própria prática como uma das educadoras do Berçário 2 (B2) do CEI Douglas Daniel do Nascimento, destacando sua rotina, alguns apontamentos, registros e observações, pautadas em princípios para a ação pedagógica que constam no PPP (Projeto Político Pedagógico) da unidade e orientações disponibilizadas pela SME (Secretaria Municipal de Educação – SP). Destaco ainda alguns dos conceitos e definições que aqui foram relevantes para o desenvolvimento desta reflexão (conceito de infância, desenvolvimento, o brincar na educação infantil e território).

DESENVOLVIMENTO

O conceito de infância, apesar de ser um espaço de múltiplas e amplas definições no campo teórico, foi aqui delimitado considerando o aspecto sociológico - não uma infância, mas infâncias, construídas social e historicamente pelas sociedades e suas culturas (com as respectivas interferências econômicas, morais, religiosas, raciais, geracionais e de gênero). Dessa forma, esta reflexão considera infância enquanto uma categoria social: um grupo de indivíduos que compartilham características em comum, como um estágio de desenvolvimento diferenciado do ser humano, carregado de especificidades, de necessidades que são reconhecidos e classificados pela sociedade (e que, na sociedade brasileira, constituem-se como sujeitos de direitos).

Segundo Irene Rizzini (2013), foi a partir do final do século XX que a criança passou a ser vista como um sujeito de direitos. No Brasil, com o Art. 227 da Constituição Federal (1988), a nação passa a ser responsável pela garantia e pela priorização dos direitos das crianças.

Esse é um processo que ainda vem sendo desenvolvido. Para Rizzini, a absorção dessa noção, apesar das provisões jurídicas (desde a Constituição, Estatuto da Criança e Adolescente, Lei Orgânica da Assistência Social, LDB e todas as subsequentes orientações educacionais) devem atuar na institucionalidade, na mudança para que essas normas possam ser, de fato, implementadas.

As mudanças sociais, a partir das mudanças conceituais e legais, abarcam, por exemplo, as especificidades dos bebês, suas vulnerabilidades e a importância dos adultos e suas instituições promoverem e garantirem seus direitos ao completo desenvolvimento individual e na vida social como cidadãos plenos. Outro exemplo pode ser observado a partir da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) da educação infantil – ali foram estabelecidos seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esse acaba sendo o mote de toda ação educativa do professor, tendo-os sempre em mente na elaboração de cada experiência, de cada atividade para garantir que as propostas estejam de acordo com as orientações tidas como fundamentais no processo pedagógico. Assim, cada educador deve refletir, selecionar, organizar,

planejar, mediar e monitorar todas as práticas de aprendizado, garantindo que sejam desenvolvidas as competências e habilidades estabelecidas no documento.

Por esse viés, a garantia de direitos remete, ainda, a noção de desenvolvimento, enquanto um dos objetivos e propósitos, nessa perspectiva garantia. Nesta presente abordagem, tomamos desenvolvimento como sendo o desdobrar das capacidades do ser humano em realizar funções cada vez mais complexas. Tal aspecto seria, assim, resultado da interação entre os fatores biológicos, cognitivos e culturais, próprios do meio social no qual esse indivíduo está inserido. Em termos de desenvolvimento infantil, pode-se destacar que a aquisição de novas habilidades está relacionada não apenas à faixa etária da criança, mas também às interações vividas com os outros seres humanos do seu grupo social. (RESEGUE et al, 2007)

Nesse escopo, refletimos sobre o brincar. A partir das transformações na forma de ver as crianças e bebês, por meio das mudanças conceituais e legais, o brincar também muda como direito, como agência da infância, como experiência educativa, consecutivamente como percepção pedagógica do desenvolvimento infantil.

O ato de brincar pode ser considerado a principal atividade da infância. Segundo Marín e Penón (2003/2004), responde à necessidade de crianças de olhar, tocar, satisfazer a curiosidade, experimentar, descobrir, expressar, comunicar, sonhar. Brincar é uma necessidade, um impulso primário e gratuito que nos impele desde pequenos a descobrir, conhecer, dominar e amar o mundo e a vida.

Dornelles (2001) analisa que, desde cedo, os bebês despertam o conhecimento do mundo à sua volta, estabelecendo relações com as pessoas que interagem com eles. Através do brincar expressam, comunicam, experimentam e interagem com seu próprio corpo, com os outros, bem como com os diversos objetos presentes no mundo. Aos poucos, se valem das brincadeiras para aprender a lidar e negociar com o outro: a partilhar brinquedos e espaços para brincar, a negociar regras e formas de participação nas brincadeiras. Brincar é preciso e precioso, por isso demanda o tempo da ludicidade - espaço garantido no cotidiano das unidades de educacionais, como base para o desenvolvimento e interações do ser criança. Para Navarro (2009), é por meio dele que as crianças se tornam protagonistas de sua compreensão e apropriação das coisas do mundo.

Embora seja mais um termo polissêmico, pode-se entender que o território foi e é entendido em diferentes formas no espaço e no tempo. De acordo com Raffestin (1971), o espaço é anterior ao território e esse último seria uma apropriação do primeiro a partir de uma relação de domínio e, de exercício do poder. Já Bonnemaison (1997), atrela-o à ideia de espaço geográfico relacionado à condição de vivência, de afetividade, referindo-se, ainda às ideias de cotidiano, identidade e diferença. Infere, assim, a uma perspectiva cultural e compreensiva da realidade.

Fora da chave adultocêntrica, a educação infantil desenvolveu historicamente suas especificidades. No Brasil, destacamos em particular a partir da transferência de competências da Assistência Social para a Educação. Assim, a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da educação básica, que atende crianças entre zero a cinco anos e onze meses de idade e tem como função principal garantir o desenvolvimento integral de bebês e crianças. A educação infantil reconhece o poder, a potência de crianças e bebês de aprender a apropriar-se de significados através da inserção gradual em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido (Richter e Barbosa, 2010).

A função docente, como coprodutora de currículo, efetiva-se na construção de um espaço educacional que favoreça, através da interlocução com as crianças e as famílias, experiências nas diferentes linguagens e nas práticas sociais e culturais de cada comunidade. Os bebês, em seu humano poder de interagir, interrogam e dialogam com esses modelos curriculares ao afirmarem, nas suas ações cotidianas, a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens

(RICHTER e BARBOSA, 2010).

Por esta abordagem, referenciamos o parque – espaço geográfico no CEI – como território onde o cotidiano constrói experiências de brincar, relacionado à afetividade, à sociabilidade, à interação, à convivência e ao desenvolvimento interpretativo de culturas infantis (cultura de pares) no dia a dia da unidade educacional. Assim, o parque – espaço não construído, que se destaca por ser área livre/ verde e que se constitui como território de brincar, com brinquedos e de brincadeiras, na educação infantil (e por isso mesmo espaço pedagógico, conhecido e reconhecido, da unidade educacional) – aqui, torna-se cenário e objeto de observações, reflexões e apontamentos, ora esboçados neste trabalho.

PARQUE: ESPAÇO E TERRITÓRIO

Para autores como Cruz e Pfeifer (2006), Dischinger et al. (2008 apud CORREA E MINZINI, 2008), os parques estão muito presentes na rotina das crianças das unidades de educação infantil, contribuindo ativamente no processo de construção e desenvolvimento de habilidades, capacidades e potencialidades de crianças e bebês. Refere-se, ainda, à significativa contribuição da aquisição de culturas e promoção da integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais. O que, pode ser considerado combustível para a criação das chamadas culturas de pares/ culturas infantis.

O parque no CEI Douglas Daniel constitui-se em cerca de dois mil metros quadrados em torno dos prédios principais. Ali, além das árvores frutíferas, existem outras vegetações, como arbustos e o cultivo de uma horta pelas crianças e bebês, estes últimos encarregados de aguar as plantas sob a supervisão das professoras.

É um dos espaços lúdicos da unidade, muito rico em estímulos, dentro do espaço físico do CEI, utilizado pelas crianças com os professores de educação infantil (ação pedagógica direcionada, planejada e mediada) e apropriado pelas crianças como espaço de ludicidade, sociabilidade, aprendizado e desenvolvimento, sendo, ainda, mais um dos espaços do CEI onde são desenvolvidas as experiências de cultura infantil.

Na educação infantil, a chamada cultura de pares ou cultura infantil, descreve o conjunto de atividades, preocupações, rotinas e valores criadas e compartilhadas pelas crianças em suas interações com outras crianças da mesma idade ou faixa etária similar. Pode ser considerado um universo cultural próprio no qual as crianças constroem, com suas próprias regras, brincadeiras, linguagem e formas de interação. Essa cultura de pares, longe de ser apenas uma cópia do mundo adulto, apresenta-se como uma ressignificação e reelaboração das experiências infantis. Pode-se inferir que são advindas de apropriações elaboradas a partir das interações com o mundo “da gente grande”.

No cotidiano da educação infantil é possível observar como as crianças, nas interações mútuas, desenvolvem suas formas próprias de organizar brincadeiras, resolver conflitos, expressar emoções e construir e ressignificar os sentidos e interpretações pertinentes e pertencentes ao grupo em comum - sem a participação, mediação ou interferência do adulto. Assim, constitui-se como uma cultura dinâmica que se manifesta em contexto do cotidiano da unidade educacional – desde as brincadeiras, produções conjuntas, desenhos até as conversas, formas de ser e estar no ambiente entre outras atividades do dia a dia.

Dada a constituição social das famílias, o baixo acesso às áreas de vivência e recreação ao ar livre, entre outros fatores, a unidade educacional opta por favorecer ao máximo as experiências das crianças e bebês no parque da unidade (da utilização da área como espaço pedagógico à transformação do mesmo em território do brincar). Os estímulos são múltiplos e pode-se destacar possíveis e potentes contribuições ao processo de ensino/aprendizagem e desenvolvimento infantil

a partir do uso, da presença, da participação e da apropriação do parque pelos bebês e crianças.

Assim, o acompanhamento das atividades e experiências é realizado de forma mediadora, aliando o cuidado à ação pedagógica/ educativa. As atividades são livres para as crianças, porém dirigidas, programadas, registradas e objeto de reflexão pelos professores. Dessa forma, as professoras e professores, aliados à coordenação pedagógica conseguem agir, refletir e formular as novas ações (sendo estas continuações ou inovações ante a prática diária).

A ROTINA DO COTIDIANO

Como apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a rotina é essencial na educação infantil. Constitui-se como importante ferramenta para garantir a promoção do desenvolvimento integral das crianças, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor para as crianças. Essa referência busca garantir que crianças e bebês possam sentirem confiantes e motivadas a conhecer, conviver e aprender.

Considerando que a vida de bebês e crianças é marcada por novidades e desafios constantes, uma rotina bem estruturada e estabelecida nas unidades de educação infantil oferece previsibilidade e organização, elementos essenciais para o bem-estar, equilíbrio necessários para o sucesso das crianças que, sabendo o que esperar do cotidiano, conseguem antecipar o que virá a seguir, promovendo a sensação de controle e pertencimento (BRASIL, 2020).

Assim, a rotina na educação infantil é importante aporte para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a autonomia, a socialização e a resiliência. No dia a dia, aprendem, também, a lidar com regras, limites e responsabilidades, apropriando-se de saberes que lhes permitem tomar decisões e a se relacionar com os outros.

A ida ao parque dos bebês e crianças do CEI Douglas Daniel é feita diariamente, com o acompanhamento das professoras e professores a seus respectivos agrupamentos, está previsto pelas crianças, pelos bebês.

Como citado, o parque da referida unidade educacional tem árvores frutíferas, grama e brinquedos fixos - como escorregadores, casinhas, tanque de areia, gangorras - e até um espaço com chuveiro, para as brincadeiras nos dias quentes, além da horta. Está distribuído em cerca de 2mil m² de área não construída e já se configura como uma “tradição” da comunidade, uma vez que várias gerações o têm como referência de suas próprias infâncias.

O segundo horário da rotina dos bebês (das 12h às 17h), inicia-se após o seu despertar. Dali, seguem para o refeitório onde lhes são ofertados o leite e a fruta. Neste momento, eles já demonstram seu interesse em ir para o parque, pois já conhecem a rotina do grupo do berçário II e sabem que, após esta refeição, é o que vai acontecer.

Ao chegar no parque, os bebês escolhem os brinquedos que pretendem explorar. Alguns pedem ajuda, como para subir nos degraus do escorregador - como eles não dominam a comunicação verbal esse pedido vem na forma de gestos e olhares. Olhares bastante significativos, carregados de sentido e intencionalidades.

É assim que as professoras exercem suas observações ativas sobre as ações dos bebês. Com base nas ações programadas, combinam suas mediações com interações e comunicações, respondendo e reagindo a esses olhares e intencionalidades.

Acreditar na potência desse olhar significa focar naquilo que os bebês são capazes de realizar, nas suas ações positivas, nas suas fortalezas, nos seus modos de ser e estar na creche. Isso é crucial para a formação de vínculos. As crianças precisam ser rodeadas de adultos que as vejam desta

forma. Portanto, é papel da creche deixar isso evidente para todos. (Ortiz, 2022).

Desde quando os bebês pedem ajuda para subir num brinquedo, até quando demonstram alegria e intenso prazer em contemplar o sol ou sentir o vento no rosto, tudo é motivo de observação e reflexão para a ação docente. Alguns juntam galhos e folhas e presenteiam as professoras e professores, esperando que elas agradeçam pelos “presentes” recebidos, outros bebês preferem os balanços, outros querem interagir com as professoras ou com outras crianças.

...Há também os bebês que sentam e contemplam a natureza, além de observar o movimento dos seus amigos, dos pássaros no céu, dos aviões e borboletas, apontam para o céu, mostrando para as professoras cada objeto, inseto e movimento. Esses, mais introvertidos, sempre preferem sentar-se perto das professoras (Diário de Profa. 2025).

Apesar da ida ao parque ser rotina diária, as professoras observam que, para os bebês, nunca é desgastante ou tedioso, nunca parece ser tempo suficiente, segundo elas, brincar no parque nunca é demais. Além dos brinquedos fixos, existem outras interações desenvolvidas no parque, como por exemplo os piqueniques, leitura e contação de histórias, encontros com as famílias, entre outros.

... O piquenique é uma atividade mensal, desenvolvida um mês pela manhã e outro mês a tarde. Reúnem-se no parque todos os agrupamentos (berçários e minigrupos), todos da unidade participam; o parque é decorado para esse evento, com tecidos, tapetes, mesas com jarras com sucos naturais, frutas e bolo. Além do mais, seguimos a orientação da Coordenadora Pedagógica para explorarmos o parque com diversas experiências como por exemplo contação de histórias, jogos com bolas, trilhas e roda de músicas (Diário de Profa. 2025).

Paralelamente a estas atividades da rotina no parque (passeios, experiências com atividades artísticas, atividades de sociabilidades entre crianças do CEI e familiares) há ainda a horta, na qual os bebês participam ativamente regando e observando o desenvolvimento das plantas enquanto crescem.

As professoras do berçário 2 (B2) do CEI Douglas Daniel buscam garantir segurança, atenção ao longo de todas as experiências, em particular àquelas vividas no parque. Ao problematizar suas observações em seus diários, registram e refletem acerca do desenvolvimento cognitivo, sensório, motor dos bebês, bem como as percepções de sociabilidades, entre outros desdobramentos deles. Por vezes, compartilham impressões e reflexões sobre tais cotidianos, buscando referenciar suas ações educativas.

Assim, seus registros acabam sendo apontamentos importantes para novos planejamentos e implementação de propostas de experiências para os bebês no parque ali localizado.

“Ao observar o desenvolvimento e explorar as interações das crianças na educação infantil quando exploram o parque, temos este como um lugar muito especial, onde o trabalho é desenvolvido no CEI Douglas Daniel – no caso, com criança do mini grupo 2B. Porque ali, no parque no parquete a gente vê a forma como os bebês, as crianças, tomam posse do espaço, dos brinquedos... A gente vê como cada um deles vive a experiência e como eles demonstram isso em seus gestos, olhares e na forma como se relacionam com tudo isso. É proporcionada uma

múltipla interação (entre crianças, entre professores e crianças, entre crianças e o meio ambiente) tudo isso mediado pela brincadeira, transformando o espaço pelas crianças: seu território de brincar.” (Diário de Profa. 2025).

Essa ideia de espaço geográfico relacionado à condição de vivência, de afetividade, refere-se a uma concepção de território (Bonnemaison) que infere assim, a uma perspectiva cultural e compreensiva da realidade, na qual é considerada, ainda, a ideia de cotidiano, de identidade e de diferença.

O espaço do parque na educação infantil tem sido reconhecido como lugar capaz de proporcionar às crianças, por intermédio da interação e brincadeiras, a possibilidade de desenvolvimento de diferentes dimensões como a expressão motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, que acontece nas relações entre os pares e o espaço (BRASIL, 2010).

“As brincadeiras nos parques se dão também com seus colegas que demonstram ter afinidade no parque e na sala referência, alguns querem descer de mãos dadas, escolhem sentar-se em balanços e gangorras juntos e chamam seus amigos para escorregar no escorregador ou ainda brincar na casinha”. (Diário de Profa. 2025).

As professoras observam no dia a dia que os bebês retornam para a sala referência com muita resistência, sempre querendo estender mais tempo nos brinquedos e brincadeiras.

CULTURA E AÇÕES – CULTURA DE OBSERVAÇÃO

Para Vygotsky (1998), o brincar contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos (e, portanto, com o mundo). As teorias e metodologias de Bakhtin (2003; 2012) e Vigotsky (1933/2008; 2000) sobre a temática privilegiam as relações sociais como fundamentais no processo de formação humana, de tal modo que se pode estabelecer um diálogo entre os estudos de tais autores.

Seja como espaço pedagógico, como espaço geográfico no CEI, como território onde o cotidiano constrói experiências de brincar (e de todos os seus desdobramentos já sabidos), relacionado a afetividade, a sociabilidade e ao desenvolvimento interpretativo de culturas infantis (cultura de pares) no dia a dia da unidade educacional, as experiências vividas no parque revelam o passo a passo, a aquisição da evolução pessoal de cada criança e de cada bebê e os resultados das práticas educativas realizadas e percebidas no esquema Ação – Reflexão – Ação, a partir das observações e apontamentos vindos das experiências dos bebês no parque.

Do “diálogo” percebido entre bebês e professoras emergem as imbricações da função docente com as experiências vividas e “relatadas” pelos bebês às professoras. É dessa forma, que estas podem coproduzir o currículo, a partir de suas interações, percepções e observações de suas próprias práticas docentes, efetivando a construção/ transformação do espaço educacional para melhor favorecer o desenvolvimento infantil, através da educação que busca interlocução com as crianças e as famílias, considerando as experiências nas diferentes linguagens e nas práticas sociais e culturais de cada comunidade.

Os bebês, em sua potência humana, interagem com o todo da unidade: simbolizam, ocupam espaços e transformam-nos, interrogam os modelos curriculares nas suas ações cotidianas ao “dialogarem” com seus pares e com os professores dando-lhes “feedback” de suas propostas e planejamentos pedagógicos. Afirmam, pela presença e agência, a importância da integração entre o lúdico e o cognitivo nas diferentes linguagens, nas diferentes experiências que compõe o

cotidiano escolar.

Para Vygotsky (1998), o brincar contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos (e, portanto, com o mundo). As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir uma cultura própria. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta (2002, p. 114).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta breve reflexão buscou problematizar e observar a importância da experiência do parque para os bebês no CEI Douglas Daniel. Essa relevância apoia-se na observação cotidiana do desenvolvimento cognitivo, sensorio, motor, bem como nas percepções de sociabilidades, comunicação entre outros desdobramentos de bebês dos berçários no primeiro semestre de 2025, aspectos estes observados por professoras do Berçário 2 do referido CEI e nos registros diários, através dos quais é possível avaliar as ações planejadas sendo executadas nas experiências junto aos bebês no parque ali localizado.

Enquanto primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil consiste na promoção de interações e brincadeiras que permitam à criança conhecer o eu, o outro e o nós; o corpo, os gestos e movimentos; interações e brincadeiras que permitam, ainda, descobrir e saber os traços, sons, cores e formas; promove ainda a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação. Também favorece conhecer os espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Dessa forma, busca assegurar seus direitos de aprendizado e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se).

O espaço do parque na educação infantil tem sido reconhecido como lugar capaz de proporcionar às crianças, por intermédio das interações e brincadeiras, a possibilidade de desenvolvimento de diferentes dimensões que desembocam na autoconsciência, a consciência do mundo, a autonomia, as relações de respeito, de segurança/ confiança, bem como a construção de identidade.

As presentes ponderações sugerem a possibilidade de novos estudos, e aprofundamento das teorizações acerca dos tópicos ora abordados. Considerando-se, ainda, que o parque desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, nas unidades de educação infantil, desdobra-se de espaço pedagógico para território de brincadeiras livres, bem como espaço de observação, de ratificação e/ou de retificação de planejamentos e atividades.

Na medida em que o parque simboliza “lá fora”, o fora da sala, mas ainda dentro da unidade educacional, cada atividades (que também pode ser incrementada dentro dos prédios) assumem outra dimensão, outro sentido e significado e, por isso, estimulam ainda mais as funções, a promoção da criatividade, a construção de identidades individuais e coletivas, bem como e a interação com o mundo da natureza.

Por outro lado, o trabalho do educador se desafia pela reflexão, pela orientação da coordenação. Enriquece-se pelos processos e garantias de condições pedagógicas de trabalho, pela constante troca e percepção de sua própria prática junto aos demais educadores. Fortalece-se, assim, uma vez que haja suporte que potencialize as descobertas e alternativas criadas no dia a dia e a cada encontro pedagógico.

Finalmente, considerando o Art. 227 da Constituição, a nação passa a ser responsável pela garantia de direitos das crianças, cabe a cada um questionar o que é possível fazer com as crianças e pelas crianças para que o Brasil se transforme para elas, hoje - não no futuro.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. Creches: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.
- BORBA, Ângela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar. 2005. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2018 – 2024.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- BRASIL. Lei 8069/90: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2010.
- BROUGÈRE, Gilles. A crianças e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2015. p. 19-32.
- CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento. Modos de brincar na educação infantil: o que dizem as crianças? 2017. 166 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.
- COHN, Clarice. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CARVALHO, Thaisa Paula de. O parque e suas contribuições para o desenvolvimento infantil: visão dos professores. UNIVERSIDADE SAGRADO CORAÇÃO, Bauru, 2013.
- CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CORSARO, Willian. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.
- CORSARO, Willian. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (org.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- KISHIMOTO, T.M. (Org.) O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1988.
- MARÍN, I e PENÓN, S. Que brinquedo escolher? Revista Páteo Educação Infantil, ano VII, n.03, p.29-31, dez/2003 – mar/2004.
- MOYLES, J. A pedagogia do brincar. Revista Páteo Educação Infantil, ano I, n.21, p. 18 - 21, nov. dez/2009.
- NASCIMENTO, R.M.L. Arte Educação em contextos de periferias urbanas - um desafio social (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2010. Cisele - Crianças e bebês em interação na creche. Primórdios, Rio de Janeiro, v. 8, n. 8, p. 77-89, 2022.

ORTIZ, Cisele. Crianças e bebês em interação na creche. Primórdios, Rio de Janeiro, v. 8, n. 8, p. 77-89, 2022.

RESEGUE, R; PUCCINI, R.F; SILVA, E.M.K. Fatores de risco associados a alterações no desenvolvimento da criança. Pediatria, São Paulo, v. 29, n. 2, p.117-128, 2007.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do 50 corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, mai. 2005.

RICHTER, S. R. e BARBOSA, M. C. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

RIZZINI, Irene. Criança, sujeito de direitos: prioridade Absoluta., 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0Y4s4m8kJBM>

SÃO PAULO, SME. Projeto Político Pedagógico do CEI Douglas Daniel. 2023.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



SIMONE NUNES GOUVEIA

Graduação de Licenciatura Plena em Pedagogia, UNICSUL - Universidade Cruzeiro do Sul, ano de conclusão 2015; Especialização em AArte de Contar Histórias, Faculdade Fabrange, ano de conclusão 2024. Atualmente Professora de Educação infantil no CEI Josely Maria Cardoso Bento.

