REVISTA ABRANGENTE

ISSN 2764-9229

# O RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR

## DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

VOL. 05 Nº9 SET/2026

**DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO**

Práticas pedagógicas que promovem o respeito, a inclusão e a valorização das diferentes culturas e identidades desde a infância.

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**

Estratégias e recursos que ampliam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

**TECNOLOGIA E APRENDIZAGEM**

Tecnologias digitais como ferramentas para tornar a aprendizagem mais interativa, acessível e significativa.

www.fabrange.edu.br

## EXPEDIENTE


### INSTITUIÇÃO RESPONSÁLVEL
FABRANGE – Faculdade Abrange ABC

### Periodicidade
Mensal

### Artigos
Língua Portuguesa (BR)
Resumo em Português e Inglês

### Endereço
Rua José Pelosini, 77 - Centro
São Bernardo do Campo - SP - CEP: 09720-040

### Site
www.fabrange.edu.br

### 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
Paola Ferreira da Silva

### Direção Geral
Tânia Tomé



## CONSELHO EDITORIAL

### Editora Chefe
Profa. Dra. Aidil Soares Navarro

### Conselho Editorial
Prof. Dr. Raimundo Nonato de Carvalho Júnior
Márcia da Silva Ferraz Hentz
Rosali de Oliveira Mendes
Fernando Martins
Aline Grenfell da Silva

### Secretários Executivos
Lucília Bárbara Miguel
Aldinei Tomé



A161

REVISTA ABRANGENTE / EDITORA FABRANGE. FACULDADE ABRANGE ABC, SÃO PAULO, V. 5, N. 9, SET. 2026.MENSAL

603 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



**COPYRIGHT**
**Revista Abrangente ISSN 2764-9229 Faculdade Fabrange ABC FABRANGE - SP/2026**

# APRESENTAÇÃO

**Caros leitores,**

A edição de setembro de 2026 da Revista Abrangente reúne produções que convidam à reflexão sobre a educação, a cultura e os desafios da vida em sociedade. Os trabalhos aproximam conhecimento acadêmico, experiências educativas e questões que atravessam o cotidiano escolar. A infância ocupa um lugar de destaque neste número. O brincar, o movimento, a psicomotricidade, as experiências sensoriais e as múltiplas linguagens aparecem ao lado da escuta sensível e do protagonismo infantil. Esses temas convidam a pensar em práticas que reconheçam bebês e crianças como participantes ativos de suas aprendizagens, valorizando suas descobertas e expressões.

As discussões sobre alfabetização, letramento e literatura infantil ampliam esse olhar para a formação de leitores e a participação nas práticas sociais de linguagem. A afetividade, a criatividade, os jogos matemáticos e as conexões interdisciplinares também oferecem oportunidades de reflexão sobre o ensinar e o aprender.

A educação inclusiva constitui outro eixo expressivo das publicações. Os temas contemplam o Atendimento Educacional Especializado, as tecnologias assistivas, a acessibilidade curricular, os transtornos de aprendizagem e as práticas voltadas a estudantes com deficiência e com transtorno do espectro autista. Ganham espaço as demandas da docência e as condições para a participação e a aprendizagem.

O compromisso com a diversidade se manifesta nas discussões sobre educação antirracista, igualdade racial, diferenças culturais e conhecimentos dos povos originários. A relação com a natureza e os territórios educativos amplia essas reflexões, aproximando escola, comunidade e cuidado ambiental.

A gestão democrática, a formação continuada, as metodologias ativas e as tecnologias digitais convidam educadores e gestores a examinar suas escolhas. Os trabalhos sobre literatura, cinema brasileiro, artes visuais e história enriquecem esse diálogo, trazendo reflexões sobre identidade, corpo, memória, finitude humana e responsabilidade histórica.

Ao reunir essa diversidade de temas, a Revista Abrangente reafirma seu compromisso com a circulação do conhecimento e a valorização da produção de seus autores. Agradecemos a cada participante por compartilhar suas investigações e reflexões, contribuindo para um espaço de leitura, debate e formação. Convidamos nossos leitores a percorrer esta edição com curiosidade e olhar crítico. Que os textos inspirem novas perguntas, ampliem perspectivas e dialoguem com as experiências de cada leitor.

**Boa leitura!**
**Tânia Tomé- Diretora**

## SUMÁRIO


- **OS MOVIMENTOS DE BEBÊS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL** **11 - 21**
  ALINE RAMOS TEIXEIRA SANTO
- **ESCUTA SENSÍVEL E PROTAGONISMO INFANTIL: COMO AS OBSERVAÇÕES DAS CRIANÇAS TRANSFORMAM O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO** **22 - 34**
  ANA CAROLINE DE SÃO PEDRO DOS SANTOS
- **A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS** **35 - 44**
  ANA LUCIA COUTINHO DA COSTA LIMA
- **TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM** **45 - 56**
  ANDREIA LISBOA DA SILVA NASCIMENTO
- **A RATOEIRA E A ESCOLA: HAMLET, NARCISISMO E A PRESSA DA VINGANÇA, DA EMPRESA FAMÍLIA AO ENVOLVIMENTO ÉTICO-ESTÉTICO DA DOCÊNCIA** **57 - 66**
  ANTONIOSILVA DEBRITO
- **O CINEMA BRASILEIRO COMO ESPELHO DA IDENTIDADE NACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA LEGISLAÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA** **67 - 75**
  BRUNO DOS SANTOS MANHÃES
- **O RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL** **76- 85**
  CARLA VANESSA FERREIRA DOURADO
- **O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL** **86 - 91**
  CÉLIA PAIVA CABRAL
- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** **92 - 99**
  CLÁUDIA DE FREITAS BARROSO SANTOS
- **A METAMORFOSE DO FIM: A PERSONIFICAÇÃO DA MORTE E A FINITUDE HUMANA EM SARAMAGO** **100 - 104**
  CLAUDIA DO VALE SANTOS
- **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** **105 - 115**
  CLAUDIA FERREIRA DA SILVA

## SUMÁRIO


- **A EDUCAÇÃO ESPECIAL ATUALMENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL** 116 - 125
  DAVID JORGE CALDERON SALAS

- **BEBÊS QUE PARTICIPAM, CRIANÇAS QUE DECIDEM: O PROTAGONISMO INFANTIL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS** 126 - 138
  DEBORA OLIVEIRA DO NASCIMENTO

- **ATÉ QUE PONTO A TECNOLOGIA INFLUENCIA NO AVANÇO DA APRENDIZAGEM?** 139 - 146
  DENISE COSTA DA SILVA

- **A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO AMBIENTE ESCOLAR** 147 - 155
  DENISE SANTOS MISSAWA

- **JOGOS MATEMÁTICOS NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL** 156 - 163
  ELIANA CARLOMAGNO

- **APRENDER EM REDE: CONEXÕES INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL** 164 - 173
  ERICA CRISTINA DE OLIVEIRA

- **ENTRE O CURRÍCULO E AS BARREIRAS: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO ARTICULAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO E A APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO** 174 - 189
  ÉRIKA OLGA BARBOSA GOMES

- **ENTRE A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA E AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL** 190 - 197
  FABIANA MACHADO DELANHESE & DOUGLAS HENRIQUE DE OLIVEIRA BRAZ & NAYARA MOREIRA CAMARGO

- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL** 198 - 213
  GABRIELLA FERNANDES DA COSTA

- **A ARTE COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE INFANTIL** 214 - 218
  GABRIELLY CARVALHO GONDIM

## SUMÁRIO


- LITERATURA INFANTIL E INTERDISCIPLINARIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS ANOS INICIAIS — 219 - 230
  GREGORY DOS SANTOS PINA
- O JOGO COMO ESTRATÉGIA DE ACESSIBILIDADE CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO — 231 - 244
  HELDER RIBEIRO DE SOUSA
- DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL — 245 - 249
  IRLANA DE JESUS DOMINGUES
- A LITERATURA INFANTIL NO COTIDIANO ESCOLAR — 250 - 256
  JOSEFA ANGELINA DA SILVA
- A DIFICULDADE E A DEMANDA DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE AULA — 257 - 266
  JULIANA ROCHA LOPES
- A NATUREZA E OS ESPAÇOS EXTERNOS EDUCATIVOS — 267 - 277
  KARINA VANNUCCHI MELLO
- DESENVOLVIMENTO MOTOR E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O MOVIMENTO COMO DIMENSÃO DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA — 278 - 286
  KAROLINE BARELLI BRISOLA MARCONDES
- AULAS PRÁTICAS NO ENSINO DE BIOLOGIA: SUA IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA — 287 - 293
  KÁTIA DA PAIXÃO CASSIANO
- FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS: SABERES DOCENTES, REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL — 294 - 309
  KELLY CRISTINA PUGLIESE

## SUMÁRIO


• INTERAÇÕES, BRINCADEIRAS E MÚLTIPLAS LINGUAGENS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 310 - 317
KLEIDIANY SANTOS DIAS

• GESTÃO EDUCACIONAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA ESCOLAR 318 - 324
LARISSA GABRIELE TEIXEIRA FERREIRA

• SAÚDE E EDUCAÇÃO COMO PARÂMETROS DO DESENVOLVIMENTO DAS SOCIEDADES 325 - 331
LUCIANA DOS SANTOS SILVA LOBO

• AUTISMO E EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA E SIGNIFICATIVA 332 - 342
LUCIENE BARBOSA SAMPAIO

• OS POVOS ORIGINÁRIOS E PRESERVAÇÃO AMBIENTAL: A IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS INDÍGENAS PARA O FUTURO DO PLANETA 343 - 351
MARIA APARECIDA ARMANDILHA NUNES

• A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DOCENTE 352 - 359
MARIA DE JESUS BISPO SILVA

• ARTE NA PRIMEIRA INFÂNCIA 360 - 367
MARIA DO SOCORRO PINHEIRO LACERDA

• A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 368 - 374
MARIA SANDRA BATISTA SIQUEIRA

• O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS 375 - 386
MARIA SILVANA DOS SANTOS MAGALHÃES

• O PREÇO DO ATRASO: DIAGNÓSTICO TARDIO E SEUS EFEITOS NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO AUTISMO 387 - 392
MARILDA ANTÔNIA DE CAMPOS

## SUMÁRIO


- **TERRITÓRIOS EDUCADORES: O APROVEITAMENTO DOS ESPAÇOS ESCOLARES E SEU ENTORNO NA PRIMEIRA INFÂNCIA** — **393 - 402**
  MARILENE DA CRUZ AMARAL

- **MANOEL BOMFIM, CAMINHOS DE UM INTELECTUAL** — **403 - 416**
  MARINA RODRIGUES TONON

- **ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** — **417 - 423**
  MARLA CELIANE MARIA GARCIA

- **O PAPEL DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL** — **424 - 429**
  MAYARA LIMA DA SILVA

- **ARTE CONTEMPORÂNEA EM ARTES VISUAIS: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO, CORPO E MEMÓRIA** — **430 - 438**
  MELISSA MORENO DE ANDRADE

- **A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA** — **439 - 447**
  MISMÁRIA MERCÊS DOS SANTOS

- **PASSAGENS DA ANTIGUIDADE AO FEUDALISMO E DECLÍNIO E QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE** — **448 - 455**
  NÁDIA DE CARVALHO MORAES

- **O USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA** — **456 - 460**
  NATACHA SANCHIS MIQUEL THEODORO

- **A INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA** — **461 - 470**
  NATALIA DE FRANÇA QUINTELA

- **ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL** — **471 - 476**
  NILZETE CONCEIÇÃO DE OLIVEIRA ALVES

- **O BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA** — **477 - 481**
  PATRÍCIA MAYR DA SILVA ALMEIDA

## SUMÁRIO


• JOSEF MENGELE NO BRASIL: REDES DE PROTEÇÃO, IMPUNIDADE E MEMÓRIA HISTÓRICA 482 - 487
PAULO ROBERTO ROCHA DE SOUZA

• A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 488 - 497
ROBERTA ALVES BARBOSA

• DIVERSIDADE CULTURAL NA INFÂNCIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS 498 - 507
SILVANA APARECIDA ANTÔNIO REQUENA

• A IMPORTÂNCIA DAS EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 508 - 515
SIMARA APARECIDA DA SILVA

• REGRAS E LIMITES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA, DO RESPEITO E DA CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA 516 - 524
SIMONE DE ALMEIDA CARLINI MELENDREZ

• A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIOEMOCIONAL NA INFÂNCIA 525 - 531
SUSETE CRISTINA DE OLIVEIRA

• MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA MATRICULADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 532 - 539
TAJARA BATISTA DA SILVA

• LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E ESPECIFICIDADES 540 - 548
TALITA FIM DOS SANTOS

• TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS PARA A AUTONOMIA, A PARTICIPAÇÃO E A APRENDIZAGEM 549 - 561
TELMA LOPES

• CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA (ABA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA E PRÁTICAS DOCENTES 562 - 569
THALITA DE OLIVEIRA NOVI

## SUMÁRIO


- **A IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O CICLO DE VIDA DA BORBOLETA** **570 - 578**
  VERA CLETES NUNES PINTO AUGUSTO
- **A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL** **579 - 584**
  VERÔNICA MESQUITA SANTANA
- **A ILUSÃO DA IDADE CERTA: CONTRADIÇÃO ESTRUTURAL E DESIGUALDADE NA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO** **585 - 593**
  VIVAILDE DE SOUSA SANTANA
- **A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM INICIAL** **594 - 602**
  VIVIAN GUSMÃO CAMOES DE OLIVEIRA

# OS MOVIMENTOS DE BEBÊS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

The Movements of Babies and Young Children in Early Childhood Education

ALINE SAVI DA SILVA [1]

## RESUMO

A corporeidade pode ser compreendida como a aptidão humana para perceber, vivenciar e utilizar o próprio corpo como meio de comunicação, interação e construção de experiências. Nessa perspectiva, torna-se fundamental refletir sobre abordagens pedagógicas relacionadas às práticas corporais e às experiências de movimento na Educação Infantil, bem como sobre as contribuições dessas vivências para o desenvolvimento integral das crianças. As atividades que envolvem expressão corporal favorecem aspectos físicos, cognitivos, sociais e afetivos, constituindo-se como elementos essenciais no processo educativo. Contudo, diversos profissionais da educação enfrentam obstáculos para incorporar essas experiências ao cotidiano escolar. Entre os desafios mais frequentes destacam-se as limitações estruturais dos ambientes educativos e a ausência de planejamento adequado para a realização de propostas que valorizem a ação corporal. Diante da importância dessa temática, evidencia-se a necessidade de ampliar os estudos voltados à formação docente, especialmente no que se refere à compreensão e à implementação de práticas pedagógicas que contemplem gestos, deslocamentos, brincadeiras e demais manifestações corporais. Dessa forma, torna-se possível compreender de maneira mais aprofundada como os educadores promovem oportunidades de exploração motora e expressão corporal junto às crianças durante o processo de ensino e aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE: Expressão Corporal; Desenvolvimento Infantil; Práticas Pedagógicas; Educação Infantil; Formação Docente.**

[1] **Licenciada em Pedagogia, pela Faculdade Sumaré, em 2016. Professora de Educação Infantil**

# OS MOVIMENTOS DE BEBÊS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

The Movements of Babies and Young Children in Early Childhood Education

ALINE SAVI DA SILVA [1]

## ABSTRACT

Embodiment can be understood as the human capacity to perceive, experience, and use one's own body as a means of communication, interaction, and construction of experiences. From this perspective, it is essential to reflect on pedagogical approaches related to bodily practices and movement experiences in Early Childhood Education, as well as on the contributions of these experiences to children's holistic development. Activities involving bodily expression foster physical, cognitive, social, and emotional development, constituting essential elements of the educational process. However, many education professionals face challenges in incorporating these experiences into everyday school practices. Among the most common difficulties are structural limitations in educational environments and the lack of adequate planning for activities that value bodily action and movement. Given the importance of this topic, there is a need to expand studies focused on teacher education, particularly regarding the understanding and implementation of pedagogical practices that include gestures, movement, play, and other forms of bodily expression. In this way, it becomes possible to gain a deeper understanding of how educators provide children with opportunities for motor exploration and bodily expression throughout the teaching and learning process.

**KEYWORDS: Bodily Expression; Child Development; Pedagogical Practices; Early Childhood Education; Teacher Education.**

[1] **Licenciada em Pedagogia, pela Faculdade Sumaré, em 2016. Professora de Educação Infantil**

# INTRODUÇÃO

Os estudos atuais acerca das concepções de criança e infância têm se fortalecido desde os anos 1980, ampliando o debate sobre o papel da criança nos processos educativos (KRAMER, 2006; KUHLMANN JR., 1998). Essa perspectiva tem impulsionado os profissionais da educação a revisarem suas metodologias, buscando construir práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito ativo na produção de conhecimentos e experiências.

Nessa direção, torna-se indispensável que os educadores questionem concepções tradicionais sobre a infância, muitas vezes baseadas em visões generalizadas que desconsideram os contextos culturais, sociais, históricos e econômicos que influenciam a vida das crianças. A permanência dessas concepções pode ser observada em determinadas práticas desenvolvidas em creches e pré-escolas, nas quais nem sempre são garantidas oportunidades para que os pequenos expressem suas ideias, participem das decisões, interajam livremente ou construam aprendizagens por meio de experiências prazerosas. Tais direitos encontram respaldo nos documentos que orientam a Educação Infantil brasileira, entre eles a Base Nacional Comum Curricular (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998).

Esses referenciais normativos reconhecem as atividades lúdicas como elementos centrais do desenvolvimento infantil, atribuindo ao brincar um papel que ultrapassa o entretenimento. Além de representar um direito assegurado às crianças, a brincadeira constitui uma importante estratégia de aprendizagem, favorecendo a construção da autonomia, da imaginação, do pensamento reflexivo e da capacidade criativa. Dessa forma, estabelece-se uma relação indissociável entre as experiências lúdicas e o desenvolvimento de conhecimentos significativos.

Cabe destacar ainda que o acesso ao brincar é reconhecido internacionalmente como um direito fundamental da infância, estando previsto na Declaração Universal dos Direitos da Criança. Por meio das vivências recreativas, os pequenos ampliam suas interações, exploram o ambiente, desenvolvem habilidades diversas e atribuem significado às suas experiências. Em razão dessa relevância, pesquisadores como Kishimoto (1999) e Mendonça (2012) ressaltam as contribuições dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças, evidenciando seus impactos positivos nos aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores durante a Educação Infantil.

## A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A trajetória da Educação Infantil no contexto brasileiro, atualmente reconhecida como a etapa inicial da Educação Básica e destinada ao atendimento de crianças de zero a cinco anos, foi marcada, em seus primórdios, por uma perspectiva assistencialista. Nesse período, as ações voltavam-se principalmente à população infantil em situação de vulnerabilidade social, priorizando cuidados relacionados à alimentação, à saúde e à higiene.

Entretanto, as transformações ocorridas ao longo das últimas décadas, impulsionadas por pesquisas sobre a infância e por movimentos em defesa dos direitos das crianças, promoveram uma nova compreensão acerca desse público. As crianças passaram a ser reconhecidas como sujeitos ativos, dotados de identidade, capacidades próprias e formas singulares de interpretar o mundo. Dessa maneira, tornou-se indispensável considerar

suas manifestações, interesses, necessidades e experiências no planejamento das práticas educativas. Essa perspectiva é reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.79), que estabelecem:

> as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico desenvolvido nessa etapa de ensino. Tais princípios orientam a construção de ambientes que favoreçam a participação infantil, a exploração do espaço, a convivência e a produção de conhecimentos por meio de experiências significativas.

A partir das vivências proporcionadas pelas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) do curso de Pedagogia, tornou-se possível perceber a relevância de valorizar a cultura lúdica como componente essencial do desenvolvimento infantil. Essa cultura envolve manifestações corporais, atividades recreativas, expressões gestuais e diferentes formas de exploração do movimento. Contudo, durante as observações realizadas, verificou-se a permanência de práticas que restringem a expressão corporal das crianças, evidenciadas pela exigência frequente de longos períodos de permanência sentadas, em silêncio e com reduzidas oportunidades de mobilidade. Essas situações demonstram a necessidade de repensar determinadas concepções pedagógicas, favorecendo propostas que respeitem as características da infância e promovam experiências mais participativas e integradas ao desenvolvimento infantil.

Partindo dessa perspectiva, considerou-se relevante investigar se as orientações propostas pelos documentos oficiais têm sido efetivamente incorporadas às práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Tal preocupação decorre da importância atribuída às atividades corporais para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de experiências educativas mais significativas.

Dessa forma, esta pesquisa teve como propósito analisar de que maneira os profissionais da Educação Infantil compreendem e promovem práticas relacionadas às manifestações corporais das crianças em seu cotidiano pedagógico. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p.98) enfatiza que:

> Diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro e as brincadeiras simbólicas, constituem importantes meios de comunicação e expressão, possibilitando a articulação entre emoções, gestos, pensamentos e formas de linguagem.

Nesse sentido, o estudo foi norteado pela seguinte questão: de que maneira os docentes compreendem e desenvolvem ações voltadas à corporeidade infantil no contexto da Educação Infantil? Para responder a essa indagação, buscou-se investigar a temática da corporeidade sob a ótica dos professores que atuam nessa etapa de ensino. Como objetivos específicos, foram definidos: identificar as concepções pedagógicas que orientam as práticas relacionadas ao corpo e ao movimento das crianças e examinar como as rotinas educativas incorporam experiências voltadas ao desenvolvimento corporal. Considera-se que ampliar as discussões sobre essa temática pode contribuir para a construção de novas propostas pedagógicas, fortalecendo práticas mais sensíveis às necessidades e especificidades da infância.

## CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

Ao longo da história, as concepções de infância passaram por diversas transformações, refletindo mudanças sociais, culturais e educacionais. Atualmente, essa etapa da vida é compreendida como um período singular do

desenvolvimento humano, no qual a criança é reconhecida como sujeito de direitos, dotada de características, necessidades e formas próprias de interação com o mundo. Entretanto, conforme discutem Kuhlmann Jr. (1998) e Kramer (2006), essa compreensão nem sempre esteve presente. Em períodos anteriores, as crianças eram frequentemente percebidas como adultos em miniatura, participando dos mesmos espaços sociais e compartilhando costumes, vestimentas e responsabilidades semelhantes às dos mais velhos.

De acordo com as análises de Ariès (1981) e Postman (1999), a infância consolidou-se como uma construção social da modernidade. Esse processo foi impulsionado por transformações que passaram a diferenciar a experiência infantil da vida adulta, entre elas a expansão da escolarização, o surgimento de produtos e brinquedos destinados especificamente às crianças e o fortalecimento dos vínculos familiares. A partir do século XVII, a família assumiu papel cada vez mais relevante na formação moral e educativa dos filhos, tornando-se o primeiro espaço de socialização, onde são transmitidos valores, hábitos, costumes e regras sociais.

As mudanças decorrentes da urbanização, do desenvolvimento industrial e da ampliação da participação feminina no mercado de trabalho contribuíram para a emergência de instituições destinadas ao atendimento da infância. Nesse cenário surgiram as primeiras iniciativas de Educação Infantil no Brasil, cuja função estava fortemente associada ao acolhimento e à assistência. Inicialmente, essas instituições priorizavam a proteção e o cuidado das crianças, concentrando suas ações no atendimento de necessidades básicas relacionadas à alimentação, à higiene e ao bem-estar físico.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco significativo para a consolidação dos direitos das crianças, ao reconhecer a Educação Infantil como dever do Estado e garantir o acesso às creches e pré-escolas. Posteriormente, esse direito foi reafirmado por importantes dispositivos legais, dentre os quais se destacam o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu princípios fundamentais para a organização da educação brasileira.

No que se refere à orientação curricular dessa etapa de ensino, diversos documentos contribuíram para seu fortalecimento. Em 1998 foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), com o propósito de oferecer subsídios pedagógicos aos profissionais da área. Em seguida, o Conselho Nacional de Educação publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ampliando as discussões sobre a especificidade do trabalho educativo com crianças pequenas. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, consolidou a Educação Infantil como etapa essencial da formação humana, definindo direitos de aprendizagem e desenvolvimento desde os primeiros anos de vida.

Nesse percurso histórico, observa-se que a Educação Infantil deixou de ser compreendida apenas como um espaço de assistência e preparação para etapas posteriores da escolarização, passando a constituir um campo educativo próprio, fundamentado na integração entre cuidado, educação e respeito às singularidades da infância. Essa concepção encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece:

"A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a infância escolar corresponde ao primeiro contato sistematizado da criança com o ambiente educativo institucional. Por essa razão, as práticas pedagógicas devem contemplar múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, considerando aspectos corporais, cognitivos, emocionais, culturais e sociais. Torna-se fundamental a construção de contextos acolhedores que valorizem a criança como protagonista de suas experiências e aprendizagens.

Nessa perspectiva, o RCNEI destaca a importância de proporcionar oportunidades diversificadas para que as crianças ampliem seus conhecimentos por meio de atividades planejadas e experiências lúdicas. Conforme o documento, é necessário assegurar condições que favoreçam tanto as aprendizagens construídas espontaneamente durante as brincadeiras quanto aquelas decorrentes de situações educativas intencionalmente organizadas pelos adultos (BRASIL, 1998).

Além disso, o cuidado constitui um elemento inseparável do processo educativo na Educação Infantil. Sua abrangência ultrapassa a satisfação de necessidades relacionadas à alimentação, higiene, saúde e proteção, envolvendo também aspectos ligados ao bem-estar emocional, às relações afetivas e à construção de conhecimentos. O RCNEI enfatiza que a qualidade do atendimento está diretamente associada à capacidade das instituições de reconhecerem as crianças em sua singularidade, ouvindo suas manifestações, observando suas necessidades e respeitando suas formas de expressão e participação (BRASIL, 1998).

Ao refletirem sobre a atuação docente na Educação Infantil, Kramer et al. (2009) destacam que a qualidade do trabalho pedagógico está intrinsicamente relacionada às interações estabelecidas entre os educadores e as crianças, bem como às relações construídas entre os próprios alunos. Segundo os autores, a criação de um ambiente marcado pela segurança emocional, pela cooperação e pelo desenvolvimento da autonomia exige que o professor atue com confiança, sensibilidade e compromisso afetivo, fortalecendo vínculos que favoreçam o processo educativo.

Nessa perspectiva, o profissional da Educação Infantil deve possuir formação consistente e uma compreensão ampla das diferentes realidades sociais, culturais e institucionais que permeiam o universo infantil. Sua prática necessita articular, de maneira indissociável, as dimensões do educar e do cuidar, reconhecendo a criança em sua integralidade. Além disso, cabe ao docente assumir o papel de mediador das aprendizagens, organizando experiências que estimulem o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos essenciais para a formação das crianças.

## CORPOREIDADE E EXPRESSÃO CORPORAL NA INFÂNCIA

A corporeidade refere-se à forma como o sujeito percebe, vivência e utiliza o próprio corpo em suas relações com o ambiente e com os outros indivíduos. Trata-se de um processo por meio do qual pensamentos, emoções, intenções e significados manifestam-se através das ações corporais, possibilitando diferentes formas de comunicação e interação social.

De acordo com Olivier (1995), o corpo não deve ser compreendido apenas em sua dimensão biológica, mas como uma estrutura que expressa experiências, desejos e percepções construídas ao longo da vida. Sob essa ótica, a corporeidade representa a capacidade humana de atribuir sentidos às vivências corporais, utilizando movimentos, gestos e expressões como instrumentos de interação com o mundo. Assim, o corpo torna-se um importante meio de expressão, aprendizagem e construção da identidade, desempenhando papel fundamental no desenvolvimento infantil.

A interação com o ambiente por meio das experiências corporais constitui um aspecto essencial do desenvolvimento infantil. Embora esse processo faça parte do crescimento de todas as crianças, suas características podem variar de acordo com as oportunidades oferecidas, os contextos vivenciados e os estímulos presentes em seu cotidiano. Reconhecendo a relevância dessas vivências, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu direitos de aprendizagem que asseguram às crianças oportunidades de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e construir sua identidade.

Além desses direitos, o documento organiza as aprendizagens da Educação Infantil em cinco Campos de Experiências: O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; e Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. Esses eixos orientadores destacam as experiências indispensáveis para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem construídos desde os primeiros anos de vida.

Entre os campos apresentados, destaca-se Corpo, Gestos e Movimentos, que evidencia a importância das experiências corporais no processo educativo. É por meio da exploração do próprio corpo que a criança amplia sua percepção de si mesma, reconhece suas potencialidades e limitações, estabelece vínculos com outras pessoas e desenvolve formas de interação com o espaço que a cerca. Atividades como danças, brincadeiras, expressões musicais, jogos e situações de faz de conta favorecem a manifestação de sentimentos, a comunicação de ideias e a participação na vida social.

No contexto da Educação Infantil, as práticas pedagógicas fundamentadas no movimento assumem papel relevante, uma vez que possibilitam aprendizagens significativas por meio da ação, da experimentação e da interação. Fonseca (2007) ressalta que o movimento deve ser compreendido como uma linguagem capaz de favorecer tanto a expressão quanto a construção do conhecimento. Dessa forma, atividades lúdicas não podem ser tratadas apenas como formas de entretenimento ou ocupação do tempo escolar, mas devem ser concebidas como estratégias educativas intencionalmente planejadas para promover o desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, torna-se fundamental que os educadores reflitam continuamente sobre suas práticas, analisando se as experiências propostas realmente contribuem para os processos de aprendizagem das crianças e atendem às suas necessidades de desenvolvimento. A utilização de jogos e brincadeiras requer planejamento, organização e acompanhamento pedagógico, possibilitando que as experiências vividas favoreçam a construção de conhecimentos e o fortalecimento das relações interpessoais.

Conforme destacam Schultz, Muller e Domingues (2006), a implementação de propostas pedagógicas fundamentadas na ludicidade representa um desafio para o professor, visto que exige não apenas a seleção e organização das atividades, mas também sua participação ativa durante sua execução. Cabe ao educador observar atentamente as interações estabelecidas entre as crianças, compreender as trocas de experiências que ocorrem durante as brincadeiras e intervir sempre que necessário para potencializar os processos educativos.

Diante disso, considera-se essencial que a ampliação da consciência corporal seja estimulada desde a Educação Infantil. À medida que exploram diferentes ambientes, materiais e formas de movimento, as crianças desenvolvem o conhecimento sobre o próprio corpo, aperfeiçoam habilidades motoras amplas e finas e ampliam suas possibilidades de ação no mundo. Para que esse desenvolvimento ocorra de forma plena, é necessário compreender corpo e mente como dimensões interdependentes do processo educativo. Entretanto, algumas realidades escolares ainda apresentam limitações estruturais, pedagógicas e formativas que dificultam a efetivação dessa perspectiva, contribuindo para a permanência de práticas que não valorizam adequadamente a integração entre desenvolvimento corporal e aprendizagem.

As experiências corporais desenvolvidas na infância não estão relacionadas exclusivamente ao aprimoramento das capacidades físicas. A vivência do movimento desempenha papel fundamental na construção da consciência corporal, permitindo que a criança compreenda suas possibilidades de ação, reconheça seus limites e estabeleça formas mais significativas de interação com o ambiente ao seu redor.

Nesse sentido, Mello (1996) argumenta que as práticas voltadas ao movimento devem ultrapassar a perspectiva estritamente motora, favorecendo processos que possibilitem à criança compreender e atribuir significado às próprias ações corporais. Ao explorar diferentes espaços e situações, ela amplia o conhecimento sobre si mesma, desenvolve autonomia e aprende a utilizar o corpo de maneira intencional, funcional e consciente.

Sob essa perspectiva, as atividades corporais também contribuem para o desenvolvimento de aspectos sociais e emocionais, promovendo a comunicação, a cooperação, a convivência e a capacidade de resolver desafios presentes no cotidiano. No ambiente educacional, essas experiências frequentemente se materializam por meio de brincadeiras, jogos e demais atividades lúdicas, que oferecem oportunidades para a construção de aprendizagens significativas.

Wallon (1995) destaca que as manifestações corporais exercem influência decisiva no desenvolvimento cognitivo e afetivo desde os primeiros momentos da vida. Para o autor, o corpo constitui um dos principais instrumentos de comunicação da criança com o mundo, antecedendo inclusive a linguagem verbal. Antes de dominar a fala, os bebês e as crianças pequenas recorrem aos gestos, expressões faciais e movimentos para comunicar necessidades, sentimentos e intenções.

Dessa forma, o movimento configura-se como uma dimensão essencial do desenvolvimento humano, pois favorece não apenas a aquisição de habilidades motoras, mas também a constituição da identidade, das relações sociais e dos processos de construção do conhecimento. Ao garantir oportunidades para que as crianças se expressem corporalmente, a Educação Infantil contribui para seu

desenvolvimento integral, respeitando as múltiplas formas pelas quais elas percebem, interpretam e interagem com o mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A corporeidade constitui um elemento essencial e inseparável das práticas desenvolvidas na Educação Infantil. Nesse contexto, torna-se fundamental garantir que as crianças tenham oportunidades de explorar o próprio corpo, compreender suas possibilidades de ação e interagir com os diferentes ambientes que as cercam. Para isso, é necessário que as propostas pedagógicas favoreçam experiências que promovam o desenvolvimento integral, a construção de aprendizagens significativas e o fortalecimento das relações sociais desde os primeiros anos de vida.

Os resultados desta investigação indicaram que os professores reconhecem a relevância das experiências corporais no cotidiano educativo. Os participantes destacaram que as atividades relacionadas ao corpo e ao movimento contribuem especialmente para o desenvolvimento psicomotor, para o aprimoramento das formas de comunicação e para a ampliação das interações estabelecidas entre as crianças e os adultos presentes no ambiente escolar. Entretanto, também foram evidenciados alguns desafios para a implementação dessas práticas, entre os quais se destacam limitações estruturais dos espaços educativos e dificuldades relacionadas ao planejamento pedagógico.

Apesar desses obstáculos, os depoimentos dos docentes revelam uma compreensão positiva acerca das contribuições das manifestações corporais para o desenvolvimento infantil. Segundo essa perspectiva, atividades como música, dança, jogos e brincadeiras constituem importantes recursos para que as crianças expressem emoções, comuniquem ideias e construam diferentes formas de participação social. Durante essas experiências, elas exploram movimentos variados, como correr, saltar, engatinhar e deslocar-se pelo espaço, ampliando tanto a percepção de si mesmas quanto o reconhecimento do outro.

Além disso, a possibilidade de circular e explorar ambientes de forma livre favorece a descoberta de novas experiências, contribuindo para a compreensão do mundo e para a formação da identidade infantil. Ao interagir com espaços, objetos e pessoas, as crianças desenvolvem competências motoras, cognitivas, afetivas e sociais que são fundamentais para seu crescimento.

Como encaminhamento para futuras pesquisas, destaca-se a importância de aprofundar os estudos relacionados à formação docente voltada ao trabalho com corpo e movimento. Investigar os conhecimentos, competências e experiências formativas necessárias aos professores poderá contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais qualificadas e coerentes com as necessidades da infância. Da mesma forma, considera-se relevante ampliar as análises sobre as estratégias utilizadas pelos educadores para promover experiências envolvendo gestos, expressões corporais e movimentos, compreendendo de maneira mais aprofundada como essas dimensões são incorporadas ao cotidiano da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Educação Infantil:** prioridade imprescindível. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física,** São Paulo, supl. 4, p.53-60, jan. 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).

BASSEDAS, E; HUGUET, Teresa e SOLE, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientação para inclusão da criança de seis anos de idade. 2 ed. Brasília: MEC/SEB, 2007.

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

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasilia, 2009.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, vol. 1, 1998.

BROUGÈRE, Gillis. **Jogo e educação**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

FONSECA, Vítor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem.** Porto Alegre. Artmed, 2008.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, vol. 1, 1998.

BROUGÈRE, Gillis. **Jogo e educação**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

FONSECA, Vítor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem.** Porto Alegre. Artmed, 2008.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In:
GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agi:** corporeidade e educação. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

HORN, Maria da Graça Souza**. Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre. ArtMed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1988.

MELLO, Maria Ap. A intencionalidade do movimento no desenvolvimento da motricidade infantil. **Multiciência.** ASSER: São Carlos, vol.1, nº01, novembro 1996.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVIER, G.G.F. **Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade.** 1995. Tese (Mestrado em Educação Motora da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas). Disponível em http://www.bibliotecadigital.unicamp.br. Acesso em 18/04/2022.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1976.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de meio. Rio de Janeiro: Graphia Editoral, 1999.

SANT'ANNA, A; NASCIMENTO, P. R. A história do lúdico na educação. **REVEMAT,** v. 6, n. 2, p. 19-36, Florianópolis, 2011.

SCHULTZ, S.; MULLER, Cristiane; DOMINGUES, A. **A ludicidade e as suas contribuições na escola.** Jornada e Educação. Centro Universitário Franciscano. Disponível em: http://www. unifra.br. Acesso em 18/04/2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

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

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Setenta, 1995.

# ESCUTA SENSÍVEL E PROTAGONISMO INFANTIL: COMO AS OBSERVAÇÕES DAS CRIANÇAS TRANSFORMAM O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Empathetic Listening and Children's Agency: How Children's Observations Transform Pedagogical Planning

ANA CAROLINE DE SÃO PEDRO DOS SANTOS [1]

## RESUMO

Este artigo analisa a escuta sensível e a observação das crianças como fundamentos do planejamento pedagógico na Educação Infantil. A investigação, de natureza qualitativa, bibliográfica e documental, articula estudos sobre pedagogias participativas, sociologia da infância, documentação pedagógica e políticas curriculares brasileiras, com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade de São Paulo. Parte-se da compreensão de que escutar não se restringe à recepção da fala oral, pois bebês e crianças comunicam interesses, hipóteses, desconfortos e modos de interpretar o mundo mediante gestos, movimentos, brincadeiras, desenhos, silêncios, recusas e relações com espaços e materialidades. Discute-se como observação sistemática, registros escritos, fotografias, produções infantis e narrativas docentes podem gerar hipóteses pedagógicas e reorientar tempos, ambientes, agrupamentos, projetos e intervenções. O texto problematiza riscos como a romantização das vozes infantis, a seleção apenas das manifestações que confirmam expectativas adultas, a exposição indevida das crianças, a transformação do registro em burocracia e a confusão entre protagonismo e ausência de intencionalidade docente. Sustenta-se que o planejamento responsivo não abandona objetivos educacionais, mas os reconstrói no diálogo entre direitos de aprendizagem, conhecimentos culturais e experiências concretas do grupo. Conclui-se que a escuta somente transforma a prática quando produz decisões verificáveis, documentação ética, reflexão coletiva e devolutivas às próprias crianças.

**PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Escuta sensível; Protagonismo infantil; Observação; Planejamento pedagógico.**

[1] **Titular de cargo efetivo na prefeitura de São Paulo. Cursado Ensino Médio Profissionalizante, Curso de Magistério pela instituição Derville Allegretti de São Paulo, 2018, Licenciado em Pedagogia pela Universidade Paulista de São Paulo, 2021, Licenciado em Artes Visuais pelo Centro Universitário FAVENI - UNIFAVENI de São Paulo, 2024 e Pós-Graduação em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação São Luís de São Paulo, 2026.**

# ESCUTA SENSÍVEL E PROTAGONISMO INFANTIL: COMO AS OBSERVAÇÕES DAS CRIANÇAS TRANSFORMAM O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Empathetic Listening and Children's Agency: How Children's Observations Transform Pedagogical Planning

ANA CAROLINE DE SÃO PEDRO DOS SANTOS [1]

## ABSTRACT

This article analyzes sensitive listening and the observation of children as foundations for pedagogical planning in Early Childhood Education. The qualitative, bibliographic, and documentary study brings together research on participatory pedagogies, the sociology of childhood, pedagogical documentation, and Brazilian curricular policies, especially the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, the National Common Core Curriculum, and the Curriculum of the City of São Paulo. Listening is understood as more than receiving spoken language, since babies and young children communicate interests, hypotheses, discomfort, and interpretations of the world through gestures, movements, play, drawings, silences, refusals, and relationships with spaces and materials. The discussion examines how systematic observation, written records, photographs, children's productions, and teachers' narratives can generate pedagogical hypotheses and reorganize time, environments, group arrangements, projects, and interventions. It also addresses risks such as romanticizing children's voices, selecting only manifestations that confirm adult expectations, exposing children inappropriately, reducing records to bureaucracy, and confusing agency with the absence of teacher intentionality. Responsive planning does not abandon educational purposes; rather, it reconstructs them through dialogue among learning rights, cultural knowledge, and the concrete experiences of the group. The article concludes that listening transforms practice only when it leads to observable decisions, ethical documentation, collective reflection, and feedback to the children themselves.

**KEYWORDS: Early Childhood Education; Sensitive listening; Child agency; Observation; Pedagogical planning.**

[1] **Titular de cargo efetivo na prefeitura de São Paulo. Cursado Ensino Médio Profissionalizante, Curso de Magistério pela instituição Derville Allegretti de São Paulo, 2018, Licenciado em Pedagogia pela Universidade Paulista de São Paulo, 2021, Licenciado em Artes Visuais pelo Centro Universitário FAVENI - UNIFAVENI de São Paulo, 2024 e Pós-Graduação em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação São Luís de São Paulo, 2026.**

# INTRODUÇÃO

A escuta das crianças ocupa posição central nos discursos contemporâneos sobre Educação Infantil, mas sua presença no vocabulário pedagógico não garante alteração efetiva das práticas. Em muitas instituições, afirma-se que bebês e crianças são protagonistas enquanto o cotidiano permanece organizado por sequências rígidas, atividades previamente definidas, tempos fragmentados e decisões concentradas nos adultos. A distância entre o princípio declarado e a experiência concreta revela que escutar não equivale a perguntar ocasionalmente do que as crianças gostam, registrar frases isoladas ou permitir escolhas periféricas. A escuta torna-se pedagógica quando modifica interpretações, produz perguntas e interfere nas decisões relativas ao currículo.

A concepção de criança como sujeito histórico, social e de direitos exige reconhecer que ela participa ativamente da produção da cultura. As crianças não apenas recebem normas, conhecimentos e linguagens; apropriam-se deles, negociam significados e produzem culturas de pares em suas interações (Corsaro, 2011). Essa compreensão desloca a docência de um modelo transmissivo para uma prática de investigação compartilhada. O professor continua responsável por selecionar patrimônios culturais, proteger direitos, organizar condições de aprendizagem e ampliar repertórios, porém precisa considerar as interpretações infantis como dados legítimos para o planejamento.

O conceito de escuta sensível amplia essa discussão ao indicar uma atitude de abertura ao outro que envolve presença, disponibilidade, suspensão de julgamentos imediatos e atenção às formas plurais de expressão (Barbier, 2007). Na Educação Infantil, essa atitude não pode privilegiar apenas a linguagem oral. Bebês e crianças comunicam-se por movimentos, olhares, ritmos corporais, aproximações, afastamentos, brincadeiras, desenhos, construções, repetições, silêncios e recusas. Escutar requer interpretar essas manifestações sem tratá-las como códigos transparentes, pois toda leitura adulta é situada, incompleta e atravessada por expectativas culturais e institucionais.

O Currículo da Cidade de São Paulo associa participação, escuta e autoria à qualidade educativa e propõe que espaços, tempos, materialidades, interações e narrativas sejam reorganizados a partir das experiências dos grupos (São Paulo, 2022). Essa orientação converge com a documentação pedagógica desenvolvida nas experiências de Reggio Emilia, nas quais observar, registrar, interpretar e comunicar constituem dimensões de um mesmo processo investigativo (Rinaldi, 2012). O registro, nessa perspectiva, não serve apenas para comprovar que uma atividade ocorreu; torna visíveis percursos de pensamento, permite confrontar interpretações e sustenta decisões posteriores.

O problema investigado neste artigo diz respeito às condições em que a observação das crianças pode transformar o planejamento pedagógico sem produzir espontaneísmo, vigilância ou uso ornamental de suas falas. A análise considera que protagonismo não significa soberania individual nem transferência integral das decisões às crianças. Em uma instituição educativa, adultos e crianças ocupam posições distintas e possuem responsabilidades diferentes. A construção de relações democráticas depende de formas concretas de participação, de limites justificáveis, de mediações responsivas e de oportunidades para que as crianças compreendam como suas contribuições

repercutem no cotidiano.

Metodologicamente, desenvolve-se pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. Foram examinadas produções sobre escuta, participação, culturas infantis, observação, planejamento e documentação pedagógica, além de documentos normativos e curriculares. A discussão organiza-se em oito eixos: concepções de infância e protagonismo; fundamentos da escuta sensível; observação como prática ética; documentação e interpretação; planejamento responsivo; orientações do Currículo da Cidade; limites e riscos; e condições institucionais para a transformação da prática.

## OBJETIVO GERAL

Analisar de que modo a escuta sensível e a observação sistemática das crianças podem reorientar o planejamento pedagógico na Educação Infantil, promovendo participação, autoria e protagonismo sem eliminar a intencionalidade docente, os direitos de aprendizagem e a responsabilidade institucional dos adultos.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender os fundamentos teóricos da escuta sensível e do protagonismo infantil; examinar as diferentes linguagens pelas quais bebês e crianças comunicam experiências e interesses; discutir procedimentos éticos de observação, registro e documentação; identificar relações entre evidências produzidas no cotidiano e decisões de planejamento; analisar contribuições do Currículo da Cidade de São Paulo; e problematizar riscos de adultocentrismo, romantização, exposição, burocratização e espontaneísmo.

## JUSTIFICATIVA

A relevância do tema decorre da permanência de práticas de planejamento centradas no preenchimento antecipado de rotinas e na execução de atividades uniformes. Quando o planejamento é tratado como previsão fechada, as manifestações das crianças tendem a ser vista como interrupções, desvios de atenção ou problemas de comportamento. Essa lógica reduz a possibilidade de reconhecer perguntas, hipóteses e conflitos que emergem nas brincadeiras e nas interações. Investigar a escuta permite recolocar o planejamento como processo contínuo de interpretação, decisão, acompanhamento e revisão.

O estudo também se justifica pela ambiguidade do termo protagonismo infantil. A utilização indiscriminada do conceito pode encobrir práticas opostas: de um lado, propostas em que as crianças apenas escolhem entre opções definidas pelos adultos; de outro, situações em que o professor renuncia à mediação e espera que os interesses infantis produzam espontaneamente um currículo consistente. Ambas são insuficientes. A participação autêntica exige que as contribuições das crianças possuam consequências reconhecíveis, mas também que o adulto amplie experiências, confronte estereótipos, introduza novos conhecimentos e assegure equidade.

Há ainda uma dimensão ética. Fotografias, vídeos, transcrições e relatos podem favorecer a reflexão pedagógica, mas também expor intimidade, cristalizar identidades e transformar crianças em objetos de avaliação permanente. A documentação precisa ser orientada por critérios de necessidade, finalidade, proteção e devolutiva. Registrar tudo não significa escutar melhor. A qualidade depende da pertinência das perguntas, da seleção cuidadosa de evidências e da possibilidade de interpretar os registros com colegas, famílias e crianças, evitando

conclusões definitivas sobre sujeitos em desenvolvimento (Kramer, 2002).

Por fim, o tema possui relevância para a política curricular. As normas brasileiras reconhecem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes e estabelecem direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2009; Brasil, 2018). Tais princípios não se concretizam por declaração. Eles demandam planejamento capaz de responder à diversidade de ritmos, linguagens, repertórios e modos de participação presentes em cada grupo.

## PROBLEMA DE PESQUISA

Como a escuta sensível e a observação das múltiplas linguagens das crianças podem transformar o planejamento pedagógico na Educação Infantil, garantindo protagonismo e participação efetiva sem reduzir o currículo aos interesses imediatos do grupo nem enfraquecer a intencionalidade e a responsabilidade docente?

## METODOLOGIA

A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico-documental. A revisão bibliográfica reuniu estudos sobre sociologia da infância, pedagogias participativas, escuta, documentação pedagógica, planejamento e ética na pesquisa e no trabalho com crianças. Foram priorizadas obras consolidadas no campo da Educação Infantil e textos que permitem articular a competência social das crianças à responsabilidade interpretativa dos adultos. A análise documental abrangeu a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade: Educação Infantil, em sua segunda edição (Brasil, 2009; Brasil, 2018; São Paulo, 2022).

As fontes foram examinadas mediante categorias temáticas: imagem de criança; formas de expressão; posição do adulto; finalidade da observação; modalidades de registro; processos de interpretação; efeitos no planejamento; participação infantil; e proteção ética. O procedimento buscou identificar aproximações e tensões entre os referenciais. Não se pretendeu construir uma técnica universal de escuta, uma vez que as formas de participação variam conforme idade, linguagem, deficiência, contexto cultural, organização institucional e história de cada grupo.

A discussão assume que os registros pedagógicos não reproduzem integralmente a experiência. Toda fotografia enquadra, toda transcrição seleciona e toda narrativa organiza acontecimentos a partir de uma perspectiva. Por isso, os dados do cotidiano são tratados como indícios que sustentam hipóteses provisórias, e não como provas definitivas das intenções infantis. A validade pedagógica da interpretação depende de sua coerência com múltiplas evidências, de sua discussão coletiva e de sua capacidade de gerar propostas que possam ser novamente observadas e avaliadas.

## DESENVOLVIMENTO

### CRIANÇAS COMO SUJEITOS SOCIAIS, AUTORES E PARTICIPANTES

A transformação do planejamento inicia-se pela imagem de criança que orienta a instituição. Quando a infância é compreendida como etapa de incompletude definida apenas pelo que ainda falta em relação ao adulto, as manifestações infantis tendem a ser interpretadas como respostas insuficientes. Em oposição, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos que constrói

identidade, produz cultura, brinca, imagina, aprende, observa, experimenta, narra e questiona (Brasil, 2009). Essa definição possui consequências metodológicas: planejar implica dialogar com sujeitos capazes de atribuir sentidos às experiências.

A sociologia da infância contribui ao demonstrar que as crianças participam de redes sociais e produzem culturas próprias em interação com seus pares. Corsaro (2011) utiliza a noção de reprodução interpretativa para explicar que elas não imitam passivamente o mundo adulto; apropriam-se de informações e as reelaboram coletivamente. Sarmento (2005) acrescenta que a infância precisa ser compreendida em sua alteridade geracional, e não apenas como preparação para a vida adulta. Em uma brincadeira de restaurante, hospital ou família, por exemplo, as crianças podem reproduzir hierarquias conhecidas, contestá-las, combiná-las com elementos imaginários e negociar regras. Observar essas cenas permite identificar conhecimentos, conflitos, estereótipos e perguntas que dificilmente apareceriam em uma atividade dirigida.

O protagonismo decorre dessa capacidade de participar da produção de significados, mas não deve ser convertido em atributo individual ou slogan. Crianças tímidas, bebês, crianças com deficiência ou que utilizam outras formas de comunicação podem ter suas iniciativas invisibilizadas quando protagonismo é associado apenas à fala pública, à liderança ou à rapidez de resposta. Uma pedagogia participativa precisa criar condições para múltiplas presenças: observar à distância, repetir uma ação, escolher um parceiro, recusar uma proposta, modificar um objeto ou permanecer em silêncio também podem constituir modos de participação.

Além disso, nenhuma manifestação infantil é isolada das relações de poder. Preferências podem reproduzir preconceitos de gênero, raça, deficiência ou classe presentes na sociedade. Escutar não significa validar automaticamente toda escolha. Cabe ao professor reconhecer o que as crianças expressam, investigar suas origens, problematizar exclusões e apresentar outros referenciais. A escuta democrática combina reconhecimento e responsabilidade educativa; sem essa tensão, o protagonismo pode legitimar desigualdades já existentes no grupo.

## ESCUTA SENSÍVEL: PRESENÇA, ABERTURA E MÚLTIPLAS LINGUAGENS

A escuta sensível pode ser compreendida como atitude relacional que procura perceber o outro em sua complexidade antes de enquadrá-lo em categorias prontas. Barbier (2007) associa essa postura à disponibilidade para acolher dimensões afetivas, simbólicas e existenciais da experiência. No trabalho com crianças, tal perspectiva exige reduzir a pressa de explicar comportamentos. Uma aproximação insistente a determinado canto, a recusa de participar de uma roda ou a repetição de uma narrativa podem possuir significados distintos. O adulto precisa observar contexto, duração, parceiros, materialidades e transformações antes de concluir.

Freire (1996) compreende a escuta como exigência do diálogo e como abertura à fala do outro, sem confundi-la com concordância ou passividade. Essa distinção é decisiva. O professor que escuta não abandona sua posição nem aceita todas as solicitações; cria condições para compreender razões, explicar limites e rever decisões. Quando uma proposta precisa ser encerrada por questões de segurança ou de organização coletiva, a resposta pode reconhecer o envolvimento das

crianças, registrar o que ficou incompleto e negociar sua continuidade. A autoridade pedagógica torna-se justificável e responsiva, em vez de arbitrária.

Na abordagem de Reggio Emilia, a pedagogia da escuta relaciona-se à convicção de que as crianças dispõem de múltiplas linguagens para conhecer e comunicar (Edwards; Gandini; Forman, 1999). Rinaldi (2012) destaca que escutar envolve curiosidade, dúvida e disposição para mudar de perspectiva. Desenhos, construções, mapas, dramatizações, composições sonoras e movimentos não funcionam como ilustrações de um pensamento previamente formado; participam de sua elaboração. O planejamento precisa, portanto, oferecer meios diversificados para que as crianças retomem ideias, comparem soluções e comuniquem descobertas.

A atenção às linguagens não verbais é particularmente importante com bebês e crianças que não utilizam a fala oral como principal forma de comunicação. Direção do olhar, tensão corporal, vocalizações, mudanças de ritmo, aproximação de objetos e busca por adultos podem indicar interesse, desconforto ou necessidade de apoio. Essas manifestações não devem ser decifradas isoladamente. A escuta exige continuidade relacional, conhecimento da criança e diálogo com outros profissionais e familiares, evitando interpretações baseadas em um único episódio.

O Currículo da Cidade afirma que “a escuta e o acolhimento como atitude permanente” constituem forma privilegiada de afeto com bebês, crianças e famílias (São Paulo, 2022, p. 78). A permanência mencionada no documento é crucial: escuta não é evento especial, mas princípio que atravessa chegada, alimentação, higiene, brincadeiras, transições, conflitos e despedidas. São nesses momentos cotidianos que as crianças revelam como vivem a instituição e quais mudanças podem qualificar sua experiência.

## OBSERVAR SEM VIGIAR: DIMENSÕES ÉTICAS E PEDAGÓGICAS

Observar é uma ação intencional orientada por perguntas. Diferencia-se de olhar genericamente a turma e também de vigiar para impedir comportamentos considerados inadequados. A observação pedagógica procura compreender processos: como as crianças iniciam uma brincadeira, que recursos mobilizam, como resolvem conflitos, quais hipóteses formulam, de que apoio necessitam e como modificam estratégias. A pergunta escolhida orienta o foco, mas não deve impedir a atenção ao inesperado.

Uma observação consistente combina proximidade e recuo. Intervenções contínuas podem interromper negociações e impedir que as crianças encontrem soluções próprias; ausência prolongada pode deixá-las sem apoio diante de riscos ou impasses. O professor precisa decidir quando sustentar a experiência com uma pergunta, acrescentar um material, nomear um conflito, proteger alguém ou simplesmente aguardar. Essa decisão depende de conhecimento do grupo e de análise do efeito das intervenções anteriores, não de uma regra fixa.

A observação também possui implicações éticas. Crianças não podem ser tratadas como objetos transparentes disponíveis à coleta ilimitada de imagens e informações. Kramer (2002) alerta para questões de autoria, autorização e exposição em pesquisas com crianças, preocupações que se estendem à documentação institucional. O fato de uma família autorizar o uso de imagem não elimina a

responsabilidade de avaliar finalidade, contexto e possíveis constrangimentos. Registros de choro, conflito, higiene, alimentação ou dificuldades individuais exigem proteção reforçada e circulação restrita.

Outro cuidado consiste em evitar rótulos. Anotações como “não participa”, “é agressivo”, “não presta atenção” ou “não tem interesse” encerram a interpretação e deslocam o foco para uma suposta característica fixa da criança. Registros úteis descrevem situações: em que momento ocorreu, quem estava presente, qual proposta estava em andamento, que ação antecedeu o episódio, como os adultos responderam e o que mudou depois. A descrição contextualizada permite formular hipóteses pedagógicas e avaliar se o ambiente, o tempo ou a mediação produziram barreiras.

A equidade exige observar quem costuma ser escutado e quem permanece à margem. Crianças com maior domínio da linguagem oral frequentemente influenciam rodas e decisões coletivas, enquanto outras têm suas contribuições mediadas ou substituídas por adultos. Mapear participação, parceiros, ocupação dos espaços e acesso a materiais pode revelar desigualdades que não aparecem em relatos gerais. A observação transforma o planejamento quando torna visíveis essas assimetrias e gera ações para enfrentá-las.

## DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: DO REGISTRO À INTERPRETAÇÃO COMPARTILHADA

Registrar não é sinônimo de documentar. O registro produz marcas da experiência; a documentação seleciona, organiza, interpreta e comunica essas marcas em relação a uma pergunta pedagógica. Fotografias, vídeos, falas, desenhos, mapas de circulação, listas de hipóteses e narrativas docentes podem compor uma documentação, desde que relacionados a um processo e acompanhados de reflexão. Um conjunto de imagens sem contexto pode funcionar apenas como memória ou divulgação, não como instrumento de planejamento.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) compreendem a documentação pedagógica como prática que torna o trabalho passível de interpretação e debate. Ao revisitar registros, a equipe pode perceber elementos que escaparam no momento da ação, confrontar pontos de vista e explicitar valores presentes nas escolhas. A documentação não oferece uma verdade neutra sobre a criança; produz uma representação situada. Essa consciência reduz o risco de utilizar fotos ou falas como provas definitivas de capacidades, preferências ou identidades.

A seleção dos registros precisa responder a perguntas claras. Caso o grupo demonstre interesse recorrente por sombras, por exemplo, podem ser documentados os lugares em que as crianças as procuram, as explicações que formulam, os materiais utilizados e as mudanças ocorridas após novas experiências. O objetivo não é acumular episódios, mas acompanhar a progressão das hipóteses. A partir daí, o professor pode reorganizar o espaço, disponibilizar fontes de luz, propor desenhos de contorno, apresentar obras artísticas e favorecer comparações em diferentes horários.

A interpretação compartilhada amplia a qualidade da análise. Um mesmo gesto pode receber leituras distintas por professores, auxiliares, familiares e crianças. Reunir essas perspectivas não elimina divergências, mas impede que uma impressão individual se converta rapidamente em diagnóstico. A devolutiva às crianças é igualmente importante. Mostrar fotografias, reler falas, disponibilizar

desenhos antigos ou perguntar o que desejam continuar permite que elas reconheçam seus percursos, discordem das interpretações adultas e produzam novas narrativas.

Documentar demanda seleção e tempo institucional. A exigência de registrar todas as atividades pode gerar produção burocrática, superficial e exaustiva. É mais consistente acompanhar alguns processos significativos com profundidade do que acumular materiais sem análise. A equipe gestora precisa proteger tempos de estudo, oferecer critérios comuns e evitar que a documentação seja reduzida a exposição estética destinada apenas às famílias.

## PLANEJAMENTO RESPONSIVO: INTENCIONALIDADE ABERTA E CONTINUIDADE DAS EXPERIÊNCIAS

O planejamento na Educação Infantil não deve ser concebido como roteiro fechado nem como improvisação permanente. Ostetto (2000) critica propostas centradas na listagem de atividades e defende um planejamento que coloque a criança e os processos em foco. Essa orientação implica formular intenções, organizar condições, acompanhar o que acontece e revisar caminhos. A abertura ao inesperado não elimina a preparação; exige repertório teórico, cultural e material para responder de modo qualificado.

As observações transformam o planejamento quando produzem decisões concretas. Se as crianças interrompem repetidamente uma brincadeira porque faltam materiais, o planejamento pode ampliar suportes e reorganizar o acesso. Se um projeto interessa apenas a um pequeno grupo, podem ser criados diferentes modos de aproximação, sem obrigar todos a uma participação idêntica. Se conflitos se concentram em determinado espaço, é necessário analisar circulação, quantidade de objetos, regras e presença adulta. Escutar implica alterar condições, não apenas registrar opiniões.

O planejamento responsivo opera com hipóteses. O professor observa que algumas crianças comparam tamanhos durante construções e supõe que a investigação pode ser ampliada. Em seguida, oferece fitas, blocos, caixas, fotografias e situações de medida, acompanhando como o grupo utiliza esses recursos. A resposta das crianças confirma, modifica ou enfraquece a hipótese inicial. Planejar, agir, observar, documentar e replanejar formam um ciclo, e não etapas independentes.

A continuidade constitui critério essencial. Rotinas excessivamente fragmentadas encerram experiências no momento em que ganham complexidade. O planejamento precisa prever possibilidade de retomada, preservação de construções, reorganização de tempos e circulação de ideias entre pequenos grupos e coletivo. A continuidade não significa prolongar artificialmente um tema. Quando os registros indicam esgotamento, dispersão persistente ou surgimento de questões mais potentes, encerrar também constitui decisão pedagógica legítima.

A ampliação cultural diferencia planejamento responsivo de submissão aos interesses imediatos. O professor não precisa esperar que as crianças mencionem determinado artista, fenômeno natural, narrativa ou prática social para apresentá-los. Sua responsabilidade é observar pontos de conexão e introduzir conhecimentos capazes de tensionar e expandir o repertório. Barbosa e Horn (2008) mostram que projetos pedagógicos podem articular perguntas das crianças, investigação, diferentes linguagens e conhecimentos

socialmente produzidos, evitando tanto o currículo prescritivo quanto o espontaneísmo.

## ESCUTA, PARTICIPAÇÃO E AUTORIA NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

O Currículo da Cidade de São Paulo organiza a Educação Infantil a partir de uma concepção de bebê e criança como sujeitos potentes, autores e atores de relações de aprendizagem. Entre as dimensões de qualidade destacam-se participação, escuta e autoria, multiplicidade de experiências, interações e ambientes educativos (São Paulo, 2022). O documento não limita a escuta às rodas de conversa; associa-a à reorganização do cotidiano, dos espaços, dos materiais e dos tempos.

A participação infantil aparece vinculada ao planejamento da jornada. Cenas descritas no documento mostram crianças sugerindo materiais, locais, parceiros e sequências de experiências, enquanto o professor registra, negocia e considera condições concretas. Não se trata de uma votação descontextualizada. O adulto apresenta informações sobre tempo, clima, disponibilidade e compromissos do grupo, permitindo que as crianças participem de decisões reais. Essa dinâmica torna o planejamento compreensível e compartilhável.

> As ações docentes de observar, propor, conversar, pesquisar, surpreender-se, reconfigurar, ressignificar, comunicar estão presentes não definindo um caminho predeterminado, mas acompanhando e dando suporte a partir das iniciativas individuais e coletivas dos bebês e crianças. (São Paulo, 2022, p. 131).

A formulação evidencia que a docência permanece ativa. Observar é acompanhado de propor, pesquisar, reconfigurar e comunicar. O protagonismo infantil não elimina o protagonismo profissional; exige professores capazes de interpretar processos, assumir decisões e torná-las abertas à revisão. A qualidade da prática depende da articulação entre iniciativas das crianças e conhecimentos que a instituição tem a responsabilidade de disponibilizar.