A DISLEXIA NO CONTEXTO ESCOLAR

RESUMO

A dislexia, vem suscitando desde há muito tempo o interesse de profissionais de diversas áreas, devido a sua representatividade no momento atual, a dislexia torna-se um grave problema escolar, para a qual todos os profissionais da educação estão cada vez mais interessados devido os problemas que vem causando no âmbito escolar. Diante dos fatos, esta pesquisa objetiva-se a conceituar a dislexia, apresentar os conceitos básicos desta perturbação, e ressaltar a importância do papel do professor frente a um aluno disléxico. Um desafio a ser superado por professores, familiares e alunos em busca de uma educação igualitária a qual se deve voltar à cidadania global, plena, livre de preconceitos e disposta a reconhecer e respeitar as diferenças entre as pessoas, pois ninguém é igual. Desta forma a escola precisa renovar seus objetivos e superar a distância entre o discurso de teorias pedagógicas inovadoras e a prática escolar muitas das vezes conservadora para assim buscar soluções eficazes para o sucesso de aprendizagem.

Palavras-chave:

Dislexia ;Teorias; Professor; Escola.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista que nos últimos tempos a dislexia tem sido um tema causador de muitas dúvidas no âmbito da escola, é dentre todos os transtornos de aprendizagem que atingem crianças e adolescentes, sem dúvida, o mais pesquisado e difundido, desta forma esta pesquisa fez-se necessária e se deu a partir de revisão teórico bibliográfica e documental, apresentando um estudo sobre a dislexia no contexto escolar, partindo da seguinte problemática: A dislexia como causa de baixo rendimento e insucesso escolar, destacando a importância do processo de inclusão e acolhida para o possível sucesso da aprendizagem.

Esta pesquisa tem por objetivo dar a conhecer os conceitos básicos desta perturbação e ressaltar a importância do papel da escola, bem como o do professor frente ao aluno disléxico, tendo como referencial teórico alguns autores que trouxeram importantes teorias a respeito desta problemática. A escola e seus professores, particularmente, não podem ser tomados como únicos responsáveis pela garantia da aprendizagem de todos os alunos, mas se tornam peças-chaves deste processo.

A Dislexia é talvez a causa mais frequente de baixo rendimento e insucesso escolar, na grande maioria dos casos não é diagnosticada, nem tampouco corretamente tratada, é importante que a dislexia seja observada o quanto antes, a fim de que não provoque desinteresse da criança pelos estudos e tenha que enfrentar algumas frustrações.

CONCEITO DE DISLEXIA

Há poucos anos a origem da Dislexia era desconhecida, por muitos anos foi considerada uma incapacidade invisível, um mistério, que gerou mitos e preconceitos estigmatizando crianças, jovens e até mesmo adultos que a não conseguiam ultrapassá-la. Como um sinal positivo nos últimos anos tem sido realizado diversos estudos a fim de buscar avanços para favorecer o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com dislexia.

“A Dislexia é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas” (IDA – International Dyslexia Association, 2002).

A palavra dislexia é derivada de dis= distúrbio e lexia que, em grego, quer dizer linguagem e, em latim, leitura, portanto, dislexia é um distúrbio de linguagem e/ou leitura. A dislexia caracteriza-se por dificuldades no reconhecimento preciso de palavras e na capacidade de decodificação, Lima Et al., (2012) diz que a dislexia pode ser adquirida, quando a perturbação surge em consequência de uma lesão cerebral que afeta mecanismos de leitura que antes funcionavam normalmente, ou pode ser uma dislexia de desenvolvimento, quando a perturbação não pode ser explicada por meio de um acontecimento externo.

Grande parte dos investigadores é unânime ao afirmar que o termo dislexia, engloba uma dificuldade na leitura e conseqüentemente dificuldades de distinção ou memorização de letras ou grupos de letras e problemas de ordenação, ritmo, compreensão e de estruturação das frases, afetando tanto a leitura como a escrita.

Crianças disléxicas têm uma baixa capacidade ao nível da ortografia e dificuldade em ler fluentemente, logo, este distúrbio poderá resultar em repetências escolares, pois algumas escolas e seus educadores podem desconhecer o problema, podendo ocasionar efeitos negativos na

criança, se não for diagnosticada precocemente, podendo se tornar um forte candidato à evasão escolar.

“A consequência deste distúrbio será um sofrimento para sua aprendizagem escolar, visto que diante da manifestação de dificuldades, “a causa é geralmente atribuída à burrice ou a preguiça”, e nenhuma iniciativa é tomada para que haja uma superação desta dificuldade, ocasionando repetências e até mesmo evasão da escola por estas crianças nos primeiros anos de vida escolar” (SHAYWITZ, 2006, p. 30).

Toda criança disléxica precisa de atendimento especializado, motivação, estabilidade emocional e ensino apropriado. É necessária também a estreita cooperação entre especialista, professores e pais, sendo assim, entende-se a importância desta pesquisa, pois contribuirá em muitos aspectos sobre a dislexia e sua relação com o ensino escolar, podendo contribuir de maneira significativa para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente, é bem comum qualquer distúrbio de linguagem apresentado pelas crianças serem caracterizados como dislexia, no entanto segundo Drouet (1990), “a Dislexia é uma incapacidade apresentada pela criança. O restante é um distúrbio apresentado na apreensão da linguagem escrita”.

“Diante destas constatações, verifica-se a necessidade da escola incluir em seu programa de ensino atividades que valorizem e reforcem nos alunos atitudes de autonomia, iniciativa e criatividade para a solução de problemas, autocrítica, autopercepção de suas habilidades, autoavaliação dos seus atributos como pessoa, bem como respeito por si e pelo próximo” (SILVA, FLEITH, 2005 p.237).

Ao contrario do que muitos pensam a Dislexia não é resultado de má alfabetização, desatenção, desmotivação, ou baixa inteligência, por estes motivos esta perturbação deve ser diagnosticado o quanto antes, assim afirma Fernandes (1991) No diagnostico tratamos de observar, desnudar e começar a esclarecer os significados da modalidade de aprendizagem.

O disléxico deve ter consciência de seu problema e ser incentivado da melhor forma no processo de alfabetização, pois com a definição de seu distúrbio se sentirá mais seguro, e não será estigmatizado por preguiça ou incapacidade de aprender.

A ESCOLA E A DISLEXIA

A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar, cada vez mais a inclusão de crianças com deficiências nas escolas vem aumentando, com o intuito de beneficiar a todos, sem exceções. Porém, o assunto continua sendo um grande desafio para as escolas sejam elas públicas ou privadas.

Incluir significa aceitar as crianças como elas são adaptando-nos e adaptando os espaços e materiais a elas e as suas necessidades, sejam elas físicas ou cognitivas.

Segundo a declaração de Salamanca (1994) toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem sem exceções, visando que a educação seja voltada para a cidadania global, livre de preconceitos e sempre reconheça e valorize as diferenças.

A escola inclusiva deve acreditar numa educação eficaz para todos, a ideia de homogeneização deve ser extinta do contexto escolar, pois todos nós somos seres únicos, com tempo e ritmos de aprendizagem diferenciados, respeitar a diversidade e implementar um ensino enriquecedor para todos deve ser o papel da escola.

Neste sentido Pacheco 2007 afirma:

“As escolas inclusivas deveriam ser lugares onde a cultura escolar estivesse baseada no respeito a todos os membros da escola, onde todos pudessem viver e aprender juntos sem medo e com muita autoconfiança e onde todos fossem responsáveis uns pelos outros e pela escola” (Pacheco p.147, 2007).

Civita (2002), afirma que ser professor é despertar futuros, é criar gente que pensa, que aprende, que faz, que avalia, e refaz tudo de novo se for necessário. Desta forma cabe o professor valorizar as reações efetivas de seus alunos, estando sempre atento ao seu comportamento global, buscando sempre desenvolver atividades que cause impacto cognitivo de significado.

O FRACASSO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A DISLEXIA.

Em plena época de educação inclusiva, o que se apregoa é melhorar a qualidade da escola dando conta da diversidade de alunos, infelizmente encontramos a dislexia sendo considerada como uma espécie de fantasma que assombra as salas de aulas. Apesar de se conceber a aprendizagem como um processo que envolve uma relação entre escola e aluno, o que mais se vê é: se há fracasso na aprendizagem, a causa sempre recai sobre um único lado da relação, no caso, o aluno.

“Muitos educadores atribuem o mau desempenho do aluno, o seu insucesso ou fracasso escolar, em decorrência da dificuldade de aprender e reter conteúdos. A dificuldade de aprendizagem, portanto, se constitui como um dos principais agravantes para o fracasso escolar do aluno” (SILVA, FLEITH, 2005 p.236).

Será que a dislexia é realmente a causa de problemas de aprendizagem que levam ao fracasso escolar? Ou apenas tem sido usado como mais um diagnóstico para justificar o fracasso escolar produzido por uma educação de baixa qualidade?

Existem muitos mitos sobre a dislexia, ouve-se muito falar que esta perturbação interfere no processo de alfabetização, a criança disléxica por vezes é estigmatizada e impedida de forma cruel a seguir para o seu desenvolvimento cognitivo, pelo simples fato de acharem que não são capazes de aprender.

Neste capítulo busca-se entender melhor como se dá o processo de alfabetização de uma criança, para compreendermos este processo não com a finalidade de encontrar culpados, mas sim sob uma ótica investigativa buscando desmistificar os mitos que rodeiam o processo de alfabetização de um disléxico.

Saber ler é uma das aprendizagens mais importantes, porque é a chave que permite o acesso a todos os outros saberes. A leitura e a escrita são formas do processamento linguístico. Aprender a ler, embora seja uma competência complexa, é relativamente fácil para a maioria das pessoas.

Para Ferreira (2010, p. 47) “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. Muitos alunos são reprovados no sistema escolar e outros evadem por apresentarem dificuldades de aprendizagem. Ensinar a ler, e escrever são desafios que transcendem amplamente a

alfabetização em sentido estrito. Para Ribeiro (2003), alfabetização é o processo pelo qual se adquire domínio do código escrito e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas para exercer a arte e ciência da escrita.

A linguagem é fundamental para o sucesso escolar, pois está presente em todas as disciplinas e todos os professores são potencialmente professores de linguagem, porque utilizam a língua materna no processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Dislexia é um distúrbio de linguagem com base orgânica, podendo predispor a pessoa a vários problemas de ordem social, comportamental e emocional, tendo em vista os aspectos sociais que envolvem a noção de fracasso e sucesso escolar na sociedade atual.

A função da escola presente é percebida socialmente como transmissora de conhecimentos que ainda usa métodos de ensino e aprendizagem tradicionais e que favorecem a segregação e exclusão de alunos com quaisquer tipos de dificuldades no aprendizado.

Assim sendo, cabe aos educadores, como mediadores do conhecimento, compreender a Dislexia e a partir disso, desenvolver meios para um melhor aproveitamento escolar. Apenas um trabalho multidisciplinar terapêutico, pode favorecer o desenvolvimento da aprendizagem, pois um Disléxico será sempre um Disléxico.

REFERÊNCIAS

ABD-Associação Brasileira de Dislexia. Disponível em <<https://dislexia.org.br/index.php/dislexia>> Acesso em 06.set. 2016.

ANTUNES, Celso. A linguagem do afeto: como ensinar e transmitir valores. Campinas, SP: Papirus, 2005.

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL, MEC/SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v. 2. Brasília, 1998.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez; 1991.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Interação x Inclusão: educação para todos. Revista Pedagógica, n.5, p. 48-51, 1998.



SIRLENE LEONEL CUNHA SILVA

Graduação em Pedagogia Plena pela Faculdade Renascença (2008); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Itaquá (2018); Professora de Educação Infantil no CEI CEU Perus na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo – SP.

A INCLUSÃO PEDE PASSAGEM

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender como se constrói a necessidade de normalização do portador de necessidades especiais nos espaços regulares de ensino onde o processo de ensino-aprendizagem acontece de maneira diversa. É preciso ter clareza de nossas impressões de normalidade e anormalidade numa perspectiva de quem convive em sala de aula com o diverso, o diferente. Essas impressões e os nossos pré-conceitos precisam ser revistos constantemente uma vez que o espaço da experiência acontece no concreto do processo de aprendizagem. A nossa pesquisa é de caráter bibliográfico onde pesquisamos autores que estudam sobre a educação inclusiva que nos deram suporte para este estudo. A inclusão precisa acontecer numa escola que é diversa, ou seja, a inclusão escolar ocorre a partir de mudanças significativas e muitas vezes emblemáticas no processo de escolarização de pessoas com necessidades especiais, uma vez que a apropriação do conhecimento dá de múltiplas formas e ao longo do nosso existir. Uma Educação Inclusiva numa Escola Diversa só pode acontecer com rompimentos de velhos vícios que não ajudam a tornar visível os invisíveis.

Palavras-chave:

Educação Inclusiva; Diversidade; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Discutir “Inclusão Escolar na Sociedade” é apresentar questões antagônicas. A primeira delas, impulsiva, está no fato de ter muito o que falar a respeito de uma temática de tamanha importância e relevância em nossa atualidade. Por outro lado, trata-se de uma questão de princípios, de valores, portanto algo que faz parte do mundo em que vivemos. Ainda poderíamos dizer que há muito a discutir e principalmente, muito a ser feito.

Quando nos referimos inclusão estamos falando de valores, atitudes e práticas que se traduzem no respeito a diferenças e ao tratamento equitativo a pessoas diferentes, de forma a garantir oportunidades a todos. Se aplica pessoas com necessidades educacionais especializadas e por aí vai.

Em junho de 2015, foi sancionada a Lei Brasileira da inclusão. Ela amplia e concretiza direitos às pessoas com deficiência, que já há algum tempo vinham sendo construídas pela sociedade.

Na prática, inclusão de verdade não se faz nem por Lei e muito menos através de Decretos. É bem mais complexo. De qualquer forma sabemos que as Leis e os Decretos são fundamentais para que a inclusão ocorra, para conscientizar a sociedade e obrigá-la a pensar e agir de forma inclusiva, na Escola, na Sociedade, nas Relações que estabelecemos.

A Escola precisa garantir a Educação Inclusiva e a inclusão de fato e de direito. Garantir educação de qualidade e inclusão para todos, mas a forma como isso se concretiza é diferenciada. Não existe uma fórmula que atenda a todos. Portanto, a responsabilidade é coletiva.

Paralelo a isso, os Educadores precisam serem formados, adquirindo as competências e habilidade para lidarem com essas novas qualidades que assolam as relações humanas e produtivas. Há que se utiliza também dos recursos de tecnologia, pois sem isso esta tarefa não será completamente viável.

Por fim, sabemos que a educação é condição essencial para a inserção social e produtiva das pessoas com necessidades especiais. No plano coletivo, a Educação Inclusiva é pré-requisito para construção de uma sociedade onde todos tenham vez e voz.

FAMÍLIA, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

O termo “família” é proveniente do latim “famulus”, que quer dizer “escravo doméstico”. Criada na Roma Antiga, esta terminologia foi usada para designar uma nova estrutura social que surgiu nas tribos latinas, sendo que esta organização se caracterizava pela presença de um chefe que mantinha sob seu poder a mulher, os filhos e certo número de escravos, com o domínio sobre todos os estes. A partir daí a família tem sido abordada sob distintos enfoques e definições, e se levantando assim, muitos questionamentos em torno de sua análise.

A família vem passando por uma série de modificações, sobretudo pelas mudanças culturais e socioeconômicas da humanidade. Essas alterações ocorrem principalmente em sua formação, que passa aos poucos de famílias de predomínio nuclear (pai, mãe, filhos), para família monoparental com um número maior de mulheres como chefes (MIOTO, 1997), principalmente nos grandes centros urbanos.

Antigamente o padrão familiar era constituído de pai, mãe e filhos e outros membros, cujo governo centrava-se no patriarca, contudo no decorrer do tempo surgiram novas composições familiares. Isto é, famílias estabelecidas sob as mais variadas formas, desde aquelas, formadas apenas por pais e filhos, outras formadas por casais provenientes de outros relacionamentos, até famílias compostas por homossexuais e famílias apenas composta por avós e netos, o que não significa que

estas novas formações não possam ser consideradas famílias. Elas apenas são constituídas de forma diferente, mas continua sendo consideradas famílias. Isto se dá ao fato da dura realidade do dia a dia na vida moderna que ocasiona a falta de tempo dos pais para uma boa convivência com os filhos e isso dificulta os mesmos de oferecerem uma educação propícia a essas crianças. Outro fator importante e que tem ocorrido frequência para a modificação familiar é o que diz respeito ao grande número de separações e divórcios.

É relevante revelar o conceito de família através da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o qual no parágrafo 3º, do artigo 226 reconhece a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar e da monoparentalidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes; e, ainda no artigo 227, parágrafo 5º, as relações ligadas pela afinidade e pela adoção. Já o Código Civil Brasileiro em vigor desde 11 de janeiro de 2003, considera qualquer união estável entre pessoas que se gostam e se respeitam, mudando assim o conceito de família, até então considerado ideal.

Como um marco na evolução sobre o conceito de família destaca-se a Constituição de 1988. De acordo com Souza (2009) apud Genofre (1997) “[...] o traço dominante da evolução da família é sua tendência a se tornar um grupo cada vez menos organizado e hierarquizado e que cada vez mais se funda na afeição mútua”. Portanto não se pode pensar em família, mas sim famílias, levando em consideração à variedade de relações existentes em nossa sociedade. Sobre a mencionada Constituição determina a todos os cidadãos respeito à dignidade humana, tendo em vista que os laços afetivos são condicionantes para a construção familiar, independente de carga genética.

Apesar da família ter deixado de ser apenas um modelo para se desdobrar em vários modelos, ela ainda continua tendo a mesma finalidade: É a base do indivíduo na vida social. Souza (2009) apud Campos e Carvalho (1983) esclarecem quando afirmam que:

[...] a palavra família, na sociedade ocidental contemporânea tem ainda para a maioria das pessoas, conotação altamente impregnada de carga afetiva. Os apologistas do ambiente da família como ideal para a educação dos filhos, geralmente evidenciam o calor materno e o amor como contribuição para o estabelecimento do elo afetivo mãe-filho, inexistente no caso de crianças institucionalizadas (SOUZA, 2009, p. 19).

É importante destacar que, o aumento de mulheres ingressando no mundo do trabalho, além do aumento das separações e divórcios tem sido uma das modificações mais significativas da dinâmica familiar. Com a revolução industrial e com a revolução feminista, as mulheres mudaram radicalmente o seu posicionamento em menos de meio século. Isso provocou uma reorganização da sociedade determinado pelos movimentos feministas as quais lutaram para a garantia efetiva dos seus direitos.

A história revela que as mulheres estrangeiras, na segunda guerra mundial foram obrigadas a saírem de casa e trabalhar em fábricas, pois os homens estavam na guerra frente à batalha. Com isso as mulheres foram tomando conta da produção industrial de armamentos, munições, roupas e alimentos, influenciando assim a mulher brasileira que também sofreu os impactos da guerra. A família, pode ser percebida como um grupo de pessoas cooperantes que coexistem sob o mesmo teto, sendo que essa família tem diferenciados tipos, podendo ser: nuclear, monoparental, dentre outros.

As famílias nucleares caracterizam-se por uma só união entre adultos e um só nível de descendência, isto é, pais/filhos. Nelas não existem parentes (tios, primos), nem há saltos nas gerações (por exemplo, só avós e netos). Isso acontece, nas populações envelhecidas, quando estas famílias são constituídas apenas por dois elementos – o casal de “meia idade” ou idoso.

O Conselho de defesa dos direitos da criança e de adolescente do Estado de São Paulo informa que o padrão da família brasileira da primeira metade do século XIX, até a primeira metade do século XX era constituído por um pai, mãe e filhos. Os componentes da família brasileira deste período eram comandados por um pai. Essa família tinha como base o casamento e as relações jurídicas dele resultantes, entre os cônjuges, e pais e filhos. Esse conceito teve bastante influência da Igreja Católica. Segundo Miotto (1997),

[...] a diversidade de arranjos familiares existentes hoje na sociedade brasileira nos leva a definir a família como um núcleo de pessoas que convivem em determinado lugar, durante um lapso de tempo mais ou menos longo e que se acham unidas (ou não) por laços consanguíneos. Ela tem como tarefa primordial o cuidado e a proteção de seus membros, e se encontra dialeticamente articulada com a estrutura social na qual está inserida (MIOTTO, 1997, p. 5).

A função socializadora / educativa dentro da família é devidamente a mais importante porque prepara a criança para o seu ingresso na sociedade com a transmissão do legado social e cultural. Ao desempenhar uma ação socializadora, a família desempenha, também, o papel de agência transmissora de ideologias através de hábitos, costumes, ideias, valores, padrões de comportamento dependendo do seu status social.

Outra função da família que vem sendo contextualizada é a que diz respeito à assistência aos seus membros. Em todas as sociedades, a família é basicamente responsável pela proteção física, econômica e psicológica de seus membros. Diz respeito, também, aos cuidados que a família dispensa aos seus membros tanto nas situações do dia a dia quanto nas situações que exigem um maior cuidado (doenças, por exemplo). E este cuidado se processa num continuum que vai da infância até a velhice.

A família se transforma através da história, mas continua sendo um sistema de vínculos afetivos em que se dá todo o processo de humanização do indivíduo. Um ambiente familiar estável e afetivo pode contribuir de forma positiva para o bom desempenho na vida de cada um dos seus membros. Um lar mal estruturado social e economicamente, tende a desfavorecer o desempenho social, educacional e emocional dos seus integrantes, em especial o das crianças. Percebe-se desta forma que a família possui uma função decisiva na educação formal e informal de todos os que dela fazem parte.

Para Carvalho (2004) a educação tem um papel fundamental na produção e reprodução cultural e social e começa no lar/família, lugar da reprodução física e psíquica cotidiana – cuidado do corpo, higiene, alimentação, descanso, afeto, que constituem as condições básicas de toda a vida social e produtiva.

A autora assegura que a educação apresenta duas dimensões: social transmissão de uma herança cultural às novas gerações através do trabalho de várias instituições; e individual – formação de disposições e visões, aquisição de conhecimentos, habilidades e valores. A dimensão individual é subordinada à social no contexto de interesses objetivos e relações de poder, neste caso baseadas na categoria idade-geração, seja na família, seja na escola (CARVALHO, 2004).

Nas últimas décadas, novas dinâmicas sociais vêm afetando, ao mesmo tempo, a instituição familiar e o sistema escolar, levando ao aparecimento de novos traços e desenhando novos contornos nas relações entre essas duas grandes instâncias de socialização (NOGUEIRA, 2006).

Antigamente as crianças e jovens eram educados pela família e na comunidade antes da escola se tornar um lugar separado e especializado para a educação formal. No final do século XIX a

educação escolar tornou-se o modo de educação dominante nas sociedades modernas, democráticas, a partir da escolarização obrigatória com uma organização específica organizada através de sistema de avaliação, níveis, diplomas, professores, professoras e outros profissionais especializados. Com a especialização das instituições de reprodução social e a separação da vida pública e privada, as famílias e lares passaram a se redefinir como local estritamente de reprodução física e psíquica, onde são gerados os primeiros sinais de afeto e de intimidade. Já as escolas, ficaram com o papel representar o lugar da educação pública onde se reproduz a cultura letrada, os valores sociopolíticos e da qualificação para o trabalho, assumindo funções econômicas e ideológicas.

A escolarização cresceu num modo ordenado e especializado de educação, e tornou-se o contexto central do desenvolvimento individual das crianças e jovens, assumindo em seguida funções sociais e emocionais adicionais. Isso se deu na medida em que os pais e mães passaram a trabalhar fora de casa, sendo que cada vez mais se reduz suas intervenções e funções reprodutivas culturais e sociais.

As responsabilidades da escola hoje vão além de simples transmissora de conhecimento científico. Sua função é muito mais ampla e profunda. Tem como tarefa intensa, educar a criança para que ela tenha uma vida plena e satisfatória, colaborando assim para melhoria da sociedade em questão.

A política educacional está se desenvolvendo numa ação para além da escola, formalizando-se na relação com a família através da esfera pública, especificando a contribuição educacional da mesma para o sucesso motivacional na educação.

O envolvimento dos pais na escola está sendo assimilado na conjuntura da atual tendência à descentralização da gestão educacional e melhoria da produtividade e qualidade escolar no sistema de ensino público (CARVALHO, 2000). Citando o autor Piaget (1972), Caetano (2004) enfatiza também essa questão afirmando que:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (PIAGET 1972, p. 50).

De acordo com Nogueira (2006),

É preciso reconhecer que, de um modo geral, a ideia de “parceria” entre a família e a instituição escolar já se tornou uma espécie de “dogma” (SILVA, 2003, p. 27), de “categoria pública positiva de percepção do mundo social” que se dissemina rapidamente no espaço social, tendo obtido um amplo “sucesso discursivo”. Juntamente com o discurso, vimos também que uma série de dispositivos institucionais (campanhas, jornadas, contratos, profissionais especializados etc.) são criados, em geral pelo Estado, com vistas a instaurar e fomentar essa parceria (NOGUEIRA, 2006, p. 12).