O documento também relaciona escuta à organização de ambientes e à autonomia. Quando as crianças indicam dificuldades de acesso, demonstram preferências de uso ou transformam funções previstas para objetos, fornecem informações sobre a legibilidade do espaço. O replanejamento pode envolver mover móveis, diminuir quantidades, criar áreas de intimidade, disponibilizar suportes para registros ou rever transições. Assim, a participação deixa de ser abstrata e alcança a materialidade da experiência escolar.

A implementação dessas orientações depende de leitura contextualizada. Reproduzir cenas descritas no currículo como receitas contraria seu caráter investigativo. Cada unidade precisa interpretar território, composição dos grupos, condições arquitetônicas, jornadas e culturas institucionais. A escuta sensível não oferece modelo pronto; fornece critérios para examinar se as decisões ampliam participação, bem-estar, acesso ao patrimônio cultural e possibilidades de expressão.

## LIMITES E RISCOS: ROMANTIZAÇÃO, TOKENIS ADULTOCENTRISMO RENOVADO

A defesa da escuta pode produzir novas formas de adultocentrismo quando os adultos selecionam apenas falas que confirmam projetos previamente escolhidos. Frases infantis utilizadas como títulos de murais ou justificativas de atividades não demonstram, por si, participação. É necessário perguntar se a manifestação alterou alguma decisão, se outras posições foram consideradas e se as crianças tiveram oportunidade de acompanhar os

desdobramentos. Sem consequência, a voz infantil torna-se elemento decorativo.

Outro risco é romantizar interesses e escolhas. Crianças não constituem um grupo homogêneo, naturalmente cooperativo ou livre de contradições. Elas disputam recursos, excluem pares, reproduzem preconceitos e podem preferir experiências já conhecidas. A função educativa inclui mediar conflitos e ampliar horizontes. Aceitar exclusivamente propostas mais populares pode silenciar minorias e empobrecer o currículo. A participação democrática requer dispositivos que protejam crianças menos influentes e que introduzam temas socialmente relevantes.

A observação pode transformar-se em vigilância quando orientada pela busca contínua de desempenho, normalidade ou evidências para classificar crianças. Câmeras, aplicativos e registros frequentes não são neutros. A facilidade tecnológica amplia o volume de dados, mas não garante interpretação cuidadosa. Instituições precisam definir quem registra, por quê, por quanto tempo, onde os materiais serão armazenados e quem poderá acessá-los. A proteção da dignidade infantil deve prevalecer sobre demandas de divulgação ou comprovação.

Também é inadequado atribuir à criança a responsabilidade integral por planejar sua aprendizagem. Tal transferência desconsidera desigualdades de acesso a bens culturais e enfraquece o papel público da escola. O professor possui formação e responsabilidade para apresentar experiências que ultrapassem o universo imediato. A escuta orienta como essas experiências serão propostas, retomadas e diversificadas; não determina que apenas interesses verbalizados possam integrar o currículo.

Por fim, registros podem alimentar interpretações individualizantes. Dificuldades de participação podem resultar de ruído excessivo, materiais inacessíveis, instruções longas, relações hostis ou tempos inadequados. Quando a documentação descreve somente a criança, preserva as barreiras institucionais. Uma escuta crítica observa simultaneamente sujeitos e contextos, perguntando o que a organização produz e quais transformações podem ampliar a participação.

## CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS PARA OBSERVAR, INTERPRETAR E REPLANEJAR

A transformação do planejamento não pode depender apenas da sensibilidade individual do professor. Observação e documentação exigem condições institucionais: relações numéricas adequadas, continuidade das equipes, tempos coletivos de estudo, acesso a materiais, espaços de armazenamento e apoio da gestão. Em contextos de sobrecarga, o registro tende a tornar-se burocrático ou restrito a episódios excepcionais. Políticas de qualidade precisam reconhecer o tempo de reflexão como parte do trabalho docente.

O planejamento coletivo reduz interpretações isoladas. Reuniões pedagógicas podem analisar pequenas sequências de registros, formular perguntas e definir intervenções observáveis. Em vez de apresentar relatórios gerais sobre cada turma, a equipe pode examinar situações específicas: quem utiliza determinado espaço, como as crianças respondem a uma mudança, que conflitos persistem e quais linguagens estão ausentes. Essa análise favorece decisões mais precisas e acompanhamento de seus efeitos.

A participação das famílias também pode ampliar a escuta, desde que não se transforme

em substituição do olhar pedagógico. Informações sobre hábitos, línguas, culturas, experiências e modos de comunicação ajudam a interpretar comportamentos e a construir continuidade entre contextos. Ao mesmo tempo, a escola precisa explicar suas escolhas e preservar o direito da criança a experiências próprias no coletivo. Família e instituição oferecem perspectivas complementares, não idênticas.

Formação continuada é necessária para qualificar descrições, evitar rótulos, discutir ética e ampliar repertórios de intervenção. A escuta sensível não é talento natural associado a uma personalidade paciente; constitui competência profissional construída por estudo, exercício, confronto de interpretações e revisão de práticas. Equipes precisam analisar também seus próprios padrões: quais crianças recebem mais perguntas, quais falas são registradas, quais corpos são corrigidos e quais conflitos mobilizam respostas mais rápidas.

A avaliação do processo deve verificar mudanças concretas. Após reorganizar o ambiente ou modificar uma rotina, é preciso observar se aumentaram o envolvimento, a autonomia, a diversidade de parceiros e a duração das experiências. Caso os efeitos não ocorram, a hipótese deve ser revista. Essa disposição para reconhecer limites distingue uma pedagogia investigativa de um discurso que atribui automaticamente qualidade a qualquer prática denominada participativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise demonstrou que escuta sensível, observação e planejamento constituem dimensões inseparáveis de uma pedagogia participativa. Escutar não se reduz a ouvir falas, recolher preferências ou registrar frases consideradas interessantes. Trata-se de reconhecer que bebês e crianças comunicam experiências por múltiplas linguagens e de construir condições para que essas manifestações interfiram na organização do cotidiano.

Verificou-se que a observação transforma o planejamento quando ultrapassa descrições genéricas e produz hipóteses contextualizadas sobre interações, brincadeiras, espaços, tempos e materialidades. Registros escritos, fotografias, produções infantis e narrativas tornam-se documentação pedagógica somente quando selecionados, interpretados e relacionados a decisões. A quantidade de registros não compensa ausência de pergunta, análise ou devolutiva.

O protagonismo infantil não significa retirada dos adultos nem submissão do currículo às preferências imediatas. A responsabilidade docente permanece central na proteção de direitos, na ampliação cultural, na mediação de conflitos e na promoção da equidade. A participação torna-se efetiva quando crianças compreendem possibilidades e limites, percebem consequências de suas contribuições e podem revisar decisões junto aos adultos e aos pares.

Também se concluiu que a escuta exige vigilância ética sobre a própria prática. A seleção de falas, o enquadramento de imagens e a escrita de narrativas produzem representações parciais. Evitar exposição, rótulos e interpretações definitivas é condição para respeitar a dignidade infantil. Atenção deve ser dirigida às crianças cujas formas de comunicação não correspondem ao padrão verbal dominante, para que protagonismo não se converta em privilégio das mais falantes ou socialmente valorizadas.

Por fim, a transformação do planejamento

depende de condições coletivas. Tempos de estudo, estabilidade das equipes, gestão participativa, formação continuada e critérios institucionais de documentação são indispensáveis. Uma escola que escuta não é aquela que promete atender a todas as vontades, mas aquela que torna suas decisões discutíveis, revisáveis e sensíveis às experiências das crianças. Nesse processo, observar deixa de ser etapa auxiliar e passa a constituir fundamento da responsabilidade pedagógica.

## REFERÊNCIAS


BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 6 ago. 2026.

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

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

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. DOI: 10.1590/S0100-15742002000200003.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na Educaçãol Infantil:** partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000. p.175-200.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade:** Educação Infantil. 2 ed. São Paulo: SME/COPED, 2022. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-infantil/. Acesso em: 6 ago. 2026.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. DOI: 10.1590/S0101-73302005000200003.

# A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

The Importance of Affectivity in the Learning Process in the Early Years

ANA LUCIA COUTINHO DA COSTA LIMA [1]

## RESUMO

A afetividade ocupa um lugar importante no processo de aprendizagem, especialmente durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que a criança amplia suas relações sociais, desenvolve novas habilidades e passa a lidar com diferentes exigências escolares. Mais do que demonstrar carinho ou estabelecer uma relação de proximidade com os alunos, trabalhar de forma afetiva significa reconhecer a criança em sua totalidade, considerando seus aspectos emocionais, sociais e cognitivos. Nesse contexto, a relação estabelecida entre professor e aluno pode favorecer a participação, a segurança e o interesse da criança pelas atividades propostas. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da afetividade no processo de aprendizagem nos anos iniciais, destacando o papel do professor na construção de vínculos e algumas possibilidades de inserção da dimensão afetiva na prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de estudos que abordam a afetividade, o desenvolvimento infantil e a relação entre emoção e aprendizagem, com destaque para as contribuições de Henri Wallon. Os estudos analisados indicam que afetividade e cognição não devem ser compreendidas como dimensões isoladas, uma vez que participam conjuntamente do desenvolvimento da criança. Assim, uma prática pedagógica que valoriza o acolhimento, o diálogo, o respeito e a segurança emocional pode contribuir para a construção de um ambiente mais favorável à aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Aprendizagem; Anos iniciais; Desenvolvimento infantil.**

[1] **Graduação em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2005); Professora de Educação Infantil no CEI Maria Auxiliadora da Silva, analu2812@hotmail.com**

# A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

The Importance of Affectivity in the Learning Process in the Early Years

ANA LUCIA COUTINHO DA COSTA LIMA [1]

## ABSTRACT

Affectivity plays an important role in the learning process, especially during the early years of elementary school, a period in which children expand their social relationships, develop new skills and begin to deal with different school demands. More than simply showing affection or establishing a close relationship with students, working affectively means recognizing children as a whole, considering their emotional, social and cognitive aspects. In this context, the relationship established between teacher and student can encourage participation, security and interest in the proposed activities. This article aims to analyze the importance of affectivity in the learning process during the early years of elementary school, highlighting the teacher's role in building relationships and some possibilities for incorporating the affective dimension into pedagogical practice. This is a bibliographic study based on research addressing affectivity, child development and the relationship between emotion and learning, with emphasis on the contributions of Henri Wallon. The studies analyzed indicate that affectivity and cognition should not be understood as isolated dimensions, since they jointly participate in the child's development. Therefore, a pedagogical practice that values welcoming, dialogue, respect and emotional security can contribute to creating an environment more favorable to learning.

**KEYWORDS: Affectivity; Learning; Early years; Child development.**

[1] **Graduação em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2005); Professora de Educação Infantil no CEI Maria Auxiliadora da Silva, analu2812@hotmail.com**

# INTRODUÇÃO

A escola ocupa um espaço significativo na vida da criança. É nesse ambiente que ela não apenas aprende a ler, escrever, calcular e compreender diferentes conhecimentos, mas também amplia suas relações sociais, desenvolve sua autonomia e aprende a conviver com pessoas que possuem características, experiências e maneiras de pensar diferentes das suas. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essas experiências ganham ainda mais importância, pois a criança está construindo novas formas de se relacionar com o conhecimento e com o próprio espaço escolar. Por essa razão, pensar na aprendizagem apenas como um processo intelectual pode deixar de lado aspectos que também interferem diretamente na maneira como o aluno participa das atividades e se relaciona com aquilo que está aprendendo.

Nesse contexto, a afetividade aparece como uma dimensão que merece atenção dentro da prática pedagógica. Uma criança que se sente respeitada, acolhida e segura tende a encontrar melhores condições para participar das experiências propostas pela escola. Isso não significa afirmar que o afeto, sozinho, seja responsável pela aprendizagem ou que o professor precise estabelecer uma relação de amizade com seus alunos. A questão é compreender que ensinar envolve relações humanas e que essas relações podem facilitar ou dificultar a aproximação da criança com o conhecimento. Estudos fundamentados na teoria de Henri Wallon destacam justamente a relação entre afetividade e desenvolvimento, compreendendo a criança como uma pessoa em que diferentes dimensões atuam de maneira integrada (ALMEIDA, 2008; MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

A discussão sobre afetividade também é importante porque, muitas vezes, comportamentos apresentados pelas crianças em sala de aula são interpretados somente como falta de interesse, indisciplina ou dificuldade de aprendizagem. Entretanto, uma criança que se recusa a participar, demonstra insegurança ou apresenta dificuldades constantes pode estar enfrentando questões que ultrapassam o conteúdo escolar. Isso não significa que todo problema pedagógico tenha origem emocional, mas demonstra a necessidade de que o professor observe seus alunos com atenção e procure compreender o contexto em que determinadas atitudes aparecem.

A partir dessa perspectiva, este artigo parte do seguinte problema de pesquisa: de que maneira a afetividade presente na relação entre professor, aluno e ambiente escolar pode contribuir para o processo de aprendizagem nos anos iniciais? A escolha do tema justifica-se pela necessidade de refletir sobre práticas pedagógicas que considerem a criança de maneira integral, sem separar artificialmente suas emoções de sua capacidade de aprender.

O objetivo geral deste estudo é analisar a importância da afetividade no processo de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, busca-se compreender a relação entre afetividade e desenvolvimento infantil; refletir sobre a influência da relação professor-aluno no processo de aprendizagem; e apresentar possibilidades de práticas pedagógicas que valorizem vínculos afetivos sem deixar de lado os objetivos e limites próprios do trabalho escolar.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, desenvolvida a partir da análise de livros e

artigos científicos relacionados à afetividade, ao desenvolvimento infantil e ao processo de ensino-aprendizagem. Entre as contribuições teóricas consideradas, destacam-se os estudos relacionados à perspectiva de Henri Wallon e trabalhos acadêmicos que analisam sua contribuição para a compreensão da relação entre afetividade e aprendizagem. A pesquisa bibliográfica permite reunir diferentes perspectivas teóricas e, a partir delas, construir uma reflexão sobre a prática pedagógica nos anos iniciais.

## FUNDAMENTAÇÃO

### A AFETIVIDADE E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A afetividade faz parte da experiência humana desde os primeiros momentos do desenvolvimento. Na infância, as relações estabelecidas com outras pessoas possuem papel importante na maneira como a criança percebe o ambiente, reage às situações e constrói sua relação com o mundo. No campo educacional, essa dimensão ganha destaque porque a aprendizagem acontece em um contexto de relações, e não de forma isolada. O aluno chega à escola trazendo experiências, sentimentos, expectativas e formas próprias de reagir às situações, elementos que podem interferir em sua participação nas atividades e na maneira como estabelece contato com o conhecimento.

Henri Wallon é um dos principais autores utilizados para compreender essa relação. Em sua teoria, a afetividade não aparece como algo separado da inteligência. O desenvolvimento humano é compreendido a partir da integração de diferentes dimensões, entre elas a afetividade, a cognição e a motricidade. Dessa forma, a criança não pode ser entendida apenas pelo que consegue realizar intelectualmente. Seus vínculos, suas emoções e suas experiências sociais também participam de seu processo de desenvolvimento (ALMEIDA, 2008).

A literatura especializada destaca que a afetividade possui diferentes manifestações e não deve ser reduzida simplesmente à ideia de carinho. Almeida (2008), ao analisar a teoria de Wallon, explica que o autor diferencia afetividade, emoção, sentimento e paixão, embora esses aspectos estejam relacionados. Essa distinção é importante para o campo educacional porque permite compreender que trabalhar com afetividade não significa transformar a sala de aula em um espaço sem regras ou exigências. Pelo contrário, significa reconhecer que as relações humanas fazem parte do próprio processo educativo.

Mahoney e Almeida (2005) também ressaltam a importância da relação interpessoal estabelecida entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem. A escola, nesse sentido, não é apenas o lugar onde os conteúdos são transmitidos. É um espaço de convivência em que professor e aluno constroem relações que interferem na maneira como as experiências escolares são vivenciadas.

> "O processo ensino-aprendizagem só pode ser analisado como uma unidade, pois ensino e aprendizagem são faces de uma mesma moeda. A relação interpessoal professor-aluno é fator determinante do processo." (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

A ideia apresentada pelas autoras contribui para uma reflexão importante: não basta observar somente aquilo que o aluno aprendeu ao final de uma atividade. É necessário considerar também como essa aprendizagem foi construída e quais relações estiveram presentes nesse percurso. Um ambiente em que a criança tem medo constante de errar, por

exemplo, pode produzir uma experiência escolar muito diferente daquela vivenciada por uma criança que percebe o erro como parte do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a afetividade pode contribuir para a construção de um ambiente em que o aluno se sinta mais seguro para perguntar, tentar novamente e expressar suas dificuldades. Isso não significa que a criança necessariamente aprenderá mais apenas porque recebeu atenção ou carinho. A aprendizagem depende de diversos fatores, incluindo condições pedagógicas, cognitivas, sociais e culturais. O que se destaca é que a dimensão afetiva participa desse conjunto e não deve ser ignorada pelo professor (FERREIRA; ACIOLY-REGNIER, 2010).

A relação entre afetividade e cognição também aparece nas discussões contemporâneas sobre a contribuição de Wallon para a educação. Ferreira e Acioly-Régnier (2010) destacam que a perspectiva walloniana permite compreender a pessoa de maneira integrada, evitando uma separação rígida entre os aspectos afetivos e cognitivos. Essa compreensão possui consequências práticas para a escola, pois leva o professor a observar não somente o desempenho acadêmico, mas também a forma como a criança se relaciona com as pessoas, com as atividades e com o ambiente.

Quando uma criança demonstra entusiasmo ao realizar determinada atividade, sente-se confortável para participar ou comemora uma conquista, existe uma experiência afetiva envolvida no processo. Da mesma forma, sentimentos de medo, vergonha, insegurança ou rejeição também podem acompanhar a experiência escolar. Cabe ao professor reconhecer essas manifestações sem transformar a sala de aula em um espaço de atendimento psicológico. Seu papel continua sendo pedagógico, mas uma atuação pedagógica de qualidade pressupõe olhar atento para as características dos alunos e para as relações que se estabelecem no cotidiano.

## O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS AFETIVOS

O professor possui papel fundamental na construção do ambiente afetivo da sala de aula. Sua maneira de receber os alunos, organizar as atividades, corrigir erros, estabelecer limites e conversar com a turma interfere diretamente na experiência cotidiana das crianças. Pequenas atitudes podem fazer diferença nesse processo. Chamar o aluno pelo nome, demonstrar interesse por sua participação, ouvir suas dúvidas e reconhecer seu esforço são exemplos de ações simples que podem contribuir para uma relação mais respeitosa.

Isso não significa que o professor precise atender a todos os desejos da criança. Afetividade e autoridade não são conceitos opostos. Uma relação afetiva também precisa de limites, regras e responsabilidades. A criança necessita compreender que existem combinados a serem respeitados e que suas atitudes possuem consequências. A diferença está na maneira como esses limites são apresentados. Uma autoridade exercida com respeito pode favorecer a segurança da criança, enquanto práticas baseadas apenas em humilhação, ameaça ou medo podem prejudicar a relação estabelecida no ambiente escolar.

O professor também precisa compreender que cada criança possui seu próprio ritmo. Em uma mesma turma, alguns alunos podem aprender rapidamente determinado conteúdo, enquanto outros necessitam de mais tempo, explicações diferentes ou novas oportunidades para realizar a atividade. Quando a dificuldade é tratada

como incapacidade, a criança pode começar a acreditar que não consegue aprender. Quando o erro é compreendido como parte do processo, abre-se espaço para novas tentativas.

A afetividade, portanto, também está presente na forma como o professor lida com o erro. Em vez de simplesmente apontar aquilo que está incorreto, é possível questionar o caminho utilizado pelo aluno, ajudá-lo a perceber onde encontrou dificuldade e propor outra tentativa. Essa postura não diminui a exigência pedagógica; ao contrário, mantém o objetivo de aprendizagem, mas oferece à criança condições emocionais para continuar tentando.

Mahoney e Almeida (2005) defendem a importância de compreender a relação professor-aluno como parte do processo de ensino-aprendizagem. Essa compreensão amplia a responsabilidade docente, pois o professor não atua apenas sobre conteúdo. Sua prática também produz experiências de participação, pertencimento, confiança e convivência.

Um exemplo bastante comum ocorre durante atividades de leitura. Uma criança que ainda não lê com fluência pode evitar ler em voz alta por medo de errar diante dos colegas. Se o professor simplesmente exige que ela leia e expõe suas dificuldades, a atividade pode aumentar sua insegurança. Por outro lado, se oferece apoio, permite diferentes formas de participação e cria um ambiente em que os erros são tratados com naturalidade, a criança pode gradualmente se sentir mais preparada para enfrentar a situação.

Outro exemplo pode ser observado nas atividades matemáticas. Muitas crianças desenvolvem a ideia de que “não são boas em matemática” depois de vivenciarem repetidas experiências de fracasso. Nesse caso, o professor pode trabalhar com diferentes estratégias, valorizar o raciocínio utilizado pelo aluno e mostrar que chegar ao resultado correto nem sempre acontece na primeira tentativa. A maneira como o professor reage diante da dificuldade ajuda a construir a relação da criança com o próprio processo de aprendizagem.

**A AFETIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS**

Incorporar a afetividade à prática pedagógica não exige necessariamente atividades complexas. Muitas vezes, ela está presente na própria maneira como a rotina é organizada. Uma recepção acolhedora, uma roda de conversa, a possibilidade de o aluno expressar suas opiniões e a valorização das produções da turma são ações que podem ser inseridas no cotidiano escolar sem retirar o foco dos objetivos pedagógicos. (ALMEIDA, 2008; MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

A roda de conversa, por exemplo, pode ser utilizada para iniciar a semana, apresentar uma atividade ou conversar sobre uma situação vivenciada pela turma. Além de estimular a oralidade, esse momento possibilita que as crianças escutem umas às outras e percebam que suas experiências também podem fazer parte do espaço escolar. O professor pode utilizar essas conversas para observar aspectos que não aparecem necessariamente nas atividades escritas. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

Os jogos e as atividades coletivas também podem favorecer experiências afetivas positivas. Ao trabalhar em grupo, a criança aprende a esperar sua vez, ouvir opiniões diferentes, negociar e lidar com frustrações. Essas experiências contribuem para a

convivência e podem ser articuladas aos objetivos curriculares. Assim, o trabalho pedagógico não precisa escolher entre ensinar conteúdos e desenvolver relações. As duas dimensões podem acontecer conjuntamente. (BEZERRA, 2006; FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

Outra possibilidade é valorizar pequenas conquistas. Nem todo avanço precisa estar relacionado a uma nota. Uma criança que finalmente consegue escrever uma palavra que antes não conseguia, resolver uma questão matemática ou participar de uma apresentação pode perceber seu próprio progresso quando o professor chama atenção para esse avanço. O reconhecimento, nesse caso, não deve ser usado como elogio vazio, mas como forma de mostrar à criança que seu esforço e sua evolução são percebidos. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

A construção de vínculos também passa pela escuta. Quando o professor demonstra disponibilidade para ouvir, a criança percebe que pode procurar ajuda quando encontra alguma dificuldade. Isso pode ser especialmente importante nos anos iniciais, período em que muitos alunos ainda estão aprendendo a identificar e expressar aquilo que sentem. (ALMEIDA, 2008).

> "A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento depende da ação de fatores orgânicos e sociais, e apresenta uma evolução que acompanha o desenvolvimento da criança." (ALMEIDA, 2008).

A compreensão da afetividade como parte do desenvolvimento permite pensar que a criança não chega à escola emocionalmente pronta. Ela também aprende a lidar com frustrações, esperar, compartilhar, expressar sentimentos e construir relações. A escola participa desse processo por meio das experiências que oferece diariamente. (ALMEIDA, 2008; FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

Por isso, práticas pedagógicas afetivas não precisam assumir um caráter excessivamente individualizado. O professor pode trabalhar com toda a turma, criando regras de convivência, estimulando a cooperação, promovendo atividades em duplas ou grupos e estabelecendo momentos de diálogo. O objetivo é construir um ambiente em que a criança saiba o que se espera dela e, ao mesmo tempo, perceba que é respeitada. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

A família também pode participar desse processo. A comunicação entre escola e família permite compartilhar informações importantes sobre o desenvolvimento da criança e buscar estratégias quando surgem dificuldades. Essa relação precisa ser construída com cuidado, evitando julgamentos ou transferência de responsabilidades. Escola e família possuem papéis diferentes, mas podem colaborar para favorecer o desenvolvimento infantil. (OLIVEIRA; CAIXETA, 2021).

## DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA AFETIVA

Embora a importância da afetividade seja reconhecida por diferentes estudos, colocá-la em prática pode apresentar desafios. O professor trabalha com turmas formadas por crianças diferentes entre si, com histórias familiares, personalidades, ritmos de aprendizagem e necessidades diversas. Além disso, existem conteúdos a serem desenvolvidos, avaliações, planejamentos, registros e outras responsabilidades que fazem parte da rotina escolar. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

Um dos principais desafios está justamente em

encontrar equilíbrio entre acolhimento e exigência. Uma prática afetiva não significa deixar de cobrar a participação do aluno ou evitar situações de frustração. A criança também precisa aprender que nem sempre conseguirá aquilo que deseja imediatamente, que deverá respeitar regras e que precisará se esforçar para alcançar determinados objetivos. Nesse processo, a afetividade pode estar associada à construção de relações baseadas no respeito e em limites claros. (ALMEIDA, 2008; MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Outro ponto importante diz respeito à formação do professor. Para lidar com questões afetivas de maneira adequada, o docente precisa compreender que não é responsável por solucionar todos os problemas emocionais apresentados pelos alunos. Seu papel é perceber sinais, acolher dentro dos limites de sua atuação e, quando necessário, comunicar a família e buscar apoio da equipe escolar e de profissionais especializados. (ALMEIDA, 2008).

A formação profissional que considera a afetividade também contribui para que o professor reflita sobre suas próprias atitudes. Almeida (2008) destaca a importância da formação docente para compreender as implicações da afetividade no desenvolvimento infantil. Essa formação pode ajudar o professor a perceber que sua postura diante de determinadas situações interfere no clima da sala de aula. (ALMEIDA, 2008).

Também é necessário considerar as condições concretas de trabalho. Turmas numerosas, pouco tempo disponível e excesso de tarefas podem dificultar uma atenção individualizada. Isso, entretanto, não significa que a afetividade precise desaparecer da prática. Muitas atitudes dependem mais da postura do professor do que de recursos materiais: ouvir, respeitar, orientar, estabelecer limites com clareza e reconhecer o esforço dos alunos são ações possíveis mesmo diante de uma rotina escolar bastante exigente. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010; MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

A escola, por sua vez, também precisa oferecer condições para que os professores desenvolvam esse trabalho. Não é coerente exigir uma prática acolhedora e, ao mesmo tempo, ignorar as dificuldades enfrentadas pelos próprios profissionais. A construção de relações saudáveis deve fazer parte da cultura escolar e não depender exclusivamente da iniciativa individual de um professor. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

Outro cuidado importante é não confundir afetividade com permissividade. O professor pode ser acolhedor e, ao mesmo tempo, estabelecer limites. Pode compreender uma dificuldade sem deixar de orientar o aluno. Pode reconhecer um sentimento sem permitir comportamentos que prejudiquem os demais. Essa combinação entre vínculo e autoridade é fundamental para que a criança compreenda que a escola é um espaço de segurança, mas também de aprendizagem e responsabilidade. (ALMEIDA, 2008; MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permite compreender que a afetividade possui papel relevante no processo de aprendizagem nos anos iniciais. A criança aprende dentro de relações e experiências concretas, e essas experiências envolvem não apenas aspectos cognitivos, mas também emoções, sentimentos, vínculos e formas de interação com outras pessoas. A perspectiva de Henri Wallon contribui de maneira significativa para essa compreensão ao considerar a integração

entre afetividade, cognição e desenvolvimento humano. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010; ALMEIDA, 2008).

No ambiente escolar, a relação estabelecida entre professor e aluno merece atenção especial. A maneira como o docente acolhe, orienta, corrige, estabelece limites e reage às dificuldades pode influenciar a forma como a criança se posiciona diante da aprendizagem. Um ambiente em que o aluno se sente respeitado e seguro tende a favorecer sua participação, sua capacidade de expressar dúvidas e sua disposição para enfrentar desafios. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Entretanto, valorizar a afetividade não significa transformar o professor em responsável por resolver todas as questões emocionais da criança. O papel docente permanece relacionado ao ensino e à formação escolar, mas esse trabalho acontece por meio de relações humanas. Por isso, reconhecer a dimensão afetiva não diminui a importância dos conteúdos ou do planejamento; pelo contrário, contribui para que o ensino seja desenvolvido de maneira mais sensível às características dos alunos. (ALMEIDA, 2008; FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

As práticas apresentadas demonstram que a afetividade pode estar presente em ações simples do cotidiano escolar. Escutar a criança, respeitar seu ritmo, valorizar suas conquistas, trabalhar de forma cooperativa e lidar com o erro como parte do processo são atitudes que podem contribuir para um ambiente mais favorável à aprendizagem. Não se trata de criar uma escola sem dificuldades, mas de oferecer às crianças condições para enfrentar essas dificuldades sem que o medo ou a insegurança se tornem obstáculos permanentes. (BEZERRA, 2006; MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Dessa maneira, compreender a afetividade como parte do processo educativo significa reconhecer a criança como um sujeito integral. Ensinar nos anos iniciais exige conhecimento pedagógico, planejamento e domínio dos conteúdos, mas também exige atenção às relações construídas diariamente. Quando esses elementos caminham juntos, a escola pode se tornar um espaço em que aprender não seja apenas cumprir tarefas, mas também experimentar, perguntar, errar, tentar novamente e construir conhecimentos em um ambiente de respeito e confiança. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010; ALMEIDA, 2008).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A afetividade no desenvolvimento da criança: contribuições de Henri Wallon. **Revista Inter-Ação,** Goiânia, v. 33, n. 2, p. 343-357, 2008.

BEZERRA, Ricardo José Lima. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 4, p. 20-26, 2006.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação,** São Paulo, n. 20, p. 11-30, 2005.

OLIVEIRA, Larissa Ferreira de; CAIXETA, Cátia Aparecida Silveira. A afetividade no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil: uma revisão bibliográfica. **Pergaminho, Patos de Minas**, n. 12, 2021.

TRAD, Mansur Marcos; MUHLMANN, Aldira Bodachne; VIEIRA, Ivo Marcos Medeiros. A importância da afetividade para promover uma melhor aprendizagem da criança segundo a teoria de Wallon. **Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental,** Curitiba, v. 3, n. 1, p. 25-31, 2014.

# TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

LEARNING DISORDERS

ANDREIA LISBOA DA SILVA NASCIMENTO [1]

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo propor uma reflexão acerca dos Transtornos de Aprendizagem e das Dificuldades de Aprendizagem, em que muitos alunos recebem um diagnóstico equivocado. Este assunto vem sendo debatido com bastante frequência no âmbito escolar, para buscar soluções ou tratamentos para as crianças que sofrem de um Transtorno de Aprendizagem. O papel do professor na identificação de algum problema é de extrema importância, para que junto com a família e uma equipe médica possa ser realizado com maior facilidade e tranquilidade o tratamento deste indivíduo.

**PALAVRAS-CHAVE: Transtornos; Aprendizagem; Dificuldades.**

## ABSTRACT

This article aims to propose a reflection on Learning Disorders and Learning Disabilities, in which many students receive a wrong diagnosis. This subject has been debated quite often in the school environment, to seek solutions or treatments for children who suffer from a Learning Disorder. The teacher's role in identifying a problem is extremely important, so that, together with the family and a medical team, the treatment of this individual can be carried out with greater ease and tranquility.

**KEYWORDS: Disorders; Learning; Difficulties.**

[1] **Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo desde 2017. Formada em Pedagogia e Artes visuais. Pós-graduada em Neuropsicopedagogia e Transtorno de Espectro Autismo. Apaixonada pela transformação social, através da educação.**

# INTRODUÇÃO

Este artigo retrata o estudo sobre as Dificuldades de Aprendizagem e os Transtornos de Aprendizagem.

Visto que cerca de 70% da população tem algum tipo de Transtorno de Aprendizagem, porém a manifestação do problema, na maioria das vezes, é detectada somente na fase escolar, mesmo assim, o diagnóstico demora a ser dado, fato que acaba dificultando o aprendizado do indivíduo. Mesmo apresentando um aprendizado mais fraco, essas crianças têm inteligência normal ou até mesmo acima da média, e as dificuldades encontradas podem ser trabalhadas com professores e especialistas, para que não sejam tão prejudicados. O mais encontrado entres os transtornos, é a dislexia, que parte da hereditariedade, causando um desempenho defeituoso do hemisfério esquerdo do cérebro, hemisfério este responsável pela leitura, escrita e linguagem.

Outro transtorno de aprendizagem comum é o Transtorno e Déficit de Atenção (TDA) que nada mais é do que a dificuldade de se concentrar em um determinado assunto, como não consegue focar a atenção, não absorve conhecimentos. Há também o Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) que além dos problemas de concentração a criança apresenta uma atividade motora acima do normal.

Cada criança tem um perfil cognitivo único, e o Sistema Educacional deve ser capaz de monitorar esta criança, a fim de que ela possa fazer um acompanhamento clínico e adaptar o currículo, para que ela possa aprender dentro das suas limitações, e assim conseguir “acompanhar a sua classe”.

O objetivo deste artigo é apresentar a diferença entre Dificuldades de Aprendizagem e os Transtornos de Aprendizagem, afinal as dificuldades quando identificadas e trabalhadas podem ser superadas; no caso dessas dificuldades persistirem pode-se observar com avaliações um Transtorno de Aprendizagem. O professor nunca pode diagnosticar um aluno, sem antes haver uma conversa com a família expondo a necessidade do encaminhamento para especialistas para que eles possam diagnosticar ou não.

Focaremos o desenrolar do artigo nas dificuldades de aprendizagem das crianças e a falta de conhecimento para um diagnóstico específico.

## O QUE SÃO TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM?

Transtornos de aprendizagem podem ser considerados como uma inabilidade específica, podendo ser: escrita, leitura e matemática, em discentes que apresentam resultados abaixo do esperado para o nível escolar, capacidade cognitiva e desenvolvimento.

O transtorno de aprendizagem pode ser avaliado dando importância às funcionalidades cognitivas afetadas. A relevância sobre os problemas ligados à aprendizagem vem aumentando significativamente nos últimos tempos.

Dessa forma, são indivíduos que apresentam dificuldades não esperadas nessas áreas, apesar de não apresentarem alguma deficiência intelectual, mesmo estando motivadas a aprender e com boas condições de ensino.

> O termo 'transtorno' é usado [...] de forma a evitar problemas ainda maiores inerentes ao uso de termos tais como 'doença' ou 'enfermidade'. ``Transtorno" não é um termo exato, porém é usado [...] para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecível associado, na maioria dos casos, a sofrimento e interferência com funções pessoais (OMS, 1993, p. 05).

Fletcher, Lyon e Barnes (2009) consideram que cinco perfis de prejuízos acadêmicos são os que mais se identificam com frequência. Cada perfil apresenta um prejuízo mais sobressalente, o que não quer dizer que uma mesma pessoa não possa ter prejuízo em mais de um desses perfis.

| PRINCIPAL DIFICULDADE | PREJUÍZO ACADÊMICO |
|---|---|
| Leitura | Reconhecimento de palavras e ortografia |
| Leitura | Compreensão |
| Leitura | Fluência de leitura e automocidade |
| Matemática | Cálculos, Resolução de problemas. |
| Escrita | Grafia, ortografia e/ou produção textual. |

Embora haja diferentes conceitos, todos concordam que o processo de aprendizagem é um processo bilateral, ou seja, depende tanto do docente quanto do discente.

O transtorno de aprendizagem apresenta uma série de sinais sintomatológicos que acarretam perturbações, interferindo assim no processo de aquisição de conhecimento de forma clara.

A real causa para os transtornos, ainda não foram evidenciadas pelos cientistas, o que temos são apenas hipóteses sobre suas possíveis causas.

Sabemos que a aprendizagem é um processo constante e de evolução, que envolve inúmeras modificações no comportamento do indivíduo, tanto físico, biológico como também o ambiente no qual está inserido.

Segundo Möojen (2001), "o desenvolvimento harmonioso da aprendizagem representa um ideal, uma norma utópica, mais do que uma realidade. Dessa forma, o normal e o patológico na aprendizagem escolar, assim como no equilíbrio psicoafetivo, não podem ser considerados como dois estados distintos um do outro, separados com rigor por uma fronteira ou um grande fosso".

**DIFICULDADE OU TRANSTORNO?**

Quem nunca ouviu que uma criança não acompanha a turma em que estuda? Quando o aluno não consegue acompanhar o ritmo em sala de aula, costuma se dizer que ele tem dificuldade de aprendizagem, que condiz com uma defasagem para aprender, sem alguma causa evidente. Quando se diz que um aluno tem dificuldade de aprendizagem, refere-se que há algum problema no processo de aprendizagem.

Segundo o NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES (1988), dificuldade de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos manifestados por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala

leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se que são devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de autorregulação, percepção social e interação social, mas não constituem por si próprias, uma dificuldade de aprendizado. Ainda que as dificuldades de aprendizado possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes como, por exemplo, transtornos emocionais graves ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente), não são o resultado dessas condições ou influências.

Para dizer que a criança apresenta defasagem de aprendizado em uma ou mais disciplinas é preciso pesquisar os motivos. Durante a apuração é preciso conversar com os pais, familiares e especialistas, normalmente após essas conversas se chega a dois possíveis motivos. O primeiro seria situações frustrantes como mudanças de escola, troca de professor, separação dos pais, chegada de um irmãozinho entre outros, porém, se as dificuldades persistem e acompanham a criança por mais tempo do que se esperado sem causas evidentes (deficiência sensorial e intelectual) é provável que ela tenha transtorno de aprendizagem.

É importante dizer que diante de um aluno que apresenta dificuldades em aprender é preciso que o professor procure diversificar as formas de ensino e que oriente aos pais que procure um especialista, sem esquecer que é precisoacolher e oferecer ajuda a criança, mostrando a ela seus talentos tendo ou não transtorno de aprendizagem.

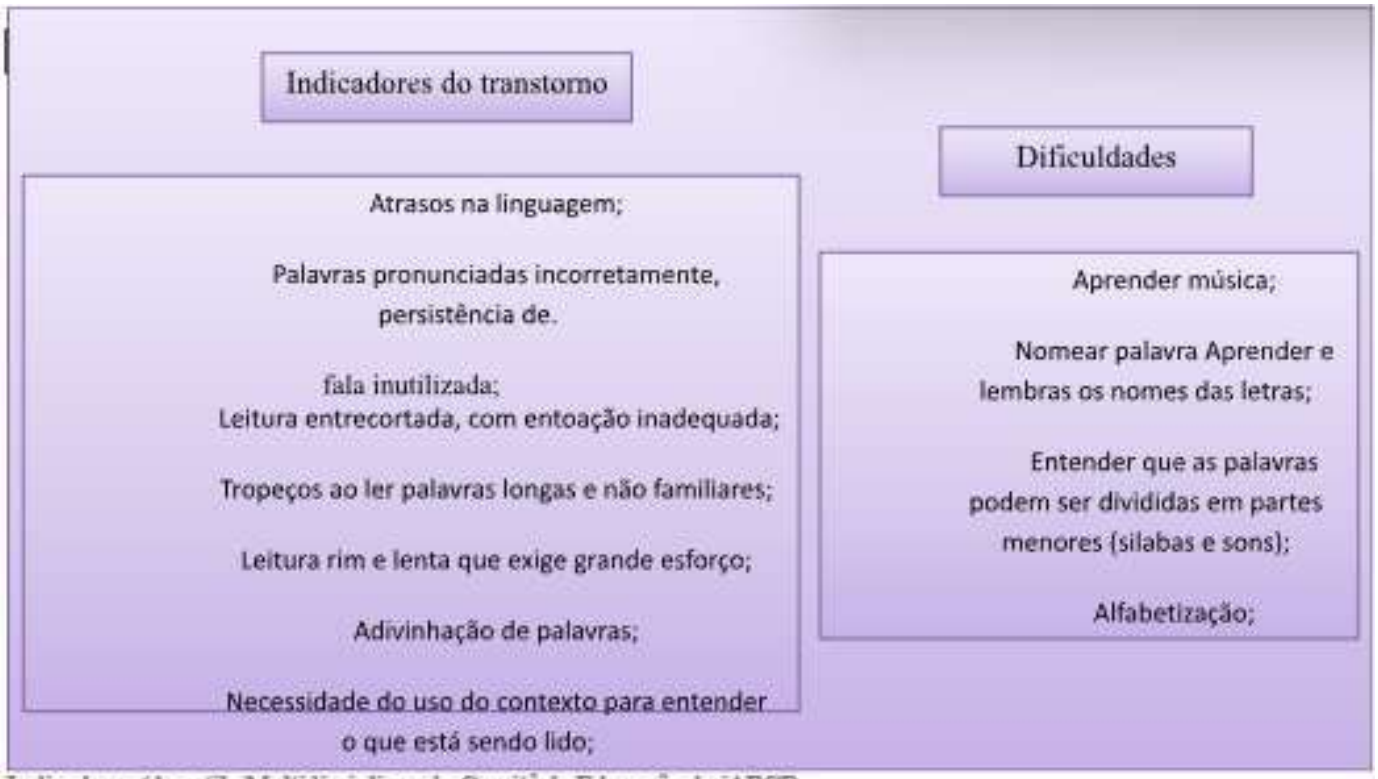
O transtorno de aprendizagem se dá pela persistência das dificuldades para aprender, e sempre estiveram presentes na vida escolar do aluno, diferente das dificuldades que, com a união da escola e da família, podem ser solucionadas.

O transtorno pode ser específico para uma determinada área: leitura, escrita e matemática, ou pode vir a unir todas as áreas, assim têm-se um transtorno global de aprendizagem.

## TIPOS DE TRANSTORNO

- **Transtorno Específico da Leitura (Dislexia e Distúrbio de Soletrar)**

Transtorno específico da leitura ou Dislexia é uma alteração do neurodesenvolvimento, este transtorno tem como característica o baixo desempenho na leitura. Segundo Fonseca (1999, cit. por Moura, 2011) é uma *“dificuldade duradoura" que surge em crianças “inteligentes, escolarizadas, sem qualquer perturbação sensorial e psíquica já existente”*.



Indicadores (Apostila Multidisciplinar do Comitê de Educação do iABCD

O diagnóstico do transtorno específico da leitura ou dislexia, geralmente não se dá antes do ingresso da criança na escola, porém, já em idade pré-escolar é possível identificar dificuldades que podem ser indícios de risco para dislexia, algumas são: início tardio da fala; dificuldade para pronunciar alguns sons, demora em incorporar novas palavras ao vocabulário, dificuldades em produzir rimas, dificuldades para aprender cores, formas, números e escrita de nomes, dificuldades para seguir ordens e rotinas, dificuldades para contar ou recontar histórias; e dificuldades para lembrar nomes e símbolo. Em crianças já em idade escolar “ensino fundamental I” é possível observar que o transtorno específico da leitura apresenta os seguintes indícios: dificuldades para aprender as letras e o alfabeto, para planejamento motor de letras e números, para sequenciar e memorizar palavras; para discriminar letras, para separar e sequenciar sons, para aprender a ler, escrever e soletrar, para execução da letra cursiva e para copiar do quadro.

Embora seja recomendado que o diagnóstico definitivo do transtorno ocorra somente após um período de aproximadamente um ano e meio, de frequência escolar é importante salientar que quanto mais precoce for identificada uma possível dificuldade na área de leitura e ou Dislexia é possível minimizar muitas das dificuldades na fase inicial da leitura.

O processo para diagnosticar a Dislexia é complexo, sendo necessárias avaliações neurocognitivas e neurolinguísticas para determinar a natureza das dificuldades apresentadas, além de incluir ou excluir outras possíveis comorbidades.

Segundo Pennington (1997), o ambiente escolar pode oferecer aos disléxicos um tempo maior para realização dos testes escritos, a realização de teste em outro ambiente da escola, a diminuição do conteúdo da prova, mesmo que seja preciso realizar mais avaliações e assinalar, porém, não baixar a nota em virtude de erros de escrita, dispensá-

los de aprendizado de língua estrangeira em casos de escolas bilíngues e realizar alguns exames orais, e vale lembrar que todos os professores devem ter conhecimento da real condição do aluno, a fim de se evitar o famoso estigma de que os disléxicos são preguiçosos e incapazes. Aos pais e familiares cabe ter paciência e sabedoria para lidar com os insucessos da criança, além de oferecer atividades que valorizem os pontos fortes da mesma.

- **Transtorno Específico da Matemática (Discalculia)**

Transtorno Específico de Matemática ou Discalculia, é uma deficiência na aprendizagem específica dos conceitos que envolvem números, é um transtorno de origem neurobiológica, que pode acarretar problemas de ansiedade ou problemas no convívio social. Não se origina de uma lesão cerebral, mas de problemas neurológicos ou imaturidade das funções neurobiológicas, assim a criança já nasce discalcúlica, mas só há a manifestação quando a criança passa a ter contato com conceitos matemáticos.

Os sinais que podem ser observados são:

- Dificuldade de entender conceitos de valor, quantidade e números;
- Dificuldade em usar passos envolvidos nas operações matemáticas;
- Não entender conceitos relacionados a tempo, como contar os dias, semanas, meses;
- Dificuldade na memória auditiva;
- Problemas de reorganização auditiva: a criança reconhece o número quando ouve, mas tem dificuldade de lembrar-se do número com rapidez;
- Dificuldade na memória visual;
- Dificuldade de memória em tarefas não verbais;
- Dificuldade na memória que implica contagem, não memoriza a tabuada de multiplicar, têm dificuldades para recordar sequências de algoritmos, estações;
- Distúrbios de percepção visual;
- Dificuldade nas habilidades psicomotoras;
- Distúrbios de leitura: apresentam dificuldade em ler o enunciado do problema
- Distúrbios de escrita: têm dificuldade de escrever os números porque a aquisição do sistema de numeração é muito comprometida;
- Tem atenção seletiva, isto é, distrai-se com estímulos irrelevantes e fadiga-se facilmente quando tenta concentrar-se.

Ao notar que a criança vem apresentando estes sinais junto com a resistência de não realizar as atividades da disciplina em questão, a escola deve orientar os pais e juntos buscarem um tratamento com neuropediatra ou psicólogo, para que assim unindo o tratamento externo, como terapias, recursos extras de adaptação, com o aprendizado de sala de aula, este aluno venha a obter melhores resultados.

- **Transtorno Específico da Expressão Escrita (Disgrafia ou Disortografia)**

Transtorno Específico da Expressão Escrita é uma deficiência na habilidade de escrita, que se pode dividir em dois tipos: a disgrafia, que envolve o problema de coordenação motora fina, coordenação visual, já a Disortografia envolve a formulação e codificação que ocorre quando se escreve.

Alunos com disgrafia podem apresentar todos, ou alguns dos seguintes sinais:

- Formação das letras pobre;

- Letras muito largas, demasiado pequenas, ou com tamanho inconsistente;
- Uso incorreto de letras maiúsculas e minúsculas;
- Letras sobrepostas;
- Espaçamento inconsistente entre letras;
- Alinhamento incorreto;
- Inclinação inconsistente;
- Falta de fluência na escrita.

De modo geral, alunos com disgrafia, apresenta uma série de sinais secundários do tipo global, que acompanha de uma grafia defeituosa, encontra-se também na forma incorreta de segurar o lápis ou caneta, dificuldade de preensão e pressão, escrita lenta ou muito rápida.

Quando uma criança é identificada com disgrafia, o professor deve levar em conta três fatores:

1. Intervir e fornecer orientações e dar oportunidades para que este aluno melhore a sua caligrafia;
2. Modificar ou alterar o currículo, de modo que vá de encontro com as necessidades especiais deste aluno;
3. Reduzir o impacto que a disgrafia tem no aprendizado deste aluno.

O Transtorno da Expressão Escrita geralmente é encontrado em crianças que apresentam Transtorno de Leitura ou Transtorno da Matemática.

Existem diversos programas específicos de intervenção na área da disgrafia, no entanto, para que se considere um programa de intervenção efetivo deve respeitar os seguintes princípios (Bos & Vaughn, 1998; Hallahan, Kauffman & Lloyd, 1999).

- Ensino direto e individualizado.
- Utilizar métodos e técnicas variadas, indo ao encontro das necessidades individuais do aluno.
- Planear pequenas sessões de escrita (caligrafia), várias vezes por semana (no contexto da escrita).
- As competências caligráficas devem ser ensinadas isoladamente, e depois aplicadas no contexto e periodicamente verificadas.
- Os alunos devem avaliar a sua própria escrita e, quando apropriado, a escrita dos outros.
- O professor deve apresentar a sua escrita como modelo.
- Ensinar a caligrafia, não apenas como uma tarefa visual ou motora, mas sim como ambas (Hagin, 1983 citado por Bos & Vaughn, 1998).
- Utilizar ajudas físicas ou verbais, movendo a mão do aluno, ou providenciando indicadores tais como pontos ou setas nas letras.
- Fornecer um reforço específico para as letras escritas corretamente e feedbacks de correção para as letras que necessitam de ser trabalhadas.
- Ensinar o aluno a auto verbalizar a forma das letras.

## DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Do ponto de vista clínico, as dificuldades de aprendizagem são perturbações neurológicas que intervêm com a captação de informações, interferindo no processo de aprendizagem.

Do ponto de vista pedagógico, as dificuldades de aprendizagem são incapacidades ou impedimentos de aprender, seja na questão da leitura, escrita ou operações matemáticas.

Essas dificuldades estão presentes diariamente nas escolas e acaba se tornando um grande aval para dificultar o processo de aprendizagem, estas dificuldades podem ser notadas em alunos que apresentem um baixo rendimento esperado para a sua faixa etária e nível escolar, pode se dar por problemas de concentração, dificuldades na leitura e escrita.

Não se pode diagnosticar um aluno sem antes buscar apoio da escola e dos pais, o professor deve primeiramente observar os sinais que podem levar à dificuldade de aprendizagem, como por exemplo, aquisição tardia da fala, agitação psicomotora ou trocas fonológicas entre outros.

Havendo um destes sinais, deve haver uma comunicação clara entre escola, família e profissionais da saúde para juntos trabalharem de maneira efetiva, para que esta criança não seja prejudicada em seus próximos anos letivos.

Segundo SCOZ (2011):

> "Os problemas de aprendizagem não são restringíveis a nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos / sociais e pedagógicos percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade." (SCOZ, 2011, p. 20).

Assim, os pais devem estar dispostos a entender e compreender a situação e devem estar dispostos a trabalhar e cooperar com o professor, para que seus filhos se sintam apoiados e motivados, juntamente com a escola, para que possam fazer um trabalho eficaz.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O processo de implantação da educação inclusiva nas escolas regulares brasileiras passa por grandes desafios, mas a falta de professores preparados é um dos temas mais abordados. O ingresso de pessoas com deficiência ou mesmo com transtornos tem deixado os professores confusos, despreparados e sem condições para acolher estes estudantes. É preciso reconhecer que há sim problemas na formação dos docentes para educação inclusiva, porém, não pode e não deve ser a justificativa para fracassos, mais sim um incentivo para a construção de experiências de sucesso em que a educação é realmente para todos e com qualidade.

Para que a escola venha a ser realmente inclusiva é preciso que sejam realizadas muitas mudanças em suas estruturas físicas, materiais, pessoais e em sua gestão administrativa. É preciso entender que a educação inclusiva precisa de uma escola realmente democrática que respeite o tempo de aprendizagem de cada indivíduo, que ofereça aprendizagem com estímulo e trabalho colaborativo. No entanto, é importante se perguntar quais os tipos de formação atenderiam aos professores que se sentem desamparados.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 1996, ao assegurar aos deficientes o ensino em escolares regulares, também aponta uma diretriz para a formação dos docentes: *"professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular, capacitado para a integração desses educando nas classes comuns"*, porém é visível a diferenciação entre educadores com

especialização para atendimentos especializados e os capacitados para atuarem em classes comuns, porém o documento Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2011) traz uma melhor definição dos termos de cada um.

Para que os professores sejam considerados capacitados é preciso que tenham formação na educação especial e inclusiva, além de competências para identificar as necessidades específicas de cada estudante e ainda flexibilizar sua ação para atender as especificidades, o que não é tarefa simples, tais disciplinas nos cursos docentes não conseguem abranger toda a complexidade do tema educação especial e inclusiva sendo mais correto falarmos em informação para os educadores e não formação.

**ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Os professores devem estar sempre atentos e dispostos a fornecer um ambiente agradável, dinâmico, alegre para estimular a aprendizagem do aluno. A alteração de currículo é de extrema importância, pois assim, o aluno com alguma deficiência seja ela, física ou cognitiva, possa estar em sala de aula com os demais, realizando o mesmo tipo de atividade, porém, de uma forma diferente, respeitando as suas dificuldades e valorizando as suas habilidades.

Incluir esta criança para que ela realize as mesmas atividades, pode não parecer uma tarefa fácil, pois nem sempre o aluno estará disposto a participar da aula, cabe ao professor estimular essa criança a sair de sua zona de conforto e participar das atividades em grupo, mostrando a ela que essas atividades são importantes para todos. Ela deve sempre estar a par do que acontecem no dia-a-dia da classe, bem como as rotinas, os combinados, para que ela possa entender que ela faz parte daquele ambiente e que também deve colaborar e respeitar os demais, bem como os demais alunos ditos “normais” deve aprender a respeitar.

É indispensável que o educador deixe o aluno realizar suas atividades sozinho, para não o tornar dependente da professora; claro que a professora estará sempre atenta para auxiliá-lo e guiá-lo para o caminho correto. Por mais simples que seja a atividade, e este aluno tenha acertado pouco, sempre elogiar, mostrar que ele é capaz de realizar as atividades propostas.

É fundamental que a escola e a família estejam unidas para um melhor desempenho do aluno. Quando a criança recebe o apoio e incentivo da família em relação ao que se aprende na escola, o conhecimento já adquirido se torna mais proveitoso, já que esta criança estará tendo dois ambientes de estudo, no qual, os dois há pessoas que compreendem as suas necessidades, ajudando-o a obter melhores resultados.

A família deve estar sempre aberta ao diálogo com a escola, para juntos procurar uma solução, pois nem sempre cabe somente à família ou a escola, é necessário, na maioria dos casos, ajuda de profissionais tais como: psicólogo, terapeuta, neuropsicológico, fonoaudiólogo e trabalhando juntos e promover um ensino mais tranquilo e de qualidade.

A relação entre o professor e o aluno deve ser uma combinação de respeito e amizade. Quando a criança entende que o educador está disposto a ensinar e respeitar os seus limites, o empenho e desenvoltura desta criança dentro da sala de aula sofrem alterações, pois, a partir deste momento ela entende que pode contar

com o educador em qualquer situação.

Cada criança tem seu tempo de aprendizagem, seja para qualquer coisa, é importante que a professora saiba lidar com essas dificuldades que aparecerão no decorrer da sua carreira, e entender que, o aluno que apresenta alguma dificuldade ou transtorno não irá aprender da noite para o dia, e entender que ele como educador, precisará ter paciência e respeito para com os alunos, respeitando sempre e valorizando por menor que seja a conquista deste aluno.

## DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI

O educador reflexivo e conhecedor desenvolve seu fazer pedagógico reconstruindo continuamente suas ações, pois:

> "A formação de professores inclui informações e habilidades desenvolvidas no exercício da profissão, como princípio de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social "(FERREIRA; SILVA, 2011, p.25).

Mudar a escola significa alterar alguns de seus parâmetros de funcionamento: o currículo (o que aprender) a forma de agrupar os alunos (por idade o outro critério) o critério de agrupamento (por interesses, séries ou outros critérios) a didática (ensino individual presencial ou a distância via computador mediada pelo professor e etc.) e as formas de avaliação qualquer das mudanças envolve rupturas radicais na estrutura escolar no sistema de poder e por isso é tão difícil mudar escola se observarmos os sistemas educacionais mais avançados do mundo, onde menos se mexeu foi no currículo. Dificilmente um sistema escolar irá sobreviver sem uma escuta judiciosa do que ensinar e sem especificar de maneira rigorosa o que precisa ser aprendido e provavelmente isso continuará a ser feito de forma disciplinada escolar. Dificilmente as disciplinas serão muito diferentes das atuais línguas, matemática, ciências e algum de humanidades e artes. Esta é a forma com o conhecimento é produzido e organizado e, do que sabemos até hoje, é a melhor forma de assegurar o acesso dos indivíduos a novos conhecimentos. A outra área em que pouco se mexeu foi na avaliação testes e outras evidências de aprendizagem pelo aluno continuam a ser usados com o mecanismo de aferição de conhecimento. Isso também dificilmente irá mudar, embora a avaliação não precise estar necessariamente vinculada a um professor ou escola. Quanto ao mais, tudo poderia mudar.

Há evidências suficientes para criar escolas sem muros, como agrupamentos realizados por diferentes critérios de idade, tamanho, interesses, ou até mesmo escolas sem professores ou professores assumindo novas e diferentes funções.

Para resumir, "a escola do futuro" qualquer que seja sua forma possivelmente será muito semelhante à escola do presente e do passado no que se refere à existência de currículos e programas bem estruturados. E vai continuar a exigir dos alunos o esforço e persistência - por mais interessante que seja ou pareça ser. Também está associada a mecanismos de avaliação que, na sua essência, não serão muito diferentes dos atuais. Mas poderá ser totalmente diferente em todos os demais aspectos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os Transtornos de Aprendizagem se resumem a um aluno que apresenta um atraso em determinadas áreas de conhecimento em relação a outras e para o

esperado em seu nível escolar, os principais sinais apresentados são na leitura, escrita, números (matemática), ou tudo que envolva a sua capacidade cognitiva. Na escrita pode vir a afetar a sua ortografia ou produções de texto. Na leitura envolve a compreensão, fluência da leitura e reconhecimento de palavras ou letras (consoantes e vogais), e na matemática causa a Discalculia, que se dá pela dificuldade de cálculos em geral e resolução de problemas.

Estes sintomas ou sinais são os mais notáveis, pois cada faixa etária de um indivíduo exige o progresso sobre seu cognitivo, socioafetivo e psicomotor. Quando há um atraso em algumas destas áreas, que não se é esperada para aquela faixa etária, nota-se o regresso, que é muito perceptível.

Há casos de atraso na aquisição da fala, quando se demora mais do que o esperado para desenvolver a sua fala 100% (cem por cento), no qual, acaba fazendo uma leitura pausada, com entonação errada em parágrafos e pontos, dificuldade ao ler palavras nunca vista antes, adivinhação, quando o indivíduo não espera que a outra pessoa termine a sua frase e este indivíduo apresenta supostas terminações.

Já a dificuldade de aprendizagem está ligada ao transtorno, porém, são casos distintos, pois há causas e tratamentos diferentes.

Dificuldade é o que todos nós temos diante de algo novo, que nunca se teve contato antes, como por exemplo, para uma criança que acaba de ingressar na Instituição de Ensino aprender as letras do alfabeto, é algo que ela talvez, não tivesse contato antes, e até aprender com clareza, irá apresentar dificuldades, ou então entender que as palavras podem ser divididas em partes menores (sílabas), não sendo tão diferente dos adultos, que podem sofrer dificuldades ao se mudarem de apartamento, cozinhar uma receita nova, trocar de empresa. Estas coisas que parecem simples podem causar dificuldades, pois é algo novo, que muitas vezes não era esperado, mas que com prática, treino e persistências, pode ser solucionado, o que não ocorre com os transtornos, que por mais que sejam trabalhados não irá se obter um resultado esperado. Isso ocorre, porque os transtornos muitas vezes já nascem com os indivíduos, por isso o quanto antes identificado e trabalhado, o aprendizado pode ser mais fácil.

Por isso a necessidade da parceria da escola com os pais, pois o trabalho que se realizará em sala, deve ter total apoio da família, por meio de práticas pedagógicas como alteração do currículo, atividades complementares e muita conversa a família possa compreender que um tratamento com um psicopedagogo, neuropedagogo, psicólogos, psiquiatras, entre outros, é um caminho que só irá beneficiar esta criança, ou seja, um trabalho em equipe, para a melhoria de aprendizado e de vida desta criança.

Vivemos em um mundo em que vigora as mudanças que ocorrem com as transformações tecnológicas, deste modo, vemos a educação se expandir de um modo significativo, movimento este que transforma e gera mudanças e com isso têm sido geradas muitas discussões, gerando conflitos que muitas vezes não são resolvidos. Em muitas ocasiões vemos o tema educação ser empregado de um modo errôneo, mas é fundamental compreender que a educação deve acontecer de um modo amplo e sem restrições abrangendo toda sociedade sem nenhuma exclusão.

**REFERÊNCIAS**

AMERICAN Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estático de Transtornos Mentais**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOS & Voughn. **Strategies for teaching students with learning and behavior problems**. 3 ed. Condition: Good, 1988.

BRITO, Ana Teresa Brandão de Oliveira. **Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura e da escrita**. Jaime Luiz Zorzi. São José dos Campos -SP: Pulso, 2005.

CIASCA, S.M. (org.) **Distúrbios de aprendizagem:** proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CORREIA, L.M. **Dificuldades de aprendizagem:** contribuições para a clarificação e unificação de conceitos. Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses, 1991.

CORREIA, L.M. **Escala de comportamento escolar**. Porto: Porto Editora, 1983.

FONSECA, V. **Insucesso escolar:** abordagem psicopedagógica às DA. Lisboa: Âncora, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia *da autonomia:*** saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HALLAHAN, Kauffman & Lloyd. **Introducing to learning disabilities**. 3 ed. Paul H. Brooks, 1999.

MÖOJEN, Sônia Maria Pallaoro. Caracterizando os Transtornos de Aprendizagem. In: BASSOLS, Ana Margareth Siqueira e col. **Saúde mental na escola:** uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Mediação, 2003.

NEUROSABER. **Principais Distúrbios de Aprendizagem**. Artigos, 12 de agosto de 2016.

ORGANIZAÇÃO Mundial da Saúde. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento do CID-10.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

OTTA, Newra Tellleechea, OHLWEILER, Lygia e RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos de aprendizagem e abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PENNINGTON, B. F. **Diagnóstico de distúrbios de aprendizagem**. São Paulo: Pioneira, 1997.

PERRENOUD, P. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

POPPOVIC, Ana Maria. **Alfabetização:** disfunção psiconeurológica**.** 3 ed. São Paulo, Vetor: Psicopedagógica, 1968.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar:** o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, R. C. C. M. FERREIRA, S. R. N. **Práxis Docente:** o sujeito, as possibilidades e a educação. Faculdade Educacional da Lapa, Curitiba: Editora Fael, 2011.

VALLET, Robert E. **Tratamento de distúrbios de aprendizagem:** manual de programas psicoeducacionais. (Coord. Da Editora Brasileira Leopoldo A. de Oliveira Neto), São Paulo, EDU/EDUSP, 1977.