As propostas educacionais na escola e na família são diversas no que se referem aos seus objetivos, conteúdos e métodos, bem como as perspectivas e interações típicos a cada contexto. Contudo a escola deve reconhecer a importância da colaboração dos pais na história e no projeto

escolar dos alunos e auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade.

Enquanto a escola estimula e desenvolve uma perspectiva mais universal e ampliada do conhecimento científico, a família transmite valores e crenças e, como consequência, os processos de aprendizagem e desenvolvimento se estabelecem de uma maneira coordenada. Os benefícios de uma boa integração entre a família e a escola relacionam-se a possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos (CARVALHO, 2000, p. 23).

É preciso apropriar-se de diferentes estratégias e formas para a implementação da relação família-escola, considerando o contexto cultural, isto é, as crenças, os valores e as peculiaridades dos ambientes sociais. Os laços afetivos, alcançados e estabelecidos tanto na escola como na família permitem que os indivíduos lidem com conflitos, aproximações e situações oriundos destes vínculos, aprendendo a resolver os problemas de maneira conjunta ou separada.

Apesar dos esforços, tanto da escola quanto da família, em promoverem ações de continuidade, há barreiras que geram descontinuidade e conflitos na integração. Uma das dificuldades na integração família-escola é que está ainda não comporta, em seus espaços acadêmicos, sociais e de interação, os diferentes segmentos da comunidade e, por isso, não possibilita uma distribuição equitativa das competências e o compartilhar das responsabilidades (DESSEN & POLONIA, 2007, p. 28).

Reconhecer os processos que permeiam os dois contextos e suas interrelações permitiria uma visão mais dinâmica do processo educacional e, certamente, intervenções mais precisas e efetivas, e uma ampla discussão de modelos de articulação entre esses dois agentes educacionais.

Escola e a família, portanto, devem estreitar os laços, especialmente quando se trata de crianças com deficiência. Esse estreitamento se refere ao fato de que a ação educativa atualizada não deve se direcionar ao indivíduo à margem de suas necessidades sociais, econômicas e culturais, ou nos problemas concretos em que se encontra inserido, mas sim a um sujeito, constituído de direitos a uma cidadania concreta.

O Estado por vias democráticas como também de políticas públicas deve intervir neste sentido buscando o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade procurando assegurar cada vez mais direito à qualidade e à igualdade de oportunidades educativas.

Estamos num mundo diverso em que temos pessoas com necessidades diversas e entre elas as pessoas com necessidades especiais que precisam ter a capacidade de acessar a escola. Antes de falar de Educação Inclusiva, ou seja, Educação dentro da sala de aula temos que garantir que o aluno com necessidade especial consiga chegar até a sala de aula. Então, se na Escola não se tem rampa de acesso, não tem elevador, não tem banheiros adaptados como os alunos com necessidades especiais entrarão na escola e permanecerão nelas?

A questão básica é pensar como levar uma criança cadeirante, ou mesmo uma criança que utiliza de muletas para sua locomoção que apresenta dificuldade de subir uma escada ou descer uma escada, ou ainda no andador. Como é que essa criança chega a uma sala de aula para a partir daí pensarmos e refletirmos sobre a Educação Inclusiva que acontece dentro da sala de aula.

Praticar a Educação Inclusiva necessariamente o aluno com necessidades especiais precisa

primeiramente chegar na sala de aula. Temos escolas adaptadas para esses alunos?

Segundo o Censo Escolar realizado em 2014, menos de 10% das Escolas no Brasil estão efetivamente adaptadas fisicamente para receber alunos cadeirantes, por exemplo, em suas escolas. Outra questão a ser considerada é a falta de capacitação dos professores e do quadro de funcionários em geral de lidar com esses alunos.

O Plano Nacional de Ensino – PNE possui em sua meta 4 o seguinte texto:

Universalizar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, preferencialmente na Rede Regular de Ensino, com a garantia de Sistema Educacional Inclusivo, de Salas de Recursos Multifuncionais, Classes, Escolas ou Serviços Especializados Públicos ou Convencionados.

O texto dessa meta 4 do Plano Nacional de Ensino – PNE já nos faz refletir, questionar e fazer uma crítica por palavras que foram incluídas em seu texto final. Uma palavra que causa bastante controvérsia refere-se ao acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, preferencialmente na Rede Regular de Ensino. Isso é um problema uma vez que pode ser tornar em uma válvula de escape para não se praticar a inclusão.

Outra palavra que causa controvérsia nessa meta e é a última palavra do texto que é a palavra “conveniados”, ou seja, Escolas ou Serviços Especializados, Públicos ou Conveniados. Esses “conveniados” refere-se à terceirização do Serviço, ou seja, utilizar-se de Entidades Terceiras. A interpretação gera debate uma vez que temos “n” interpretações.

Historicamente nosso Sistema de Educação tem excluído as pessoas com necessidades especiais e hoje, com essa meta 4 do Plano Nacional de Ensino – PNE que não deixa de ser um avanço tenta-se recuperar o atraso para a inclusão das pessoas com deficiências e tem apresentado resultados positivos é só acompanharmos a evolução do número de matrículas de alunos com necessidades especiais na rede regula de ensino efetivamente ela tem aumentado consideravelmente o que é uma boa notícia.

Existem Escolas que praticam a Inclusão Escolar em um trabalho conjunto entre o aluno, a família do aluno, os professores, diretores e profissionais especializados como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos todos participando em conjunto para que se possa criar um Plano de Educação para aquele aluno especial.

É possível se praticar a inclusão de forma efetiva com resultados satisfatórios. É muito importante lembrar que a integração escolar estimula o desenvolvimento de alunos com necessidades especiais. A integração escolar estimula o desenvolvimento do portador de necessidades especiais com uma função inclusiva, uma função terapêutica, além de estimular a convivência com a diferença. Essa convivência com a diferença não é apenas para as crianças e adolescentes que possuem necessidades especiais, mas também, para os demais que convivem come essa criança, esse jovem uma vez que temos um debate muito amplo em nossa sociedade acerca da inclusão, à diversidade.

A Escola tem um papel fundamental na formação do cidadão e, portanto, deveria se preocupar mais com o tema da Inclusão trabalhando em parceria com a família, com os alunos com necessidades especiais e com todos os profissionais para que essa criança, esse adolescente tenha um aprendizado de qualidade e sinta-se num ambiente diverso incluído e possa desenvolver-se de maneira plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva é aquilo que muitos já conhecem que é a ideia de que as crianças estudam e aprendem melhor, quando estão crianças com e sem deficiência, na mesma sala de aula.

A Educação Inclusiva é um objetivo, é um ideal que ainda está muito longo em muitas escolas de nosso país e de muitos países, no entanto, ela é absolutamente necessária porque ela traz a diversidade, a riqueza da humanidade para a sala de aula e prepara melhor o aluno para isso aqui, para o mundo extrassala de aula.

Como todos os grandes desafios que temos em nossa sociedade, não interessa se estamos falando de saúde pública, do nível de desemprego, da corrupção, a educação inclusiva tem a tendência a encontrar motivos únicos e muitas vezes até simples para qualquer desses problemas não são solucionados.

Vemos todos os dias nas notícias, ou escuta de amigos, de pessoas que superaram tudo e conseguiram coisas extraordinárias. A iniciativa do indivíduo, aquela força de vontade, é absolutamente essencial, mas será que é suficiente para a inclusão?

Nenhum problema é igual, nenhuma pessoa é igual a outra. Então, o Sistema Educacional precisa ser inclusivo. O aluno vai precisar se esforçar. O professor vai precisar de algumas orientações específicas para aquele tipo de deficiência. Precisamos pensar em Políticas Públicas aquedadas para efetivação e concretização da inclusão.

Precisamos trabalhar para que o sistema de ensino não ajude só o aluno cego em determinada situação, mas que ajude milhares de alunos com necessidades especiais. Temos mais de 10% da população brasileira que representa uma montanha de talentos que hoje está sendo desperdiçada. Não podemos deixar que esses 10% ou mais dependam da sorte.

É possível praticarmos a inclusão desde que se tenha acima de tudo boa vontade. É um desafio e todos nós sabemos. Não é um assunto de menor importância e não é um assunto que iremos mudar o sistema escolar do dia para a noite. Temos que pensar na inclusão e evoluirmos a cada dia.

Portanto, a Educação Inclusiva pressupõe um trabalho que desconstrói a visão homogeneizada de educação e parte para uma necessidade de entendermos a singularidade, a particularidade de cada uma pessoa com deficiência e com isso construir projetos pedagógicos que respeitem essa forma particular, essa forma de cada um se desenvolver e ser relacionar com o conhecimento.

Muitas vezes o educador pressionado pelas demandas da família e do próprio resultado da Escola acaba se distanciando daquilo que seria uma educação para a vida, e se tratando de vida todos são incluídos para viver a grande aventura da Vida em todas as suas dimensões. A Educação Inclusiva é o desafio de todos nós. Vivemos em um mundo plural, diverso, democrático, portanto, a igualdade e as condições de permanência continuam a desafiar homens e mulheres em uma escola que tem o dever de ensinar para que a inclusão seja uma constante na convivência humana.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota, Maria Teresa Egler Mantoan. Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BERENSTEIN, I. Família e doença mental. São Paulo: Escuta, 1988.

BRASIL. Constituição Federal. São Paulo: Atlas, 1998.

- BRASIL. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece as Normas Gerais e Critérios Básicos para a Promoção da Acessibilidade das Pessoas Portadoras de Deficiência ou com Mobilidade Reduzida, e dá Outras Providências. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: MEC/INEP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: SASE, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.
- CAETANO, Luciana Maria. Relação escola e família: uma proposta de parceria. Universidade de São Paulo, 2004 Disponível em : http://www.seufuturonapratica.com.br/intellectus/_Arquivos/Jul_Dez_03/PDF/Luciana.pdf Acesso realizado em 23 fev. 2025.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? o dever de casa e as relações família-escola. Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação. Nº 25, jan.– abr., 2000.
- FOX, D. El proceso de investigación en educación. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A, 1986.
- GENOFRE, R. M. Família: uma leitura jurídica: a família contemporânea em debate. São Paulo: EDUC/Cortez, 1997.
- JONTIEM. Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jontiem, Tailândia. 1990. [U N E S C O , 1 9 9 8 ?] . Disponível em : <http://unesdoc.unesco.org/images/008/000862/086291por..pdf> Acesso realizado em 23 fev. 2025.
- MENEZES, Ebenezzer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete plano decenal de educação para todos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001.
- MIOTO, R. C. T. Família e Serviço Social: contribuições para o debate. In: Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, Ano XVIII, Nº 55, nov./ fev., 1997.
- NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. Educação e Realidade, V. 31, Nº 2, 2006.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Resolução da Assembleia geral da organização das Nações Unidas (ONU) Nº 2542 de 30/09/1975, publicada no Diário oficial da União de 01/10/1975.
- PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

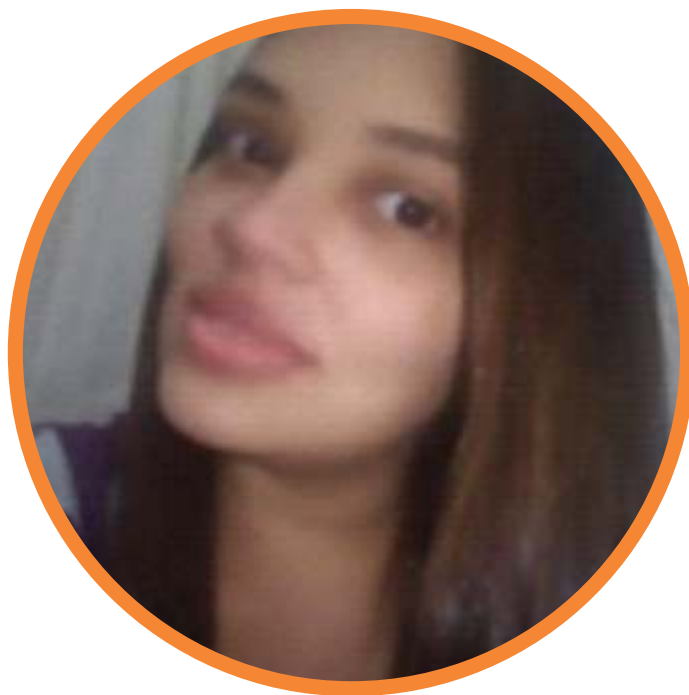
Polônia, A. C., & Dessen, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 2005.

SALAMANCA. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha. 1994. [UNESCO, 1994]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso realizado em 23 fev. 2025.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: SANTOS, B. S. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.



SUELLEN VIDAL ARAÚJO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Metropolitano de São Paulo; Pós-graduação em Abordagem Pikler pelo Instituto Phorte, Pós-graduação em Alfabetização pelo Instituto Vera Cruz (ambos em andamento); Professora de Educação Infantil – no CEI Jardim Nazaré e Professora de Educação Infantil e fundamental – na EMEI Luiza Helena de Barros.

O PAPEL DOS CONTEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCAR, EXPLORAR E APRENDER

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o papel dos contextos na Educação Infantil, entendidos como espaços intencionalmente organizados para proporcionar experiências diversificadas às crianças. A pesquisa possui natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e exploratória, fundamentada em autores como Malaguzzi (1999), Vygotsky (1991), Kishimoto (2012) e documentos normativos como a BNCC (Brasil, 2017) e as DCNEI (Brasil, 2013). A metodologia consistiu em revisão de literatura e análise de produções acadêmicas e documentos pedagógicos relacionados à organização dos contextos educativos. Os resultados apontam que os contextos contribuem para o desenvolvimento integral da criança, estimulando autonomia, criatividade, socialização e construção de conhecimentos de forma lúdica. Conclui-se que, quando planejados com intencionalidade pedagógica, os contextos tornam-se ambientes fundamentais para a efetivação de práticas que reconhecem a criança como sujeito ativo e protagonista do seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave:

Educação Infantil; Contextos; Brincadeira; Intencionalidade pedagógica.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, contemplando dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras. Nesse processo, organizar o ambiente de aprendizagem é fundamental, pois o espaço vai além de um local físico, funcionando como apoio para as interações, aprendizados e descobertas das crianças.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o ambiente deve ser planejado de forma a garantir direitos de aprendizagem como conviver, explorar, participar e brincar, assegurando que a criança seja protagonista de suas próprias experiências. Nesse sentido, os contextos sejam eles de leitura, de casinha, de arte, de música ou de ciências, possibilitam múltiplas vivências, integrando diferentes áreas do conhecimento e potencializando as “cem linguagens da criança”, conceito defendido por Loris Malaguzzi, criador da abordagem de Reggio Emilia.

Além das propostas de aprendizagem em sala, a Educação Infantil deve proporcionar oportunidades para que as crianças vivenciem a natureza e se relacionem com o ambiente externo, como afirmam as DCNEI (2013).

“As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza” (BRASIL, 2013, p.94).

Refletir sobre a criação e organização de contextos na Educação Infantil é perceber o espaço como ativo no aprendizado, que promove valores, interação e descobertas. O professor, nesse sentido, atua como mediador, planejando ambientes que acolham, estimulem e ampliem as experiências das crianças.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A organização dos espaços na Educação Infantil não é apenas uma questão estética ou funcional, mas sim pedagógica e intencional. O ambiente comunica concepções de infância, de ensino e de aprendizagem, sendo considerado por Loris Malaguzzi (1999), idealizador da abordagem de Reggio Emilia, como o “terceiro educador”, ao lado do professor e das próprias crianças. Para o autor, o espaço deve ser pensado como um ambiente vivo, que favoreça a interação, a curiosidade e a construção de conhecimento.

Nessa perspectiva, os contextos surgem como propostas que possibilitam experiências diversificadas, valorizando o brincar como forma de aprendizagem e expressão. Cada contexto é planejado para estimular dimensões específicas do desenvolvimento: o contexto de leitura, por exemplo, promove o contato com diferentes gêneros textuais; o contexto de casinha incentiva o jogo simbólico e as interações sociais; já o contexto de arte abre espaço para a criatividade e a expressão estética.

De acordo com Vygotsky (1991), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. Assim, ao organizar contextos ricos em materiais, símbolos e oportunidades de exploração, o professor amplia a Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, permitindo que ela avance em suas aprendizagens por meio da colaboração, da imitação e da experimentação.

Além disso, Kishimoto (2011) ressalta que o brincar deve ser compreendido como eixo estruturante da Educação Infantil, pois envolve tanto a dimensão lúdica quanto a pedagógica. Nos contextos, o brincar não se restringe a um passatempo, mas assume função educativa, contribuindo para a

formação da identidade, da autonomia e da socialização.

Ademais, o brincar não é apenas uma prática prazerosa, mas constitui um elemento essencial para o desenvolvimento global da criança, integrando diferentes dimensões de sua formação. Por meio do brincar, os professores oferecem oportunidades que desenvolvem o raciocínio, o corpo, os sentimentos e a interação social, promovendo aprendizagens significativas e um conhecimento construído de forma conjunta.

Como afirmam Sousa e Santos (2014), “as atividades lúdicas são eficazes para o desenvolvimento global da criança e todas as dimensões estão vinculadas: inteligência, afetividade, motricidade e sociabilidade” (SOUSA, 2014, p.6).

Além das interações sociais e da dimensão lúdica, o corpo das crianças desempenha papel central no processo de aprendizagem, sendo o meio pelo qual elas exploram, descobrem e se expressam. Assim como versa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

“Na Educação Infantil, o corpo das crianças é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão.” (BRASIL, 2017, p.41).

Além disso, a BNCC (2017) também destaca os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Todos esses direitos podem ser intensificados quando o professor realiza a organização dos contextos de acordo com as necessidades e interesses da turma, dando significado ao espaço. Portanto, compreender a importância dos contextos na Educação Infantil é reconhecer o espaço como elemento essencial para a prática pedagógica.

OS CONTEXTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A organização dos contextos na Educação Infantil precisa estar alicerçada em uma intencionalidade clara, fruto de estudo, reflexão e observação. Como aponta Chanan (2022), “é preciso ter consciência do próprio fazer, clareza do porquê propõe determinado contexto. E esse saber vem da pesquisa, da prática, do estudo, da observação, da reflexão e da troca”, (CHANAN, 2022, p.1). Assim, mais do que um modismo ou uso superficial de termos, os contextos exigem fundamentação teórica e objetivos pedagógicos bem definidos.

A simples disposição de materiais ou a montagem de um espaço não garantem, por si só, que este se constitua em um ambiente investigativo. Nesse sentido, Chanan (2022) afirma que “não basta preparar um espaço e materiais e dizer que é um contexto de investigação, uma escola que investiga vai muito além” (CHANAN, 2022, p.1), sendo necessário alimentar as perguntas das crianças e criar condições para que elas expressem suas hipóteses e reflexões.

O documento Organização Pedagógica, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2025), reforça essa ideia ao destacar que “a qualidade de um contexto de aprendizagem é determinada pela maneira como ele é estruturado, com uma organização intencional dos espaços e a escolha cuidadosa dos materiais e materialidades” (COPEP, 2025, p.2).

Exemplos concretos mostram a amplitude dessas propostas:

- Contexto de leitura, que favorece o contato com livros, revistas e histórias, estimulando a linguagem oral e a imaginação;
- Contexto de casinha ou faz de conta, que incentiva o jogo simbólico e o exercício de papéis sociais;

- Contexto de arte, que promove a expressão estética e a coordenação motora;
- Contexto de música e do movimento, que possibilita experiências rítmicas, sonoras e corporais;
- Contexto de ciência/natureza, que incentiva a curiosidade, a pesquisa e a observação do mundo natural.

Além de favorecer a exploração e a aprendizagem, a brincadeira desempenha papel fundamental no desenvolvimento da autonomia da criança, permitindo que ela experimente soluções, teste ideias e amplie suas capacidades cognitivas e emocionais, assim como corrobora Teixeira (2017), “durante a brincadeira, a criança ganha autonomia, põe em prática ações e soluções, desenvolvendo novas aprendizagens que se tornam parte de suas funções psíquicas” (TEIXEIRA, 2017, p.4).

De acordo com a revista Avisalá (2007), “os cantos de atividades diversificadas são uma modalidade de organização do espaço e do trabalho que oferece várias possibilidades de atividades ao mesmo tempo, de modo que as crianças possam escolher onde estar e o que fazer”, (AVISALÁ, 2007, p.1). Organizar o espaço dessa forma ajuda as crianças a serem mais independentes, decidindo o que fazer, explorando diferentes atividades e aprendendo a conviver no espaço coletivo, com a mediação do educador. Como defende Kishimoto (2010, p.3),

“à diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo”. (KISHIMOTO, 2010, p.3)

Para organizar os espaços de forma que favoreçam a autonomia e a exploração, é importante que os cantos de atividades diversificadas sejam planejados de maneira que permitam às crianças escolher onde estar e o que fazer, promovendo a participação ativa e a responsabilidade sobre suas ações, os Referenciais de Curitiba (2010) reforçam essa ideia.

“cantos de atividades diversificadas são espaços de brincar organizados previamente por adultos ou por adultos e crianças, de modo que estas tenham várias possibilidades de atividades simultaneamente. É um momento de livre escolha das crianças, ou seja, elas decidem onde querem estar ou o que fazer” (CURITIBA, 2010, p.9).

A interação da criança com objetos e materiais pedagógicos vai além do simples manuseio: reflete a compreensão do professor sobre a importância do brincar e das possibilidades de aprendizagem que cada elemento oferece. Como destaca Makida-Dyonisio (2017), “a interação com o objeto está diretamente relacionada à prática pedagógica, e a disposição dos brinquedos e materiais pedagógicos reflete o entendimento e a valorização da brincadeira pelo professor” (MAKIDA-DYONISIO, 2017, p.85), em outras palavras, a forma como os brinquedos e materiais são organizados mostra a importância que o professor dá à brincadeira e influencia diretamente a aprendizagem das crianças.

AVALIAÇÃO E REGISTRO NOS CONTEXTOS

A observação e o registro das atividades nos contextos pedagógicos são elementos fundamentais para compreender o desenvolvimento infantil e aprimorar a prática docente. Avaliar não significa apenas julgar ou pontuar o desempenho da criança, mas entender como ela interage com os materiais, com os colegas e com o espaço, permitindo ao educador ajustar as propostas de maneira intencional.

Conforme Chanan (2022, p.1), “é preciso ter consciência do próprio fazer, clareza do porquê propõe

determinado contexto. E esse saber vem da pesquisa, da prática, do estudo, da observação, da reflexão e da troca”. Essa reflexão mostra que registrar as experiências das crianças nos cantos deve ser feito de forma organizada, servindo para planejar as atividades e acompanhar o desenvolvimento integral.

Diferentes instrumentos podem ser utilizados para o registro, como anotações descritivas, fotos, vídeos, mapas de atividades, diários de campo e portfólios. Cada recurso permite ao educador observar detalhadamente as escolhas das crianças, seu envolvimento nas atividades, a socialização e como usam o espaço. Segundo a COPED (2025, p.3), “o contexto de aprendizagem deve ser cuidadosamente planejado para promover a curiosidade, o engajamento, a pesquisa e a construção contínua do conhecimento”, o que evidencia a necessidade de avaliação constante para que o espaço permaneça intencional e significativo.

Além disso, a documentação das atividades possibilita compartilhar informações com outros profissionais da equipe pedagógica e com as famílias, fortalecendo a compreensão do processo educativo e garantindo a continuidade das aprendizagens. Observar com atenção permite ao educador perceber os interesses, habilidades e dificuldades das crianças, orientando intervenções pedagógicas adequadas e personalizadas

Ao registrar as experiências, o professor reconhece a criança como sujeito ativo, protagonista de sua aprendizagem, capaz de interagir, explorar e descobrir de forma autônoma, garantindo a efetividade das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

INTEGRAÇÃO DOS CONTEXTOS COM PROJETOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Os contextos na Educação Infantil se tornam ainda mais interessantes quando estão ligados a projetos e atividades planejadas pelo professor. Como ressalta Sousa (2014, p.11), “é de extrema relevância incorporar atividades que permitam que as crianças percorram um caminho desde a imaginação até a abstração de estratégias das mais diferentes adversidades”, reforçando a importância de propor experiências que conectem criatividade, investigação e aprendizado.

Essa integração também contribui para o desenvolvimento global da criança. Segundo Souza (2014, p.6), “as atividades lúdicas são eficazes para o desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade”, mostrando que projetos bem planejados permitem trabalhar múltiplas habilidades de forma integrada.

De acordo com Kishimoto (2012), “o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolver a criança, envolvendo cognições, afetividade, corpo e interações sociais” (KISHIMOTO, 2012, p.36), ou seja, a autora está evidenciando que a articulação entre projetos, contextos e brincadeiras potencializa a construção do conhecimento.