# A RATOEIRA E A ESCOLA: HAMLET, NARCISISMO E A PRESSA DA VINGANÇA, DA EMPRESA FAMÍLIA AO ENVOLVIMENTO ÉTICO-ESTÉTICO DA DOCÊNCIA

The Mousetrap and the School: Hamlet, Narcissism, and the Rush for Revenge—From the Family Enterprise to the Ethical-Aesthetic Engagement of Teaching

ANTONIO SILVA DE BRITO [1]

## RESUMO

Inserido na problemática das relações entre subjetividade e teatro, o presente artigo toma o drama de Hamlet como caso exemplar do pacto narcísico do sujeito com a imagem paterna idealizada, do conflito com a família enquanto empresa — estrutura de herança, usurpação e extração de mais-valia afetiva — e dos estragos produzidos pela pressa da vingança, ordenada pelo fantasma como um supereu que não admite o tempo de compreender. Relê-se a cena da Ratoeira como dispositivo de pesquisa e a instrução de Hamlet aos atores como proto-docência: o único momento de ciência e calma do protagonista é aquele em que ele ensina. Com base nessa leitura, defende-se a escola como saída para o impasse hamletiano: lugar onde o sujeito em posição de autoridade pode aceitar e ampliar a proposta alheia, onde o eu-professor realiza a pesquisa técnico-emotiva do próprio processo de aprendizagem para ensinar ao outro-aluno, e onde o envolvimento ético-estético substitui o duelo pelo ensaio. Sustenta-se, enfim, que a tragédia de Elsinor é a de uma corte sem escola — e que a escola pública é a Elsinor às avessas. As possibilidades práticas decorrentes dessa leitura são apresentadas tecidas na própria argumentação. A metodologia é a pesquisa bibliográfica em diálogo com a experiência docente do autor.

**PALAVRAS-CHAVE: Hamlet; Narcisismo; Subjetividade; Docência; Ética e estética.**

## ABSTRACT

Within the problematic of the relations between subjectivity and theater, this article takes the drama of Hamlet as an exemplary case of the subject's narcissistic pact with the idealized paternal image, of the conflict with the family as an enterprise — a structure of inheritance, usurpation and extraction of affective surplus value — and of the damage produced by the haste of revenge, ordered by the ghost as a superego that does not admit the time for understanding. The Mousetrap scene is reread as a research deviceand Hamlet's instruction to the actors as proto-teaching: the protagonist's only moment of science and calm is when he teaches. From this reading, school is defended as the way out of the Hamletian impasse: a place where the subject in a position of authority can accept and expand the other's proposal, where the I-teacher carries out technical-emotional research into their own learning process in order to teach the other-student, and where ethical-aesthetic involvement replaces the duel with rehearsal.

**KEYWORDS: Hamlet; Narcissism; Subjectivity; Teaching; Ethics and aesthetics.**

[1] **Graduação em Educação Artística pela Faculdade Paulista de Artes (2010); Formação em Psicanálise pela Escola de Psicanálise de São Paulo (2020); Professor de Ensino Fundamental — Artes — na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.**

# INTRODUÇÃO

As relações entre subjetividade e teatro têm em Hamlet, príncipe da Dinamarca (SHAKESPEARE, 2015), o seu caso mais visitado: o mais encenado e o mais analisado dos personagens psicopáticos no palco, na expressão do ensaio de Freud (1969b). Não se pretende aqui diagnosticá-lo — os personagens dramatúrgicos não pertencem à realidade, e a doença, quando há, está com o dramaturgo e refletida em sua vasta produção —, mas tomá-lo como caso exemplar de uma problemática que interessa diretamente ao arte-educador: a do sujeito capturado entre o pacto narcísico com a imagem paterna, o conflito com a família enquanto empresa e a pressa da vingança que não admite o tempo de compreender. A escuta psicanalítica e a experiência do palco, quando se leem uma pela outra, permitem extrair da tragédia dinamarquesa algo mais que a melancolia célebre do protagonista: um mapa dos impasses que todo sujeito atravessa quando uma herança lhe é imposta com urgência — e uma pista, discreta mas insistente, sobre a saída. A justificativa do estudo está na fecundidade pedagógica dessa travessia: a peça oferece ao professor um espelho de trabalho sobre autoridade, herança e tempo. O problema investigado pode ser assim formulado: o que a tragédia de Hamlet ensina ao professor sobre o exercício da autoridade e sobre o tempo da aprendizagem?

O objetivo geral do trabalho é analisar o drama de Hamlet como caso exemplar da relação entre subjetividade e teatro, extraindo dessa análise fundamentos para a prática docente. Os objetivos específicos são: examinar o pacto narcísico do protagonista com a imagem paterna idealizada; ler a família de Elsinor como estrutura empresarial de herança, usurpação e extração de mais-valia afetiva; reinterpretar a suposta procrastinação do príncipe como pesquisa, com destaque à cena da Ratoeira e à instrução aos atores; e transpor essa leitura para a escola pública, formulando fundamentos e possibilidades para a posição de autoridade docente.

A hipótese aqui sustentada tem duas faces. A primeira, analítica: a tragédia de Hamlet não decorre da hesitação do protagonista, como quer a leitura corrente, mas da pressa — a sua e a de todos em Elsinor —, e os únicos momentos em que a catástrofe se suspende são justamente aqueles em que Hamlet pesquisa e ensina: a montagem da Ratoeira e a instrução aos atores, cenas em que o príncipe se comporta como diretor pedagógico e antecipa, em pleno século dezessete, os fundamentos das teorias modernas da atuação. A segunda face, propositiva: o que faltou a Hamlet — impedido pelo rei-padrasto de retornar aos estudos em Wittenberg, retido como ativo da empresa família — foi a escola; e a escola pública, para o professor que sabe ocupá-la, é o lugar onde o sujeito em posição de autoridade pode fazer o que nenhuma autoridade de Elsinor fez: aceitar e ampliar a proposta alheia, pesquisar a técnica emotiva do próprio processo de aprendizagem e oferecer ao outro um envolvimento ético-estético em vez de um duelo.

O percurso do texto acompanha essa dupla face. As três seções seguintes desenvolvem a leitura da peça — o pacto narcísico, a empresa família, a pressa da vingança e sua contraface pedagógica —, em diálogo com Freud, Lacan, Quinet e com a tradição cênica que a obra acumulou. A seção final antes das considerações realiza a transposição para o chão da escola, onde o autor atua como professor de Artes da rede municipal de São Paulo, apresentando fundamentos e possibilidades práticas tecidas na própria prosa.

Nota-se, desde já, que a passagem da corte para a sala de aula não é metáfora ornamental: a escola é, como Elsinor, um espaço atravessado por heranças, hierarquias, espionagens e demandas de lealdade — com a diferença decisiva de que nela é possível ensaiar, errar e recomeçar, pois na escola, ao contrário do quinto ato, ninguém precisa morrer no final.

## DESENVOLVIMENTO

### HAMLET E O PACTO NARCÍSICO: O FANTASMA COMO IDEAL

Freud (1969a) abre a via de leitura na própria Interpretação dos sonhos: Hamlet não consegue matar Cláudio porque o usurpador realizou o desejo recalcado do príncipe — eliminar o pai e ocupar o lugar junto à mãe. A vingança exigida colocaria Hamlet diante do espelho do próprio Desejo, e é dessa vertigem, não de covardia, que nasce a paralisia. Lacan (2016), no seminário sobre o desejo e sua interpretação, desloca a questão: o drama de Hamlet é o drama de um sujeito que só pode agir na hora do Outro — o fantasma dita, Cláudio arma, Laertes desafia —, jamais na sua própria hora, pois o seu Desejo permanece suspenso no Desejo da mãe. O personagem estará até o fim dividido entre o Ser e o Não-Ser, entre o Eu Ideal e o Ideal do Eu, entre o narcisismo e o senso moral.

É nesse ponto que se pode falar de pacto narcísico (FREUD, 2010a). O pai morto retorna como fantasma e é descrito pelo filho como perfeição absoluta — um homem que, tomado por tudo em tudo, não terá igual. Essa idealização é a moeda do pacto: Hamlet ama no pai a sua própria imagem ideal, o Eu que ele gostaria de ter sido e que a mãe, ao desejar um terceiro homem, despedaçou. A vingança exigida pelo espectro não é, no fundo, reparação do morto, mas restauração do narcisismo ferido do vivo — e por isso mesmo é impossível de cumprir com calma, pois cada adiamento reabre a ferida e cada lembrança da mãe no leito do tio a envenena de gozo. O Nome-do-Pai, que deveria interditar e apaziguar, comparece pervertido: em vez de barrar o gozo, ordena-o — vinga-me, lembra-te de mim —, funcionando menos como Lei e mais como supereu, essa instância que, como se sabe, quanto mais se obedece, mais exige.

A chave lacaniana precisa esse ponto: o que paralisa Hamlet não é apenas o mandato do pai, é o Desejo da mãe. Gertrudes não sustenta o luto, não interroga a pressa do novo casamento, não escolhe entre o filho e o marido — e diante desse Desejo que não falta, que não vacila, o Desejo do filho não encontra onde se alojar. A cena do quarto, em que Hamlet crava na mãe as palavras como punhais, é menos acusação moral que tentativa desesperada de fazer faltar alguma coisa nesse Outro materno saturado: se ao menos ela hesitasse, se ao menos perdesse algo, o filho poderia desejar por conta própria. O fantasma, significativamente, reaparece nessa cena exata — visível para o filho, invisível para a mãe — como que para lembrar que o pacto narcísico não admite que Hamlet trate com Gertrudes de sujeito a sujeito: entre os dois, sempre, a imagem do pai perfeito, cobrando.

As perdas colaterais do pacto são conhecidas. Ofélia, espelho descartado, recebe de Hamlet o tratamento que o narcisismo ferido reserva a todo objeto que não devolve a imagem ideal: a rejeição violenta — vai para um convento — seguida, tarde demais, do amor declarado sobre o túmulo, quando o objeto já não pode responder. E o luto, que seria o trabalho psíquico de desligamento gradual do objeto

perdido, converte-se em melancolia: Hamlet veste o negro por dentro, identifica-se com o morto, e a sombra do objeto cai sobre o Eu — fórmula de Freud (2010b) que a peça encena com precisão assustadora, três séculos antes de ser escrita. O pacto narcísico, em suma, é um contrato em que o sujeito hipoteca o próprio Desejo para sustentar uma imagem — e Elsinor inteira será executada como garantia.

## O CONFLITO COM A EMPRESA FAMÍLIA: HERANÇA, FUSÃO E MAIS-VALIA AFETIVA

A família de Hamlet não é apenas família: é firma. O trono da Dinamarca é o capital; o casamento, instrumento de fusão; o filho, ativo e herdeiro; o funeral, item de despesa a otimizar. A própria peça nomeia a operação pela boca amarga do príncipe, quando este explica a Horácio que as carnes assadas do funeral foram servidas frias na mesa do casamento — economia, pura racionalidade administrativa aplicada ao luto. Cláudio realiza aquilo que a linguagem corporativa contemporânea chamaria de aquisição hostil: elimina o fundador, casa-se com a viúva majoritária e assume o controle acionário do reino, retendo o herdeiro legítimo por perto não por afeto, mas por gestão de risco. A criança está desde o nascimento submetida às intervenções dramáticas de seus familiares, que depositam afeto sobre o seu potencial lucrativo — e Hamlet adulto continua sendo, para a empresa família, exatamente isso: potencial lucrativo e ameaça concorrencial na mesma pessoa.

O organograma completa-se com nitidez empresarial. Polônio é o gerente de compliance que instrumentaliza a própria filha como isca e morre no exercício da função que melhor o define: a espionagem atrás da cortina. Rosencrantz e Guildenstern são os consultores contratados — amigos de infância convertidos em prestadores de serviço, enviados para auditar a alma do príncipe e descartados sem cerimônia quando o contrato se torna arriscado. E o desfecho confirma a lógica: mal administrada, dilapidada pela disputa interna, a empresa família é absorvida pela concorrente — Fortinbras, o norueguês, entra no salão cheio de corpos e assume o mercado dinamarquês sem disparar um golpe. Não há vencedor entre os sócios; há apenas a liquidação da firma.

Nenhuma personagem expõe melhor a contabilidade afetiva da firma do que Ofélia. Antes de qualquer cena de amor, ela recebe do irmão e do pai duas preleções sobre o valor de mercado da sua honra: Laertes a adverte de que o príncipe não se pertence, pois, sua escolha está atada à voz do Estado; Polônio a proíbe de acreditar nos votos recebidos e ordena que se faça mais cara — vocabulário, note-se, de precificação. A moça é em seguida oferecida como isca no corredor, com o pai e o rei escondidos atrás da tapeçaria, e o seu enlouquecimento, quando vem, é o colapso de um ativo que a empresa usou dos dois lados: pelo pai, como instrumento de auditoria; pelo amado, como espelho descartado do narcisismo ferido. As flores que distribui na loucura, cada uma com seu significado que ninguém escuta, são o último inventário de quem só então, fora da razão da firma, fala em nome próprio.

É contra essa naturalização do drama familiar burguês — a família como destino, a herança como dever, o afeto como cláusula contratual — que Brecht (1978) dirige o seu teatro épico: desnaturalizar pelo gestual, mostrar que o que parece natureza é história, e que o que é história pode ser transformado. A leitura da família como empresa não é, portanto,

anacronismo, mas efeito de distanciamento aplicado à própria peça: estranhar Elsinor é reconhecer nela a estrutura que extrai mais-valia afetiva dos seus membros — o trabalho psíquico excedente que cada um realiza para sustentar a imagem da firma e que não retorna como amor, apenas como cobrança. Hamlet, aliás, formula o diagnóstico na cena mais citada do teatro ocidental: há algo de podre no reino — e o podre não é um indivíduo, é a estrutura. O erro trágico do príncipe será tentar sanear a empresa pelo método da própria empresa: a eliminação do concorrente. A pressa da vingança, como se verá, é o gozo da firma correndo nas veias de quem jurou destruí-la.

## A PRESSA DA VINGANÇA E A RATOEIRA: QUANDO HAMLET ENSINA

A crítica consagrou Hamlet como o herói da hesitação, o procrastinador que pensa demais e age de menos. A leitura aqui proposta inverte o sinal: o problema de Elsinor não é a demora, é a pressa. O fantasma exige vingança imediata e jura de memória; Cláudio despacha o príncipe para a Inglaterra com carta de execução na primeira suspeita; Laertes, sabendo da morte do pai, atravessa a França, invade o palácio e aceita o veneno na lâmina sem verificar coisa alguma. Todos concluem antes de compreender. Na topologia do tempo lógico proposta por Lacan (1998) — instante de ver, tempo de compreender, momento de concluir —, a corte inteira salta do instante de ver diretamente ao momento de concluir, e o resultado é o palco juncado de corpos do quinto ato. O próprio Hamlet, quando cede à pressa, erra: o único ato verdadeiramente impulsivo do príncipe é a estocada às cegas na cortina, que mata Polônio em vez do rei — e é esse ato apressado, não a demora, que desencadeia a loucura de Ofélia, o ódio de Laertes e a engrenagem final da tragédia.

Kott (2003), lendo Shakespeare como nosso contemporâneo, deu nome a essa engrenagem: o Grande Mecanismo, a escadaria do poder em que cada degrau é um crime e em que aquele que sobe pela violência será derrubado pela violência que ensinou. A pressa é o combustível desse mecanismo — quem para de subir, cai —, e a genialidade da tragédia dinamarquesa está em colocar no topo da escada um sujeito que, por alguns atos, se recusa a correr. A recusa não é fraqueza: é a única novidade que Elsinor produz. Enquanto todos executam com eficiência os papéis que o mecanismo distribui, Hamlet abre no meio da máquina um intervalo — e é nesse intervalo, e só nele, que alguma verdade se produz.

O que a leitura corrente chama de procrastinação merece outro nome: pesquisa. Diante da palavra de um fantasma — testemunho, convenhamos, de confiabilidade duvidosa, que pode ser o demônio abusando de sua melancolia, como o próprio príncipe pondera —, Hamlet recusa-se a concluir e monta um dispositivo experimental: a Ratoeira, a peça dentro da peça. Formula a hipótese de que Cláudio é culpado, constrói o instrumento — a cena do assassinato de Gonzago, com um discurso de dezesseis versos inserido de própria lavra —, define o protocolo de observação, encarregando Horácio de vigiar o rosto do rei, e só então coleta o dado: Cláudio se levanta, pede luzes, interrompe o espetáculo. O teatro é a armadilha onde se apanha a consciência do rei — e é também, nota-se, o único laboratório disponível numa corte sem universidade, para um estudante impedido de voltar a Wittenberg. A Ratoeira é o tempo de compreender institucionalizado em cena: ciência e calma no meio do turbilhão.

E há mais: antes de armar a Ratoeira, Hamlet ensina. A instrução aos atores é a única cena

da peça em que o príncipe aparece sereno, generoso, tecnicamente preciso — recomendando que não se serre o ar com as mãos, que se acomode o gesto à palavra e a palavra ao gesto, que não se ultrapasse a modéstia da natureza, pois o fim do teatro é erguer o espelho diante dela. Nessa cena, Hamlet antecipa Stanislavski (1964) na recusa do cabotinismo e da emoção fabricada, e antecipa Brecht na definição do teatro como espelho crítico que mostra à virtude e ao vício as suas próprias feições. O dado clínico é notável: o sujeito que não consegue agir na própria vida torna-se, diante dos atores, um mestre calmo e escutador — porque ali, e só ali, ele não está sob a ordem do fantasma; está em transferência de trabalho, transmitindo um saber a quem deseja recebê-lo.

Há, é verdade, um quinto ato — e nele um Hamlet transformado, que retorna do mar dizendo a Horácio que existe uma providência especial na queda de um pardal e que a prontidão é tudo. A crítica costuma ler aí serenidade ou fatalismo; a chave aqui proposta distingue: prontidão não é pressa. A pressa conclui antes de compreender; a prontidão é o estado de quem compreendeu o que havia para compreender e se dispõe ao que vier, sem forçar a hora. O problema é que essa maturação chega tarde e chega só: sem escola, sem grupo, sem trabalho compartilhado, a prontidão de Hamlet desemboca no duelo armado pelo Outro, e a sabedoria conquistada serve apenas para morrer melhor. É a diferença, afinal, entre o percurso solitário e o percurso acompanhado — diferença que a seção seguinte transporta para o chão da escola.

A tradição cênica confirma a centralidade desse Hamlet-professor. Laurence Olivier, ao filmar a peça em 1948, consultou abertamente a leitura edipiana de Jones (1970), discípulo de Freud, fazendo do cinema o divã do príncipe; e, no Brasil, o Ham-let de Zé Celso Martinez Corrêa no Teatro Oficina, em 1993, devorou antropofagicamente a tragédia para encenar precisamente o conflito entre a herança e o desejo, entre a empresa e a cena. Quando Hamlet ensina, a tragédia para; quando volta a obedecer ao fantasma, ela recomeça. A conclusão se impõe: o que salvaria Hamlet não é mais pressa — é mais escola.

## A ESCOLA COMO SAÍDA: AUTORIDADE, PESQUISA TÉCNICO-EMOTIVA E ENVOLVIMENTO ÉTICO-ESTÉTICO

Se a tragédia de Elsinor é a de uma corte sem escola — um herdeiro impedido de estudar, uma autoridade que ordena sem escutar, um saber que circula apenas como espionagem —, a escola pública pode ser lida como a Elsinor às avessas: o lugar onde a herança cultural se transmite sem usurpação, onde o conflito ganha tempo de compreender e onde a autoridade pode ser exercida de outro modo. O primeiro fundamento dessa inversão vem da própria regra de ouro da improvisação teatral, aceitar e ampliar a proposta alheia (SPOLIN, 1987). Transposta à posição de autoridade, a regra opera uma revolução silenciosa — o professor que aceita a proposta do aluno e a amplia, em vez de negá-la para afirmar o próprio lugar, exerce autoridade sem autoritarismo, na distinção cara a Freire (2004): autoridade que se funda na competência e na escuta, não no mando. Nenhuma autoridade de Elsinor aceita proposta alguma: o fantasma dita, o rei trama, Polônio vigia. O professor-condutor, ao contrário, faz Semblante — sustenta a regra do jogo sem ocupar o lugar do mestre que detém a Verdade, deixando que o aluno produza os seus significantes.

O detalhe de Wittenberg merece ser sublinhado, pois a peça o oferece com ironia precisa: na mesma cena da corte, Laertes pede licença para voltar a Paris e a recebe de imediato, enquanto Hamlet, que deseja retornar aos estudos, ouve do rei e da mãe que permanecer é o desejo de ambos — e cede. A empresa libera o filho do gerente e retém o herdeiro; o estudo, para a firma, é dispensável exatamente para aquele a quem mais faria falta. Wittenberg, vale lembrar, não é universidade qualquer no imaginário da peça: é a universidade de Lutero, o lugar de onde se questionam as autoridades estabelecidas — e talvez por isso mesmo o rei-usurpador prefira o sobrinho por perto, hamletizado no salão, a estudante longe, pensando. Toda escola negada é um cálculo de poder; toda escola garantida, uma aposta contra o Grande Mecanismo.

O segundo fundamento é o que aqui se nomeia pesquisa técnico-emotiva do processo de aprendizagem. Assim como o ator investiga a memória emotiva para construir o papel, o eu-professor investiga a própria memória de aprendiz para construir a docência: como aprendi o que sei ensinar? Onde doeu? Que professor me marcou, e por qual gesto — a paciência, a exigência, o olhar que me viu? Que vergonha de errar ainda carrego, e como ela comparece quando um aluno erra diante de mim? Essa investigação não é confissão sentimental, mas técnica: o professor que localiza em si o aluno que foi torna-se capaz de reconhecer, no outro-aluno, o tempo singular de cada aprendizagem — e descobre, com Freire (2004), que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. A docência, nessa chave, é construção de papel em sentido pleno: o papel de professor se estuda, se ensaia e se refaz a cada turma, com circunstâncias dadas sempre novas, e a transferência pedagógica — esse amor de saber que o aluno endereça a quem supõe saber — é o material de trabalho mais delicado do ofício, a manejar com a mesma ética com que o analista maneja a sua: sem gozar do lugar, sem reter o sujeito, apontando sempre para a autonomia.

Cabe deter-se um instante nessa transferência, pois ela é o avesso exato do que circula em Elsinor. Na corte, o saber é mercadoria de espionagem: extrai-se do outro o que ele não quer dar, por escuta atrás da cortina, por amigos comprados, por cartas violadas. Na sala de aula, o saber circula por suposição amorosa: o aluno supõe que o professor sabe, e é essa suposição — não o saber efetivo — que abre a via da aprendizagem. O professor que compreende isso não se apressa em provar que sabe, tampouco goza do lugar de suposto saber: sustenta-o provisoriamente, como o analista, para devolvê-lo transformado — pois o objetivo do percurso é que o aluno descubra que o saber estava do lado dele, na pergunta que fez, na cena que propôs, no erro que ensinou à turma inteira. A autoridade que espiona produz Elsinor; a autoridade que se deixa supor e depois se retira produz autonomia.

O terceiro fundamento é o envolvimento ético-estético. A experiência estética não é ornamento do currículo: é forma de conhecimento e forma de laço, e o teatro na escola organiza em experiência aquilo que já está lá, nos apelidos, nas birras, nos chistes e nos silêncios. Ético-estético significa que a forma da aula responde pelo seu conteúdo: não se ensina cooperação por meio de competição, não se ensina escuta gritando, não se ensina o tempo de compreender sob a pressa da nota. A aula como cena — com ritual de entrada, foco, jogo e avaliação do problema em vez do

julgamento da pessoa — substitui o duelo pelo ensaio: na escola, diferentemente do quinto ato, é possível errar a estocada, conversar sobre o erro e repetir a cena no dia seguinte.

Dessa leitura decorrem possibilidades práticas que a experiência docente nos anos finais do ensino fundamental vem confirmando, e que aqui se apresentam encadeadas como percurso. O trabalho pode abrir com o júri de Elsinor: após a leitura de cenas-chave em versões adaptadas, a turma monta o julgamento do príncipe — herói ou responsável pela catástrofe? —, com grupos assumindo acusação, defesa, testemunhas e júri; o dispositivo obriga a sustentar argumentos pela boca do personagem, exercitando o Simbólico contra a pressa da conclusão, pois ninguém pode condenar ou absolver sem antes compreender. Segue-se a Ratoeira da turma, na tradição do Teatro Fórum de Boal (1975): os alunos identificam um conflito real do território escolar — a fila, o apelido, a exclusão do jogo — e o encenam como peça dentro da escola, testando em cena as reações e as alternativas, como Hamlet testou a consciência do rei; pesquisa-se antes de concluir, e o teatro comparece como instrumento de investigação do próprio cotidiano.

O percurso aprofunda-se com a instrução aos atores invertida, em rodízio de direção: a cada encontro, um aluno assume a função de dirigir a cena breve dos colegas, tendo como única regra aceitar e ampliar as propostas do grupo, e a turma avalia o problema da condução, nunca a pessoa — é o laboratório da autoridade sem autoritarismo, o lugar de Hamlet diante dos atores oferecido a cada sujeito. Em paralelo, no plano da formação docente, o diário do eu-professor institui a pesquisa técnico-emotiva como prática entre pares: registro sistemático da memória emotiva de aprendiz — a aula que marcou, o erro que humilhou, o gesto que autorizou —, lido nos momentos coletivos de formação em diálogo com os diários de cena das turmas. E o encerramento do percurso recusa a mostra espetacular que reproduz o gozo catártico da corte — aplauso, hierarquia dos talentos, gelo no dia seguinte — em favor do ensaio aberto, do processo não acabado apresentado com conversa entre cena e plateia: o produto cede lugar ao processo, e a comunidade escolar é convocada como parceira de pensamento, não como tribunal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hamlet morre porque Elsinor não tinha escola. A frase, deliberadamente excessiva, condensa a tese deste artigo: o pacto narcísico com o pai idealizado, o conflito com a empresa família e a pressa da vingança formam um circuito fechado de gozo do qual o príncipe só escapa, e apenas por algumas cenas, quando pesquisa e ensina — quando monta a Ratoeira e instrui os atores, ocupando por instantes a posição do analista-ator (QUINET, 2019): aquele que faz Semblante para que a Verdade apareça pela boca do outro. Negado o retorno a Wittenberg, retido como ativo da firma, Hamlet improvisa uma escola dentro da corte — e é o que ele tem de melhor. A tragédia se consuma quando essa escola improvisada é desmontada e o tempo de compreender é novamente esmagado entre o instante de ver e o momento de concluir.

A transposição não é abstrata para quem trabalha na periferia da maior cidade do país. A sala de aula recebe, todos os dias, sujeitos convocados por fantasmas que ordenam com a mesma urgência do espectro dinamarquês: a dívida que se herda, a rivalidade de território que se transmite como lealdade, a honra familiar que exige resposta imediata à ofensa, a pressa de trabalhar que interrompe o estudo

exatamente como Cláudio interrompeu Wittenberg. Diante desses mandatos, a escola é muitas vezes o único espaço da vida do aluno em que alguém lhe oferece um intervalo — um tempo de compreender protegido por regra, ritual e escuta. Não se trata de romantizar: a escola também produz seus Polônios e suas espionagens. Trata-se de escolher, cotidianamente, qual Elsinor se quer ser — e o teatro, com sua Ratoeira que investiga antes de julgar, é dos instrumentos mais precisos dessa escolha.

Para o professor de Artes da escola pública, a lição é dupla. Diante dos alunos — tantos deles herdeiros de empresas famílias em crise, convocados a vinganças que não escolheram, pressionados a concluir antes de compreender —, a escola pode ser o lugar onde a proposta alheia é aceita e ampliada, onde o erro não é estocada fatal mas material de ensaio, e onde o envolvimento ético-estético ensina, pela própria forma da experiência, que há outro modo de estar com o outro que não o duelo. E diante de si mesmo, o professor encontra em Hamlet um espelho de trabalho: a pesquisa técnico-emotiva do próprio processo de aprendizagem é o que o impede de repetir, na posição de autoridade, o fantasma que ordena e o rei que trama — pois quem não elabora a própria memória de aprendiz tende a vingar nos alunos as cenas que não compreendeu. Ser ou não ser professor, eis a questão que a peça, lida da sala dos professores, devolve a cada um de nós: e a resposta, ao contrário da do príncipe, não precisa ser dada com pressa. Há tempo. É para isso que a escola existe.

## REFERÊNCIAS


BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos (1900). In: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** v. 4-5. Rio de Janeiro: Imago, 1969a.

FREUD, Sigmund. Introdução ao narcisismo (1914). In: FREUD, Sigmund. **Obras completas.** v. 12. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a.

FREUD, Sigmund. Luto e melancolia (1917). In: FREUD, Sigmund. **Obras completas.** v. 12. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b.

FREUD, Sigmund. Personagens psicopáticos no palco (1942). In: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** v. 7. Rio de Janeiro: Imago, 1969b. p. 289-297.

JONES, Ernest. **Hamlet e o complexo de Édipo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

KOTT, Jan. **Shakespeare nosso contemporâneo.** São Paulo: Cosac Naify, 2003.

LACAN, Jacques. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada (1945). In: LACAN, Jacques. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 6:** o desejo e sua interpretação (1958-1959). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.

QUINET, Antônio. **O inconsciente teatral.** Rio de Janeiro: Atos e Divãs, 2019.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet.** Tradução de Barbara Heliodora. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 1987.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

# O CINEMA BRASILEIRO COMO ESPELHO DA IDENTIDADE NACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA LEGISLAÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA

BRAZILIAN CINEMA AS A MIRROR OF NATIONAL IDENTITY IN BASIC EDUCATION: FROM LEGISLATION TO PEDAGOGICAL PRACTICE

**BRUNO DOS SANTOS MANHÃES** [1]

## RESUMO

O presente artigo analisa a inserção do cinema brasileiro na Educação Básica como instrumento promotor da identidade nacional e da alteridade. A partir do marco regulatório estabelecido pela Lei nº 13.006/2014, que obriga a exibição de filmes nacionais nas escolas, investiga-se o tensionamento entre o texto legal e a realidade das práticas pedagógicas. Ancorado teoricamente nos estudos de Ismail Xavier, Stuart Hall, Paulo Freire e Walter Benjamin, o trabalho discute como a linguagem audiovisual pode superar a mera função ilustrativa, constituindo-se como um campo de leitura crítica da realidade. Conclui-se que a efetivação do cinema como espelho identitário depende da formação continuada de professores e da superação de problemas estruturais nas escolas.

**PALAVRAS-CHAVE: Cinema Brasileiro; Identidade Nacional; Educação Básica; Lei nº 13.006/2014; Prática Pedagógica.**

## ABSTRACT

This article analyzes the integration of Brazilian cinema into basic education as a tool for fostering national identity and an understanding of otherness. Based on the regulatory framework established by Law No. 13.006/2014—which mandates the screening of domestic films in schools—the study examines the tension between the legal text and the reality of pedagogical practices. Grounded in the theories of Ismail Xavier, Stuart Hall, Paulo Freire, and Walter Benjamin, the work discusses how audiovisual language can transcend a merely illustrative role to become a medium for the critical reading of reality. It concludes that establishing cinema as a mirror of identity depends on the continuous professional development of teachers and the overcoming of structural obstacles within schools.

**KEYWORDS: Brazilian Cinema; National Identity; Basic Education; Law No. 13.006/2014; Pedagogical Practice.**

[1] **Licenciatura plena em Letras Português / Inglês - Universidade Paulista (2007); Especialização em Língua Portuguesa e Literatura em Contexto Escolar - Universidade Paulista (2011); Especialização em Educação, Arte e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie (2023). Prof. de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II na EMEF Paulo Prado - São Paulo/SP**

# INTRODUÇÃO

A escola contemporânea enfrenta o desafio de dialogar com uma juventude profundamente imersa na cultura visual. Em uma sociedade hiperconectada, as imagens deixaram de ser meros adornos informativos para se tornarem a própria linguagem pela qual os sujeitos interpretam o mundo e constroem suas subjetividades. Nesse cenário, o cinema, em especial a produção cinematográfica nacional, surge não apenas como um bem estético ou um vetor de entretenimento, mas como um potente dispositivo pedagógico e antropológico, capaz de atuar como espelho e caleidoscópio da identidade nacional.