Portanto, os contextos funcionam melhor quando fazem parte de projetos e sequências de atividades planejadas, isso auxilia as crianças a associar as brincadeiras a investigação, assegurando que todas elas desfrutem do espaço de maneira plena.

O PAPEL DO PROFESSOR NOS CONTEXTOS

A criação e a organização de contextos na Educação Infantil só ganham sentido quando articuladas à intencionalidade pedagógica do professor. O professor deve planejar cada proposta, escolher os materiais certos, organizar os espaços e observar as interações, para que os contextos realmente favoreçam aprendizagens significativas. Como ressalta Chanan (2022).

“é preciso ter consciência do próprio fazer, clareza do porquê

propõe determinado contexto. E esse saber vem da pesquisa, da prática, do estudo, da observação, da reflexão e da troca". (CHANAN, 2022, p1).

Nesse sentido, o professor não atua como mero organizador físico do espaço, mas como mediador atento, capaz de alimentar a curiosidade das crianças e de ampliar suas experiências. Para que o brincar seja verdadeiramente educativo, é fundamental que as atividades ofereçam oportunidades para que a criança tome decisões, expresse sentimentos e vivencie valores sociais e emocionais, como afirma Kishimoto, "o brincar é uma ação do dia a dia da criança que a instiga à tomada de decisões, expressão de sentimentos e valores" (KISHIMOTO, 2012, p.12).

A investigação, por exemplo, não se limita à disposição de materiais, mas exige que o educador incentive perguntas, hipóteses e descobertas, criando condições para que as crianças expressem suas ideias (CHANAN, 2022).

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo reforça essa visão ao destacar que "organizar contextos de aprendizagem envolve também as relações interpessoais, a atmosfera afetiva e o valor atribuído ao processo de descoberta e aprendizado" (COPED, 2025, p.1). Assim, o papel docente vai além da dimensão técnica: envolve criar um clima de confiança, segurança e acolhimento, no qual a criança se sinta convidada a explorar e a construir conhecimentos.

Além disso, a observação e o registro são práticas essenciais para o professor compreender o desenvolvimento infantil e replanejar as propostas. De acordo com os Referenciais para Estudo e Planejamento na Educação Infantil de Curitiba (2010), "na organização dos cantos de atividades diversificadas, é importante que o educador/professor considere a opinião das crianças sobre quais atividades serão oferecidas, contemplando suas preferências", (CURITIBA, 2010, p.14), ou seja, escutar as crianças e valorizar seus interesses faz parte do papel mediador do docente.

A intenção pedagógica do professor também aparece ao orientar as crianças a cuidar do espaço coletivo, dividir materiais e se relacionar de maneira respeitosa, resultando no fortalecimento da autonomia e da responsabilidade infantil, como apontam estudos sobre a prática com cantos diversificados (AVISALÁ, 2007).

Assim, o professor na Educação Infantil assume a função de planejador, organizador, observador e mediador dos contextos, na qual suas ações reflexivas e intencionais tornam o espaço em um ambiente marcado por aprendizagens, sendo explorado de forma lúdica e livre pelas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Organizar os contextos na Educação Infantil é uma prática pedagógica essencial para oferecer experiências diversas e significativas às crianças. Mais do que simples arranjos de mobiliário ou materiais, esses espaços traduzem a concepção de infância adotada pela instituição, refletindo valores, intenções e modos de compreender a aprendizagem.

Ao planejar contextos, o professor assume o papel de mediador, responsável por criar ambientes que favoreçam a autonomia, a investigação, o brincar e a socialização. Como afirmam Chanan (2022) e a COPED (2025), a qualidade desses espaços está diretamente relacionada à intencionalidade docente, à organização cuidadosa dos materiais e à atmosfera de acolhimento e confiança. Desse modo, o professor não apenas disponibiliza propostas, mas também observa, registra, escuta as crianças e reorganiza continuamente os espaços, assegurando que eles respondam às necessidades e interesses do grupo.

Os contextos também ampliam o direito das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, conforme preconiza a BNCC (Brasil, 2017). Ao explorar diferentes

cantos seja da leitura, da arte, da casinha, da música ou da natureza, as crianças constroem conhecimentos de forma integrada, desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e motoras, além de fortalecerem sua identidade e expressividade.

Portanto, investir na criação de contextos é investir em uma educação infantil de qualidade, que reconhece a criança como sujeito de direitos, protagonista de suas aprendizagens e exploradora ativa do mundo.

REFERÊNCIAS

AVISALÁ. Muitos mundos numa única sala. Revista Avisalá. São Paulo, 2007. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/tempo-didatico/muitos-mundos-numa-unica-sala/>. Acesso em: 28 ago. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

CHANAN, Marcela. Contextos na Educação Infantil: reflexões e possibilidades. Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.blogculturainfantil.com.br/post/contextos-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-reflex%C3%B5es-e-possibilidades>. Acesso em: 28 ago. 2025.

COPED – Coordenadoria Pedagógica. Organização Pedagógica – 2025 (Contextos de aprendizagem). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo, 2025. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2025/02/OP2025-EI-Contexto-aprendizagem-1.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2025.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil: cantos de atividades diversificadas na Educação Infantil. Curitiba, 2010. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2015/4/pdf/00062361.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2025.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: MEC, 2010.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

MAKIDA-DYONISIO, Cristiane. Inclusão Escolar: uma análise sobre os contextos sociais e físicos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARTINS, Lígia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

SOUSA, Antônia Zildenir Félix de; SANTOS, Maria de Fátima Bispo dos. O lúdico na Educação Infantil. 2014. Disponível em: <https://tcc-antniazildenirfrixdesousa-mariadeftimabis-podossantos-151005130607-lva1-app6892.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2025.

TEIXEIRA, Cheila Cristina dos Santos. A importância da brincadeira no desenvolvimento cognitivo infantil. Id on Line, 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/641>. Acesso em: 26 ago. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



TAMARA FRANCO PEREIRA RUSSO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2016); Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental I – EMEF Lourides Dell Porto.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS CARACTERÍSTICAS COMO ELEMENTOS FAVORECEDORES DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA AUTONOMIA DOS ALUNOS

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão aprofundada sobre as práticas pedagógicas realizadas no 1º ano do Ensino Fundamental e suas características como elementos fundamentais para a promoção da autonomia dos alunos. Fundamenta-se em teóricos como Freire, Vygotsky, Piaget, Wallon, Zabala e Hernández, defendendo que o desenvolvimento da autonomia na infância se dá pela vivência de práticas que possibilitem a participação ativa, o protagonismo e a construção coletiva do conhecimento. A atuação do professor polivalente é essencial nesse processo, pois, ao assumir uma postura mediadora e dialógica, proporciona situações de aprendizagem significativas que ampliam a capacidade de decisão, a cooperação e a responsabilidade das crianças. O artigo ainda discute os desafios enfrentados no cotidiano escolar e sugere encaminhamentos para potencializar práticas pedagógicas democráticas e emancipatórias.

Palavras-chave:

Autonomia; Práticas pedagógicas; Ensino Fundamental; Professor polivalente; Educação emancipadora.

INTRODUÇÃO

A escola, desde suas origens, desempenha um papel determinante na formação dos sujeitos e na construção social do conhecimento. No contexto do 1º ano do Ensino Fundamental, essa função ganha contornos ainda mais significativos, pois marca a transição da Educação Infantil para a escolarização formal, momento em que se intensifica o processo de socialização e de sistematização das aprendizagens (BRASIL, 2010).

O professor polivalente, figura central nesse cenário, atua não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador e facilitador do desenvolvimento da autonomia das crianças. Para tanto, é preciso que ele reconheça e respeite a singularidade de cada aluno, criando práticas pedagógicas que favoreçam o protagonismo infantil, a participação ativa, a cooperação e o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais (HERNÁNDEZ, 1998).

Este artigo propõe discutir as práticas pedagógicas que podem ser utilizadas pelo professor polivalente no 1º ano do Ensino Fundamental como estratégias para favorecer a constituição da autonomia dos alunos, com base nas contribuições de diversos teóricos que abordam o desenvolvimento infantil e a prática docente crítica e reflexiva.

A CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA NA INFÂNCIA

A autonomia é entendida, segundo Piaget (1976), como a capacidade de o sujeito agir por conta própria, tomar decisões e assumir responsabilidade sobre suas ações, em um processo que se desenvolve progressivamente desde a infância. Para o autor, a autonomia moral e intelectual é resultado de um ambiente que favorece a cooperação, a negociação de regras e a experimentação. Na perspectiva de Wallon (2007), a autonomia infantil está profundamente ligada ao desenvolvimento afetivo e emocional, sendo construída na interação com o outro e com o meio. O autor destaca que a criança, ao se sentir segura e acolhida, desenvolve a confiança necessária para explorar, experimentar e agir com independência.

Freire (1996), por sua vez, compreende a autonomia como um dos principais objetivos da prática pedagógica emancipadora. Para ele, educar não é transferir conhecimentos, mas criar condições para que os educandos se tornem sujeitos críticos de sua própria aprendizagem e da transformação social. Assim, a promoção da autonomia é, antes de tudo, um ato político e ético.

O PAPEL DO PROFESSOR POLIVALENTE COMO MEDIADOR DA AUTONOMIA

O professor polivalente no 1º ano do Ensino Fundamental desempenha um papel multifacetado, sendo responsável pela condução de diversas áreas do conhecimento e pela organização de práticas que promovam o desenvolvimento integral das crianças (OLIVEIRA, 2010).

Na perspectiva sociocultural de Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio da interação social, e o professor atua como mediador, auxiliando a criança a ultrapassar seu nível de desenvolvimento real para alcançar o potencial. Assim, práticas pedagógicas que estimulam a participação, a escuta, o diálogo e o trabalho cooperativo são essenciais para o desenvolvimento da autonomia.

Zabala (1998) reforça a importância do planejamento pedagógico intencional, que considere a diversidade dos alunos e promova a construção de competências. O professor precisa criar contextos que desafiem os alunos a pensar, decidir e agir de maneira cada vez mais independente.

Hernández (1998), ao defender a utilização de projetos pedagógicos, destaca que o trabalho com temas geradores amplia as possibilidades de participação dos alunos, pois valoriza seus interesses e vivências, favorecendo a construção da autonomia e da responsabilidade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM A CONSTITUIÇÃO DA AUTONOMIA NO 1º ANO

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DA ROTINA

A organização do espaço físico da sala de aula deve favorecer a circulação, a escolha de materiais e a realização de atividades diversas de forma autônoma. De acordo com Barbosa e Horn (2008), um ambiente preparado, que disponibiliza materiais acessíveis e variados, estimula a criança a agir, decidir e construir saberes de maneira independente.

A rotina escolar também é um elemento fundamental. Ao estabelecer horários, sequências e combinados, o professor proporciona segurança emocional, indispensável para que os alunos possam se arriscar e assumir responsabilidades (CORSARO, 2011).

Atividades como quadro de ajudantes, escolha de livros para leitura, organização dos materiais e rodízio de tarefas são exemplos de ações que promovem o desenvolvimento da autonomia no cotidiano escolar.

METODOLOGIAS ATIVAS E LUDICIDADE

As metodologias ativas colocam o aluno no centro do processo educativo, transformando-o em sujeito da sua própria aprendizagem. De acordo com Dewey (2010), a aprendizagem significativa ocorre quando o educando participa ativamente, experimentando e refletindo sobre as situações vivenciadas.

O uso de projetos pedagógicos, oficinas, rodas de conversa e atividades lúdicas são práticas que estimulam a autonomia, permitindo que a criança tome decisões, resolva problemas e construa conhecimentos de forma colaborativa.

Segundo Kishimoto (2011), o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, pois possibilita à criança experimentar diferentes papéis sociais, expressar emoções, criar regras e interagir com os colegas, promovendo competências essenciais para a autonomia.

A AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO ESTÍMULO À AUTONOMIA

A avaliação é parte integrante do processo educativo e, quando realizada de forma formativa, torna-se uma importante ferramenta para a promoção da autonomia. De acordo com Luckesi (2011), a avaliação deve ser diagnóstica, contínua e participativa, permitindo ao aluno perceber seus avanços e refletir sobre suas dificuldades.

Instrumentos como portfólios, autoavaliação, registros individuais e coletivos, além de observações sistemáticas, possibilitam que a criança reconheça seu próprio processo de aprendizagem, assumindo papel ativo em sua trajetória escolar.

A avaliação formativa rompe com a lógica tradicional, baseada em notas e punições, e se aproxima de uma prática pedagógica humanizadora, que valoriza o erro como parte do processo de aprendizagem (HOFFMANN, 2009).

OS DESAFIOS DA PROMOÇÃO DA AUTONOMIA NA SALA DE AULA

Apesar dos avanços teóricos e legais em defesa de práticas pedagógicas que promovam a autonomia, a escola ainda enfrenta desafios para sua efetiva implementação.

A formação inicial e continuada dos professores, muitas vezes, não contempla adequadamente a

perspectiva da educação emancipadora, prevalecendo modelos tradicionais centrados na transmissão de conteúdos e na autoridade unilateral do docente (LIBÂNEO, 2013).

Além disso, aspectos estruturais como turmas superlotadas, ausência de materiais adequados, falta de espaços físicos propícios e políticas públicas insuficientes dificultam a realização de práticas pedagógicas que estimulem a autonomia e a participação democrática (BRASIL, 2017).

Por fim, a resistência cultural à mudança, tanto por parte de alguns profissionais quanto das famílias, ainda representa um obstáculo para a adoção de metodologias mais participativas e centradas na criança.

CAMINHOS PARA FORTALECER A AUTONOMIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Para superar tais desafios, é necessário investir na formação crítica e reflexiva do professor polivalente, capacitando-o para planejar e implementar práticas que estimulem a autonomia, a criatividade e a participação dos alunos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

A gestão democrática da escola também é fundamental, criando espaços de diálogo, participação e escuta das demandas dos professores, alunos e famílias. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve ser construído coletivamente, com foco na inclusão, na equidade e na promoção da cidadania (VEIGA, 2013).

A valorização da ludicidade, da interdisciplinaridade e do protagonismo infantil são caminhos indispensáveis para transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizagem emancipadora, capaz de formar sujeitos autônomos, críticos e solidários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promoção da autonomia dos alunos no 1º ano do Ensino Fundamental é um desafio que exige do professor polivalente uma atuação intencional, crítica e comprometida com a formação integral das crianças.

Por meio de práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo, o diálogo, a cooperação e a ludicidade, é possível transformar a sala de aula em um espaço de desenvolvimento humano e social, onde os estudantes se sintam acolhidos, desafiados e reconhecidos em suas singularidades.

Assim, a autonomia deixa de ser um ideal distante e passa a ser uma construção cotidiana, marcada por pequenas conquistas que, somadas, formam sujeitos capazes de pensar, decidir e agir de maneira consciente e responsável no mundo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças Souza. Organização do espaço na Educação Infantil: a descoberta do ambiente como educador. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Brasília: MEC, 2010.

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

DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo: Nacional, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 23 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, Jean. O julgamento moral na criança. São Paulo: Summus, 1976.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no Ensino Superior. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2013.

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

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

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



TAMIRES ALVES PAES SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2015); Professora de Educação Infantil – no CEU CEI Três Lagos.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: EDUCAÇÃO, CULTURA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

RESUMO

A contação de histórias é uma prática essencial na Educação Infantil, capaz de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Ao ouvir e reinterpretar narrativas, os pequenos ampliam seu vocabulário, desenvolvem a linguagem oral e escrita, e aprendem a relacionar os acontecimentos das histórias com suas próprias experiências de vida. A prática favorece criatividade, imaginação e elaboração de sentidos, possibilitando que a criança se identifique na narrativa e construa seu próprio universo interpretativo. Para o narrador, a familiaridade com os contos e a habilidade de expressá-los com emoção, ritmo e gestos transformam a contação em uma experiência envolvente, capaz de criar vínculos afetivos com o público infantil. Assim, contar histórias e promover a leitura na Educação Infantil contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave:

Contação de histórias; Educação Infantil; Desenvolvimento integral; Cultura; Lúdico.

INTRODUÇÃO

A arte de contar histórias é uma das práticas mais antigas da humanidade, constituindo um importante veículo de transmissão de cultura, valores e saberes. Historicamente, quando a oralidade predominava, contos, mitos e fábulas transmitiam experiências e conhecimento de forma lúdica. O ato de narrar envolve criatividade, imaginação e afetividade, estimulando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, além de favorecer a ampliação do vocabulário e da atenção, permitindo que elas se percebam como participantes ativos de seu processo de conhecimento.

A contação de histórias, no contexto escolar, favorece aprendizagem significativa, interesse pela leitura e consolidação de vínculos afetivos. Valorizar essa prática significa reconhecer a tradição cultural e seu papel na formação integral do sujeito.

Na Educação Infantil, contar histórias transcende o entretenimento, funciona como mediador do conhecimento, estimulador da criatividade e promotor de relações sociais. A narrativa não se limita à leitura de textos; envolve entonação, gestos, expressões corporais e a criação de experiências afetivas e imaginativas para os ouvintes.

Explorar a narrativa envolve compreender suas funções cultural, histórica e pedagógica, evidenciando o uso intencional de contos e literatura infantil no desenvolvimento infantil. A contação de histórias mostra-se prática pedagógica eficaz, capaz de articular aprendizagem, afetividade e significado.

CONTAR HISTÓRIAS COMO PRÁTICA CULTURAL E SOCIAL

Contar histórias transcende o entretenimento, sendo uma prática que transmite valores, tradições e saberes, formando a identidade de um povo. Essa prática cultural cria laços afetivos, fortalece a memória coletiva e contribui para o desenvolvimento social dos indivíduos, mostrando que a história não pertence apenas ao passado, mas é constantemente recriada no presente.

Silveira (2012, p.167) enfatiza que “Ouvir e contar histórias são atividades que, ao longo do tempo, têm feito a alegria de muitas pessoas”, ou seja, a autora mostra que o impacto vai além do aprendido, ela também gera alegria e aproxima as pessoas.

Mais do que uma dimensão cultural e social, contar histórias desempenha um papel central no desenvolvimento infantil, permitindo que a criança se torne protagonista de sua própria aprendizagem. Ao se envolver com narrativas, a criança constrói imagens mentais, estimula a imaginação e desenvolve a linguagem, conectando a história às suas experiências diárias.

Nesse sentido, Silveira (2012) observa:

“O ato de contar histórias é concebido por muitos contadores como algo mágico, que envolve crianças e adultos, na mesma energia vital, na mesma intenção de imaginar e de criar, com base no que ouvem, as imagens construídas pela sua voz. [...] Para as crianças que ainda não leem, ouvir a narrativa pressupõe um primeiro nível de leitura, em que o ouvinte, conhecendo o enredo da história, passa a imaginar as cenas, as personagens e os detalhes específicos de cada um.” (SILVEIRA, 2012, p.169)

Dessa forma, a prática da contação de histórias revela-se não apenas como instrumento de entretenimento, mas como estratégia pedagógica e social capaz de potencializar a formação integral da criança.

A contação de histórias preserva saberes, costumes e experiências culturais. Esse envolvimento permite que a criança reconheça seu papel social, compreenda a história coletiva e desenvolva habilidades sociais e empatia.

Silveira (2012) reforça essa dimensão ao afirmar:

“Esses contos, pertencentes à memória coletiva da população, foram coligidos por escritores e transformados em textos literários, publicados com a intenção, entre outras, de não deixar cair no esquecimento essas histórias que constituíam um patrimônio para o país.” (SILVEIRA, 2012, p.142)

Portanto, a prática de contar histórias vai além do entretenimento, sendo um elo entre o passado e o presente, entre adultos e crianças, constituindo-se como um espaço de aprendizagem cultural e social que enriquece a formação integral dos pequenos.

Contar histórias integra desenvolvimento cultural, emocional e social na infância. Ao se relacionarem com personagens, as crianças desenvolvem compreensão emocional, resolução de conflitos e empatia.

Nesse sentido, Abramovich (1994) enfatiza:

“É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!” (ABRAMOVICH, 1994, p.17)

Em suma, a escuta de histórias desperta sentimentos e emoções diversas, permitindo que o ouvinte viva intensamente a narrativa através da imaginação.

O PAPEL DO CONTADOR DE HISTÓRIAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O contador de histórias exerce uma função singular dentro do universo infantil, funcionando como mediador entre a narrativa e os ouvintes. O narrador transforma a leitura em experiência emocional e gestual significativa. A habilidade de narrar envolve sensibilidade, percepção do público e domínio da linguagem verbal e corporal, de modo que cada gesto, cada pausa e cada entonação contribuem para tornar a história vívida e envolvente.

Nesse sentido, Sisto (2005) destaca:

“O contador de histórias deve encarar a voz como um prolongamento do corpo, como um membro a mais. Com a voz também se toca, se tateia, se abraça, se soca, se afaga, se acaricia... [...] o contador de história tem um olhar diagnóstico que é múltiplo: 1) olha para o público; 2) olha para dentro dele mesmo; 3) olha para as imagens mentais da história que ele está contando.” (SISTO, 2005, p.45-46)

Portanto, o papel do contador vai além da transmissão de um enredo; ele cria uma experiência

compartilhada que envolve afetividade, criatividade e interação social, estimulando a imaginação das crianças e promovendo a aprendizagem de maneira lúdica e significativa.

Escolher as histórias com atenção é essencial para que a contação alcance seus objetivos educativos e emocionais. As histórias escolhidas devem articular-se ao contexto da criança, promovendo identificação, pensamento crítico e construção de novos sentidos.

O contador, ao selecionar o repertório, não apenas lê histórias, mas atua como curador de experiências, escolhendo narrativas que possam despertar emoções, imaginação e aprendizagens.

Os contos de fadas constituem importantes instrumentos de transmissão cultural, ultrapassando o caráter fantasioso para atuar como guardiões da memória coletiva e elo entre gerações. Silveira (2012) enfatiza esse aspecto ao afirmar:

“Esses contos, pertencentes à memória coletiva da população, foram coligidos por escritores e transformados em textos literários, publicados com a intenção, entre outras, de não deixar cair no esquecimento essas histórias que constituíam um patrimônio para o país.” (SILVEIRA, 2012, p.142)

A contação de histórias, nesse contexto, vai além do simples ato de divertir, constituindo-se em um recurso cultural formador de indivíduos reflexivos e sensíveis. Ao ouvir e interagir com os contos, a criança estabelece vínculos afetivos, amplia seu repertório simbólico e desenvolve competências cognitivas e sociais. Assim, a narrativa oral se torna um espaço de aprendizado e encantamento, promovendo o respeito às tradições e a valorização da diversidade cultural.

Dessa forma, a contação se transforma em um processo ativo e criativo, em que o público infantil participa e constrói significados. Ao ouvir a narrativa, a criança não se limita a absorver informações; ela projeta emoções, identifica-se com personagens, compreende conflitos e vislumbra possíveis soluções, integrando fantasia e realidade em sua própria experiência de vida.

Estimular a leitura e a contação de histórias na Educação Infantil exige planejamento, criatividade e sensibilidade por parte do educador. A narrativa, mediada pedagogicamente, articula linguagem, imaginação, afetividade e interação social.

Entre as estratégias eficazes, destaca-se a contação de histórias com recursos visuais e expressivos, como fantoches, adereços, ilustrações e gestos, que ampliam a compreensão e incentivam a participação dos pequenos.

A prática de leitura compartilhada possibilita que a criança dialogue com o texto, reflita sobre personagens e relacione o enredo à sua experiência. Outra prática relevante é a criação de cantinhos de leitura ou espaços de biblioteca na sala, onde os livros fiquem acessíveis, organizados por temas ou gêneros, estimulando a autonomia e o prazer pela leitura. A realização de dramatizações e registros textuais ou visuais consolida compreensão, estimula a criatividade e aproxima a criança da narrativa.

O papel do educador vai além de mediador, ele atua como motivador da imaginação, facilitador da interação e curador de experiências literárias, garantindo que cada criança se sinta participante ativa do processo de construção de sentido.

A LEITURA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A leitura vai além do simples decodificar de palavras; é uma prática cultural que permite à criança

acessar diferentes mundos, realidades e perspectivas. Ler não se resume à recepção de informações; trata-se de construir significados, criar representações mentais e estabelecer vínculos entre a própria experiência e o universo narrativo.