A identidade cultural de uma nação não é um dado biológico ou uma essência imutável; trata-se de uma construção histórica, discursiva e permanentemente em disputa. O cinema brasileiro, desde os seus primórdios até a contemporaneidade — atravessando o Cinema Novo, a Retomada e as produções periféricas atuais —, tem se encarregado de projetar as múltiplas faces do Brasil: suas contradições socioeconômicas, suas riquezas regionais, seus traumas históricos e sua pluralidade étnico-racial. Levar essas narrativas para a sala de aula significa oferecer aos estudantes da Educação Básica a oportunidade de se enxergarem na tela, rompendo com a hegemonia cultural de produções estrangeiras que, historicamente, colonizam o imaginário infantojuvenil.

No plano legal, o reconhecimento dessa importância materializou-se com a promulgação da Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatória a exibição de pelo menos duas horas de cinema nacional por mês nas escolas de Educação Básica. No entanto, a existência da lei, por si só, não garante a transformação das práticas cotidianas. Observa-se, frequentemente, um hiato entre o texto jurídico e a realidade escolar, onde o filme ainda é utilizado como mero "tapa-buraco" didático ou recompensa recreativa, despido de sua potência crítica e estética.

Diante desse panorama, este artigo busca responder à seguinte problemática: Como o cinema brasileiro, articulado a partir da obrigatoriedade legal, pode ser efetivamente transposto para a prática pedagógica na Educação Básica, atuando como um instrumento de mediação crítica para a construção da identidade nacional?

O objetivo central é analisar as dimensões teóricas, legais e práticas dessa inserção, propondo caminhos para que o audiovisual seja um eixo de emancipação e letramento visual.

## O CINEMA COMO LINGUAGEM, ESTÉTICA E FORMAÇÃO SOCIAL

Para compreender o papel do cinema na educação, é preciso destituí-lo de sua aura puramente mercantil ou ilustrativa. O cinema é uma linguagem autônoma, dotada de uma gramática própria feita de luz, tempo, movimento, montagem e som. Quando a escola reduz o filme a um mero ilustrador de conteúdos programáticos — como exibir um filme histórico apenas para fixar datas ou fatos —, aniquila-se a dimensão estética da obra, convertendo-a em um texto bidimensional.

Walter Benjamin, em seu seminal ensaio *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica* (1936), já apontava para o caráter revolucionário do cinema na modificação da percepção humana. Ao contrário da pintura, que convida à contemplação isolada, o cinema

propõe uma recepção coletiva e uma dinâmica de choque visual através da montagem e do texto. Benjamin (2012, p. 79) afirma que:

> "A emancipação dos diversos métodos de reprodução técnica afasta a obra de arte de sua existência parasitária no ritual."

No contexto escolar, esse afastamento do caráter "sagrado" da arte permite que o cinema se aproxime da experiência cotidiana do aluno, tornando-se um disparador de reflexões coletivas. A sala de aula, ao apagar as luzes e projetar o filme, resgata a experiência do compartilhamento sensível, convertendo a massa de estudantes passivos em um público que reage, debate e reelabora os estímulos recebidos.

Além disso, o cinema atua na educação dos sentidos. Conforme pondera o filósofo e educador Jorge Larrosa (2002), a experiência é aquilo que "nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". O cinema tem a capacidade singular de produzir essa experiência afetiva e cognitiva. Ele não apenas transmite uma informação; ele faz o estudante "sentir" o drama da seca no Nordeste, a angústia da segregação urbana nas favelas ou a riqueza das cosmologias indígenas. É através dessa sensibilização estética que o conhecimento se humaniza e se fixa de maneira significativa no intelecto do educando.

## O CINEMA NA ESCOLA: ALÉM DO “DIA DO FILME”

Historicamente, o uso do audiovisual na escola foi reduzido a uma recompensa de fim de bimestre ou a um substituto para a ausência do professor. Para que o cinema cumpra seu papel transformador, é preciso adentrar o campo da alfabetização visual.

Alain Bergala, renomado crítico de cinema, diretor e ensaísta sobre a sétima arte na educação, defende que o filme não deve ser tratado na escola apenas como um veículo de conteúdos curriculares (como ilustrar um período histórico em História ou um bioma em Geografia), mas sim como uma obra de arte em si. Segundo Bergala (2008, p. 28), o cinema introduz a "alteridade" e a "hipótese da arte" na escola, quebrando a lógica puramente utilitarista do ensino tradicional.

Dessa forma, ensinar a ver cinema implica em capacitar o aluno a decodificar planos, enquadramentos, trilhas sonoras e montagens, compreendendo que a imagem não é a realidade neutra, mas um recorte ideológico e estético sobre ela.

## IDENTIDADE NACIONAL E REPRESENTAÇÃO NO CINEMA BRASILEIRO

A discussão sobre a identidade nacional ganha contornos complexos quando mediada pelos Estudos Culturais. Stuart Hall (2006) argumenta que as identidades nacionais não são natas, mas formadas e transformadas no interior da representação. Uma nação é uma comunidade imaginada, e as memórias de seu povo são construídas por meio de símbolos, mitos e narrativas que a representam. Nesse sentido, quem controla os meios de representação visual possui o poder de dizer o que é e o que não é o "nacional".

Durante décadas, o mercado exibidor brasileiro foi (e continua sendo) amplamente dominado pela indústria cinematográfica de Hollywood. Esse fenômeno gera o que teóricos do pós-colonialismo chamam de colonização do imaginário: crianças e jovens brasileiros crescem consumindo paisagens, dilemas morais, heróis e estruturas familiares norte-americanas, gerando um profundo

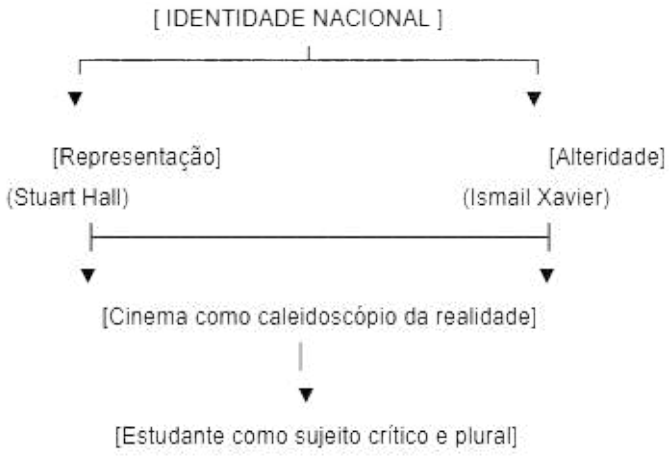
distanciamento de suas próprias realidades históricas e geográficas.

O cinema brasileiro, historicamente, se colocou como uma trincheira de resistência e autoanálise. O crítico e historiador Ismail Xavier, em O Cinema Brasileiro Moderno (2001), demonstra como os cineastas do Cinema Novo (décadas de 1960 e 1970) buscavam construir uma estética que rompesse com a alienação comercial, adotando o lema de Glauber Rocha: "uma câmera na mão e uma ideia na cabeça". O objetivo era revelar o Brasil profundo, a fome, o misticismo e as contradições sociais que a mídia oficial tentava recalcar. Xavier (2001, p. 45) ressalta que o cinema nacional se constituiu como:

> "...um laboratório de experimentação e debate político, onde a busca pela identidade nacional passava necessariamente pela crítica aguda às nossas mazelas estruturais."

Trazer essa tradição fílmica para a Educação Básica é permitir que o estudante compreenda a pluralidade do conceito de "ser brasileiro". Não se trata de promover um nacionalismo ufanista ou cego, mas sim de apresentar o Brasil em sua heterogeneidade.

Quando a escola exibe obras como Central do Brasil (Walter Salles, 1998), O Auto da Compadecida (Guel Arraes, 2000), Que Horas Ela Volta? (Anna Muylaert, 2015) ou documentários como Ilha das Flores (Jorge Furtado, 1989) e Martírio (Vincent Carelli, 2016), ela coloca em xeque a homogeneidade identitária. Os alunos entram em contato com a alteridade, com as variantes linguísticas regionais, com as lutas de classe e com as questões de gênero e raça que estruturam o tecido social do país. A identidade nacional revela-se, portanto, como um mosaico em constante construção, gerando empatia e consciência cidadã.




## O MARCO REGULATÓRIO: A LEI Nº 13.006/2014 E SEUS DESAFIOS

No plano das políticas públicas educacionais, a inserção do audiovisual obteve um avanço legislativo histórico na última década. A Lei nº 13.006/2014 acrescentou o parágrafo 8º ao artigo 26 da LDB (Lei nº 9.394/1996), determinando:

> "§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais".

Essa legislação carrega uma dimensão estratégica dupla: de um lado, busca fomentar a indústria audiovisual interna, criando públicos e formando plateias desde a infância; de outro, visa enriquecer o repertório cultural e crítico dos estudantes. Ao definir que o cinema nacional deve estar "integrado à proposta pedagógica da escola", o legislador tentou blindar a prática da mera reprodução assistemática de filmes, exigindo intencionalidade educativa.

Contudo, a promulgação da lei desnudou um cenário de profundas assimetrias e carências no sistema educacional brasileiro. Passados mais de dez anos de sua sanção, a aplicabilidade da Lei nº 13.006/2014

1. Defasagem de Infraestrutura: Grande parte das escolas públicas brasileiras carece de equipamentos básicos de projeção, como salas de vídeo adequadas, projetores multimídia de qualidade, sistemas de som eficientes e cortinas de blecaute. A precariedade tecnológica transforma o ato de assistir a um filme em uma experiência desconfortável e desestimulante para o aluno.
2. Direitos Autorais e Acesso ao Acervo: As escolas enfrentam sérias dificuldades legais e logísticas para acessar o catálogo de filmes nacionais. Os serviços de streaming comerciais dominantes priorizam produções estrangeiras, e a circulação de mídias físicas (DVDs) tornou-se obsoleta. Plataformas governamentais e públicas de distribuição e exibição escolar ainda sofrem com falta de divulgação e descontinuidade política.
3. Ausência de Formação Docente: Os cursos de Licenciatura no Brasil, de maneira geral, não preparam os futuros professores para lidar com a linguagem audiovisual. O professor é formado no modelo da cultura letrada/textual gráfica e, quando confrontado com a necessidade de mediar um filme, carece das ferramentas conceituais básicas da decodificação fílmica (planos, enquadramentos, montagem, elipses).

Sem o devido suporte estrutural e de formação, a lei corre o risco de se tornar uma "letra morta" ou uma obrigação burocrática a ser cumprida de forma protocolar, esvaziando todo o potencial crítico que a sétima arte possui.

## DA LEGISLAÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA: O CINNEMA COMO PRÁXIS EMANCIPATÓRIA

Para que o cinema brasileiro opere como um espelho da identidade e um motor de reflexão, a prática pedagógica precisa ser orientada pelos princípios da pedagogia crítica e do letramento visual. Não basta que o aluno seja um receptor passivo de imagens; ele deve ser instigado a ler a imagem criticamente.

Nesse ponto, as contribuições de Paulo Freire revelam-se fundamentais. Em Pedagogia do Oprimido (1970), Freire defende uma educação dialógica e problematizadora, que substitua a "educação bancária" (onde o professor deposita o conhecimento no aluno) por uma leitura reflexiva do mundo. Adaptando o pensamento freiriano para o universo audiovisual, o filme não deve ser o fim do processo educativo, mas o "tema gerador" que dispara o diálogo entre os sujeitos da aprendizagem. Freire (1987, p. 38) afirma que:

> "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquela."

O cinema é, por excelência, uma leitura de mundo configurada em imagens. O papel do educador-mediador é ajudar o estudante a desvelar as ideologias, os silenciamentos e as escolhas estéticas que residem por trás de cada cena.

A transição da legislação para a prática exige uma metodologia de três tempos pedagógicos na utilização do filme: o pré-filme, a exibição e o pós-filme.

| Etapa Pedagógica | Ações do Professor | Objetivos Educacionais |
|---|---|---|
| 1. Pré-filme | Contextualização histórica da obra; provocação de hipóteses sobre o tema; apresentação do diretor e da época de produção. | Ativar o conhecimento prévio dos alunos; despertar o interesse estético; direcionar o olhar para além do mero entretenimento. |
| 2. Exibição | Garantia de condições técnicas ideais (som e imagem); respeito à integridade da obra (evitar interrupções excessivas). | Imersão sensível e fruição estética; desenvolvimento da atenção concentrada no fluxo temporal da narrativa. |
| 3. Pós-filme | Debate aberto mediado por perguntas problematizadoras; atividades de recriação (críticas escritas, debates, produção de curtas). | Desconstrução ideológica; conexão do filme com a realidade do aluno; desenvolvimento da expressão autoral e da cidadania. |

Ao adotar essa estrutura, o professor impede que o filme seja visto como um momento de "passividade lúdica". Pelo contrário, a sala de aula se transforma em um espaço de efervescência hermenêutica, onde as diferentes leituras dos alunos enriquecem a compreensão coletiva do objeto artístico.

Há inúmeras obras cinematográficas brasileiras que compõem um importante conteúdo sociocultural dentro da historiografia que dialogam com as propostas de abordagem de eixos temáticos da identidade nacional para a sala de aula. Eis alguns exemplos:

| Eixo Temático | Sugestão de Obra | Abordagem Pedagógica |
|---|---|---|
| Diversidade Regional e Êxodo Rural | *Central do Brasil* (Dir. Walter Salles, 1998) | Discutir a busca pelas raízes locais, o analfabetismo e os |

| | | |
|---|---|---|
| | | contrastes entre o Brasil urbano e o interiorano. |
| | | |
| Desigualdade Social e Urbanização | *O Menino e o Mundo* (Dir. Alê Abreu, 2013) | Analisar, por meio da animação, a globalização, o consumo e o impacto da industrialização na vida do cidadão comum |
| História e Resistência Indígena/Negra | *Como Era Gostoso o Meu Francês* (Dir. Nelson Pereira dos Santos, 1971)<br><br>*Marighella* (Dir. Wagner Moura, 2019) | Tencionar as narrativas oficiais da colonização e refletir sobre os processos históricos de silenciamento cultural. |

**O CINEMA NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR E TEMÁTICA**

A organização curricular por componentes disciplinares rígidos frequentemente fragmenta o conhecimento. O cinema possui intrinsecamente um caráter transdisciplinar, o que o torna uma ferramenta ideal para articular diferentes áreas do saber (História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa e Artes) em torno de projetos integrados.

Tomemos como exemplo prático a exibição do filme *Vidas Secas* (Nelson Pereira dos Santos, 1963), adaptação da obra homônima de Graciliano Ramos. Um projeto pedagógico construído a partir deste longa-metragem nacional permite múltiplas abordagens:

- Literatura e Língua Portuguesa: Análise da transposição da palavra escrita para a linguagem cinematográfica (a economia de diálogos do livro traduzida no silêncio opressor do filme); o estudo das variantes linguísticas regionais.
- Geografia: Investigação do fenômeno climático do semiárido nordestino, a geopolítica da seca, o êxodo rural e a migração para os grandes centros urbanos.
- História e Sociologia: Discussão sobre a estrutura fundiária brasileira, as relações de poder ligadas ao coronelismo, a exploração do trabalho e a exclusão social histórica que marginaliza as populações vulneráveis.
- Artes/Cinema: Estudo da estética do Cinema Novo, o uso da luz natural estourada (o "branco sobre branco" da fotografia de Luiz Carlos Barreto) como elemento narrativo de agressão climática.

Outro eixo temático de extrema urgência e relevância na Educação Básica diz respeito ao cumprimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. O

cinema brasileiro contemporâneo oferece um acervo valiosíssimo para esta abordagem, permitindo subverter as narrativas eurocêntricas dos livros didáticos tradicionais.

Filmes como Besouro (João Daniel Tikhomiroff, 2009), que aborda o universo da capoeira e do sincretismo religioso sob uma ótica mítica e heroica negra, ou o documentário O Abraço do Serpente (Ciro Guerra, 2015, embora em coprodução, dialoga com produções fronteiriças sobre a floresta), bem como os curtas-metragens realizados pelos próprios cineastas indígenas do projeto Vídeo nas Aldeias, recolocam esses povos na posição de sujeitos de seus próprios discursos. O estudante branco desenvolve o respeito à alteridade, enquanto o estudante negro ou indígena encontra o fortalecimento de sua autoestima e o reconhecimento de sua ancestralidade na tela da escola.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EMERGÊNCIA DAS ESCOLAS COMO POLOS DE PRODUÇÃO AUDIOVISUAL

Para superar os limites estruturais apontados anteriormente, as políticas públicas educacionais precisam investir massivamente no binômio: infraestrutura física + formação continuada. A inclusão de disciplinas de Cinema e Educação ou Letramento Visual nas matrizes curriculares das licenciaturas é uma necessidade urgente para o século XXI.

O educador do nosso tempo não necessita dominar técnicas profundas de direção, mas precisa compreender o básico sobre a manipulação ideológica da imagem. Como assevera a pesquisadora e educadora Marisa Vorraber Costa (2000, p. 28)

> "Os artefatos culturais da mídia não são apenas entretenimento inofensivo; eles ensinam modos de ser, de ver, de desejar e de consumir. Portanto, são instâncias pedagógicas potentes que a escola não pode ignorar."

Além de capacitar o professor para ser um exibidor-mediador crítico, a prática pedagógica moderna deve dar um passo adiante: transformar os estudantes de meros espectadores em produtores de audiovisual. Com a popularização dos smartphones e softwares de edição gratuitos, a produção de micro documentários, curtas-metragens escolares ou vídeo-minutos tornou-se viável dentro do ambiente escolar.

Quando os estudantes planejam um roteiro, saem pela comunidade escolar entrevistando moradores, gravam imagens de suas realidades bairristas e editam seus próprios vídeos, eles vivenciam a práxis educacional em sua totalidade. Eles compreendem na prática o poder da escolha de um enquadramento, a dimensão política de um corte e o impacto de uma trilha sonora. Ao produzirem suas próprias imagens, os jovens das periferias e das escolas públicas brasileiras exercem plenamente seu direito à autorrepresentação, transformando o cinema de espelho da identidade em um vetor de intervenção social direta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção do cinema brasileiro na Educação Básica, respaldada pela Lei nº 13.006/2014, representa um passo civilizatório indispensável na construção de uma escola democrática, plural e conectada com os desafios contemporâneos. A produção cinematográfica nacional funciona como um poderoso espelho identitário que revela o Brasil aos brasileiros, combatendo a homogeneização cultural

imposta pela globalização mercadológica e resgatando as memórias, as dores e as belezas do nosso povo.

No entanto, como demonstrado ao longo desta reflexão, a existência do imperativo legal é apenas o ponto de partida. A transformação do filme em componente curricular integrado exige uma revisão profunda na formação dos educadores e investimentos sérios na infraestrutura tecnológica das escolas. É preciso banir o uso negligente do audiovisual em sala de aula, substituindo-o por uma abordagem planejada, dialógica e esteticamente sensível.

Ao instrumentalizar o cinema a partir da pedagogia problematizadora, a escola cumpre sua função social mais nobre: formar cidadãos autônomos, dotados de senso crítico e capazes não apenas de ler criticamente as imagens que consomem, mas também de projetar e produzir suas próprias narrativas no mundo.

## REFERÊNCIAS


BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: Zouk, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, DF, 2014.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

XAWIER, Ismail. **O Cinema Brasileiro Moderno**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema:** pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink/Cinead-LISE-FE/UFRJ, 2008.

# O RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

Racism in the School Environment: Challenges and Strategies for Promoting Racial Equality

CARLA VANESSA FERREIRA DOURADO [1]

## RESUMO

O racismo é um problema social que afeta diferentes espaços da sociedade, inclusive o ambiente escolar. A escola, por ser um local de formação humana e cidadã, deve promover práticas que favoreçam o respeito à diversidade e combatam qualquer forma de discriminação. O presente estudo tem como objetivo analisar as manifestações do racismo dentro da escola, seus impactos na vida dos estudantes e as estratégias pedagógicas capazes de promover uma educação antirracista. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, utilizando livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à temática. Os resultados apontam que o racismo pode se manifestar de diferentes formas, desde atitudes explícitas até comportamentos sutis que reforçam preconceitos e desigualdades. Observou-se que essas práticas afetam a autoestima, o rendimento escolar e a convivência social dos estudantes. A literatura também destaca a importância da formação continuada dos professores, da implementação de projetos pedagógicos voltados para a valorização da diversidade cultural e do cumprimento da legislação educacional que trata da educação das relações étnico-raciais. Conclui-se que a construção de uma educação antirracista exige o comprometimento de toda a comunidade escolar, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e respeitosos diante das diferenças existentes na sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE: Racismo; Educação Antirracista; Diversidade Cultural.**

[1] **Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Hermínio Ometto UNIARARAS (15/05/2009); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Tecnologia Ciências e Educação (10/01/2013); Professor de Educação Infantil - na CEI Jardim São Luiz II, Professor de Ensino Fundamental I - na EE Heidi Alves Lazzarini.**

# O RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

Racism in the School Environment: Challenges and Strategies for Promoting Racial Equality

CARLA VANESSA FERREIRA DOURADO [1]

## ABSTRACT

Racism is a social problem that affects different spaces in society, including the school environment. Schools, as places of human and citizenship development, should promote practices that encourage respect for diversity and combat all forms of discrimination. This study aims to analyze manifestations of racism within schools, their impacts on students' lives, and pedagogical strategies capable of promoting anti-racist education. The research was conducted through a literature review using books, scientific articles, and official documents related to the topic. The results indicate that racism can manifest itself in different ways, ranging from explicit attitudes to subtle behaviors that reinforce prejudice and inequality. Such practices affect students' self-esteem, academic performance, and social relationships. The literature also highlights the importance of continuous teacher training, the implementation of pedagogical projects focused on cultural diversity, and compliance with educational legislation regarding ethnic-racial relations. It is concluded that building an anti-racist education requires the commitment of the entire school community, contributing to the formation of more conscious, critical, and respectful citizens.

**KEYWORDS: Racism; Anti-racist Education; Cultural Diversity.**

[1] **Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Hermínio Ometto UNIARARAS (15/05/2009); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Tecnologia Ciências e Educação (10/01/2013); Professor de Educação Infantil - na CEI Jardim São Luiz II, Professor de Ensino Fundamental I - na EE Heidi Alves Lazzarini.**

# INTRODUÇÃO

A educação desempenha papel fundamental na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e democrática. A escola é considerada um espaço de convivência social, troca de conhecimentos e desenvolvimento humano, sendo responsável não apenas pela transmissão de conteúdos, mas também pela formação de valores e atitudes.

Apesar dos avanços sociais e legais relacionados à promoção da igualdade racial, o racismo continua presente em diversos contextos sociais, inclusive no ambiente escolar. As manifestações racistas podem ocorrer por meio de discriminações, exclusões, estereótipos, apelidos pejorativos e outras práticas que afetam negativamente a vida dos estudantes.

O racismo é um fenômeno histórico e estrutural que contribui para a manutenção das desigualdades sociais. Sua presença nas instituições educacionais representa um desafio para a construção de uma educação inclusiva e comprometida com os princípios da cidadania.

A escola possui responsabilidade na promoção do respeito às diferenças e na valorização da diversidade cultural. Nesse contexto, torna-se essencial desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam o reconhecimento da contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira.

Segundo Gomes (2019), a educação possui importante papel no combate ao preconceito racial e na construção de relações sociais mais igualitárias. A autora destaca que a valorização da identidade negra contribui para o fortalecimento da autoestima dos estudantes e para o reconhecimento da diversidade presente na sociedade.

A aprovação da Lei nº 10.639/2003 representou um importante avanço na luta contra o racismo, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Essa legislação reforça a necessidade de inclusão da temática racial nos currículos escolares.

Além da legislação, diversas políticas públicas foram implementadas com o objetivo de promover a igualdade racial e ampliar o acesso à educação de qualidade para todos os estudantes.

Entretanto, ainda existem desafios relacionados à efetivação dessas políticas no cotidiano escolar. Muitos professores relatam dificuldades para abordar questões raciais em sala de aula devido à falta de formação específica sobre o tema.

A permanência de práticas discriminatórias evidencia a necessidade de ampliar as discussões sobre racismo e educação, promovendo ações educativas capazes de transformar a realidade escolar.

O presente estudo foi realizado por meio de revisão bibliográfica em livros, artigos científicos e documentos oficiais que abordam o racismo no ambiente escolar.

A pesquisa foi desenvolvida com a finalidade de compreender as principais manifestações do racismo na escola, seus impactos no desenvolvimento dos estudantes e as estratégias pedagógicas que podem contribuir para o enfrentamento desse problema.

A relevância do tema está relacionada à necessidade de fortalecer práticas educacionais comprometidas com a igualdade racial e com a

valorização da diversidade cultural.

Dessa forma, busca-se contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a temática e para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, democráticos e acolhedores.

## OBJETIVO GERAL

Analisar as manifestações do racismo no ambiente escolar e identificar estratégias pedagógicas que contribuam para a promoção da igualdade racial e para a construção de uma educação antirracista.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as principais formas de manifestação do racismo na escola.
- Analisar os impactos do racismo no desenvolvimento social, emocional e educacional dos estudantes.
- Compreender a importância da educação antirracista na formação cidadã.
- Investigar a contribuição da legislação educacional para o combate ao preconceito racial.
- Apresentar estratégias pedagógicas voltadas para a valorização da diversidade cultural.

## JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se pela relevância social e educacional da discussão sobre o racismo no ambiente escolar. Embora existam avanços legislativos e políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial, práticas discriminatórias ainda são observadas nas instituições de ensino.

Compreender os impactos do racismo na vida dos estudantes torna-se fundamental para o desenvolvimento de ações pedagógicas que promovam o respeito às diferenças e a valorização da diversidade.

Além disso, a pesquisa contribui para a formação dos profissionais da educação, oferecendo subsídios teóricos para a implementação de práticas educacionais inclusivas e antirracistas.

## PROBLEMA

Quais são os impactos do racismo no ambiente escolar e de que forma a educação pode contribuir para a promoção da igualdade racial e para o combate às práticas discriminatórias?

## DESENVOLVIMENTO

O racismo é um fenômeno histórico que acompanha a formação da sociedade brasileira desde o período colonial. A escravidão de povos africanos deixou marcas profundas na estrutura social do país, influenciando as relações econômicas, políticas e culturais existentes até os dias atuais.

Mesmo após a abolição da escravatura, ocorrida em 1888, a população negra continuou enfrentando inúmeras dificuldades relacionadas ao acesso à educação, ao trabalho e aos direitos sociais. Essas desigualdades foram reproduzidas ao longo do tempo e ainda podem ser observadas em diferentes espaços da sociedade.

No ambiente escolar, o racismo pode manifestar-se de maneira explícita ou implícita. As formas explícitas incluem insultos, ofensas, apelidos pejorativos e atitudes discriminatórias direcionadas aos estudantes negros.

As formas implícitas são mais sutis e podem

ocorrer por meio da invisibilização da cultura afro-brasileira, da ausência de representatividade nos materiais didáticos e da reprodução de estereótipos negativos relacionados à população negra.

Segundo Munanga (2018), o racismo é um mecanismo de exclusão social que interfere diretamente na construção da identidade dos indivíduos e na forma como eles se relacionam com o mundo.

A escola, enquanto instituição formadora, possui papel fundamental na desconstrução dessas práticas discriminatórias e na promoção da igualdade racial.

A educação antirracista busca reconhecer e valorizar a diversidade cultural existente na sociedade brasileira. Seu objetivo é promover o respeito às diferenças e combater todas as formas de preconceito e discriminação.

Nesse contexto, torna-se essencial compreender que a diversidade é uma característica natural da sociedade e deve ser valorizada como elemento enriquecedor do processo educativo.

A convivência entre diferentes culturas, tradições e identidades possibilita a construção de conhecimentos mais amplos e o desenvolvimento de atitudes pautadas no respeito e na empatia.

O racismo afeta significativamente o desenvolvimento emocional dos estudantes. Crianças e adolescentes que sofrem discriminação frequentemente apresentam sentimentos de tristeza, insegurança, vergonha e baixa autoestima.

Essas experiências podem comprometer a participação nas atividades escolares a participação nas atividades escolares e prejudicar o rendimento acadêmico.

Além disso, o preconceito racial pode gerar dificuldades de socialização e impactar negativamente a construção da identidade dos estudantes.

Segundo Gomes (2019), a valorização da identidade negra é fundamental para o fortalecimento da autoestima e para a promoção do sentimento de pertencimento social.

Quando a escola ignora ou minimiza situações de racismo, contribui para a perpetuação das desigualdades e reforça práticas discriminatórias.

Por outro lado, quando atua de forma consciente e comprometida, torna-se um importante espaço de transformação social.

A formação dos professores constitui um dos aspectos mais importantes para o enfrentamento do racismo escolar.

Profissionais capacitados possuem maiores condições de identificar situações discriminatórias e desenvolver intervenções pedagógicas adequadas.

A formação continuada permite a ampliação dos conhecimentos sobre relações étnico-raciais e fortalece o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas.

Nesse sentido, é necessário que os cursos de formação docente abordem temas relacionados à diversidade cultural, à igualdade racial e aos direitos humanos.

A legislação brasileira apresenta importantes instrumentos para o combate ao racismo na

educação.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que todos os cidadãos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.

A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas.

Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade ao incluir o estudo da história e cultura indígena.

Essas legislações representam importantes avanços para a valorização da diversidade cultural e para o reconhecimento das contribuições dos povos africanos e indígenas na formação da sociedade brasileira.

No entanto, a efetivação dessas leis ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente e à disponibilidade de materiais pedagógicos adequados.

Os livros didáticos desempenham papel importante na construção das representações sociais dos estudantes.

Durante muitos anos, a população negra foi retratada de maneira estereotipada ou pouco valorizada nos materiais escolares.

Atualmente, observa-se um movimento crescente em direção à inclusão de conteúdos que valorizam a diversidade étnica e cultural.

Entretanto, ainda existem lacunas que precisam ser superadas para garantir uma representação mais justa e equilibrada.

A literatura infantil constitui uma importante ferramenta para o desenvolvimento da educação antirracista.

Livros que apresentam protagonistas negros e valorizam diferentes identidades contribuem para o fortalecimento da autoestima das crianças.

Além disso, favorecem o desenvolvimento do respeito às diferenças e ampliam a compreensão sobre a diversidade humana.

As atividades culturais também podem contribuir significativamente para a promoção da igualdade racial.

Projetos relacionados à música, dança, culinária, artes visuais e tradições afro-brasileiras possibilitam o reconhecimento da riqueza cultural presente na sociedade.

Essas experiências promovem a valorização das diferentes identidades e fortalecem a construção de uma educação inclusiva.

A participação da família é outro elemento essencial nesse processo.

Quando escola e família atuam em parceria, tornam-se maiores as possibilidades de prevenção e enfrentamento das práticas discriminatórias.

O diálogo entre os diferentes atores envolvidos na educação favorece a construção de estratégias mais eficazes para a promoção da igualdade racial.

A gestão escolar também exerce papel relevante na implementação de políticas inclusivas.

Cabe aos gestores promover ações que incentivem o respeito à diversidade e o combate ao preconceito.

A elaboração de projetos pedagógicos

comprometidos com a educação antirracista fortalece a construção de ambientes escolares mais democráticos.

A promoção de debates, palestras e atividades educativas contribui para ampliar a conscientização da comunidade escolar sobre a importância do respeito às diferenças.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de identificar e registrar situações de discriminação ocorridas no ambiente escolar.

O acompanhamento desses casos permite a adoção de medidas educativas e preventivas adequadas.

A cultura do silêncio diante do racismo contribui para sua permanência e naturalização.

Por isso, é fundamental que a escola adote postura ativa no enfrentamento dessas situações.

A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância da valorização da diversidade e da formação cidadã dos estudantes.

Os princípios presentes no documento reforçam a necessidade de desenvolver competências relacionadas ao respeito, à empatia e à convivência democrática.

A educação antirracista não deve ser trabalhada apenas em datas comemorativas.

Ela deve estar presente em todas as etapas da educação e integrada ao currículo escolar.

Essa abordagem contínua contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade igualitária.

O combate ao racismo exige mudanças culturais e educacionais profundas.

A escola possui potencial para atuar como agente transformador e promover reflexões capazes de modificar comportamentos e atitudes.

O reconhecimento das diferenças não significa reforçar desigualdades.

Pelo contrário, representa a valorização da diversidade como elemento essencial para a convivência social.

A educação baseada no respeito às diferenças favorece a construção de relações mais humanas e solidárias.

Nesse contexto, torna-se necessário ampliar os investimentos em políticas públicas voltadas para a formação docente e para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Também é importante fortalecer a produção de materiais didáticos que contemplem a diversidade étnico-racial brasileira.

A presença de referências positivas sobre a população negra contribui para o desenvolvimento da autoestima e da identidade dos estudantes.

Além disso, favorece a desconstrução de preconceitos historicamente reproduzidos pela sociedade.

A educação antirracista beneficia todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica.

Ao promover o respeito, a empatia e a valorização das diferenças, contribui para a

formação de cidadãos mais preparados para viver em uma sociedade plural.

Portanto, a escola deve assumir o compromisso de combater o racismo e promover práticas educativas que fortaleçam a igualdade racial.

A construção de ambientes escolares inclusivos depende do envolvimento de professores, gestores, estudantes, famílias e da sociedade em geral.

Somente por meio de ações coletivas será possível superar preconceitos e construir relações sociais mais justas e democráticas.

A educação possui papel estratégico nesse processo, pois possibilita a transformação de mentalidades e a promoção de uma cultura de respeito aos direitos humanos.

Dessa forma, o combate ao racismo deve ser entendido como uma responsabilidade compartilhada por todos os envolvidos no processo educativo.

A valorização da diversidade cultural representa um importante caminho para a construção de uma sociedade mais inclusiva, igualitária e comprometida com a dignidade humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como finalidade analisar o racismo no ambiente escolar, compreendendo suas manifestações, seus impactos na vida dos estudantes e as possibilidades de enfrentamento por meio da educação. A investigação foi realizada a partir de uma revisão bibliográfica, fundamentada em estudos acadêmicos, legislações e obras de autores que discutem as relações étnico-raciais e a educação antirracista.

A questão norteadora da pesquisa buscou compreender quais são os impactos do racismo no ambiente escolar e de que forma a educação pode contribuir para a promoção da igualdade racial e para o combate às práticas discriminatórias. Com base nos estudos analisados, verificou-se que o racismo ainda está presente no cotidiano das instituições de ensino, manifestando-se por meio de atitudes explícitas e implícitas que afetam negativamente o desenvolvimento social, emocional e acadêmico dos estudantes.

Os resultados demonstraram que crianças e adolescentes vítimas de discriminação racial podem apresentar dificuldades relacionadas à autoestima, à participação escolar, ao rendimento acadêmico e ao estabelecimento de relações interpessoais saudáveis. Essas consequências evidenciam a necessidade de ações educativas permanentes voltadas para a valorização da diversidade e para a promoção do respeito às diferenças.

O objetivo geral da pesquisa foi alcançado, uma vez que foi possível identificar as principais manifestações do racismo no ambiente escolar e analisar estratégias pedagógicas capazes de contribuir para a construção de uma educação antirracista. Também foi possível compreender a importância da legislação educacional brasileira na promoção da igualdade racial e na valorização da cultura afro-brasileira.

A análise da literatura permitiu constatar que a educação possui papel fundamental na transformação social. A escola, ao assumir uma postura crítica e comprometida com a inclusão, torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento de valores relacionados à cidadania, ao respeito e à justiça social.

A pesquisa evidenciou que a implementação da Lei nº 10.639/2003 representa um importante avanço para o reconhecimento da contribuição histórica, cultural e social da população negra na formação da sociedade brasileira. Contudo, ainda existem desafios relacionados à efetivação dessa legislação nas práticas pedagógicas cotidianas.

Outro aspecto observado refere-se à importância da formação continuada dos professores. A qualificação profissional possibilita a ampliação dos conhecimentos sobre relações étnico-raciais e favorece a construção de estratégias educacionais mais eficazes para o enfrentamento do preconceito e da discriminação.

A participação da família e da comunidade escolar também foi identificada como elemento essencial para a promoção de ambientes educativos mais inclusivos. A construção de relações pautadas no diálogo e no respeito contribui significativamente para a prevenção de práticas discriminatórias.

As atividades pedagógicas voltadas para a valorização da diversidade cultural, a utilização de materiais didáticos representativos e o desenvolvimento de projetos educativos relacionados à temática racial constituem importantes instrumentos para a promoção da igualdade racial.

No âmbito acadêmico, esta pesquisa contribui para o aprofundamento das discussões sobre racismo e educação, oferecendo subsídios teóricos para estudantes, professores, pesquisadores e demais profissionais interessados na temática.

Além disso, o estudo amplia a compreensão sobre a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos e com a construção de uma educação mais democrática e inclusiva.

Para a sociedade, a pesquisa reforça a importância da valorização da diversidade étnico-racial e da promoção de políticas educacionais que garantam igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

O combate ao racismo não deve ser compreendido apenas como responsabilidade das escolas, mas como um compromisso coletivo que envolve famílias, educadores, gestores públicos e toda a sociedade.

A transformação das relações sociais depende do reconhecimento das desigualdades existentes e da adoção de medidas capazes de promover justiça social e respeito às diferenças.

Conclui-se que a educação constitui uma das ferramentas mais importantes para o enfrentamento do racismo e para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Por meio de práticas pedagógicas inclusivas, do fortalecimento da formação docente e da valorização da diversidade cultural, torna-se possível promover mudanças significativas na realidade escolar e social.

Dessa forma, a escola reafirma seu papel como espaço de formação humana, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma cultura de respeito, igualdade e valorização da dignidade humana.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL**. Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

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

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

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

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra**.** 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia:** reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação das relações étnico-raciais no Brasil.** Brasília: MEC, 2017.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso:** da escravidão à Lava Jato**.** Rio de Janeiro: Leya, 2019.

# O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Play as a Learning Strategy in Special Education

CÉLIA PAIVA CABRAL [1]

## RESUMO

O brincar é uma importante estratégia de ensino para apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, especialmente na Educação Especial. Jogos e outras atividades lúdicas criam experiências significativas que envolvem o desenvolvimento cognitivo, motor, social, comunicativo e emocional. Na educação inclusiva, o brincar também pode ajudar a remover barreiras à participação e à aprendizagem, uma vez que as atividades podem ser adaptadas às necessidades, habilidades e características individuais de cada aluno. Este trabalho examina a importância do brincar como recurso didático na Educação Especial, com atenção à sua contribuição para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que são o público-alvo da Educação Especial. Esta abordagem bibliográfica baseia-se em autores que examinam a ludicidade, o desenvolvimento infantil e a educação inclusiva. Conclui-se que o brincar, quando planejado com intenção pedagógica, é um meio relevante para promover práticas inclusivas, ampliar a participação dos alunos e apoiar a aprendizagem significativa.

**PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Educação Especial; Ludicidade; Aprendizagem; Inclusão.**

## ABSTRACT

The act of playing is an important teaching strategy to support children's learning and holistic development, especially in Special Education. Games and other playful activities create meaningful experiences that promote cognitive, motor, social, communicative, and emotional development. In inclusive education, play can also help remove barriers to participation and learning, since activities can be adapted to the individual needs, abilities, and characteristics of each student. This paper examines the importance of play as a teaching resource in Special Education, focusing on its contribution to the development and learning of students who are the target audience of Special Education. This bibliographic study is based on authors who examine playfulness, child development, and inclusive education. It concludes that play, when planned with pedagogical intentionality, is a relevant means of promoting inclusive practices, increasing student participation, and supporting meaningful learning.

**KEYWORDS: Play; Special Education; Playfulness; Learning; Inclusion.**

[1] **Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista- UNIP (2014); Especialista em Educação Musical e Ensino da Arte pela Faculdade Gennari e Peartee- FGP (2023); Professora de Educação Infantil- no CEI Ayrton Senna da Silva.**

# INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem como princípio garantir o direito de todos os estudantes à educação, à participação e à aprendizagem, respeitando suas características, necessidades e potencialidades. Nesse contexto, a escola precisa desenvolver práticas pedagógicas capazes de atender à diversidade presente no ambiente educacional, buscando superar barreiras que possam dificultar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Entre as diferentes estratégias pedagógicas que podem contribuir para esse processo, destaca-se o brincar. As brincadeiras e os jogos fazem parte do desenvolvimento infantil e constituem importantes meios de exploração do ambiente, interação social, comunicação e construção do conhecimento. No contexto da Educação Especial, o brincar pode assumir uma função ainda mais significativa, pois possibilita a utilização de recursos diversificados e adaptações que favorecem a participação dos estudantes.

O brincar não deve ser compreendido apenas como uma atividade destinada ao entretenimento ou ao preenchimento do tempo escolar. Quando organizado de maneira intencional pelo professor, pode constituir um importante recurso para o desenvolvimento de habilidades e para a construção de conhecimentos. Jogos de regras, brincadeiras simbólicas, atividades sensoriais, músicas, histórias, materiais concretos e recursos de tecnologia assistiva podem ser utilizados para ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Dessa forma, este trabalho busca discutir a importância do brincar como estratégia de aprendizagem na Educação Especial, considerando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, motor, comunicativo, social e emocional dos estudantes, bem como seu potencial para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas.

## OBJETIVO GERAL

Analisar a importância do brincar como estratégia pedagógica para favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento e a participação dos estudantes no contexto da Educação Especial, considerando suas necessidades, potencialidades e diferentes formas de aprender.

## OBJETIVO ESPECÍFICO

- Compreender a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e para a aprendizagem;
- Identificar as contribuições dos jogos e das brincadeiras para os estudantes público-alvo da Educação Especial;
- Refletir sobre a utilização de atividades lúdicas como recursos pedagógicos inclusivos;
- Apresentar possibilidades de adaptação de brincadeiras e jogos de acordo com as necessidades dos estudantes;
- Analisar como o brincar pode favorecer a comunicação, a interação social, a autonomia e o desenvolvimento cognitivo;
- Destacar a importância da intencionalidade pedagógica do professor na utilização de atividades lúdicas;
- Contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e a participação de todos os estudantes.

## JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se pela importância do brincar no desenvolvimento infantil e na aprendizagem, especialmente na Educação

Especial, em que as práticas pedagógicas devem ser inclusivas e acessíveis. Os jogos e as brincadeiras possibilitam diferentes formas de participação e favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais, comunicativas e emocionais. Além disso, as atividades lúdicas podem ser adaptadas às necessidades e potencialidades de cada estudante, promovendo acessibilidade, autonomia e interação social. Quando utilizadas com intencionalidade pedagógica, contribuem para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativos.

Dessa forma, este estudo busca refletir sobre o brincar como recurso pedagógico inclusivo, destacando sua contribuição para a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento integral dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

**PROBLEMA**

De que maneira o brincar, quando utilizado com intencionalidade pedagógica, pode contribuir para a aprendizagem, o desenvolvimento e a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial?

**DESENVOLVIMENTO**

O brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil porque proporciona às crianças espaço para explorar o ambiente ao seu redor, vivenciar diferentes situações, formar relações sociais e dar sentido ao que aprendem. É mais do que mero entretenimento. Ao brincar, as crianças desenvolvem a criatividade e a imaginação, ao mesmo tempo que fortalecem a linguagem, a atenção, a memória, a coordenação motora e as habilidades de resolução de problemas.

Vygotsky (1998), também apresenta o brincar como central para o desenvolvimento, pois abre oportunidades para interação, imaginação e criação de significado. As experiências lúdicas também podem preparar as crianças para habilidades que aplicarão posteriormente em outros contextos. Brincar com colegas e adultos permite que elas pratiquem a linguagem e a comunicação, aprendam gradualmente regras sociais e participem de atividades compartilhadas. Nesse contexto, o professor atua como mediador, moldando experiências que incentivam a participação e a aprendizagem.

Piaget (1975), destaca, de forma semelhante, a importância do brincar no desenvolvimento infantil, descrevendo-o como um ambiente onde as crianças exploram, experimentam e interpretam suas experiências. Por meio do brincar, as crianças se deparam com objetos, situações e desafios que expandem seu conhecimento. Os jogos também exercitam o raciocínio, a atenção, a memória e a capacidade de conectar diferentes elementos.

Na Educação Especial, isso pode ser especialmente valioso, pois o brincar pode auxiliar alunos que enfrentam diferentes barreiras à aprendizagem. Como não existem dois alunos com as mesmas características, necessidades ou potencial, as práticas de ensino devem ser planejadas de forma flexível e com foco na acessibilidade. Materiais, regras, tempo, espaço e formas de participação podem ser ajustados, permitindo que cada aluno aprenda por meio de brincadeiras e jogos.

A atividade nem sempre precisa ser substituída. Às vezes, a mudança consiste simplesmente em modificar as condições para que o aluno possa participar de uma maneira adequada às suas habilidades. Para um jogo

da memória, imagens maiores podem ajudar, juntamente com figuras extraídas do cotidiano da criança ou recursos de comunicação alternativa. Atividades de coordenação motora podem ser modificadas com o uso de objetos maiores e mais leves e materiais com texturas variadas. Para alunos com dificuldades de comunicação, cartões com imagens ou símbolos, objetos concretos e outros recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) oferecem alternativas práticas. Eles proporcionam aos alunos mais maneiras de se expressarem e participarem das atividades. Jogos e brincadeiras também contribuem para o desenvolvimento cognitivo.

Atividades de classificação, correspondência, sequenciamento, associação, quebra-cabeças, jogos da memória e dominó estimulam a atenção, a percepção, o raciocínio lógico e a resolução de problemas. Brincadeiras de faz-de-conta, contação de histórias, canções e imitação ajudam as crianças a desenvolver habilidades de comunicação, imaginação e interação social. No brincar, essas áreas de desenvolvimento se integram, em vez de serem abordadas individualmente.

O desenvolvimento socioemocional também é importante. Durante brincadeiras em grupo, os alunos aprendem a compartilhar materiais, esperar a sua vez, honrar acordos, seguir regras e interagir com os colegas. Para alunos com necessidades educacionais especiais, essas experiências podem contribuir significativamente para a autonomia e a interação social. Por meio do brincar, os alunos também encontram espaço para expressar seus sentimentos, desejos e necessidades, o que pode fortalecer tanto a comunicação quanto os relacionamentos que formam na escola.

Kishimoto (2011), enfatiza o valor educativo dos jogos e brincadeiras, explicando que eles têm uma função pedagógica quando planejados deliberadamente. Na escola, portanto, o professor precisa saber qual o objetivo de cada atividade. O brincar pode ser prazeroso e espontâneo, mas também pode ser estruturado em torno de um objetivo educacional e apoiar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos relacionados ao currículo.

Na Educação Especial, essa intenção pedagógica é de suma importância: permite que os professores observem a participação do aluno, reconheçam suas habilidades e identifiquem barreiras que podem precisar ser reduzidas. Essas observações, por sua vez, orientam a escolha de materiais, estratégias e recursos adequados.

Os professores também devem acompanhar o desenvolvimento de cada aluno e avaliar continuamente se as atividades propostas estão realmente contribuindo para a aprendizagem e a participação. No âmbito dos Serviços de Educação Especial (SEE), o brincar pode servir como um recurso didático valioso, incluindo jogos adaptados, materiais práticos, tecnologia assistiva, atividades sensoriais e recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Esses recursos podem desenvolver habilidades específicas e incentivar maior autonomia do aluno. Devem atender às necessidades identificadas no contexto escolar e proporcionar aos alunos melhores condições de acesso, participação e aprendizagem na sala de aula regular.

Uma abordagem inclusiva se baseia no princípio de que todo aluno tem o direito de participar das experiências escolares. As

atividades lúdicas, portanto, devem representar a diversidade da turma. Quando as atividades são compartilhadas, alunos com características diferentes podem se desenvolver individualmente, ao mesmo tempo que constroem relacionamentos fundamentados em Respeito às diferenças e cooperação. Simplesmente estar presente não basta. Inclusão significa criar as condições para uma participação significativa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) identifica a interação e o brincar como fundamentais, particularmente na Educação Infantil, onde ambos contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Nessa perspectiva, as práticas inclusivas utilizam o brincar para incentivar a exploração, a interação, a expressão e a construção do conhecimento. Na Educação Especial, porém, a abordagem deve ser moldada pelas necessidades individuais de cada criança e por recursos que permitam a participação de diferentes maneiras. Os professores direcionam essas experiências lúdicas observando os alunos, identificando seu potencial, escolhendo atividades adequadas e adaptando-as quando necessário. Os alunos não brincam ou aprendem todos da mesma forma, portanto, a participação não pode seguir um modelo único. Respeitar essa diversidade cria mais oportunidades de aprendizagem.

As estratégias mais eficazes podem surgir quando o professor da turma regular, o profissional de educação especial, a equipe escolar e a família colaboram. Ao trocar informações, os professores desenvolvem uma compreensão mais clara das características de cada aluno e podem identificar recursos que apoiam a comunicação, a autonomia, a interação e a aprendizagem. O ensino passa então a ser mais atento ao aluno como um todo, com foco na participação em diferentes áreas da vida escolar.

O brincar faz parte dessa abordagem, integrando aprendizagem, desenvolvimento e inclusão como estratégia pedagógica. Quando as atividades são planejadas com cuidado e tornadas acessíveis, podem ajudar os alunos a desenvolver uma gama de habilidades e a participar mais ativamente da aprendizagem. Para as escolas, isso oferece uma maneira prática de promover a inclusão, reconhecendo as diferenças, valorizando o potencial e criando oportunidades de aprendizagem para todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou compreender que o brincar constitui uma importante estratégia de aprendizagem e desenvolvimento no contexto da Educação Especial. Quando planejadas com intencionalidade pedagógica, as brincadeiras e os jogos podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, comunicativas, sociais e emocionais.

O brincar também pode favorecer a inclusão escolar ao possibilitar diferentes formas de participação. Por meio de adaptações nos materiais, nas regras, no espaço e nas estratégias de mediação, é possível garantir que estudantes com diferentes necessidades tenham acesso às experiências lúdicas e aos objetivos de aprendizagem.

Nesse processo, destaca-se o papel do professor como mediador e organizador das experiências. A observação das potencialidades e necessidades de cada estudante é fundamental para selecionar recursos e estratégias adequados. O trabalho articulado entre a sala regular, o Atendimento Educacional

Especializado, a equipe escolar e a família também podem fortalecer as práticas inclusivas.

Conclui-se, portanto, que o brincar não deve ser considerado apenas como uma atividade recreativa, mas como uma possibilidade pedagógica capaz de favorecer aprendizagens significativas e promover maior participação dos estudantes. Uma prática lúdica, acessível e intencional contribui para a construção de uma escola mais inclusiva, na qual todos possam aprender, interagir e desenvolver suas potencialidades.

**REFERÊNCIAS**


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

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015.

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

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

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

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

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação**.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

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

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

# A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

The Importance of Play and Psychomotricity in the Holistic Development of the Child in Early Childhood Education

**CLÁUDIA DE FREITAS BARROSO SANTOS** [1]

## RESUMO

A infância é uma fase fundamental do desenvolvimento humano, caracterizada por descobertas, aprendizagens e construção de habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Ao longo da história, a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, com necessidades e características próprias, o que reforça a importância da Educação Infantil na promoção de seu desenvolvimento integral. Nesse contexto, o brincar destaca-se como uma atividade essencial, pois possibilita a exploração do ambiente, a expressão de sentimentos, a interação social e a ampliação das formas de comunicação e aprendizagem.

A psicomotricidade, por sua vez, contribui significativamente para esse processo ao integrar corpo, movimento, aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Por meio de jogos e brincadeiras, as crianças desenvolvem coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, orientação espacial e temporal, percepção corporal e autonomia. Assim, as atividades lúdicas planejadas de forma intencional favorecem não apenas o desenvolvimento motor, mas também a construção da identidade, da autonomia e das relações interpessoais.

Dessa forma, o artigo analisa a importância do brincar e da psicomotricidade na Educação Infantil, evidenciando que a valorização das experiências lúdicas e corporais constitui um elemento essencial para promover o desenvolvimento integral da criança e uma educação que respeite as especificidades da infância.

**PALAVRAS-CHAVE: Infância; Educação Infantil; Brincar; Psicomotricidade; Desenvolvimento Integral.**

[1] **Graduação em Pedagogia, Universidade Anhanguera/Uniderp (conclusão em 25/04/2014); Graduação em Artes Visuais, Universidade Metropolitana de Santos (conclusão em 28/06/2019); Professora de Educação Infantil / Atendimento Educacional Especializado - na EMEI José Vicente da Cunha.**

# A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

The Importance of Play and Psychomotricity in the Holistic Development of the Child in Early Childhood Education

CLÁUDIA DE FREITAS BARROSO SANTOS [1]

## ABSTRACT

Childhood is a fundamental stage of human development, characterized by discoveries, learning processes, and the construction of social, cognitive, and emotional skills. Throughout history, children have come to be recognized as subjects of rights, with their own needs and characteristics, reinforcing the importance of Early Childhood Education in promoting their holistic development. In this context, play stands out as an essential activity, enabling children to explore their environment, express feelings, interact socially, and expand their forms of communication and learning.

Psychomotricity significantly contributes to this process by integrating body movement with cognitive, affective, and social aspects. Through games and playful activities, children develop motor coordination, balance, laterality, spatial and temporal orientation, body awareness, and autonomy. Thus, intentionally planned playful experiences foster not only motor development but also the construction of identity, autonomy, and interpersonal relationships.

Therefore, this article analyzes the importance of play and psychomotricity in Early Childhood Education, highlighting their contributions to children's holistic development. It emphasizes that valuing playful and bodily experiences is essential for promoting an education that respects the specificities of childhood and supports children's full development.

**KEYWORDS: Childhood; Early Childhood Education; Play; Psychomotricity; Holistic Development.**

[1] **Graduação em Pedagogia, Universidade Anhanguera/Uniderp (conclusão em 25/04/2014); Graduação em Artes Visuais, Universidade Metropolitana de Santos (conclusão em 28/06/2019); Professora de Educação Infantil / Atendimento Educacional Especializado - na EMEI José Vicente da Cunha.**

# INTRODUÇÃO

A infância constitui uma importante etapa do desenvolvimento humano, marcada por descobertas, aprendizagens e pela construção de diferentes habilidades e relações sociais. Ao longo da história, o conceito de infância passou por significativas transformações, deixando de considerar a criança apenas como um sujeito em preparação para a vida adulta e passando a reconhecê-la como um sujeito de direitos, com características, necessidades e potencialidades próprias. Nesse contexto, a Educação Infantil assume papel fundamental na promoção de experiências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

Entre as diferentes práticas que contribuem para esse processo, destaca-se o brincar, atividade essencial para a infância e importante instrumento de aprendizagem. Por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança explora o ambiente, conhece e utiliza o próprio corpo, desenvolve a criatividade, expressa sentimentos, estabelece relações com outras pessoas e amplia suas possibilidades de comunicação e interação. Assim, o brincar não deve ser compreendido apenas como uma atividade recreativa, mas como uma prática pedagógica capaz de favorecer diferentes dimensões do desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, a psicomotricidade apresenta-se como um importante campo de conhecimento e intervenção na Educação Infantil, uma vez que considera a relação entre corpo, movimento, aspectos cognitivos, afetivos e sociais. As experiências corporais proporcionadas por jogos e brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio, da lateralidade, da orientação espacial e temporal, da percepção corporal e da autonomia da criança. Ao vivenciar essas experiências de forma lúdica e significativa, a criança amplia suas capacidades e estabelece relações mais conscientes com o próprio corpo e com o meio em que está inserida.

Dessa forma, compreender a relação entre o brincar e a psicomotricidade torna-se relevante para a prática pedagógica na Educação Infantil, especialmente quando se considera a criança em sua integralidade. As atividades lúdicas, quando planejadas de maneira intencional, podem favorecer não apenas o desenvolvimento motor, mas também aspectos cognitivos, emocionais, afetivos e sociais, contribuindo para a construção da identidade, da autonomia e das relações interpessoais.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância do brincar e da psicomotricidade na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança. Para tanto, busca-se inicialmente compreender a construção histórica e social do conceito de infância; posteriormente, discutir a importância dos jogos e das brincadeiras no processo de desenvolvimento infantil; e, por fim, refletir sobre as contribuições da psicomotricidade para as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Pretende-se, assim, evidenciar que a valorização do brincar e das experiências corporais constitui um caminho fundamental para promover uma educação que respeite as especificidades da infância e favoreça o desenvolvimento pleno da criança.

## OBJETIVO GERAL

Analisar a importância do brincar e da psicomotricidade no contexto da Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança nos aspectos motor, cognitivo, afetivo, emocional e

social.

## OBJETIVO ESPECÍFICO

- Compreender o conceito de infância a partir de sua construção histórica e social.
- Identificar a importância do brincar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.
- Analisar a relação entre psicomotricidade, jogos e brincadeiras na Educação Infantil.
- Investigar as contribuições das atividades psicomotoras para o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais.
- Refletir sobre a importância da atuação do professor no planejamento de atividades lúdicas e psicomotoras.
- Evidenciar a importância de práticas pedagógicas que considerem a criança em sua integralidade.

## JUSTIFICATIVA

A escolha deste tema justifica-se pela importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança e pela necessidade de compreender o brincar como uma prática fundamental no processo educativo. A infância é um período marcado por intensas transformações e aprendizagens, nas quais as experiências vivenciadas pela criança contribuem para a construção de sua identidade, autonomia e formas de interação com o mundo.

O brincar possui papel essencial nesse processo, pois, por meio das brincadeiras, a criança experimenta diferentes possibilidades de movimento, desenvolve sua criatividade, estabelece relações com outras crianças e adultos e constrói conhecimentos a partir de suas próprias experiências. Para Vygotsky (2007), a brincadeira possui papel significativo no desenvolvimento infantil, especialmente por possibilitar situações de interação e aprendizagem que favorecem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

A psicomotricidade também apresenta relevância nesse contexto, pois considera o indivíduo de maneira integrada, relacionando corpo, movimento, afetividade e cognição. De acordo com Wallon (2007), o movimento possui importante relação com o desenvolvimento da criança, estando diretamente associado às dimensões afetiva, cognitiva e social.

Dessa maneira, discutir a relação entre brincar e psicomotricidade é relevante tanto para o campo educacional quanto para a prática dos professores da Educação Infantil. A compreensão dessa relação pode contribuir para o planejamento de propostas pedagógicas mais significativas, capazes de valorizar o corpo, o movimento, a ludicidade e as interações como elementos fundamentais da aprendizagem.

Além disso, a temática apresenta relevância social, pois investir em experiências educativas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança significa contribuir para a formação de sujeitos mais autônomos, criativos e capazes de interagir de maneira significativa com o meio em que estão inseridos.

## PROBLEMA

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento da criança, sendo necessário proporcionar experiências que contemplem diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Nesse contexto, o brincar e as experiências

corporais assumem papel relevante, uma vez que possibilitam à criança explorar o ambiente, expressar sentimentos, estabelecer relações sociais e desenvolver diferentes habilidades.

Entretanto, ainda é possível observar práticas educativas nas quais as atividades lúdicas são utilizadas apenas como momentos de recreação, sem que sejam reconhecidas como importantes recursos pedagógicos para o desenvolvimento infantil.

Diante dessa realidade, estabelece-se o seguinte problema de pesquisa:

De que maneira o brincar e a psicomotricidade podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil?

## DESENVOLVIMENTO

### A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL

A concepção de infância não permaneceu a mesma ao longo da história. A maneira como a sociedade compreende a criança está relacionada às transformações culturais, sociais, econômicas e históricas ocorridas em diferentes períodos. Nesse sentido, compreender a infância como uma construção social permite reconhecer que a criança possui características e necessidades próprias e deve ser considerada como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento.

A valorização da infância também está relacionada à compreensão de que a criança não é apenas receptora de conhecimentos, mas participa ativamente das experiências que vivencia. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento da criança ocorre por meio das interações sociais e culturais, sendo a aprendizagem um processo profundamente relacionado ao contexto no qual ela está inserida.

A partir dessa perspectiva, a Educação Infantil deve proporcionar situações que favoreçam a participação, a exploração, a interação e a expressão da criança. As atividades desenvolvidas nesse período precisam considerar suas necessidades e possibilidades, valorizando experiências que envolvam o corpo, o movimento, a linguagem, a criatividade e as relações sociais.

> "A infância é uma construção social e histórica, sendo marcada pelas formas como cada sociedade compreende e organiza a vida das crianças em diferentes épocas" (ARIÈS, 1981).

### O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar constitui uma das principais formas pelas quais a criança conhece e interpreta o mundo. Durante as brincadeiras, ela experimenta papéis, estabelece relações, cria situações imaginárias e desenvolve diferentes habilidades.

Vygotsky (2007) destaca a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, especialmente porque, durante o faz de conta, a criança pode agir para além de seu comportamento habitual, desenvolvendo novas formas de pensamento e interação.

Piaget (1971), por sua vez, compreende o jogo como uma atividade relacionada ao desenvolvimento cognitivo da criança. Por meio das experiências lúdicas, a criança assimila conhecimentos e reorganiza suas experiências, construindo progressivamente novas formas de compreender a realidade.

Assim, o brincar deve ser incorporado ao

cotidiano da Educação Infantil não apenas como momento de descontração, mas como possibilidade de aprendizagem. Cabe ao professor organizar espaços, materiais e situações que estimulem a participação ativa das crianças e favoreçam experiências diversificadas.

## PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A psicomotricidade está relacionada à compreensão do indivíduo a partir da integração entre corpo, movimento, aspectos cognitivos e afetivos. Na infância, essa relação assume especial importância, uma vez que a criança utiliza o corpo e o movimento como formas de explorar o ambiente e estabelecer contato com outras pessoas.

As experiências psicomotoras podem favorecer o desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, esquema corporal, orientação espacial e temporal. Essas habilidades são importantes para que a criança desenvolva maior autonomia e segurança na realização das atividades cotidianas.

Segundo Le Boulch (1987), a educação psicomotora possui papel relevante no desenvolvimento infantil, especialmente por favorecer uma relação mais consciente da criança com seu próprio corpo e com o ambiente.

Nesse sentido, a psicomotricidade pode ser trabalhada de maneira lúdica por meio de circuitos motores, jogos de equilíbrio, brincadeiras de correr, pular, dançar, lançar e receber objetos, atividades de expressão corporal e outras experiências que estimulem o movimento.

## A RELAÇÃO ENTRE BRINCAR E PSICOMOTRICIDADE

A relação entre brincar e psicomotricidade pode ser compreendida a partir da própria maneira como a criança aprende e se desenvolve. A brincadeira proporciona situações nas quais o corpo está constantemente envolvido, permitindo que a criança explore movimentos, espaços, objetos e relações.

Uma brincadeira aparentemente simples, como correr, pular ou brincar de imitar animais, pode estimular simultaneamente diferentes capacidades. Além do desenvolvimento motor, essas atividades podem favorecer a atenção, a memória, a percepção espacial, a criatividade, a linguagem e a interação social.

Wallon (2007) enfatiza a importância do movimento no desenvolvimento infantil, considerando que as dimensões motora, afetiva e cognitiva estão profundamente relacionadas. Dessa maneira, trabalhar o movimento por meio de atividades lúdicas possibilita uma abordagem mais ampla do desenvolvimento da criança.

O professor, nesse processo, possui papel fundamental. Cabe a ele planejar atividades adequadas à faixa etária, organizar o ambiente e observar as necessidades individuais e coletivas das crianças. O objetivo não é apenas estimular habilidades motoras isoladas, mas proporcionar experiências significativas que contribuam para o desenvolvimento integral.

## O PAPEL DO PROFESSOR NAS PRÁTICAS LÚDICAS E PSICOMOTORAS

A atuação do professor é fundamental para que o brincar seja efetivamente incorporado

como recurso pedagógico. Para isso, é necessário compreender que brincar e aprender não são processos opostos. Pelo contrário, as experiências lúdicas podem constituir importantes situações de aprendizagem.