Busatto (2003) ressalta que:

"A leitura possibilita à criança explorar mundos imaginários, relacionando-os com seu próprio universo, e, assim, compreender diferentes formas de viver, sentir e perceber o mundo".
(BUSATTO, 2003, p.92)

A prática da leitura proporciona experiências afetivas que fortalecem a identidade e a autoestima da criança. Por meio do contato com personagens, enredos e diferentes gêneros textuais, ela aprende a lidar com conflitos, a reconhecer emoções próprias e alheias, e a compreender valores sociais e culturais. Segundo Abramovich (1994),

"A leitura permite sentir, imaginar e refletir, oferecendo à criança experiências que ampliam seu repertório emocional e cognitivo, além de possibilitar o encontro com diferentes culturas e realidades." (ABRAMOVICH, 1994, p. 21)

Bueno e Oliveira (2011) complementam a ideia, "O contato com textos variados permite à criança desenvolver habilidades interpretativas e argumentativas, além de proporcionar experiências de empatia ao se colocar no lugar de personagens e situações diversas." (BUENO e OLIVEIRA, 2011, p.13), em outras palavras, através da leitura de textos variados as crianças passam a interpretar melhor, a argumentar e a desenvolver empatia ao se identificar com personagens e situações.

O debate sobre histórias lidas estimula a expressão de ideias, o desenvolvimento da argumentação e a cooperação, possibilitando que a criança se perceba como integrante de uma comunidade que compartilha conhecimentos e narrativas.

Oferecer diferentes tipos de textos, incluindo contos, poesias, quadrinhos e obras informativas, permite que cada criança encontre narrativas que reflitam seu universo pessoal e cultural.

Otte e Kovács (2013) reforçam que a leitura, além de estimular linguagem e imaginação, promove convivência social e leva a criança a refletir sobre si mesma e sobre a realidade em que vive, "A leitura não só desenvolve a linguagem e a imaginação, como também constitui espaço de socialização e reflexão sobre o próprio comportamento e o mundo ao redor" (OTTE e KOVÁCS, 2013, p.8).

Portanto, a leitura na Educação Infantil cumpre papel central no desenvolvimento integral da criança, ao integrar a leitura ao cotidiano escolar, o educador cria oportunidades para que a criança explore múltiplas formas de linguagem, desenvolva pensamento crítico e amplie sua imaginação. Ler configura-se como espaço coletivo de construção de significado, onde a criança desenvolve reflexão, criticidade e valorização cultural.

REPRESENTATIVIDADE E DIVERSIDADE NAS HISTÓRIAS E NA LEITURA

A presença de diferentes culturas, etnias e realidades nas histórias e na leitura é fundamental para que a criança compreenda o mundo em sua pluralidade, além de contribuir para formação da sua identidade, desenvolvimento da sua autoestima e empatia, evidenciando a importância de diversas vivências.

Como afirma Candido (1995), a literatura é um direito humano, pois contribui para que o indivíduo se perceba como parte da coletividade e como sujeito histórico.

Inserir representatividade nos materiais de leitura e contação de histórias vai além da inclusão simbólica: trata-se de um compromisso ético e pedagógico. Segundo Gomes (2012), a diversidade no currículo constitui condição indispensável para uma educação plural e livre do eurocentrismo.

Interagir com histórias multiculturais permite à criança compreender diferenças, ampliar conhecimentos culturais e fortalecer habilidades sociais. Promover representatividade é oferecer à criança a oportunidade de se reconhecer, de se respeitar e de respeitar o outro, consolidando valores de justiça, empatia e cidadania desde a primeira infância.

A incorporação da diversidade nas atividades de leitura e contação de histórias requer planejamento e intencionalidade do educador. A BNCC (BRASIL, 2018) reforça que a Educação Infantil deve garantir experiências que promovam o respeito à diversidade, à equidade e à valorização das diferentes identidades culturais.

A integração da família e da comunidade constitui um aspecto relevante no desenvolvimento infantil. Quando familiares compartilham histórias ou experiências culturais, a criança amplia conhecimento, fortalece vínculos e vivencia a aprendizagem de forma concreta.

A valorização da pluralidade nas histórias e leituras permite à criança desenvolver sensibilidade, reflexão e competências sociais fundamentadas no respeito e na solidariedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias e a leitura na Educação Infantil revelam-se práticas fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, englobando dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Ao interagir com histórias, a criança desenvolve vocabulário, imaginação e compreensão significativa do mundo, fortalecendo competências socioemocionais e cognitivas.

Cabe ao educador, como mediador, selecionar histórias que se conectem com a realidade da criança, aplicar recursos narrativos envolventes e favorecer experiências de reflexão e encantamento.

Nesse sentido, a contação de histórias não se limita ao entretenimento; ela se configura como estratégia pedagógica capaz de integrar aprendizagem, afetividade e construção cultural. Por meio da leitura, a criança desenvolve maior entendimento do mundo, contato com diferentes culturas e habilidades de socialização e comunicação.

Portanto, a valorização dessas práticas pedagógicas na Educação Infantil constitui um investimento na formação integral da criança, evidenciando que aprender e se encantar por histórias é, ao mesmo tempo, um direito, um prazer e um caminho para a construção de cidadãos conscientes e culturalmente engajados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. História da Literatura Infantil. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

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

BUENO, Ana Luiza Menezes; OLIVEIRA, Vandérleia da Silva. Do texto oral ao texto escrito: histórias populares e causos em sala de aula. 2011. Disponível em: <http://diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 16 de set. de 2025.

BUSATTO, C. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades; Ouro

sobre azul, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: entre resistências e superações. In: GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

OTTE, Monica Weingärtner; KOVÁCS, Ana Maria. A magia de contar histórias, 2013. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-02.pdf> .Acesso em 20 set de 2025.

SILVEIRA, Vera Lúcia. Contação de histórias: técnica, magia e aprendizagem. São Paulo: Ática, 2012.

SISTO, L. O contador de histórias e suas múltiplas funções. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.



VILMA DE ALVARENGA PEREIRA LIMA

Graduação em pedagogia pela Faculdade Albert Einstein de São Paulo (2003); Professora de Educação Infantil - na EMEI Jardim Myrna, Professor de Educação Infantil – no CEI Direto Jardim Três Corações.

O LÚDICO COMO PARTE DA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

RESUMO

O aspecto lúdico é fundamental para a construção efetiva do conhecimento na infância, sendo evidente desde o nascimento e presente em todos os ambientes destinados às crianças. Isso se reflete nas brincadeiras e na rotina diária, que são oferecidas e planejadas por educadores e famílias. A ludicidade possibilita que as crianças se destaquem como seres ativos e pensantes, capazes de construir seu próprio conhecimento e se tornarem protagonistas por meio do lúdico. Na educação infantil, é o professor quem possibilita o acesso a propostas elaboradas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de forma prazerosa e acolhedora, destacando as relações e a socialização e criando ambientes que favoreçam todo esse processo. Enfatizar a ludicidade na infância significa reconhecer a criança como elemento central em um processo criativo que visa atender suas necessidades na educação e na formação social e cultural.

Palavras-chave:

Lúdico; Infância; Aprendizagem; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo ressaltará a importância do lúdico na primeira infância, a possibilidade que é criar conexões autênticas entre diversão e aprendizado, permitindo que as crianças sejam protagonistas de suas ações e aprimorando o desenvolvimento integral, incluindo os aspectos cognitivo, afetivo e físico. Assim, entendemos o quanto a ludicidade enriquece a infância em vários aspectos, sendo o mais importante o educacional.

As crianças começam a se desenvolver para a vida durante a infância, e a ludicidade em várias áreas permite que alcancem objetivos específicos por meio do faz de conta, movimentos corporais e motor, brincadeiras e jogos, o que contribui de forma significativa para as prioridades educacionais. Por meio do ensino e do incentivo à aquisição de novos conhecimentos, a criança passa a se sentir parte de suas ações e é reconhecida como um ser em desenvolvimento.

Ludicidade é um conceito fundamental em discussões sobre a infância, juntamente com fatores como interação e imaginação. O lúdico proporciona diversão e momentos agradáveis para as crianças, e educadores e famílias devem valorizar essas abordagens de ensino, pois elas contribuem significativamente para o desenvolvimento infantil. O brincar é um componente do processo educacional, e as crianças aprendem brincando, seja de forma dirigida ou livre.

O artigo se baseará em um estudo sobre a presença da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem e sua contribuição para o desenvolvimento. O lúdico precisa ser defendido nas abordagens educacionais, questionando-se: "A ludicidade é considerada um dos principais recursos para a educação infantil?". Para abordagem dessa questão e buscar a compreensão da ludicidade em várias facetas do trabalho do professor e do desenvolvimento infantil, indicaremos os fundamentos teóricos que auxiliaram na discussão do tema.

O objetivo deste estudo é promover discussões sobre a importância da ludicidade para o aprendizado e desenvolvimento das crianças, a fim de que os educadores possam estimulá-la na educação infantil. Dessa forma, facilitará a linha de raciocínio que os leitores devem seguir para entender a relevância de abordarmos a infância com novas perspectivas.

É evidente que a ludicidade está presente em diversos contextos na infância, porém é pouco compreendida e reconhecida devido à falta de conhecimento. A educação infantil, em geral, é a principal fonte de propostas lúdicas que contribuem para a formação social e cultural das crianças. É essencial para o papel do educador, bem como para a educação infantil, reconhecer a natureza lúdica do aprendizado e desenvolvimento.

Os objetivos específicos são essenciais para complementar a leitura do artigo, pois abordam o tema escolhido. Com isso em mente, os objetivos específicos, com o propósito de enriquecer a discussão sobre o tema, são os seguintes: valorizar a ludicidade no aprendizado e no desenvolvimento das crianças; considerar a educação infantil como a principal responsável por proporcionar a ludicidade; e reconhecer o caráter lúdico presente na rotina das crianças.

Assim, ao discutir o tema, podemos enfatizar a relevância da ludicidade para complementar a aprendizagem e o desenvolvimento, sendo que ela é, em grande parte, essencial na infância devido ao prazer e à diversão que proporciona às crianças em sua rotina e em outros momentos, tanto dentro quanto fora do ambiente educacional.

DESENVOLVIMENTO

O LÚDICO O CONTEXTO PEDAGÓGICO

Refletir sobre a importância do lúdico na aprendizagem e no desenvolvimento na educação infantil

é fundamental para reconhecermos o valor da diversão e do prazer em aprender brincando. O lúdico tem o poder de revolucionar a educação, os saberes e a construção do conhecimento. É fascinante no mundo infantil e só traz benefícios para os contextos educacionais e familiares.

Enfatizar a ludicidade é reconhecer o papel fundamental das brincadeiras na educação, nas interações sociais e na cultura das crianças em geral. A brincadeira e os jogos, em suas diversas formas, têm a capacidade de fomentar o desenvolvimento cognitivo, físico e afetivo, contribuindo para a formação na infância por meio de ações espontâneas e enriquecedoras em termos de aprendizado.

O lúdico como método pedagógico prioriza a liberdade de expressão e criação. Por meio dessa ferramenta, a criança aprende de uma forma menos rígida, mais tranquila e prazerosa, possibilitando o alcance dos mais diversos níveis do desenvolvimento. Cabe assim, uma estimulação por parte do adulto/professor para a criação de ambiente que favoreça a propagação do desenvolvimento infantil, por intermédio da ludicidade (RIBEIRO 2013, p.1).

As atividades lúdicas, frequentemente mencionadas por profissionais em contextos educacionais, estão presentes em diversas situações da infância. À medida que cresce e se desenvolve, a criança tem acesso ao mundo da ludicidade desde o nascimento, pois é por meio das brincadeiras e socializações que ela se torna presente, sem regras, o que favorece a construção e o aprimoramento do conhecimento.

O desenvolvimento em interação com o lúdico é adquirido e incentivado em várias facetas, tornando-se integral, prazeroso e divertido. Habilidades e capacidades encontram espaço na ludicidade por serem componentes de uma construção significativa e intencional no desenvolvimento das crianças ao longo de suas vidas.

A atividade lúdica é muito viva e caracteriza-se sempre pelas transformações, e não pela preservação, de objetos, papéis ou ações do passado das sociedades [...]. Como uma atividade dinâmica, o brincar modifica-se de um contexto para outro, de um grupo para outro. Por isso, a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada. (FRIEDMANN, 2006, p. 43).

A aprendizagem e o desenvolvimento se transformam facilmente ao aspecto lúdico, permitindo que a criança, de maneira pessoal, cultural ou social, construa novas formas de conhecimento. Nesse processo, a socialização é evidente, abrangendo a comunicação, expressões e maneiras de adquirir novas formas de conhecer e explorar o mundo. Desse modo, o papel do educador nas escolas é evidente, pois cabe a ele proporcionar os estímulos necessários e as descobertas empregadas nas brincadeiras e jogos.

As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educando se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação (PEREIRA, 2005, p. 20).

Essas atividades são responsáveis por valorizar consideravelmente os aspectos da construção e das etapas de aprendizagem na educação infantil, enfatizando o uso exploratório da imaginação, concentração e memorização. Esses elementos são fundamentais e essenciais para a eficácia do processo pedagógico na educação infantil. Aprender por meio de brincadeiras, criação e socialização é fundamental na infância e, do ponto de vista pedagógico, constitui a base para o papel do educador.

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança (NEGRINE, 1994, p.19).

Ao se referir ao trabalho do educador, destaca-se sua capacidade de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Ele é capaz de intermediar propostas planejadas e adaptadas às necessidades dos atendidos, definindo metas em que a ludicidade, por meio das brincadeiras, pode enriquecer as interações e experiências.

Assim, as abordagens que definem a reflexão sobre a aprendizagem e o desenvolvimento em aspectos educacionais e dentro da ludicidade ressaltam a relevância de considerar diferentes perspectivas. O poder da educação infantil reside em enfatizar as brincadeiras e o lúdico de maneira objetiva e essencial, como prioridades fundamentais para o desenvolvimento eficaz das crianças.

LUDICIDADE

O lúdico é um recurso pedagógico exploratório que favorece e estimula o aprendizado no ensino por meio de brincadeiras e jogos de forma espontânea, proporcionando qualidade aos conhecimentos que as crianças vivenciam e ao processo de escolarização na primeira infância. Não é difícil entender o papel fundamental da ludicidade na educação infantil, evidenciado em atividades cotidianas que, por sua vez, englobam o desenvolvimento intelectual, social e físico.

A educação infantil conhecida como um ciclo de aprendizagem que é capaz de promover ações de construção de conhecimento lúdico e significativo, destacando em sua rotina a valorização do desenvolvimento em geral das crianças. As propostas pedagógicas na educação Infantil exigem do professor a ludicidade, a promoção das interações e socialização, experiências sensorio motoras, o resgate da imaginação e da criatividade, favorecendo o “educar, cuidar e brincar”.

O lúdico inserido no contexto educacional estimula as crianças a desenvolverem sua criatividade tanto no processo de aprendizagem quanto na aquisição de novos conhecimentos. Por serem componentes das estratégias de comunicação e possibilitarem que a criação seja perceptível no processo de ensino, as expressões necessariamente se tornam visíveis e se sobressaem em termos significativos.

É importante ressaltar que propostas que incorporam o lúdico como fundamento permitem que as crianças criem e estabeleçam conceitos, desenvolvam ideias, escolham relações, socializem-se e, à medida que crescem, aprimorem o desenvolvimento por etapas. Dessa forma, tornam-se protagonistas de suas transformações nas habilidades e capacidades. A intenção de integrar atividades escolares e o lúdico de forma colaborativa e planejada busca enfatizar a concentração em certos aspectos, o que, por sua vez, facilita a assimilação de maneira natural.

Por fim, o lúdico não é a única maneira de enriquecer o ensino das crianças, mas é o que se alinha a

aspectos essenciais e que traz resultados positivos significativos na educação infantil. Ele favorece as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento integral, destacando o papel do professor, que é responsável por essa mediação. Deve ser levado em conta hoje como uma ferramenta pedagógica, a fim de atender às necessidades de aprendizado das crianças, destacando o papel do educador e seus planejamentos de qualidade.

Em muitos estudos, o lúdico na infância permite ser uma base influenciadora para a vida adulta, o processo de ensino dado quando criança gera conhecimentos a serem levados por todo crescimento. Dessa maneira, o desenvolvimento que acontece a vida toda, pode ser influenciado significativamente com a ludicidade.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 2008, p. 41).

A ludicidade, como ferramenta metodológica no ensino infantil, é fundamental para o acesso à aprendizagem e para as relações das crianças com o outro e com o ambiente em que vivem. Além de ser essencial para o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo, ela enriquece as etapas do conhecimento que todos os seres humanos precisam. O ambiente também desempenha um papel na educação infantil, pois é responsável por atender às necessidades físicas e cognitivas das crianças, além de ser influente na oferta de atividades lúdicas.

O lúdico é tão importante para o desenvolvimento da criança, que merece atenção por parte de todos os educadores. Cada criança é um ser único, com anseios, experiências e dificuldades diferentes. Portanto nem sempre um método de ensino atinge a todos com a mesma eficácia. Para poder garantir o sucesso do processo ensino-aprendizagem o professor deve utilizar-se dos mais variados mecanismos de ensino, entre eles as atividades lúdicas. Tais atividades devem estimular o interesse, a criatividade, a interação, a capacidade de observar, experimentar, inventar e relacionar conteúdos e conceitos. O professor deve se limitar apenas a sugerir, estimular e explicar, sem impor, a sua forma de agir, para que a criança aprenda descobrindo e compreendendo e não por simples imitação. O espaço para a realização das atividades, deve ser um ambiente agradável, e que as crianças possam se sentirem descontraídas e confiantes (ALMEIDA 2014 p. 3).

O lúdico consiste em ouvir as crianças, considerando-as protagonistas do processo de aprendizagem e de todo o conhecimento que precisam construir. Assim, fica claro que a infância, sendo o centro das primeiras vivências e experiências, destaca as crianças como seres pensantes, capazes de aprender e reaprender.

As atividades lúdicas são instrumentos pedagógicos altamente importantes, mais do que apenas divertimento, são um auxílio indispensável para o processo de ensino aprendizagem, que propicia a obtenção de informações em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando. A ludicidade é

uma tática insubstituível para ser empregada como estímulo no aprimoramento do conhecimento e no progresso das diferentes aprendizagens. (MALUF, 2008, p.42).

A ludicidade, que inclui métodos pedagógicos como rotina, contação de histórias, rodas de conversa, musicalização e atividades com diversos materiais artísticos, promove liberdade de expressão e criação, tornando o processo de aprendizagem e desenvolvimento mais prazeroso e adaptado às necessidades de cada criança.

Na função de educador, há uma liberdade e espontaneidade em proporcionar às crianças qualidade e diversão, desenvolvendo a comunicação, as habilidades motoras, as capacidades cognitivas, as expressões, o reconhecimento corporal, a criatividade, a imaginação e os valores. O docente, com sua função enriquecedora na educação infantil, é capaz de incorporar e valorizar um ensino flexível, que visa o encantamento e a pureza da infância.

As atividades lúdicas na educação infantil fazem com que as crianças tenham capacidade desenvolvem o ato de explorar e refletir sobre a cultura e a realidade em que vive podendo incorporar e questionar sobre as regras e sobre seu lugar na sociedade, pois durante tais atividades elas podem superar a realidade, e mudá-la por meio da imaginação (VITAL, 2009, p.11).

O lúdico é fundamental na infância, pois todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento é baseado no que ele tende a oferecer às crianças, sendo a chave para a construção de novas experiências e vivências necessárias. Na educação infantil, os estímulos à criatividade, imaginação e socialização são alcançados por meio do lúdico, o que contribui para a construção do conhecimento.

Brincar é fundamental para o trabalho do educador na área educacional, pois, na infância, a brincadeira está presente em todas as etapas e possui características específicas e objetivos para atender às grandes necessidades do ensino. Ele assume a responsabilidade de enriquecer a inteligência das crianças, destacando o ato de socializar e aprender com o ambiente.

Assim, ensinar com base na ludicidade e aprender brincando são aspectos transformadores que proporcionam uma infância rica e prazerosa. Esse tipo de ensino é essencial para diversas dimensões pedagógicas e cognitivas do ser humano, pois essas dimensões são desenvolvidas e aprimoradas ao longo da vida, até a fase adulta.

O LÚDICO NOS AMBIENTES EDUCACIONAIS

O brincar, como principal fonte do lúdico para as crianças, está presente em diversos locais, tanto na escola quanto em casa ou em outros ambientes, já que a brincadeira faz parte de todos os momentos da infância de forma natural. Os ambientes que favorecem o lúdico são todos aqueles que já fazem parte da rotina. É no cotidiano que as crianças têm acesso ao aprendizado e ao desenvolvimento por meio da ludicidade.

O ambiente desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem e desenvolvimento promovido pelo lúdico. É por meio dele que as relações e experiências são criadas e vivenciadas. Esses ambientes, como casa e escola, são parte integrante da vida de cada criança. Portanto, reconhecer o ambiente também significa proporcionar um ensino de qualidade na infância.

É nos ambientes que as crianças têm a oportunidade de estabelecer relações significativas de aprendizagem, tanto com adultos e outras crianças quanto com os objetos de conhecimento. A criação de condições para a adaptação desses ambientes favorece o desenvolvimento de

habilidades específicas e consolida aspectos essenciais para a educação infantil.

A organização desses espaços pelos educadores pode promover diversos meios de aprendizagem significativas e fortalecer as etapas de desenvolvimento. Ambientes planejados para a educação infantil possibilitam que as crianças interajam com o mundo e adquiram novos conhecimentos, valorizando o contexto em que já estão inseridas.

Ambientes que favorecem a aprendizagem precisam ser acolhedores e incentivar sentimentos positivos nas crianças, como carinho, cuidado, atenção e a pureza da infância. Valorizando o prazer de aprender por meio de experiências e explorações de materiais e contextos. As brincadeiras fazem parte dessa estrutura organizada e planejada, um espaço onde as crianças podem brincar, criar e reinventar suas ações está dentro da relevância do lúdico.

É importante destacar que um ambiente bem estruturado e repleto de oportunidades para aprendizado e desenvolvimento estimula, por meio do lúdico, os sentidos e habilidades das crianças, que acompanham o ser humano ao longo da vida. Quando são acolhidas e se sentem confiantes, as crianças são capazes de expressar sentimentos positivos e enriquecem seus conhecimentos.

LÚDICO E A FUNDAMENTAÇÃO DA PESQUISA

Na educação infantil, é fundamental analisar e observar as crianças, permitindo que desde a primeira infância elas conheçam o lúdico como parte do processo de aprendizagem. É por meio da ludicidade que se torna possível desenvolver habilidades importantes e promover o conhecimento. É fundamental reconhecer que o lúdico é parte integrante da infância e que cada criança tem seu próprio jeito de aprender. Isso é essencial para o primeiro contato com o conhecimento e a escolarização. É fundamental destacar a importância das etapas do desenvolvimento infantil, enfatizando o quanto a primeira infância é crucial para a construção da aprendizagem e do crescimento.

O aspecto lúdico no desenvolvimento infantil tem o papel de possibilitar que as crianças criem e desenvolvam habilidades a partir de experiências e vivências. No entanto, é essencial que haja uma perspectiva e análise pedagógica durante esse processo. Por meio dele, é possível compreender os sentimentos e anseios das crianças. A ludicidade permite que o educador se envolva e adapte a atividade de acordo com o desenvolvimento, possibilitando que o profissional em sala de aula aborde a formação social do indivíduo, oferecendo o uso de diversos materiais, conceitos e estratégias.

Atividades lúdicas podem ser incorporadas a qualquer momento na rotina pedagógica. Além disso, os educadores podem considerar estratégias que promovam a autoria de várias formas, interações e explorações em ambientes externos, permitindo também o uso lúdico para apoiar o desenvolvimento.

A discussão tem a função de abranger uma pesquisa qualitativa destacando o quanto o lúdico é parte do processo de construção da aprendizagem e do desenvolvimento, mencionado o trabalho da educação infantil e o quanto a ludicidade faz parte da infância espontaneamente em meios as vivências, brincadeiras e rotina, em diversos ambientes, casa e escola.

A argumentação em defesa do tema visa entender a relevância do processo educativo sob novas perspectivas, além de reconhecer a infância como um componente fundamental para o desenvolvimento. É por meio de debates que se entendem novas perspectivas para as áreas da educação, enfatizando maneiras de adquirir conhecimento na infância.

O artigo visa aprofundar a compreensão dos leitores sobre o lúdico, permitindo um estudo mais

detalhado das abordagens essenciais para a infância. Ele destaca a importância de conhecer e entender os processos de aprendizagem em aspectos pedagógicos no mundo atual.

Dessa forma, entendemos que a metodologia de uma pesquisa fortalece a escrita descritiva e a argumentação em artigos, conferindo credibilidade ao ponto de vista que o autor pretendeu destacar durante a elaboração. É fundamental reconhecer que a educação infantil é um assunto que requer abordagens pedagógicas persuasivas, permitindo que todos os leitores explorem o vasto universo de possibilidades na infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltando o papel crucial que a educação infantil desempenha na infância das crianças, a ludicidade é essencial para a construção da aprendizagem e o desenvolvimento de aspectos pedagógicos, sendo fundamental para a aquisição dos conhecimentos necessários à formação do ser humano. O lúdico está integrado ao cotidiano de aprendizagem das crianças desde o nascimento, em diversos contextos, e torna o processo de ensino divertido e agradável.

O papel do educador em incorporar a ludicidade nas propostas e na rotina das crianças deve ser uma constante em toda a formação, integrando a aprendizagem e o desenvolvimento por meio de brincadeiras. As habilidades e capacidades são desenvolvidas a partir de um planejamento que une o lúdico à educação infantil. Dessa forma, entende-se que o ato de brincar é oferecido de forma espontânea às crianças em qualquer lugar e no cotidiano.

O lúdico é visto como a base do ensino na educação infantil, pois proporciona abordagens significativas e necessárias que contribuem de forma qualitativa para o desenvolvimento em cada etapa do crescimento da criança, ressaltando a pureza da infância. Assim, o docente de educação infantil busca incorporar a ludicidade em todas as propostas escolares das crianças, visando contribuir para o aprendizado e desenvolvimento geral.

As crianças geram novos conhecimentos por meio da troca de experiências, vivências e estímulos pedagógicos no ambiente educacional. O desenvolvimento saudável e prazeroso tende a valorizar a criança como um ser capaz de aprender e reaprender, sendo protagonista de suas próprias ações. Além disso, a ludicidade proporciona às crianças a sensação de que podem aprender de maneira leve e confiável, brincando e se socializando, ao mesmo tempo em que acolhe os conhecimentos de cada uma. O educador enfatiza a relevância de seu trabalho ao priorizar a criança e suas necessidades para promover sua aprendizagem, por meio do planejamento e da criação de estratégias significativas.

Entende-se que a ludicidade é essencial para permitir que as crianças realizem atividades em seu cotidiano, considerando as facilidades e desafios que já são parte das experiências cotidianas dentro e fora das instituições de ensino. Dessa forma, o lúdico, com todos os seus benefícios para a infância, contribui para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e afetivo que geralmente acontece em cada fase da infância.

Assim, tudo que é pesquisado e discutido sobre o tema contribui para a compreensão da importância de defender a educação infantil em todos os seus aspectos metodológicos. Faz parte da nossa formação o aprendizado infantil, a construção de relações e socializações que contribuem para o desenvolvimento e conhecimento, os quais continuam a evoluir ao longo da vida e da formação adulta.

É fundamental valorizar essas discussões e permitir uma reflexão aprofundada. A educação das crianças pode e deve ser reconhecida como essencial para todos, e os métodos utilizados nas escolas são a base para as conquistas necessárias no campo educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2008.

ANTUNES, C. Jogos a estimulação das múltiplas Inteligências. Petrópolis. Rio de Janeiro. 1998.

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. O brincar na Educação Infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras – um olhar psicopedagógico. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=78> acesso em: 02 de julho de 2025.

FERREIRA, Juliana de Freitas; SILVA Juliana Aguirre da; RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. A importância do lúdico no processo de aprendizagem. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20LUDICO%20NO%20PROCESSO.pdf> Acesso em: 05 de julho de 2025.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FRIEDMANN, Adriana et al. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta, 1992.

HORN, Maria da Graça de Souza. Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil: simbolismo e jogos. Porto Alegre: Prodil, 1994.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores. Rio de Janeiro: Mauad X: Bapera, 2005.

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. In: Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá.

TEIXEIRA, Mônica de Carvalho; ROCHA, Jacinto Pereira da; SILVA, Vanessa Souza da. Lúdico: um espaço para a construção de identidades. [s/d], Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a26.pdf> acesso em 05 de julho de 2025.



VIVIAN ZANOLINI MARQUES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2001) Especialista em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade XV de Agosto (19/02/2020) Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na EMEI Doutora Gina de Martino e EMEI Sava Poppovic.

EDUCAÇÃO INFANTIL, INCLUSÃO, DIVERSIDADE E CULTURA

RESUMO

Este trabalho abordará o tema “Inclusão e Diversidade”. A diversidade deve contemplar fatores como, etnia, cultura, gênero, habilidades, origens, conhecimento de mundo. Neste sentido, deve-se oportunizar a equidade e acolhimento, através do respeito, da empatia e solidariedade. As práticas pedagógicas devem promover o entendimento, o conhecimento e respeito às diferenças.

Compromisso de promover a total participação de todos com a garantia do apoio necessário para exercitar os seus direitos de liberdades fundamentais. (Currículo da Cidade, pg. 53) ... Considera as crianças, portanto, sujeitos competentes e capazes de formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprias, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos. (Currículo da Cidade, pg. 90)

Inclusão e diversidade é um processo pelo qual a criança deve ser respeitada, valorizada, inseridas no processo educacional, oportunizando a participação e aprendizagem. Através da convivência com as diferenças desde a primeira infância, o indivíduo é preparado para uma sociedade mais justa e igualitária. Assim sendo, inclusão e diversidade, devem integrar cultura e valores da escola, com vistas na equidade social.

Palavras-chave:

Inclusão; Cultura; Diversidade; Socialização; Interação; Equidade.

INTRODUÇÃO

Desde a infância a conscientização sobre a diversidade se faz necessária, com o intuito de dissipar preconceitos, discriminação e estereótipos, com vistas na formação de cidadãos conscientes, acolhedores e respeitosos.

Deve-se objetivar a educação inclusiva como forma de preparar a criança para a convivência em sociedade que se apresenta cada vez mais diversificada.

Neste sentido, deve-se promover a valorização das diferenças, através da construção de relações de amizade, compreensão, empatia e respeito.

Cabe a escola utilizar de meios que favoreçam reconhecer e respeitar a diversidade de forma a garantir a não utilização de estereótipos e preconceitos.

A escola pode contribuir com ações educativas com vistas a fomentar, estimular e promover o direito à cultura, para compreensão e aceitação a fim de combater atitudes e comportamentos intolerantes e discriminação. (PNEDH, 2006)

A troca de informações entre família e escola é uma ferramenta de construção da inclusão, tanto em casa como na escola, favorecendo adaptação e convivência da criança.

A cultura é crítica, é criadora, é observadora, é dialógica, traz visão de mundo, traz saberes próprios, traz experiência humana, portanto deve ser interagida, compartilhada com vistas à apropriação de cada indivíduo presente em um mesmo contexto. (Nascimento, 2019)

A comunidade escolar e pais/responsáveis devem formar ambientes onde se encontre comportamentos de respeito, tendo conscientização que a criança é parte integrante do meio em que está inserida.

Portanto, o papel da escola vai além da transmissão de conhecimentos, as propostas pedagógicas devem contribuir para a aceitação, reconhecimento e valorização da diversidade, na elaboração de atitudes e valores necessários à formação da cidadania por uma sociedade igualitária, a fim de que todos tenham conhecimento da diversidade cultural, conheçam as origens de modo geral e que possam se apropriar deste conhecimento para que desmistifiquem a unificação da cultura imposta pelos meios de comunicação. Desta forma, a escola tem como função, garantir a apropriação crítica do conhecimento, a fim da apropriação do saber, com visão crítico-social. (NASCIMENTO, 2019)

OBJETIVO GERAL

Ter consciência de que todas as crianças, independente de suas diferenças devem ser acolhidas e respeitadas através da equidade, favorecendo acesso a oportunidades condizentes com suas habilidades e condições físicas, mentais, sociais, culturais, entre outras. De aprendizado e participação.

Propiciar a interação coletiva, visando o acolhimento, com vistas no bem-estar para que a criança

se sinta segura, valorizada e pertencente ao grupo.

Se foco está na aprendizagem interativa, na ação do educando, na participação, na colaboração, na solução de problemas, na visão integral de conhecimento. (Currículo da Cidade, p. 59, 2022)

Neste sentido, o ambiente escolar deve ser acolhedor e inclusivo, visando garantir que todos os envolvidos tenham direito a participação, bem como aprendizagem em um ambiente acolhedor e adaptado, segundo as necessidades presentes.

Compromisso assumido com a equidade, com a inclusão e com a integridade dos sujeitos. (Currículo da Cidade, pg. 43, 2022)

OBJETIVO ESPECÍFICO

O desenvolvimento emocional na primeira infância é fundamental para a formação do indivíduo. É nesta fase que acontece a compreensão de mundo, a construção de valores, a construção dos sentimentos, autoestima, empatia, desenvolvimento das interações, favorecendo assim, a convivência com a diversidade, bem como aceitá-la e compreendê-la.

Habilidade que permite perceber, apreciar e expressar corretamente nossas emoções; a habilidade para acessar ou gerar sentimentos quando estes facilitam nossos pensamentos; a habilidade para compreender emoções e os conhecimentos emocionais; e a habilidade para regular as próprias emoções, no intuito de favorecer o crescimento emocional e intelectual. (MAYER, SALOVEY, pg.10 1997)

As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser tidas como ponto de partida para um melhor trabalho pedagógico, pois cada ser traz saber próprio a partir da convivência, da relação familiar a qual está inserida. Neste sentido cabe a escola uma formação com vistas à realidade apresentada a fim da promoção da aprendizagem significativa, pois são as crianças sujeitos de direitos, direitos que devem ser respeitados com base no preparo, na apropriação da própria cultura e do outro, na produção dos saberes para o exercício da cidadania. (NASCIMENTO, 2019)

Neste sentido, a socialização é parte integrante do desenvolvimento infantil, onde a criança interage, compartilha, coopera, respeita seus pares, adquire normas e valores sociais.

As unidades educacionais devem oportunizar ambientes em que a criança possa desenvolver habilidades sociais, cognitivas, emocionais, comunicativas, por meio de atividades coletivas, com vistas na formação de vínculos e se sinta pertencente a um grupo social, favorecendo assim a formação da sua identidade.

Isto posto, deve-se ter em mente que o desenvolvimento social e emocional faz parte de uma educação inclusiva, favorecendo que a criança aprenda a conviver com a diversidade e aceitar as diferenças.

Sabendo que a diversidade e suas variadas diferenças, cultura, etnia, gênero, habilidades, física, mental, é cada vez mais presente no ambiente escolar, cabe a escola e educadores propiciarem um ambiente que apoie e valorize as diferenças, com vistas na compreensão, respeito e empatia.

De acordo com o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA):

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 essa 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. 4º: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, ECA, 1990)

JUSTIFICATIVA

A inclusão e o respeito pela diversidade e cultura, devem garantir o acolhimento, a participação da criança seja qual for a necessidade presente no ambiente, seja deficiência, desenvolvimento atípico, etnias, cultura, entre outros, com vistas numa sociedade solidária.

Os humanos são seres culturais, que possuem hábitos e desenvolvem diferentes significados. Olhar para a cultura envolve estudar processos simbólicos do que cada coisa significa para um certo povo e quais sentimentos que se remetem as coisas e situações. (NASCIMENTO, 2019)

É de suma importância que a escola inclua em seu currículo estratégias que promovam o respeito, a diversidade, a empatia, a compreensão de mundo, a interação entre indivíduos.

Neste sentido, a inclusão deve garantir que haja o desenvolvimento de habilidades, a autoestima, a autoconfiança e porque não dizer a independência, visando a participação coletiva e social. Considera a Lei 9.394/96 em seu artigo 22:

A Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Essa dimensão de instituição voltada à introdução das crianças na cultura e a apropriação por elas de conhecimentos básicos requer tanto seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação às crianças pequenas. (DCNEB, 2013)

Valorizar a diversidade, transforma a educação inclusiva no ambiente escolar, tornando o aprendizado e desenvolvimento infantil mais prazeroso.

Se faz necessário que a inclusão e o respeito as diversidade e culturas individuais, não sejam apenas uma ação social e cidadã, mas um engajamento pedagógico e cultural por parte de todos os envolvidos. “A cultura não está nos artefatos nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que as conformam e lhes dão sentido”. (CONH, pg. 20, 2005)

Assim sendo, a inclusão na educação infantil é primordial para o desenvolvimento integral da criança, fomentando o crescimento social e emocional, através da convivência e da interação com a diversidade.

PROBLEMA

Infelizmente a maioria dos responsáveis não tem a clareza da impotência do trabalho envolvendo escola/família, pois acreditam que é somente a escola responsável pelo desenvolvimento da criança.

O envolvimento da família é de suma importância, pois através das trocas e conversas sobre atitudes, comportamento e desenvolvimento da criança, pode se chegar a um objetivo comum, que nada mais que a formação da criança nos aspectos sociais e emocionais.

A construção da inclusão casa/escola acaba por propiciar um processo educativo favorável de aprendizagem.

Faz-se necessário também um trabalho de conscientização das famílias.

Neste sentido, a problematização em relação a inclusão e diversidade abrange reconhecer e identificar dificuldades que desfavoreçam a interação e desenvolvimento infantil.

Conceber a criança como ser social que ela é, significa considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção no contexto. (KRAMER, p. 79, 1986)

Portanto, a concepção de criança e infância na qual acreditamos a de que ela é um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem fórmulas, questionar, construir, reconstruir espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não seja fixa num único modelo, que está aberta à diversidade e a multiplicidade que são próprias do ser humano. (KRAMER, pg. 27, 1999)

Escola e professores juntamente com pais/ responsáveis devem adquirir estratégias que garantam o conhecimento, a interação, a compreensão e o acolhimento.

Analisar o papel da escola frente as ações que garantam a equidade e levar a compreensão entre pessoas e grupos distintos se dá também através da diversidade. (Nascimento, 2019)

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão é fator determinante na educação infantil, pois é nesta fase que a criança adquire habilidades sociais, reconhece sua identidade, favorecendo seu desenvolvimento.

Neste sentido, um olhar positivo para a diversidade, oportunizar a construção de uma sociedade mais justa.

Não se trata apenas de cumprir as legislações, mas também é uma questão ética e pedagógica. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), “a inclusão favorece a formação de cidadãos respeitosos e solidários.

Para que haja uma sociedade equitativa, a educação infantil inclusiva, é uma fase crucial para o preparo do indivíduo, que está inserida num mundo globalizado, respeitando as diferenças.

As práticas inclusivas devem oportunizar o enriquecimento da comunidade escolar, em um ambiente que valorize a diversidade com um todo.

Neste sentido, a escola deve ser um espaço democrático, acolhedor e inclusivo, através do diálogo, bem como compreensão, respeito e interação às diferenças.

A diversidade cultural é um fator muito importante de ser analisado no sistema de ensino, pois é uma maneira de mostrar aos alunos que existem muitas culturas além da que eles estão acostumados a ver. Também devido ao fato de propiciar uma formação mais ampla aos alunos, no sentido de fazer com que eles interajam com a realidade se autodescobrindo e descobrindo coisas novas, pois muitas vezes o aluno desconhece a sua própria cultura. (LACERDA, 2009)

O mundo se oferece aos bebês e crianças, a partir da experiência acumulada e da sua capacidade de dar início a uma nova ação, começam a estabelecer relações e fazer transformações. (CURRICULO DA CIDADE, PGS. 135, 136)

O espaço escolar por ser coletivo deve favorecer as vivências, com vistas na construção da identidade social e cultural da criança, fomentando o trabalho entre escola, família, comunidade escolar, objetivando o educar, a fim da proteção, segurança, cultura, saúde, desenvolvimento tanto físico, como cognitivo, com o intuito da promoção do crescimento infantil.

As relações sociais são transmitidas pela cultura, o que envolve modos de agir, sentir, emocionar, julgar e valorar.

Por ser crítica, criadora, observadora, dialógica, trazer visão de mundo, trazer saberes próprios, trazer experiência, a cultura deve ser interagida, compartilhada, tendo com base a apropriação de cada indivíduo inserido num mesmo contexto. (NASCIMENTO, 2019)

Não deve haver nenhum tipo de discriminação ou preconceito, seja de gênero, etnia, religião, política, financeira, física e mental.

É no espaço escolar que deve acontecer a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Uma forma de fortalecimento da inclusão é o trabalho conjunto com pais/responsáveis.

A rede de apoio é uma garantia ao processo educativo, através desta parceria.

Ao propiciar a conscientização da família e da criança sobre a diversidade, a escola favorece a convivência de forma colaborativa, em um mundo tão diversificado, contribuindo para a construção de uma sociedade respeitosa e justa.

Cabe a escola repensar suas ações e práticas a fim de garantir de forma abrangente a diversidade cultural, social, étnica, com vistas à igualdade das múltiplas culturas, sua forma de viver, enfim, a escola deve desenvolver competências que vislumbrem e

respeitem a diversidade cultura, com um olhar na interação das pessoas, levando a construção do conhecimento da cultura do outro a fim de que possa ter visão das diferentes culturas dentro de um mesmo contexto. (NASCIMENTO, 2019)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atenção frente a diversidade, a inclusão e cultura na educação infantil, se faz necessária, uma vez que favorece o respeito, a empatia entre os indivíduos, com vistas numa sociedade diversa.

Neste sentido, vários benefícios serão adquiridos, tais como: o desenvolvimento da empatia e respeito; combate a discriminação e preconceito; fortalecimento da identidade e autoestima; ampliação da visão de mundo; estímulo à criatividade e curiosidade; formação de cidadãos solidários para a construção de uma sociedade justa e coesa.

A criança ao ter contato com vários modos de vida, situações, comportamentos, expandem sua visão de mundo, e através desta interação, aprendem a conviver, a compreender, a respeitar, a se conhecer com ser pertencente à sociedade.

Falar sobre inclusão, diversidade e cultura, representa a pluralidade de visão de mundo, experiências, identidade, igualdade de condições, uma vez que através destas três modalidades, que são complementares, a criança venha se sentir incluída num mesmo contexto, com vistas na equidade social, na formação do indivíduo, favorecendo o pertencimento.

Isto posto, cabe a escola o propósito da conscientização crítica do conhecimento, promovendo uma visão crítica-social.

Neste sentido, a educação infantil deve ter por norte a socialização, interação, favorecendo assim, o desenvolvimento de forma geral do educando, com vistas no preparo para a cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Comitê de Educação em Direitos Humanos, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: SEDH/MAC/MJ/UNESCO, 2006

BRASIL, ECA. Estatuto da Criança e Adolescente, art. 3º e 4º, 1990.

BRASIL, MEC. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.

BRASIL, MEC. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vol. 1, Brasília, 1998.

CONH, Clarice. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CURRÍCULO DA CIDADE – Acervo Digital – Prefeitura Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil 2 ed. São Paulo: SME/COPED 2022, págs. 43, 53, 59, 90, 135, 136.

KRAMER, Sonia. Alfabetização dilemas da prática. São Paulo: Dois Pontos, 1986.

KRAMER, Sonia. Com a Pré-Escola nas mãos. São Paulo: Ática, 1999.

LACERDA, Caroline Cortês. Diversidade: o caminho para a (trans) formação do fazer pedagógico. Meu artigo, Brasil Escola, abril/2009. Disponível: <http://meuartigo.brasilecola.com/educação/diversidade-caminho-para-transformação->

fazerpedagogico

NASCIMENTO, Rosangela A.C. Educação e cultura na infância. Artigo Revista Educar FCE. 17 ed. Fevereiro, 2019.

SALOVEY, P. & MAYER, J. D. Emotional intelligence, imagination, cognition and personality, 9 (3), 185 – 221. Doi:2190/dvvgg-P24E-52WK, 6CDC, pg. 10, 1997.



VIVIANE ALVES DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estácio (2018); Professora de Educação Infantil- no CEI Vereador José Molina Jr.

ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR

RESUMO

As expressões artísticas surgem na vida dos bebês e crianças desde muito cedo, pois está ligada as emoções, no qual são expressadas no decorrer da primeiríssima infância através do canto, de desenhos e garatujas, e ou pelo movimento do corpo através da dança. Documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazem em suas diretrizes a importância das linguagens artísticas na primeira infância, pois nessa fase as crianças encontram-se em construção. Vale ressaltar o papel fundamental do professor como mediador e organizador de experiências estéticas significativas, que articulem o pensar e o agir no cotidiano infantil. Conclui-se que a presença da arte no cotidiano escolar e familiar é indispensável para o pleno desenvolvimento das futuras gerações.

Palavras-chave:

Arte na infância; BNCC; Educação infantil.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade apresentar as contribuições artísticas na primeira infância, e todo o desenvolvimento que ocorre na vida dos bebês e crianças, bem como seus processos criativos.

As manifestações artísticas como pintura, dança, música, artes cênicas entre outros, proporciona aos bebês e crianças vastos benefícios para o seu desenvolvimento, estimulando a sua cognição, motricidade fina, percepções sensoriais, evidenciando a importância dessas expressões na vida dos bebês e crianças, contribuindo assim para o seu desenvolvimento integral e todas as suas dimensões.

A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Durante a fase da primeira infância os bebês e crianças ao realizarem experiências artísticas, tem a possibilidade de se expressar de forma livre, aflorando a sua criatividade.

Segundo Ferraz e Fusari no ambiente escolar o educador deve refletir sobre quais experiências artísticas podem proporcionar as crianças durante uma proposta, para que essa experiência gere algo significativo para elas.

As crianças entram em contato com um mundo sensível e cheio de manifestações artísticas e estéticas a partir das experiências a elas oportunizadas. Assim, para que o desenvolvimento da capacidade artística seja criativa e plena, o professor deve considerar significações já construídas e colocar desafios para a criança construir outras, aumentando seu repertório. O professor precisa pensar sobre quais experiências vai organizar, para o ensino/aprendizado das crianças. Para experiência estética significativa, ele deve propor a criança uma atividade que relaciona o pensar e o agir, experiência junto à vivência do seu dia a dia. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p.42).

Dessa forma, fica evidente que, na primeiríssima infância, a vivência com a arte ultrapassa o simples fazer artístico, tornando-se um componente essencial para o desenvolvimento integral da criança. Assim como afirmam Tardif (2006), que dizem: “As experiências artísticas na primeira infância contribuem para o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e da comunicação da criança, sendo um espaço privilegiado para a construção da identidade.” (TARDIF, 2006, p. 112).

Quando o professor oportuniza aos bebês e crianças experiências artísticas que conversam com seu cotidiano, o aprendizado passa a se tornar mais significativo para eles.

Cabe, portanto, à escola e aos educadores, o compromisso de planejar intencionalmente práticas que valorizem a arte como linguagem legítima e necessária na formação dos pequenos.

O PAPEL DO EDUCADOR NA CONSTRUÇÃO DA EXPRESSÃO ARTÍSTICA

A escola é um ambiente que favorece o contato com as artes, o professor tem um papel muito importante nesse processo artístico, pois ele é o responsável por oportunizar essa exploração, organizando materiais, usando meios pedagógicos para aprimorar as capacidades artísticas dos bebês e crianças, sendo o mediador deste processo.

De acordo com Ferraz e Fusari (1993), o professor guia a criança para que ela possa encontrar a sua própria maneira de se expressar artisticamente, “O professor deve atuar como um mediador, alguém que enriquece e amplia as possibilidades expressivas da criança, sem impor modelos ou

restringir sua criação.” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.49).

Barbosa (2003), reforça que “Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação.” (2003, p. 14).

Ou seja, a intervenção do educador se torna importante para o processo de aprendizagens artísticas, pois possibilita tanto o desenvolvimento pessoal, mas também o social da criança.

Ao vivenciarem experiências artísticas as crianças são desafiadas a criar e se relacionam com as suas criações, podendo errar e acertar sem nenhum receio. Buoro (1996, p.28) afirma:

É na infância que se desenvolvem as construções simbólicas que permitem o trânsito entre o real e o imaginário e asseguram a compreensão de que as produções pessoais são fontes de domínio e saber sobre a escrita diferenciada da arte e fonte de prazer pelo envolvimento afetivo que proporcionam.(BUORO, 1996, p.28)

Para Buoro, deve se favorecer o processo criativo das crianças, diversificando o repertório artístico e estimulando as suas criações autorais, expandindo sua visão de mundo.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

As expressões artísticas são consideradas ferramentas pedagógicas que atuam diretamente no desenvolvimento cognitivo da criança, ao participar dessas atividades as crianças são estimuladas a desenvolver questões emocionais e sociais, que contribui para construção da sua autonomia e autoestima, assim como destacam Nascimento e Lima (2024).

“promover a arte na educação infantil ... é permitir a ação entre o cognitivo e o afetivo, pois através das diferentes manifestações artísticas a criança consegue liberar suas inibições, criatividade, imaginação e autoestima.”
(NASCIMENTO e LIMA, 2024, p. 15)

Através do contato com as artes logo em seus primeiros de vida, os bebês e crianças, passam a reconhecer e lidar com as suas emoções, desenvolvendo o sentimento de empatia e relacionamento interpessoal.

De acordo com Vygotsky (1998), através de atividades lúdicas as crianças podem desenvolver o seu cognitivo, sua socialização e seu emocional.

“as atividades simbólicas, como o desenho e o faz de conta, permitem à criança vivenciar situações imaginárias, desenvolver a linguagem e compreender o mundo social ao seu redor”.
(VYGOTSKY, 1998, p. 56).

Através das experiências artísticas as crianças têm a oportunidade de explorar vários sentimentos, além de ampliar a sua capacidade de se comunicar, dar significados, auxiliando para a sua formação emocional.

Ademais, a arte permite que as crianças construam sua identidade e autoestima, isso porque elas experimentam, produzem e passam a reconhecer o valor do que elas produzem. O educador neste momento deve reconhecer essas produções, valorizando e incentivando as expressões criativas

dos pequenos, gerando confiança ao mesmo tempo prazer em experienciar coisas novas. Portanto, as expressões artísticas acabam por se tornar ferramentas importantes para o desenvolvimento pleno dos pequenos.

ARTE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As atividades artísticas podem ser utilizadas como instrumento que auxilia na promoção da inclusão na educação infantil. Isso porque, as experiências artísticas possibilitam a todas as crianças independentes da sua condição, a efetiva participar, valorizando assim a diversidade e o respeito as diferenças.

Lima (2025), faz uma breve reflexão sobre a arte como um meio de inclusão.

“à arte na educação inclusiva [...] estimula a criatividade e o envolvimento dos estudantes, desempenhando um papel essencial na construção de um ensino mais inclusivo e transformador”.

(LIMA, 2025, p. 8)

Mantoan (2003), destaca que “a inclusão não se restringe à presença física na sala de aula; ela envolve práticas pedagógicas que garantam a participação, o respeito às diferenças e a aprendizagem de todos” (MANTOAN, 2003, p. 78).

Nesse contexto, as diversas linguagens artísticas podem oferecer as crianças inúmeras formas de expressão como: corporal, musical, verbal e visual, possibilitando que cada criança descubra o seu potencial.

Além de que, através das artes são incentivados o trabalho coletivo e a interação entre as crianças, reforçando o sentimento de pertencimento, o respeito pelo outro e a empatia, que deve estar presente desde a primeiríssima infância, conforme Santos e Costa (2014) relatam.

"a expressão artística permite a ação entre o cognitivo e o afetivo e, quando se fala de crianças pequenas, elas apresentam uma espontaneidade maior, facilitando essa expressão".

(SANTOS e COSTA, 2014, p. 12).

Quando a arte está presente na rotina da criança, em seu dia a dia dentro do ambiente escolar, ela contribui e enriquece as suas experiências educativas, servindo como uma estratégia pedagógica, garantindo a todas as crianças o seu direito a participação integral e a aprendizagens significativas.

BNCC NO ENSINO DA ARTE

Documentos de extrema relevância para educação brasileira como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contemplam em seus campos de experiência a disciplina de artes, sendo ela citada em quatro dos cinco campos:

- O eu, O outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Estes campos de experiência privilegiam bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, no campo O eu, o outro e o nós, a arte é citada como uma forma de comunicação, pertencimento e interação.

"Nesse campo, as experiências possibilitam às crianças conhecerem a si mesmas, os outros e o mundo, construindo sua identidade pessoal e social, com base no respeito às diferenças e no reconhecimento das semelhanças entre as pessoas."
(BNCC, 2017, p. 39)

Já no campo experiência Corpo, gestos e movimentos, as expressões artísticas estão presentes, por meio de brincadeiras com o corpo, danças, atuações e gestos.

"Esse campo de experiências possibilita às crianças explorar as possibilidades corporais nos jogos, nas brincadeiras, nas danças, nas dramatizações, nas interações com os outros e com os diversos objetos e espaços." (BNCC, 2017, p. 40)

No campo de experiência Traços, sons, cores e formas, as expressões artísticas são associadas a exploração, criação e comunicação.

"Esse campo de experiências propõe a ampliação das formas de expressão das crianças por meio das diferentes linguagens das artes visuais, da música, da dança, do teatro e da linguagem oral e escrita, em contextos que valorizem a criação e a experimentação." (BNCC, 2017, p. 41)

E por fim, o campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação, que associa a construção de pensamento.

"Esse campo propicia experiências nas quais as crianças podem se expressar, se comunicar, criar narrativas, fazer perguntas, levantar hipóteses, escutar com atenção, ampliar o vocabulário e desenvolver a imaginação." (BNCC, 2017, p. 42)

De acordo com o documento o ensino de arte na educação infantil busca oportunizar os conhecimentos artísticos através das quatro linguagens artísticas.

O ensino de arte deve assegurar aos docentes a possibilidade de expressar-se criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação ao ensino infantil. É relevante que, nas quatro linguagens da arte; integradas as seis dimensões do conhecimento artístico, as experiências e vivências estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis (BRASIL, 2017, p. 197).

Tais campos experiência buscam dar garantia das aprendizagens artísticas para a crianças de zero a cinco anos, através de experiências diversificadas dentro do contexto escolar.

METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ensino da arte na educação infantil exige metodologias que englobe teoria e prática, respeitando assim as especificidades do desenvolvimento infantil e promovendo experiências significativas.

Segundo Dewey (2010), "ter uma experiência" implica vivenciar algo que seja ao mesmo tempo pessoal e socialmente significativo, capaz de transformar a percepção do indivíduo e do mundo ao seu redor (DEWEY, 2010, p. 110).

Entre as metodologias efetivas, destaca-se a Abordagem Triangular recomendada por Ana Mae Barbosa, que articula três eixos fundamentais: o fazer artístico, a leitura de obras de arte e a contextualização histórica e cultural. Tal abordagem permite que os bebês e crianças desenvolvam habilidades técnicas, cognitivas e críticas, promovendo uma compreensão mais ampla da arte e de seu papel na sociedade (BARBOSA, 2003, p. 14). Além disso, a formação continuada dos educadores é um fator de extrema importância para a efetivação dessas metodologias.

Segundo Nóvoa (2009), “a formação de professores deve ser construída dentro da profissão, baseada nas situações vivenciadas em contextos escolares, permitindo que os educadores reflitam sobre sua prática e aprimorem suas competências pedagógicas” (NÓVOA, 2009, p. 203).

Ao introduzir metodologias que valorizem a experimentação e a expressão pessoal, o ensino da arte propicia que as crianças desenvolvam tanto habilidades técnicas, mas também sua criatividade e capacidade de refletir sobre o mundo. Conforme corrobora os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que diz:

“Sem o conhecimento da arte, abre-se a perspectiva para os alunos compreenderem o mundo da dimensão poética: a arte ensina ser possível mudar constantemente a existência, e é preciso mudar a referência a cada momento para manter a flexibilidade. Isso significa que a criatividade e o conhecimento são inseparáveis e a flexibilidade é a condição básica para o aprendizado” (BRASIL, 1997, p. 19).

Portanto, ao adotar metodologias como a Abordagem Triangular e investir na formação continuada dos educadores, é possível criar um ambiente no qual o ensino de arte seja crítico, técnico e sensível, favorecendo as potencialidades das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa foi possível observar o resultado positivo no desenvolvimento dos bebês e crianças através das linguagens artísticas, ficando evidente que ao criar um espaço seguro para que as crianças experimentarem, descobrir e se expressar de maneira única, auxilia na construção da sua própria identidade.

Ao promover um ambiente que estimule a criatividade através das artes, estamos estimulando no desenvolvimento pleno das futuras gerações. Tornando-se de extrema importância reconhecer a arte como um dos pilares para o desenvolvimento dos bebês e crianças. Fazendo com que o acesso a essas experiências artísticas seja algo que faça parte do cotidiano das crianças, seja na escola ou fora dela enriquecendo essa primeira fase da vida.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Abordagem triangular: Ensino de Arte na Educação Básica. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. Arte, criança e aprendizagem: a construção do conhecimento artístico na Educação Infantil. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

BARROS, Gabriela de Angelis; GASPARIN, João Luiz. As novas exigências histórico-educacionais do Ensino de Artes na contemporaneidade. UEM. 2007. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/2116>. Acesso em: 05 ago. 2025.

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

BRASIL. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI). 3 v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUORO, Anamélia. O olhar em construção. São Paulo: Cortez, 1996.

DEWEY, John. Democracia e educação: uma introdução à filosofia da educação. 2 ed. São Paulo: Nacional, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende. Metodologia do Ensino de Arte. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Perci Cristina Klug. Arte na Educação Especial: uma ferramenta para a inclusão. In: Anais Congresso de Educação, Interdisciplinaridade e Práticas Escolares, 1.3, junho 2025.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 11 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

NASCIMENTO, R. D. P.; LIMA, M. V. G. A importância da arte no processo de desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil. Epitaya E-Books, v. 1, n. 79, jun. 2024.

NÓVOA, António Sampaio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista de Educação, v. 350, p. 203-218, 2009.

SANTOS, Maria Alice Amaral dos; COSTA, Zuleika. A arte na Educação Infantil: sua contribuição para o desenvolvimento. 2014. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/325d6200-a6f7-420b-8192-7f3fade7ee4d/A%20arte%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20sua%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2025.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Luc. Os professores face ao saber: elementos de uma sociologia das profissões docentes. Petrópolis: Vozes, 2006.

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



VIVIANE SOUZA ATHU

Graduação em Pedagogia pela Unifio – Centro Universitário Fieo- 2003; Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Mackenzie - 2007; Professora de Educação Básica I – na Emef Paulo VI.

COMO POTENCIALIZAR A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA: PROMOVENDO A REFLEXÃO, PROTAGONISMO E AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO

RESUMO

A alfabetização cartográfica é um componente essencial no desenvolvimento cognitivo dos alunos, principalmente no Ensino Fundamental I, e deve ser entendida de forma integrada às outras habilidades de conhecimento, como leitura, escrita e raciocínio lógico. Este artigo tem como objetivo discutir formas de potencializar a alfabetização cartográfica nas primeiras séries do ensino fundamental, promovendo reflexão, protagonismo e a ampliação do conhecimento. A partir de uma abordagem que utiliza temas do cotidiano do aluno, a leitura de mapas se torna mais significativa e interligada com seu ambiente imediato. O trabalho em grupo, a exploração de mapas e o incentivo à pesquisa e à reflexão são estratégias eficazes que estimulam o aluno a ser protagonista da sua aprendizagem. Além disso, é fundamental que se respeite o tempo e as necessidades de cada estudante, utilizando diversas estratégias que atendam à subjetividade de seu processo de aprendizado.

Palavras-chave:

Alfabetização cartográfica; Protagonismo estudantil; Reflexão; Crítica; Aprendizagem significativa; Mediação docente.

INTRODUÇÃO

A alfabetização cartográfica é uma competência essencial que deve ser construída de forma progressiva ao longo da vida escolar dos alunos, especialmente desde os primeiros anos do Ensino Fundamental I. Assim como a leitura, a escrita e o raciocínio lógico, a cartografia também deve ser entendida como uma linguagem do conhecimento, que possibilita interpretar, representar e compreender o espaço vivido. Nesse sentido, o ensino de cartografia não se limita apenas ao uso de mapas, mas envolve um processo de letramento espacial, no qual os estudantes aprendem a desenvolver a capacidade de localizar, orientar-se, interpretar símbolos, relacionar informações e refletir criticamente sobre o mundo em que estão inseridos.

No entanto, observa-se que, em muitas práticas escolares, a alfabetização cartográfica é frequentemente tratada como um conteúdo meramente técnico e secundário, reduzido ao simples reconhecimento de pontos cardeais, legendas ou escalas. Essa abordagem, restrita e descontextualizada, acaba por desmotivar os estudantes e não contribui para a construção de significados mais profundos sobre a relação entre sociedade e espaço geográfico. Torna-se, portanto, fundamental repensar as metodologias de ensino da cartografia, para que o aluno deixe de ser um mero receptor de informações e passe a ser protagonista no processo de construção de seu conhecimento.

Nesse cenário, a adoção de estratégias que partem do cotidiano dos alunos é essencial. Ao trabalhar mapas de sua comunidade, bairro ou município, relacionando elementos como ruas, praças, vegetação, rios e habitações, o processo de aprendizagem se torna mais significativo e atrativo. O aluno começa a estabelecer relações entre o micro e o macro, ampliando gradativamente sua compreensão sobre diferentes escalas espaciais e desenvolvendo a capacidade de analisar tanto sua realidade local quanto contextos mais amplos, como o regional, nacional e global.

Outro aspecto relevante é a necessidade de estimular a reflexão e a participação ativa por meio de atividades colaborativas, como rodas de conversa, trabalhos em grupo, produções gráficas e registros diversos (desenhos, fotografias, colagens, mapas mentais). Tais práticas permitem que os alunos expressem seus conhecimentos prévios, façam comparações, compartilhem descobertas e ampliem sua percepção de mundo, construindo saberes coletivos mediados pela ação docente.

Dessa forma, a alfabetização cartográfica não deve ser entendida apenas como um recurso didático da Geografia, mas como uma prática que contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de compreender sua inserção no espaço, atuando com empatia, responsabilidade social e compromisso com o mundo.

OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste estudo é investigar e propor estratégias para a potencialização da alfabetização cartográfica no Ensino Fundamental, com ênfase na promoção da reflexão, protagonismo e ampliação do conhecimento do aluno.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Analisar o papel da alfabetização cartográfica no desenvolvimento cognitivo dos alunos no Ensino Fundamental I, destacando como essa prática contribui para habilidades como percepção espacial, raciocínio lógico, interpretação de símbolos e pensamento crítico, elementos indispensáveis para a construção de uma visão de mundo mais ampla.

Identificar e propor práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica e a interação com o espaço geográfico, tais como o uso de mapas do cotidiano, recursos digitais, atividades de campo e

metodologias ativas, de forma a aproximar o aluno de sua realidade e favorecer aprendizagens significativas.

Estimular o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem cartográfica, incentivando-o a produzir suas próprias representações do espaço (mapas, croquis, desenhos, esquemas) e a compartilhar suas interpretações com os colegas, desenvolvendo autonomia, criatividade e responsabilidade na construção do conhecimento.

Examinar a importância da utilização de recursos diversificados, como desenhos, fotografias, maquetes, mídias digitais, jogos educativos e plataformas interativas, para enriquecer a experiência de aprendizagem e possibilitar que os estudantes expressem sua compreensão do espaço de diferentes formas.

Investigar o papel da mediação docente na construção do conhecimento cartográfico, considerando a função do professor como facilitador e instigador do processo reflexivo, capaz de propor desafios, problematizar situações do cotidiano e respeitar o ritmo individual de aprendizagem de cada aluno.

Promover a empatia e a responsabilidade coletiva por meio da alfabetização cartográfica, estimulando os alunos a perceberem o espaço não apenas como território físico, mas como lugar de convivência social, cultural e ambiental, favorecendo a formação de cidadãos conscientes e engajados com sua comunidade.

JUSTIFICATIVA

A alfabetização cartográfica constitui-se em um campo essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, pois amplia a capacidade de compreender e interpretar o espaço vivido, favorecendo a construção de uma consciência crítica e cidadã. Assim como a leitura e a escrita, a alfabetização cartográfica deve ser tratada como uma linguagem, por meio da qual os estudantes aprendem a decodificar símbolos, localizar-se, estabelecer relações espaciais e interpretar diferentes realidades (ALMEIDA, 2015).

Entretanto, observa-se que no cotidiano escolar essa prática ainda é frequentemente reduzida a conteúdos técnicos, abordados de forma isolada e descontextualizada, como a memorização dos pontos cardeais ou a identificação de legendas em mapas prontos. Tal prática limita as possibilidades de aprendizagem e não garante que o aluno compreenda de fato a relação entre os elementos do espaço. Como destaca Callai (2011), a cartografia escolar precisa ser compreendida como um processo formativo que vai além da técnica, exigindo reflexão, problematização e protagonismo do aluno.

A alfabetização cartográfica deve, portanto, ser potencializada desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de atividades que partam do cotidiano do aluno, como o estudo do bairro, da escola, da cidade e de sua região. Trabalhar do micro para o macro possibilita que os estudantes estabeleçam conexões significativas entre o que já conhecem e novos conhecimentos, desenvolvendo gradativamente a capacidade de compreender diferentes escalas geográficas (RIBEIRO, 2018).

Além disso, o uso de metodologias diversificadas — como produções gráficas, construção de maquetes, exploração de mapas digitais, atividades de campo e rodas de conversa — torna a aprendizagem mais dinâmica e instigante, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Dessa forma, promove-se não apenas a aquisição de competências cartográficas, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, a cooperação e a responsabilidade coletiva.

A relevância deste estudo está no fato de que a alfabetização cartográfica, quando bem conduzida, contribui para formar sujeitos críticos, capazes de compreender sua inserção no espaço geográfico e de intervir de maneira consciente nos problemas sociais e ambientais de sua comunidade. Como ressalta Cavalcanti (2012), o ensino de geografia deve estar vinculado à vida do aluno, estimulando-o a refletir e a participar ativamente da transformação do espaço em que vive.

Portanto, justificar a importância da alfabetização cartográfica significa reafirmar seu papel como prática educativa fundamental, que ultrapassa os limites da geografia como disciplina e se consolida como instrumento de leitura e interpretação do mundo, essencial para a formação cidadã e para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e solidária.

PROBLEMA

Como potencializar a alfabetização cartográfica no Ensino Fundamental I de forma a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, estimulando a reflexão, o protagonismo dos alunos e a ampliação do conhecimento a partir de práticas pedagógicas contextualizadas?

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NO CONTEXTO ESCOLAR

A alfabetização cartográfica é um processo formativo que ultrapassa a simples capacidade de reconhecer mapas. Ela envolve a construção de noções espaciais, a compreensão de símbolos, escalas e representações, além da capacidade de interpretar criticamente o espaço geográfico. Como aponta Passini (2012), o mapa deve ser entendido como uma forma de linguagem, dotada de códigos próprios que precisam ser aprendidos e praticados. Assim como a alfabetização linguística possibilita o acesso à leitura e à escrita, a alfabetização cartográfica garante que o estudante compreenda o mundo por meio de representações espaciais.

No entanto, muitas vezes a cartografia escolar é reduzida a exercícios de localização, memorização de pontos cardeais e atividades mecânicas de interpretação de legendas. Essa abordagem, quando descontextualizada, gera desinteresse e pouco contribui para o desenvolvimento do pensamento espacial. É preciso repensar o ensino da cartografia como um processo vivo, ligado à realidade do aluno e às múltiplas formas de representação do espaço.

Partir do cotidiano do estudante é uma estratégia essencial: trabalhar o mapa do bairro, da escola ou da cidade cria vínculos entre conhecimento científico e experiência vivida, tornando a aprendizagem significativa. A transição do micro para o macro — do espaço imediato para escalas regionais, nacionais e globais — favorece a construção gradual de uma compreensão espacial mais ampla e crítica (CAVALCANTI, 2012).

METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÃO, INVESTIGAÇÃO E PROTAGONISMO

A aprendizagem cartográfica se torna mais potente quando os alunos são protagonistas do processo. As metodologias ativas permitem que eles deixem de ser receptores passivos e passem a atuar como pesquisadores de sua própria realidade. Algumas possibilidades incluem:

- **Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP):** os alunos podem investigar questões locais, como “quais áreas do bairro têm maior circulação de veículos?” ou “onde estão os espaços de lazer mais utilizados pela comunidade?”. A pesquisa, a coleta de dados, a construção de croquis e a elaboração de mapas tornam o processo investigativo.
- **Estudos do meio:** a saída de campo possibilita observar, registrar e interpretar o espaço vivido. Após a visita, os alunos podem transformar suas observações em

representações gráficas, construindo mapas, croquis e maquetes.

- **Rodas de conversa e debates:** favorecem a troca de conhecimentos prévios e a problematização de temas do cotidiano, como o crescimento urbano, a poluição ou o desmatamento.

Essas práticas desenvolvem competências cognitivas e sociais, pois além de aprenderem a ler o espaço, os alunos refletem sobre suas condições de vida, exercitando empatia, responsabilidade coletiva e consciência cidadã.

DIVERSIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Um dos maiores desafios do processo de alfabetização cartográfica é respeitar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Para isso, é essencial diversificar as estratégias pedagógicas. Entre elas destacam-se:

- **Desenhos e croquis:** estimulam a percepção do espaço próximo e a capacidade de representar trajetos, pontos de referência e lugares significativos.
- **Mapas mentais e afetivos:** permitem que os alunos representem não apenas os aspectos físicos, mas também os simbólicos e emocionais do espaço, como lugares de convivência e memórias.
- **Maquetes:** ajudam a compreender relações espaciais em três dimensões, facilitando a noção de proporção e escala.
- **Fotografias e colagens:** integram imagens reais à representação gráfica, aproximando a cartografia da experiência sensorial.
- **Recursos digitais:** ferramentas como Google Maps, Google Earth e aplicativos de geolocalização tornam o ensino mais dinâmico, interativo e conectado à realidade tecnológica dos estudantes.

O uso combinado desses recursos possibilita que o estudante transite entre diferentes linguagens de representação, ampliando suas formas de compreensão do espaço.

ATIVIDADES DE CAMPO E EXPERIÊNCIAS INVESTIGATIVAS

As atividades de campo são fundamentais para a alfabetização cartográfica, pois permitem que os alunos construam conhecimentos a partir da observação direta. Ao percorrer o entorno da escola ou visitar pontos da cidade, os estudantes desenvolvem habilidades de localização, registro e análise. Alguns exemplos de práticas investigativas:

- **Mapeamento do entorno escolar:** alunos observam ruas, praças, comércios e serviços próximos, registram informações e constroem um mapa coletivo da área.
- **Trilhas educativas:** percursos planejados no pátio da escola ou em áreas próximas podem ser representados em croquis, facilitando a compreensão de direção e orientação.
- **Cartografia ambiental:** registros de áreas verdes, rios ou pontos de descarte de lixo podem ser transformados em mapas temáticos, promovendo discussões sobre preservação ambiental.
- **Cartografia social e cultural:** identificação de lugares de memória, festas populares e pontos de encontro comunitários, reforçando a dimensão cultural do espaço geográfico.

Essas atividades reforçam a ideia de que o espaço é resultado da interação entre natureza e sociedade, permitindo aos alunos compreenderem as múltiplas dimensões que compõem seu território.

O PAPEL DA MEDIAÇÃO DOCENTE

O professor é peça-chave no processo de alfabetização cartográfica. Sua função não é apenas transmitir conteúdos, mas mediar a construção do conhecimento, instigando a curiosidade, levantando problemas, incentivando a investigação e oferecendo ferramentas de análise.

Ao atuar como mediador, o docente garante que a aprendizagem não se limite ao plano técnico, mas que se expanda para a reflexão crítica e para a formação cidadã. Como defende Callai (2011), ensinar cartografia significa formar leitores do espaço, capazes de compreender e transformar a realidade.

É igualmente importante que o professor respeite o tempo de cada aluno, adotando práticas diferenciadas que considerem a subjetividade da aprendizagem. Essa postura garante a inclusão de todos no processo e valoriza o papel ativo de cada estudante, consolidando a alfabetização cartográfica como prática significativa e transformadora.

SUBSEÇÃO

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA

A alfabetização cartográfica demanda intencionalidade pedagógica e metodologias que articulem teoria e prática. Para além da simples memorização de símbolos e convenções gráficas, é necessário propor atividades que permitam ao aluno vivenciar, interpretar e representar o espaço em diferentes escalas.

Algumas estratégias que se destacam são:

- **Mapas do cotidiano:** iniciar com desenhos do caminho de casa até a escola, do bairro ou da sala de aula, ampliando gradativamente até mapas regionais e globais.
- **Uso de recursos digitais:** aplicativos como Google Maps e Google Earth, jogos educativos e plataformas interativas permitem que os estudantes visualizem o espaço geográfico em diferentes perspectivas.
- **Trabalho com imagens e fotografias:** interpretar paisagens, observar transformações ambientais e relacionar elementos da natureza com a ação humana.
- **Aprendizagem baseada em projetos:** propor investigações coletivas, como “mapear os espaços de lazer do bairro” ou “identificar áreas verdes na comunidade”.
- **Rodas de conversa e registros reflexivos:** criar momentos de discussão para que os alunos expressem suas percepções e ampliem sua compreensão sobre os mapas e suas representações.

Essas práticas fortalecem a autonomia dos estudantes, pois eles passam a perceber o mapa não apenas como um desenho estático, mas como uma ferramenta de leitura crítica do mundo. Ao colocar o aluno como protagonista, a alfabetização cartográfica assume um papel de construção coletiva do conhecimento, capaz de formar sujeitos conscientes do espaço em que vivem.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR

Na alfabetização cartográfica, o professor não deve se limitar a transmitir informações, mas assumir a função de mediador do conhecimento. É ele quem cria situações de aprendizagem significativas, problematiza, instiga a curiosidade e valoriza os saberes prévios dos alunos.

Ao conduzir discussões, propor questionamentos e orientar a elaboração de mapas, o docente promove um ambiente de investigação que estimula a reflexão crítica. Essa mediação é essencial para que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas e socioemocionais, como o raciocínio

espacial, a empatia e a responsabilidade coletiva.

Assim, o professor torna-se um facilitador, ajudando os estudantes a compreender que os mapas são representações construídas e não simples cópias da realidade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

A IMPORTÂNCIA DO PROTAGONISMO ESTUDANTIL

O protagonismo estudantil é um dos pilares para potencializar a alfabetização cartográfica. Quando o aluno é colocado no centro do processo de aprendizagem, ele se torna responsável por investigar, experimentar e construir seu próprio conhecimento.

Práticas como a elaboração de croquis, mapas mentais, maquetes e o uso de tecnologias digitais permitem que os estudantes assumam uma postura ativa, atribuindo sentido às representações espaciais que produzem. Esse protagonismo estimula a autonomia, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, além de fortalecer a autoestima acadêmica.

Ao participar de projetos coletivos, apresentações e rodas de conversa, o estudante compartilha suas percepções e amplia seu olhar sobre o espaço, exercitando a convivência democrática e a empatia. Dessa forma, a alfabetização cartográfica não apenas contribui para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação integral do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização cartográfica, quando compreendida como parte fundamental do processo formativo dos alunos do Ensino Fundamental I, revela-se muito mais do que uma habilidade técnica: trata-se de uma prática pedagógica que contribui para a construção de sujeitos críticos, autônomos e conscientes do espaço em que vivem. Ao longo desta reflexão, percebe-se que seu desenvolvimento exige metodologias significativas, mediadas pelo professor, que valorizem os conhecimentos prévios dos estudantes, respeitem seus ritmos de aprendizagem e estimulem a participação ativa.

O estudo evidenciou que estratégias como o uso de mapas do cotidiano, recursos digitais, imagens, fotografias, rodas de conversa e projetos coletivos ampliam as possibilidades de ensino, tornando o aprendizado da leitura e da interpretação de mapas mais dinâmico e conectado à realidade. A mediação docente, aliada ao protagonismo estudantil, potencializa a aprendizagem, uma vez que os alunos passam a atuar não apenas como receptores, mas como construtores de significados, atribuindo sentido às representações espaciais e compreendendo a função social do conhecimento cartográfico.

Assim, conclui-se que a alfabetização cartográfica pode ser fortalecida quando trabalhada de forma interdisciplinar, contextualizada e participativa, promovendo não apenas o domínio de códigos e símbolos, mas a formação de cidadãos capazes de ler, interpretar e transformar o mundo em que estão inseridos. Dessa maneira, o ensino da cartografia na educação básica deixa de ser uma tarefa secundária para assumir um papel essencial na formação integral do estudante.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Cartografia escolar. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ALVES, Daniel Cardoso; FRADE, Ivna Cristina A. da S. Formação cartográfica e os novos estudos do letramento: uma investigação curricular dos cenários formativos de acadêmicos de Geografia e Pedagogia. Educação: Teoria e Prática, v. 34, n. 67, p. e21[2024], 2023. periodicos.rc.biblioteca.unesp.br

- CALLAI, Helena Copetti. Alfabetização cartográfica e o Ensino de Geografia. Ijuí: Unijuí, 2005.
- CASTELLAR, Sonia M. Vanzella. Educação geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2014.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 6 ed. Campinas: Papirus, 2010.
- FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. A alfabetização cartográfica no ensino fundamental. Curitiba: Ibpx, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MARTINELLI, Marcello. Mapas: a linguagem do espaço. São Paulo: Contexto, 2013.
- OLIVEIRA, Livia de; LEÃO, Ana Paula Silva. Alfabetização cartográfica e formação cidadã. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LELIS, Diego Andrade de Jesus; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. O estado da arte do ensino de Cartografia para o 6º ano do Ensino Fundamental. Revista Ensino de Geografia (Recife), v. XX, edição especial, 2022. DOI:10.51359/2594-9616.2022.251864. periodicos.ufpe.br
- LIMA, Maria Venâncio; SILVA COSTA, Diógenes Félix da. Pelas trilhas da orientação espacial – Geocartografia: alfabetização cartográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Geoconexões, v. 1, n. 15, p. 61-78, 2023. DOI: 10.15628/geoconexes.2023.15743.
- MEDEIROS, R. V. de; NASCIMENTO NETO, M. P. do; AZEVEDO, F. F. de; BUENO, M. A. A Cartografia Escolar e os caminhos para a construção do pensamento geográfico. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 13, n. 23, p. 05-27, 2023. revistaedugeo.com.br
- MORAES, L. B. de; CAVALCANTI, L. de S. A linguagem cartográfica na formação do pensamento geográfico: proposições teórico-metodológicas e práticas fundamentadas na Teoria do Ensino Desenvolvidor. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 13, n. 23, p. 05-34, 2023. revistaedugeo.com.br



WILSON DE CARVALHO JUNIOR

Graduação em Geografia pela Universidade de Taubaté, 2005; Especialista em Ensino de Geografia pela Pontifícia Universidade Católica, 2009; Professor de Ensino Fundamental e Médio – Geografia na EMEF Oliva Irene Bayerlein Silva.

A QUEIMA DO CERRADO E O ESTUDO DE EMISSÕES ATMOSFERICAS

RESUMO

As queimadas no Brasil são uma das principais fontes de emissão de gases de efeito estufa, colocando o país entre os maiores emissores mundiais desses poluentes. Esses gases, como o dióxido de carbono (CO_2), metano (CH_4) e óxido nitroso (N_2O), contribuem para o aumento do efeito estufa, fenômeno natural que mantém a temperatura da Terra, mas que, quando intensificado por ações humanas, provoca mudanças climáticas significativas. A queima da biomassa, especialmente em florestas e áreas de cerrado, libera uma variedade de poluentes, incluindo monóxido de carbono, hidrocarbonetos, aerossóis e metais pesados, que impactam tanto o clima quanto a qualidade do ar e a saúde humana. Além disso, reações fotoquímicas na atmosfera geram compostos secundários tóxicos, como o ozônio troposférico. Embora a vegetação possa reincorporar parte do CO_2 emitido em processos de rebrota, a conversão dessas áreas para pastagens e culturas agrícolas impede essa recuperação, aumentando as emissões líquidas. Este artigo discute os mecanismos das emissões atmosféricas provenientes das queimadas, seus efeitos ambientais e a importância do uso de tecnologias como o sensoriamento remoto para monitoramento e controle, visando a preservação dos biomas brasileiros e a mitigação dos impactos ambientais.

Palavras-chave:

Queimadas; Cerrado; Efeito estufa, Emissões; Gases; Atmosfera; Sensoriamento remoto.

INTRODUÇÃO

As queimadas representam uma das principais fontes de emissão de gases de efeito estufa e poluentes atmosféricos no Brasil, situando o país entre os maiores emissores globais desses compostos (DIAS, 2003). O efeito estufa, fenômeno natural essencial para a manutenção da vida na Terra, é causado pela retenção do calor na atmosfera por gases específicos, como o dióxido de carbono (CO_2), metano (CH_4) e óxido nitroso (N_2O). Entretanto, o aumento da concentração desses gases, sobretudo em decorrência de atividades antrópicas como o desmatamento e as queimadas, tem provocado alterações climáticas significativas, com repercussões globais que incluem o aquecimento do planeta, mudanças nos padrões climáticos regionais e elevação do nível dos oceanos (DIAS, 2003).

No Brasil, a queima de biomassa, especialmente nas florestas e áreas de cerrado, contribui de maneira expressiva para a liberação de gases de efeito estufa e poluentes primários e secundários na atmosfera, incluindo monóxido de carbono, hidrocarbonetos e partículas em suspensão (aerossóis) (ASSUNÇÃO; RIBEIRO, 2002). Além dos impactos diretos, processos fotoquímicos atmosféricos resultantes dessas emissões produzem compostos tóxicos, como o ozônio troposférico e os peroxiacil nitratos (FEARSINDE, 2002), que afetam a qualidade do ar e a saúde humana.

A quantidade de gases liberados pelo desmatamento é significativa tanto para os impactos imediatos quanto para as contribuições a longo prazo ao efeito estufa (FEARSINDE, 2002). Embora as queimadas no cerrado correspondam a uma parte importante da queima da biomassa na América do Sul, a rebrota da vegetação pode reincorporar parte do CO_2 emitido, embora gases traço como CO , CH_4 e N_2O continuem contribuindo para o aquecimento global, especialmente quando a rebrota não ocorre, como na conversão para pastagens ou culturas agrícolas (FRANÇA, 2000; LASHOF, 1996 apud FRANÇA, 2000).

Além dos gases de efeito estufa, as queimadas liberam aerossóis que transportam metais pesados como chumbo e zinco, cujas concentrações atmosféricas podem aumentar de 10 a 20 vezes durante os eventos de queima (ARTAXO, 1997). Esses aerossóis também interferem no balanço radiativo da Terra, podendo refletir ou absorver até 50% da radiação solar em períodos críticos, afetando o processo de fotossíntese das plantas (PIVETTA, 2003).

Diante da complexidade e da magnitude dos efeitos ambientais causados pelas queimadas, é fundamental compreender os mecanismos envolvidos nas emissões atmosféricas e seus impactos, bem como a importância das tecnologias de monitoramento e controle, como o sensoriamento remoto, para a gestão sustentável dos biomas brasileiros. Este artigo aborda os principais aspectos relacionados às emissões geradas pelas queimadas, seus efeitos ambientais e a relevância do uso de tecnologias avançadas para a fiscalização e mitigação desses impactos.

OBJETIVO GERAL

Analisar os impactos ambientais das queimadas no Brasil, com ênfase nas emissões atmosféricas de gases de efeito estufa e poluentes associados, destacando os efeitos sobre o clima, a qualidade do ar e a importância do uso de tecnologias de monitoramento, como o sensoriamento remoto, no controle dessas emissões.

Como complemento didático, propõe-se a construção de uma estufa experimental que simule o aumento da temperatura da superfície terrestre, permitindo uma abordagem interdisciplinar com a disciplina de Química para a compreensão dos processos físico-químicos relacionados ao efeito estufa.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Para alcançar o objetivo geral proposto, este trabalho busca levantar dados científicos atualizados sobre as emissões atmosféricas provocadas pelas queimadas no Brasil, especialmente no bioma Cerrado, entre os anos de 2020 e 2025. Pretende-se identificar os principais gases de efeito estufa e poluentes emitidos durante a queima de biomassa, analisando suas fontes, reações químicas e impactos ambientais. Também se propõe investigar os efeitos das queimadas sobre o clima, a qualidade do ar e a saúde humana, com base em literatura científica e dados de órgãos ambientais. Além disso, serão apresentadas e discutidas tecnologias de monitoramento, como o sensoriamento remoto, que permitem o acompanhamento e controle das queimadas de origem antrópica. Complementando a abordagem teórica, será elaborada e aplicada uma atividade prática com a construção de uma miniestufa em ambiente escolar, em um prazo estimado de duas semanas, com o objetivo de simular o aumento da temperatura da superfície terrestre, integrando os conteúdos de Química e Ciências da Natureza. Por fim, os resultados obtidos no experimento serão analisados à luz dos conceitos discutidos ao longo do estudo, promovendo uma compreensão interdisciplinar e aplicada dos fenômenos relacionados ao efeito estufa e às emissões atmosféricas.

JUSTIFICATIVA

A crescente intensificação das queimadas no território brasileiro, especialmente em biomas como o Cerrado e a Amazônia, tem provocado sérios impactos ambientais, sociais e climáticos. Entre os efeitos mais preocupantes estão as emissões atmosféricas de gases de efeito estufa, como o dióxido de carbono (CO_2), o metano (CH_4) e o óxido nitroso (N_2O), que contribuem diretamente para o agravamento do aquecimento global e para o desequilíbrio climático regional. Diante desse cenário, torna-se urgente a ampliação do debate científico e educacional sobre as causas e consequências das queimadas, bem como o desenvolvimento de estratégias de monitoramento, controle e mitigação desses eventos.

Este estudo justifica-se pela necessidade de compreender os processos químicos e físicos envolvidos nas emissões atmosféricas provenientes da queima de biomassa e suas implicações ambientais. Além disso, a proposta de uma abordagem interdisciplinar, que integra conceitos das Ciências Ambientais e da Química, permite enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e fomentar uma consciência crítica sobre a relação entre ação humana e alterações climáticas. A realização de experimentos didáticos, como a construção de uma miniestufa para simulação do efeito estufa, potencializa a internalização dos conteúdos científicos e promove o protagonismo dos estudantes no enfrentamento de questões ambientais contemporâneas. Assim, a pesquisa contribui não apenas para o avanço do conhecimento acadêmico, mas também para a formação de uma educação ambiental significativa e transformadora.

PROBLEMA

Como a integração de conceitos sobre emissões atmosféricas das queimadas e o efeito estufa, por meio de abordagens experimentais e interdisciplinares, pode contribuir para o entendimento e a conscientização dos estudantes sobre os impactos ambientais e climáticos dessas atividades?

DESENVOLVIMENTO

A queima de florestas no Brasil deixa o país em 4º colocado no ranking mundial de países emissores de gases do efeito estufa.

O chamado efeito estufa é componente natural imprescindível à manutenção da vida na terra. Os gases do efeito estufa são responsáveis por permitir que a radiação solar chegue à superfície, mas impedem que o calor gerado pela transformação da radiação incidente volte para o espaço. Com isto, estes gases formam um cobertor sobre a terra mantendo-a aquecida. Sem eles a temperatura

da terra deveria ser 33° C menor que media atual de 15°C. O problema é que o aumento ou diminuição na concentração dos gases do efeito estufa na atmosfera causam mudanças no clima. É por esta relação de causa e efeito que a comunidade científica internacional tem alertado para os problemas com a emissão para atmosfera de gases de efeito estufa de origem antrópica.

O gás carbônico representa hoje o agente mais importante para o aumento na concentração de gases do efeito estufa na atmosfera. A concentração de CO₂ hoje em dia é de 25% maior do que era antes da revolução industrial, isso significa que nos últimos 200 anos nós temos engrossado nosso "cobertor natural" que inevitavelmente causará ou já está causando, a elevação da temperatura terrestre. Atualmente 6 bilhões de toneladas de combustíveis fósseis são queimados a cada ano o que lança na atmosfera 18 bilhões de toneladas de CO₂. Isto porque a cada átomo de carbono deve-se combinar com dois átomos de oxigênio para formar gás carbônico triplicando assim a massa inicial.

Apesar das florestas terem capacidade de retirar gás carbônico do ar e retê-lo em sua estrutura, através da fotossíntese e da acumulação de glicose, a queima crescente das áreas de floresta é uma fonte a mais de liberação de carbono gasoso para a atmosfera. As florestas seguem sendo cortadas e queimadas a uma taxa anual de 2%. Isto representa um acréscimo de 2 bilhões de toneladas aos 6 bilhões gerados pela queima de combustíveis fósseis.

Outros gases do efeito estufa são o metano, o óxido nitroso, os halocarbonos e os clorofluorcarbonos (CFCs). A principal fonte de metano são os grandes volumes de gado criados hoje em dia, isto porque os ruminantes geram gás metano em seu processo digestivo que são liberados no meio ambiente. Os óxidos nitrosos são provenientes da queima de biomassa e do uso de fertilizantes químicos. Já os halocarbonos e os CFCs são de origem totalmente antrópica e são usados como refrigerantes, solventes e retardadores de combustão.

Ainda hoje não é possível afirmar com exatidão, se o nosso planeta está sofrendo os efeitos do aumento da concentração de gases do efeito estufa na atmosfera e, portanto, se está se aquecendo, mas existem evidências científicas que indicam uma grande probabilidade de que a temperatura da terra deverá aumentar nos próximos anos. O aquecimento global levaria a duas consequências principais em nível mundial: mudanças climáticas regionais e elevação do nível do mar. (DIAS, 2003).

Assunção e Ribeiro (2002) afirmam que queimada é uma combustão ao ar livre, e depende do tipo de matéria vegetal que está sendo queimada, de sua densidade, umidade, além, de condições ambientais, e em especial da velocidade do vento. Por ser uma combustão incompleta, as emissões resultantes constituem-se, inicialmente, em monóxido de carbono (CO) e matéria particulada (fuligem), além de cinzas de tamanho variado. Resultam também dessa combustão compostos orgânicos simples e complexos representados pelos hidrocarbonetos (HC).

Além das emissões diretas de poluentes primários, ocorrem na atmosfera reações fotoquímicas com importante participação da radiação ultravioleta do sol, resultando em compostos que podem ser mais tóxicos que os seus precursores: o ozônio (O₃), os peroxiacil nitratos (PAN) e os aldeídos são exemplos de produtos indiretos das queimadas.

Fearsinde (2002), afirma que quando há uma queimada, além da liberação de gás carbônico (CO₂), são liberados também gases-traço como metano (CH₄), monóxido de carbono (CO) e nitroso de oxigênio (N₂O). A parte da biomassa que não queima na queimada inicial, que é quente, com chamas, também será oxidada. Parte disto ocorre por processos de decomposição (com alguma emissão de metano pela madeira consumida por cupins) e parte pelas requeimadas (queimadas das pastagens e capoeiras, que também consomem os remanescentes da floresta original ainda presentes nas áreas) que têm temperatura reduzida, com formação de brasas e maiores emissões de gases-traço.

As quantidades de gases de efeito estufa liberadas pelo desmatamento são significantes tanto em termos de impactos atuais, quanto do potencial para a contribuição à longo prazo. (FEARSINDE, 2002).

França (2000), estima que ~9% da queima da biomassa total no mundo ocorre no Cerrado da América do Sul. Embora as queimadas nas savanas sejam apontadas como a principal fonte de CO₂, não se pode atribuir às queimadas o aumento da concentração desse gás na atmosfera em nível global, pois entre 1 e 5 anos depois da queima, o CO₂ é reincorporado a esta vegetação, durante sua rebrota. No entanto, para Lashof (1996) citado por França (2000), mesmo quando a rebrota garante que não há aumento efetivo de CO₂ na atmosfera, deve-se levar em conta que outros gases-traço como CO, CH₄, MNHC, NO_x, e N₂O contribuem para elevação da temperatura global, sendo o CO o gás de maior impacto; o CH₄ aparece em segundo lugar. Entretanto, quando a rebrota não ocorre devido, por exemplo, à implantação de um pasto ou uma cultura, pode, de fato, ocorrer contribuição para o aumento do CO₂ na atmosfera, aumentando o efeito-estufa.

Conforme afirma Artaxo (1997), além dos gases de efeito estufa e dos gases-traço, durante a queima da biomassa também é liberado aerossóis que são partículas que ficam em suspensão na atmosfera e carregam metais pesados como chumbo e zinco, substâncias que existem em pequena quantidade, mas que são essenciais para o ecossistema se manter. Com as emissões provenientes das queimadas, a presença desses metais na atmosfera aumenta de 10 a 20 vezes.

Pivetta (2003), mostra por meio de cálculos feitos em dois pontos da região norte, no norte de Mato Grosso e em Ji-Paraná, em Rondônia que, em média, de agosto a outubro, 20% da radiação solar é absorvida pelos aerossóis ou refletida e enviada de volta ao espaço. Em casos extremos a retenção ou a reflexão dos raios solares podem chegar a 50%, interferindo diretamente no processo de fotossíntese dos vegetais.

Após estudar esse capítulo fica a sugestão da produção de uma pequena estufa que possa reproduzir o aumento da temperatura na superfície terrestre esse conteúdo poderá ser abordado junto com a disciplina de Química.

O uso de tecnologias como imagens de satélites, radares e aéreas são de suma importância para estudos das queimadas no Cerrado, sem essas tecnologias seria ainda mais difícil fiscalizar e controlar as queimadas de origem antrópica que tanto agredem esse bioma. Para melhor entendimento, a tecnologia de sensoriamento remoto será explicada nos próximos itens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu evidenciar a relevância das queimadas como uma significativa fonte de emissões atmosféricas que contribuem para o aumento dos gases de efeito estufa no Brasil, com impactos diretos sobre o clima, a qualidade do ar e a saúde pública. A análise teórica aliada à atividade experimental desenvolvida demonstrou que o entendimento dos processos químicos e físicos relacionados ao efeito estufa é fundamental para a conscientização ambiental e para a formação de cidadãos mais críticos e engajados na preservação do meio ambiente.

A construção e aplicação da miniestufa como ferramenta didática revela-se eficaz na promoção da interdisciplinaridade entre Química e Ciências da Natureza, facilitando a compreensão dos efeitos do aumento da concentração de gases na atmosfera e o consequente aquecimento global. Além disso, a discussão sobre as tecnologias de monitoramento, como o sensoriamento remoto, ressaltou a importância de estratégias modernas para o controle e a prevenção das queimadas.

Dessa forma, o estudo responde ao problema proposto ao demonstrar que a integração entre conhecimentos científicos atualizados e metodologias experimentais pode ampliar a compreensão dos estudantes sobre os impactos ambientais das queimadas, promovendo a educação ambiental

de forma prática e reflexiva. Espera-se que esta pesquisa contribua para futuros trabalhos voltados à sensibilização e formação de uma consciência ambiental crítica, bem como para o aprimoramento das ações de monitoramento e controle das emissões atmosféricas decorrentes das queimadas.

REFERÊNCIAS

ARTAXO, P. Emissões atmosféricas e aerossóis: impactos ambientais e climáticos. São Paulo: Ambiental, 1997.

ASSUNÇÃO, A. S.; RIBEIRO, L. M. Queimadas e suas emissões atmosféricas. Revista Brasileira de Ciências Ambientais, v. 8, n. 2, p. 45-58, 2002.

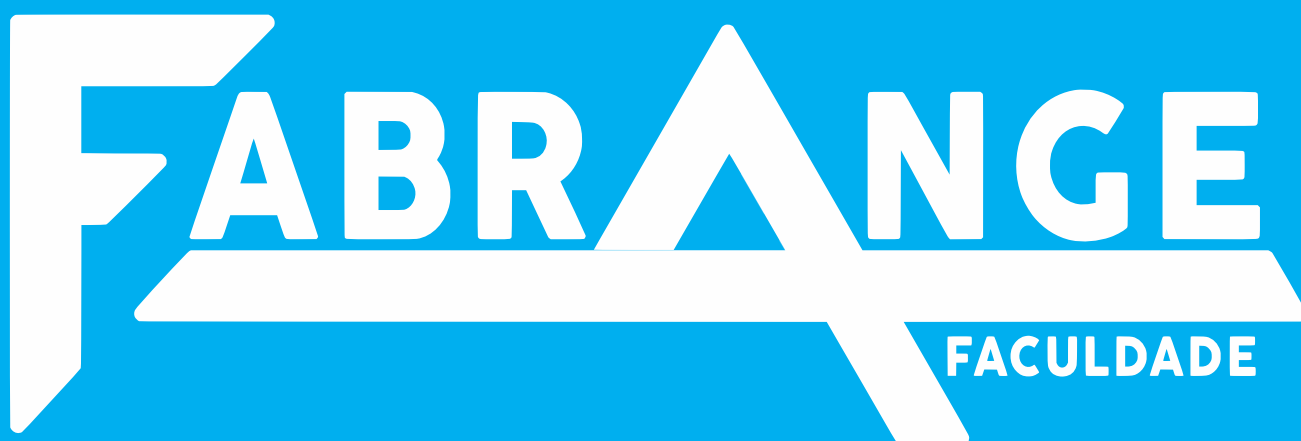
DIAS, M. A. Aquecimento global e seus impactos climáticos. Rio de Janeiro: Ciência e Natureza, 2003.

FEARSINDE, J. Emissões de gases do efeito estufa provenientes de queimadas no Brasil. Jornal de Ciências Ambientais, v. 5, n. 1, p. 12-24, 2002.

FRANÇA, E. L. Queimadas no Cerrado: emissões e impactos ambientais. Revista do Cerrado, v. 3, n. 1, p. 30-42, 2000.

LASHOF, D. A contribuição das queimadas para o efeito estufa. In: FRANÇA, E. L. (Org.). Queimadas e mudanças climáticas. São Paulo: Clima, 1996. p. 55-70.

PIVETTA, D. Efeitos dos aerossóis na radiação solar e fotossíntese. Ciência e Tecnologia Ambiental, v. 9, n. 3, p. 85-93, 2003.



 revista@fabrange.edu.br

 (11) 4941-1735  (11) 94037-5827