O professor deve atuar como mediador, criando condições para que as crianças explorem diferentes materiais, movimentos e possibilidades de interação. As atividades devem ser planejadas de forma intencional, mas também devem permitir liberdade de criação e participação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil (BRASIL, 2018). Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas educativas que valorizem as experiências, a participação e o protagonismo infantil.

Dessa forma, o trabalho com psicomotricidade associado ao brincar pode contribuir para uma Educação Infantil mais significativa, na qual a criança seja reconhecida em sua totalidade e tenha oportunidades de desenvolver suas capacidades por meio do corpo, do movimento, das relações e das experiências lúdicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar a importância do brincar e da psicomotricidade na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança. A partir do estudo realizado, foi possível compreender que a infância é uma construção histórica e social, marcada por características e necessidades próprias que devem ser respeitadas e valorizadas no contexto educacional.

Verificou-se que o brincar constitui uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, pois possibilita à criança explorar o ambiente, expressar sentimentos, construir conhecimentos, desenvolver a criatividade e estabelecer relações sociais significativas. Mais do que um momento de recreação, a brincadeira representa uma importante estratégia pedagógica capaz de favorecer aprendizagens em diferentes dimensões do desenvolvimento.

Da mesma forma, constatou-se que a psicomotricidade desempenha papel fundamental na Educação Infantil ao promover a integração entre corpo, movimento, cognição, afetividade e socialização. As atividades psicomotoras contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio, da lateralidade, da orientação espacial e temporal, além de fortalecerem a autonomia e a confiança da criança em suas ações.

A análise da relação entre brincar e psicomotricidade evidenciou que as experiências lúdicas favorecem não apenas o desenvolvimento motor, mas também aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Nesse sentido, o professor assume importante função como mediador do processo educativo, sendo responsável por planejar e organizar situações que estimulem a participação ativa, a exploração e o protagonismo infantil.

Conclui-se, portanto, que a valorização do brincar e das práticas psicomotoras na Educação Infantil constitui um importante caminho para a promoção do desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, torna-se necessário que as instituições escolares

reconheçam essas práticas como elementos essenciais do processo educativo, garantindo experiências significativas que respeitem as especificidades da infância e contribuam para a formação de sujeitos autônomos, criativos e socialmente participativos.

## REFERÊNCIAS


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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 13 set. 2026.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora***:* a psicocinética na idade escolar*.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

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

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

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

# A METAMORFOSE DO FIM: A PERSONIFICAÇÃO DA MORTE E A FINITUDE HUMANA EM SARAMAGO

The Metamorphosis of the End: The Personification of Death and Human Finitude in Saramago

CLAUDIA DO VALE SANTOS [1]

## RESUMO

Este artigo analisa a representação do conceito de morte a partir do romance As Intermitências da Morte, de José Saramago, evidenciando o paradoxo entre a busca pela vida eterna e a necessidade indispensável da finitude. A investigação aborda de que modo a suspensão e a posterior personificação da morte na narrativa revelam as profundas contradições sociais, éticas e existenciais de uma sociedade despreparada para a ausência do fim. O estudo demonstra que a interrupção do ciclo natural de nascer, envelhecer e morrer gera um colapso nas estruturas humanas, desnudando como o desespero e a desumanização emergem da tentativa de erradicar a finitude. Conclui-se que a morte, ao adquirir atributos e sentimentos humanos na obra, deixa de ser vista meramente como uma ameaça para firmar-se como a condição que confere sentido, valor e dignidade à própria existência.

**PALAVRAS-CHAVE: Morte; As Intermitências da Morte; Vida e Morte; Personificação; Finitude.**

## ABSTRACT

This article analyzes the representation of the concept of death in José Saramago's novel Death with Interruptions, highlighting the paradox between the pursuit of eternal life and the indispensable necessity of finitude. The study addresses how the suspension and subsequent personification of death within the narrative reveal the deep social, ethical, and existential contradictions of a society unprepared for the absence of an end. The research demonstrates that disrupting the natural cycle of birth, aging, and death causes a collapse in human structures, exposing how desperation and dehumanization emerge from the attempt to eradicate mortality. Ultimately, it concludes that as death acquires human attributes and feelings throughout the work, it ceases to be viewed merely as a threat, establishing itself instead as the fundamental condition that bestows meaning, value, and dignity upon human existence.

**KEYWORDS: Death; Death with Interruptions; Life and Death; Personification; Finitude.**

[1] **Professora graduada em Letras (Português/Inglês e suas Literaturas) pela Faculdade UNIESP/IESA (2015) e em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID (2026). Possui curso de aperfeiçoamento em "Dimensões do Transtorno do Desenvolvimento no Espectro Autista" pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (FAMEESP). Atua no Ensino Fundamental e Médio da Rede Municipal de Ensino. Sua prática pedagógica integra o ensino de linguagens e a literatura como ferramentas essenciais para a formação cultural, o desenvolvimento do pensamento crítico, a ampliação do repertório e a construção da identidade dos estudantes. Pautada pelos princípios da inclusão, diversidade e equidade, busca a promoção da autonomia dos alunos por meio de metodologias diversificadas voltadas ao desenvolvimento integral e cidadão.**

# INTRODUÇÃO

A literatura de José Saramago destaca-se por usar a alegoria para escancarar as contradições da condição humana. Em *As Intermitências da Morte*, o autor parte de uma premissa provocativa: e se, em um determinado país, as pessoas simplesmente parassem de morrer? A resposta de Saramago é contundente. O que de início parecia a conquista do maior desejo da humanidade converte-se em um grave problema social, político, econômico e ético.

Ao suspender o fim, a narrativa revela que a finitude não é o oposto da vida, mas o elemento que a organiza e lhe confere sentido. Mais do que isso, ao personificar a morte como uma personagem provida de sentimentos e conflitos, Saramago humaniza aquilo que costumamos temer e desnudando, em contrapartida, a própria desumanização das instituições e das relações humanas.

Diante dessa obra fundamental, convido o leitor a refletir sobre o verdadeiro papel da morte. Pretendo demonstrar como, por meio da ironia e do insólito, Saramago nos obriga a encarar uma verdade desconfortável: o verdadeiro caos não reside no fim da vida, mas na ilusão da eternidade.

## A METAMORFOSE DO FIM: A PERSONIFICAÇÃO DA MORTE E A FINITUDE HUMANA EM SARAMAGO

No romance *As Intermitências da Morte*, o escritor português José Saramago constrói uma das mais provocativas alegorias da literatura contemporânea ao paralisar o ciclo natural da existência humana. A premissa — a suspensão súbita da morte em um país sem nome — coloca em evidência a dependência mútua entre a vida e a finitude. Longe de ser apenas um exercício de imaginação, o romance expõe o caos social, ético e econômico que resulta da concretização do mais antigo desejo da humanidade: a imortalidade. Através do humor e da ironia refinada, a narrativa estrutura-se em duas etapas fundamentais: o colapso coletivo gerado pela ausência da morte e a humanização dessa entidade, que culmina no seu encontro com a sensibilidade de um violoncelista.

No primeiro momento do romance, a morte manifesta-se de forma abstrata e impessoal, assumindo a representação tradicional da figura esquelética encarregada da transição biológica. Diante do fim das fatalidades, a sociedade celebra o evento como uma vitória definitiva sobre o seu maior inimigo. No entanto, o entusiasmo inicial é rapidamente substituído pelo desespero institucional. A ausência da morte rompe a sequência do nascer, envelhecer e morrer, mantendo a população exposta às doenças e à decrepitude da velhice sem a possibilidade do desfecho natural.

A crise atinge os pilares da sociedade. O governo, as instituições religiosas e o setor funerário veem-se incapazes de lidar com uma população de enfermos e idosos que não para de crescer. É nesse contexto de paralisia que o Estado manifesta a sua perplexidade:

Que vamos fazer com os velhos, se já não está aí a morte para lhes cortar o excesso de veleidades macróbias. (SARAMAGO, 2009, p. 29).

A provocação de Saramago coloca em evidência uma contradição central do comportamento humano: a busca pela longevidade acompanhada da incapacidade de gerir as suas consequências sociais e econômicas. O impasse desencadeia a perda da compaixão e a degradação dos laços familiares, culminando na criação de uma rede Clandestina — a "máfia" — destinada a

transportar doentes e idosos para além das fronteiras do país, onde a morte continua em atividade.

Paradoxalmente, à medida que a sociedade se desumaniza ao tratar os seus vulneráveis como encargos econômicos, a narrativa inicia o processo de personificação da morte. Como destaca Bosi (2010, p. 58); a criação poética atua ao "animar o insensível e envolver de corpo o espírito", convertendo conceitos abstratos em imagens visíveis através da fantasia. É precisamente esse recurso que Saramago emprega ao conferir à morte atributos, sentimentos e vontade própria.

Magoada com a rejeição da humanidade, a morte decide suspender o seu protesto e comunicar o regresso à atividade através de uma carta enviada ao diretor de um canal de televisão:

> [...] devo explicar que a intenção que me levou a interromper a minha actividade, a parar de matar, a embainhar a emblemática gadanha [...] foi oferecer a esses seres humanos que tanto me detestam uma pequena amostra do que para eles seria viver sempre, isto é, eternamente [...] (SARAMAGO, 2009, p. 99).

A partir deste comunicado, a morte passa a atuar de forma burocrática e personalizada. Ela adota um novo método de trabalho: enviar cartas de cor violeta com uma semana de antecedência às suas vítimas, permitindo-lhes organizar os testamentos, despedir-se das famílias e arrepender-se de seus atos. A confirmação de sua dimensão física e espacial surge no momento em que uma dessas cartas é devolvida ao remetente, revelando a existência de um domicílio fixo no espaço subterrâneo do país:

> E agora, insolitamente, um aviso assinado pela morte, de seu próprio punho e letra, um aviso em que se anunciava o irrevogável fim de uma pessoa, tinha sido devolvido à origem, a esta sala fria onde a autora signatária da carta, sentada, envolta na melancólica mortalha que é seu uniforme histórico, com capuz pela cabeça, medita no sucedido enquanto os ossos dos seus dedos, ou os seus dedos de ossos, tamborilam sobre o tampo da mesa (SARAMAGO, 2009, p. 138).

A devolução da carta, endereçada a um violoncelista, perturba o funcionamento mecânico da entidade e desperta nela sentimentos de dúvida e curiosidade. Ao investigar a razão pela qual a carta não cumpriu o seu destino, a morte aproxima-se do universo humano. O processo de personificação atinge o seu ponto culminante quando a entidade deixa de ser uma ossada envolta em pano para assumir a forma de uma mulher:

[...] a porta abriu-se e uma mulher apareceu no limiar, A gadanha tinha ouvido dizer que isto podia acontecer, transformar-se a morte num ser humano, de preferência mulher [...] (SARAMAGO, 2009, p. 180).

Diante da hesitação em ceifar a vida do músico, a morte experimenta sentimentos até então desconhecidos da sua natureza impessoal. Ela deixa-se cair de joelhos, revelando um corpo reconstituído:

> Então aconteceu algo nunca visto, algo não imaginável, a morte deixou-se cair de joelhos, era toda ela, agora, um corpo refeito, por isso é que tinha joelhos, e pernas, e pés, e braços, e mãos, e uma cara que entre as mãos se escondia [...] (SARAMAGO, 2009, p. 152).

A relação entre a morte e o violoncelista estabelece um paralelo entre duas formas distintas de isolamento. Enquanto a morte habita uma sala subterrânea e fria acompanhada apenas pela sua gadanha, o músico vive uma existência recolhida na companhia do seu cão e do seu instrumento. O encontro entre ambos, mediado pela música clássica, transforma o vazio existencial em um

espaço de convergência afetiva.

Ao frequentar a casa do músico, a morte resiste aos seus instintos e anula a sentença do desfecho anunciado. O desfecho da narrativa sintetiza essa metamorfose quando a morte decide destruir a carta que condenaria o violoncelista:

> Entraram no quarto, despiram-se e o que estava escrito que aconteceria, aconteceu enfim, e outra vez, e outra ainda. Ele adormeceu, ela não. Então ela, a morte, levantou-se, abriu a bolsa que tinha deixado na sala e retirou a carta de cor violeta. [...] Saiu para a cozinha, acendeu um fósforo comum, um fósforo humilde [...] que fazia arder a carta da morte, essa que só a morte podia destruir. Não ficaram cinzas. A morte voltou para a cama, abraçou-se ao homem e, sem compreender o que estava a suceder, ela que nunca dormia, sentiu que o sono lhe fazia descair suavemente as pálpebras. No dia seguinte ninguém morreu (SARAMAGO, 2009, p. 207).

Ao adormecer ao lado do músico e queimar a própria carta, a morte atinge o grau máximo de humanização, cedendo ao amor e à compaixão. O encerramento do romance recria a frase inaugural da obra, assumindo um significado novo: a ausência da morte já não deriva de uma greve motivada pela mágoa, mas da renderização da própria entidade diante da sensibilidade humana.

Conclui-se que a obra de José Saramago utiliza a personificação da morte para propor uma revisão sobre o valor da finitude. A tentativa de eliminar a morte desorganiza as estruturas sociais e revela a fragilidade moral de uma coletividade orientada por critérios de utilidade econômica. Ao atribuir à morte desejos, incertezas e sentimentos, o romance demonstra que o fim não se opõe à vida de forma absoluta; ao contrário, a consciência da finitude é a condição indispensável para que a existência, o afeto e a arte adquiram o seu verdadeiro sentido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imersão na obra As Intermitências da Morte, de José Saramago, obriga-nos a encarar a finitude sob uma perspectiva transformadora. Ao conceber uma realidade em que a morte interrompe as suas atividades, o autor realiza uma rigorosa inversão conceitual: aquilo que a humanidade sempre temeu revela-se, em última análise, a sua garantia de equilíbrio e a sua mais imperiosa necessidade.

A experiência da eternidade imposta no romance desmascara uma ilusão perigosa. Longe de representar a plenitude ou a solução para as angústias humanas, a ausência da morte instala o caos. A velhice desprovida de fim, os dilemas éticos das famílias, o colapso econômico e a paralisia das instituições demonstram que a nossa sociedade não possui respostas nem estrutura para sustentar a longevidade indefinida. Nesse cenário de desespero, Saramago atinge o ápice de sua ironia ao expor a nossa desumanização: enquanto os seres humanos perdem a compaixão e passam a medir o valor da vida por critérios de utilidade financeira, a própria Morte adquire sentimentos, contradições e humanidade.

A metamorfose da morte em personagem e, posteriormente, a sua aproximação do violoncelista fecham o ciclo dessa potente reflexão. O encontro mediado pela música prova que a existência só adquire sentido profundo na presença do outro e na consciência da transitoriedade. Ao render-se ao afeto e adormecer ao lado do músico, a Morte não apenas se humaniza, mas ensina-nos que a beleza do viver reside justamente no seu caráter finito.

Conclui-se, portanto, que a morte não deve ser encarada puramente como uma tragédia ou uma força destruidora a ser combatida. Ela integra o ciclo natural e constitui o limite que confere urgência, valor e dignidade à nossa trajetória. Saramago não oferece respostas prontas, mas entrega uma certeza incômoda e libertadora: a morte não é o oposto da vida, mas a condição fundamental sem a qual a própria existência deixa de ter sentido.

## REFERÊNCIAS


BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 47 ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

SARAMAGO, José. **As Intermitências da Morte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Literacy and Literacies: Challenges and Possibilities in the Early Years of Elementary Education

CLAUDIA FERREIRA DA SILVA [1]

## RESUMO

O presente artigo discute as relações entre alfabetização e letramento como processos distintos, porém indissociáveis, na formação inicial de leitores e escritores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando como referência empírica de análise a Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Parte-se da hipótese de que a superação da tradicional "querela dos métodos" depende da articulação entre a apropriação do sistema de escrita alfabética e a inserção da criança em práticas sociais de leitura e escrita, conforme preconizam Soares (2020) e Ferreiro e Teberosky (1999). O objetivo é analisar, à luz da produção teórica consolidada e dos documentos normativos vigentes Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) e Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019), os desafios pedagógicos e institucionais que atravessam o Ciclo de Alfabetização, especialmente no cenário de defasagens de aprendizagem intensificadas pela pandemia de covid-19. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, que articula revisão de literatura e análise de documentos curriculares e de dados oficiais de avaliação educacional. Os resultados indicam que, apesar dos avanços conceituais desde a década de 1980, persistem tensões entre concepções construtivistas e abordagens centradas na instrução fônica sistemática, bem como desafios concretos relacionados à formação docente, às condições de trabalho e às desigualdades socioeducacionais. Conclui-se que a alfabetização, para cumprir sua função social, deve ser concebida como processo simultâneo de apropriação do sistema alfabético e de letramento, exigindo formação continuada consistente, currículos articulados entre a Educação Infantil e os anos iniciais e políticas públicas que dialoguem com as evidências pedagógicas e com a realidade das redes de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Anos iniciais do Ensino Fundamental; Currículo da Cidade de São Paulo; Formação docente.**

## ABSTRACT

This article discusses the relationship between literacy skills (alfabetização) and literacy practices (letramento) as distinct yet inseparable processes in the initial formation of readers and writers in the early years of Elementary Education, using the São Paulo Municipal Education Network as an empirical reference. Results indicate that, despite conceptual advances since the 1980s, tensions persist between constructivist conceptions and approaches centered on systematic phonics instruction, alongside challenges related to teacher education, working conditions and socio-educational inequalities.

**KEYWORDS: Literacy; Early years of Elementary Education; São Paulo municipal curriculum; Teacher education.**

[1] **Licenciada em Pedagogia pela Faculdade São Paulo (2014).**
**Professora de Educação Infantil e Fundamental I pela prefeitura municipal de São Paulo.**

# INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui uma das etapas mais decisivas da trajetória escolar, na medida em que condiciona, em grande parte, a continuidade e a qualidade das aprendizagens subsequentes. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental particularmente no chamado Ciclo de Alfabetização, que compreende o 1º ao 3º ano a criança é convidada a se apropriar do sistema de escrita alfabética e, simultaneamente, a inserir-se em práticas sociais de leitura e escrita que ultrapassam a mera decodificação de sinais gráficos. Essa dupla dimensão do processo é sintetizada pelos conceitos de alfabetização e letramento, cuja distinção conceitual, consolidada no Brasil sobretudo a partir dos estudos de Magda Soares, tornou-se referência incontornável para o debate pedagógico contemporâneo.

O interesse por essa temática justifica-se tanto pela sua relevância teórica quanto pela sua urgência prática. Do ponto de vista teórico, a discussão sobre como se ensina e como se aprende a ler e a escrever mobiliza diferentes matrizes epistemológicas do inatismo linguístico ao construtivismo interacionista, passando pelas abordagens sócio-históricas e pelas propostas de base fônica, cada uma delas implicando escolhas metodológicas distintas para a sala de aula. Do ponto de vista prático, os dados mais recentes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) revelam um quadro preocupante: em 2021, 56,4% das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública brasileira não estavam alfabetizadas na idade esperada, patamar que se manteve distante dos índices pré-pandêmicos mesmo após a retomada das aulas presenciais (UNICEF, 2024). Esse cenário evidencia que a alfabetização, longe de ser uma questão pedagógica resolvida, permanece como desafio estrutural das políticas educacionais brasileiras.

O presente artigo tem como objetivo analisar as relações entre alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificando os principais desafios e possibilidades pedagógicas colocados às redes públicas de ensino, com especial atenção à Rede Municipal de Ensino de São Paulo, cujo Currículo da Cidade adota explicitamente a perspectiva psicogenética de Ferreiro e Teberosky (1999) como fundamento da concepção de alfabetização (SÃO PAULO, 2025). A escolha desse recorte institucional justifica-se por se tratar de uma das maiores redes públicas de educação básica do país, que articula, em sua organização pedagógica, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental por meio de um currículo unificado, o que oferece um campo privilegiado para observar a continuidade — ou a ruptura entre as duas etapas no que se refere aos processos de letramento inicial.

Para tanto, o texto está organizado em cinco seções de desenvolvimento. Inicialmente, discutem-se as distinções e articulações conceituais entre alfabetização e letramento a partir da obra de Magda Soares. Em seguida, apresentam-se as bases teóricas da apropriação do sistema de escrita, com destaque para as contribuições de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Lev Vygotsky. Na sequência, analisa-se o quadro normativo nacional, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular e na Política Nacional de Alfabetização, evidenciando as tensões entre diferentes concepções metodológicas. Depois, examina-se especificamente o Currículo da Cidade de São Paulo e as ações de alfabetização promovidas pela Secretaria Municipal de Educação. Por fim, discutem-se os desafios contemporâneos relacionados às defasagens de aprendizagem e às condições de trabalho docente, antes de se apresentarem as considerações finais.

## DESENVOLVIMENTO

### ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DISTINÇÕES E ARTICULAÇÕES CONCEITUAIS

O termo letramento foi incorporado ao vocabulário educacional brasileiro na segunda metade da década de 1980, como tradução aproximada do inglês literacy, buscando nomear uma dimensão do domínio da língua escrita que não se confundia com o simples ato de aprender o código alfabético (SOARES, 2020). Antes disso, a palavra alfabetização respondia isoladamente por todo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o que, segundo Soares (2020), acabava por reduzir um fenômeno complexo e multifacetado a uma habilidade estritamente técnica de codificação e decodificação.

Magda Soares, professora emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e uma das principais referências brasileiras no campo, propõe uma distinção que se tornou clássica: alfabetização designa o processo específico de apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica, isto é, a aquisição da tecnologia da escrita; letramento, por sua vez, refere-se ao desenvolvimento de habilidades de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais de leitura e escrita, nas quais o sujeito se torna capaz de responder às demandas de uma sociedade grafocêntrica (SOARES, 2020). Ainda que distintos, os dois processos são, segundo a autora, indissociáveis e interdependentes: não se trata de etapas sucessivas, mas de dimensões simultâneas de um mesmo processo de formação do leitor e do escritor.

Em obra mais recente, Soares (2020) aprofunda essa formulação ao propor o neologismo "alfaletrar", sintetizando a ideia de que toda criança pode e deve aprender a ler e a escrever por meio de um processo que integre, desde o início da escolarização, a sistematização do ensino do sistema alfabético e a vivência de práticas de leitura e produção textual contextualizadas. A autora dedica atenção especial ao que denomina "faceta linguística" da alfabetização — a apropriação do sistema de escrita alfabética e de suas convenções — sem, contudo, subordinar o processo a uma perspectiva mecanicista, alertando para os riscos tanto de um ensino centrado exclusivamente na decodificação quanto de uma imersão em práticas letradas que prescinda da sistematização do ensino do código.

Essa concepção integradora encontra eco nos estudos de outros pesquisadores do campo, como Roxane Rojo e Cecília Goulart, que reforçam a necessidade de superar a antiga "querela dos métodos" a disputa histórica entre métodos sintéticos (que partem das unidades menores, como letras e sílabas) e métodos analíticos (que partem de unidades maiores, como palavras e textos) em favor de uma compreensão do letramento como prática social plural, que reconhece a diversidade de gêneros textuais e de contextos de uso da escrita presentes na vida cotidiana das crianças, mesmo antes do ingresso na escola formal.

### BASES TEÓRICAS DA APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

A compreensão contemporânea sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever deve muito às pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, psicolinguistas que, a partir de 1974, investigaram os processos cognitivos envolvidos na aquisição da língua escrita com base na epistemologia genética de Jean Piaget. Publicada originalmente em espanhol e traduzida para o português em

1985, a obra Psicogênese da língua escrita revolucionou o campo da alfabetização ao demonstrar que a criança, muito antes de ingressar na escola, já elabora hipóteses próprias sobre a natureza, a função e o funcionamento do sistema de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Segundo essa perspectiva, a criança percorre um percurso evolutivo de conceitualização da escrita, organizado em níveis sucessivos pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, construídos a partir da interação ativa do sujeito com o objeto de conhecimento que é a língua escrita. Tais hipóteses não são cópias das informações fornecidas pelos adultos, mas construções originais elaboradas pela própria criança em seu esforço de compreender um sistema notacional complexo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Essa contribuição deslocou o eixo do debate pedagógico: em vez de perguntar exclusivamente "como se ensina", a pesquisa psicogenética instou os educadores a perguntarem também "como se aprende", reconhecendo a criança como sujeito ativo e não como receptáculo passivo de informações transmitidas pelo professor.

Paralelamente, a perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky oferece um segundo eixo teórico fundamental para compreender a alfabetização, ao destacar o papel da mediação e da interação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entre as quais se inclui a linguagem escrita. Para Vygotsky (2007), a escrita não deve ser ensinada como uma habilidade motora isolada de traçado de letras, mas como uma forma de linguagem que cumpre funções simbólicas e comunicativas desde o início de sua aprendizagem, devendo fazer sentido para a criança como instrumento cultural de expressão e comunicação. Nessa perspectiva, o papel do professor como mediador qualificado que organiza situações de ensino na chamada zona de desenvolvimento proximal torna-se decisivo para que a criança avance de formas mais elementares para formas mais complexas de domínio da linguagem escrita.

A contribuição de Paulo Freire acrescenta a essas bases uma dimensão política e crítica da alfabetização. Para Freire (1989), a leitura da palavra é indissociável da leitura de mundo: antes de decifrar o código escrito, o sujeito já lê e interpreta a realidade que o cerca, de modo que o processo de alfabetização deve partir da experiência de vida do educando e se constituir como ato de conhecimento e de conscientização, e não como simples transferência de um código gráfico. Embora Freire tenha voltado sua reflexão principalmente para a alfabetização de jovens e adultos, seus pressupostos sobre a relação entre linguagem, cultura e emancipação seguem influenciando as concepções de letramento crítico adotadas em propostas curriculares voltadas à infância, inclusive nos documentos que orientam a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (SÃO PAULO, 2025).

A articulação entre essas três matrizes teóricas a psicogenética, a histórico-cultural e a crítico-libertadora compõe o substrato conceitual sobre o qual se assentam grande parte das propostas curriculares brasileiras voltadas à alfabetização, embora, como se discutirá na seção seguinte, essa hegemonia teórica tenha sido questionada, a partir de 2019, por políticas públicas que passaram a defender a adoção de métodos de base fônica como via preferencial, senão exclusiva, de alfabetização.

## O QUADRO NORMATIVO NACIONAL: BNCC, PNA E O DEBATE DOS MÉTODOS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 e implementada

progressivamente a partir de 2018, organiza a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental de modo a estabelecer que os dois primeiros anos 1º e 2º anos tenham como foco privilegiado da ação pedagógica a alfabetização, garantindo que todas as crianças tenham amplas oportunidades de se apropriar do sistema de escrita alfabética (BRASIL, 2018). O documento situa a alfabetização dentro da área de Linguagens e do componente curricular de Língua Portuguesa, articulando-a organicamente ao eixo do letramento: no eixo de análise linguística e semiótica sistematiza-se a alfabetização propriamente dita, enquanto nos eixos de leitura, escuta e produção de textos amplia-se progressivamente o letramento da criança, por meio do contato com gêneros textuais de complexidade crescente (BRASIL, 2018).

Essa proposta, fundamentada em uma concepção interacionista e sociodiscursiva da linguagem, foi objeto de intensa controvérsia a partir de abril de 2019, quando o Ministério da Educação instituiu, pelo Decreto nº 9.765, a Política Nacional de Alfabetização (PNA). O documento da PNA defendeu que a instrução fônica sistemática e explícita juntamente com a consciência fonêmica, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário, a compreensão de textos e a produção de escrita constituiria a via com maior respaldo em evidências científicas para a alfabetização inicial (BRASIL, 2019).

A recepção acadêmica da PNA foi predominantemente crítica. Pesquisadoras como Telma Ferraz Leal (2019) ponderam que não cabe ao Ministério da Educação prescrever um único método de alfabetização para todo o território nacional, uma vez que a escolha metodológica deveria permanecer no âmbito da autonomia pedagógica de escolas e redes de ensino, consideradas as especificidades de cada contexto. Maria do Rosário Longo Mortatti (2019), por sua vez, argumenta que a defesa exclusiva do método fônico desconsiderou décadas de avanços proporcionados pela perspectiva psicogenética e pelas abordagens de letramento, configurando um retrocesso teórico-metodológico. Essas críticas não significam a rejeição de toda contribuição da consciência fonológica ao processo de alfabetização que é reconhecida inclusive pela própria BNCC, mas sim a resistência à imposição de um único caminho metodológico como suposta panaceia para um problema educacional multideterminado, que envolve também fatores como formação docente, condições de trabalho, infraestrutura escolar e desigualdades socioeconômicas.

Esse debate, longe de ser meramente acadêmico, tem repercussões diretas na formação inicial e continuada de professores alfabetizadores e nas escolhas de materiais didáticos das redes de ensino, uma vez que documentos como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) passaram a incorporar critérios de avaliação alinhados às diretrizes da PNA. Para o professor em formação, compreender esse cenário de disputa é fundamental, pois evita a adesão acrítica tanto a um construtivismo mal compreendido que, em certas apropriações equivocadas, foi interpretado como dispensa da sistematização do ensino do código quanto a um ensino fônico reduzido ao treino mecânico e descontextualizado de correspondências grafofônicas.

## O CURRÍCULO DA CIDADE E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) organiza sua proposta pedagógica para os anos iniciais por meio do

Currículo da Cidade, documento que estrutura o Ensino Fundamental em ciclos de aprendizagem, sendo o Ciclo de Alfabetização correspondente ao 1º, 2º e 3º anos. De acordo com materiais elaborados pela Coordenadoria Pedagógica (COPED) da rede, a concepção de alfabetização adotada pelo Currículo da Cidade fundamenta-se explicitamente na perspectiva psicogenética de Emília Ferreiro, para quem a alfabetização inicial deve propiciar às crianças numerosas situações de práticas sociais de leitura e escrita, e não apenas atividades escolarizadas descontextualizadas, de modo que elas possam construir hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético a partir de experiências significativas de contato com a cultura escrita (SÃO PAULO, 2025).

Um dos instrumentos centrais dessa política pedagógica é a Prova São Paulo, avaliação diagnóstica censitária aplicada periodicamente pela rede, cujos resultados subsidiam a elaboração de boletins pedagógicos bimestrais distribuídos às unidades escolares. Esses boletins selecionam, a partir da análise dos dados de desempenho dos estudantes, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (OADs) do Currículo da Cidade que demandam trabalho mais sistemático em cada período letivo, orientando a organização das rotinas de alfabetização nas salas de 1º e 2º anos (SÃO PAULO, 2025). Esse mecanismo de avaliação formativa articulada ao planejamento constitui uma possibilidade concreta de aproximar dados de desempenho e prática pedagógica cotidiana, na medida em que orienta o professor sobre quais habilidades demandam maior investimento didático.

Outro aspecto relevante da política de alfabetização paulistana é a preocupação com a continuidade entre a Educação Infantil e o Ciclo de Alfabetização. Documentos orientadores da rede, como o material "Alfabetização em Ação", elaborado pela Coordenadoria Pedagógica, situam o processo de alfabetização inicial como parte de uma trajetória mais ampla de letramento que se inicia já na Educação Infantil, por meio do contato da criança com diferentes gêneros textuais, práticas de leitura mediada pelo adulto e experiências de escrita espontânea. Essa perspectiva de continuidade é coerente com a crítica que pesquisadores do campo dirigem a rupturas abruptas entre etapas da educação básica, nas quais a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é acompanhada por uma escolarização precoce e descontextualizada da leitura e da escrita, em detrimento de uma alfabetização que dialogue com as vivências lúdicas e culturais construídas anteriormente pela criança.

Um estudo desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ao investigar os sentidos atribuídos à alfabetização por professores alfabetizadores da própria rede municipal, evidenciou que a apropriação do Currículo da Cidade pelos docentes não é uniforme, havendo variações significativas nas práticas pedagógicas mesmo entre escolas orientadas pelo mesmo documento curricular, o que reforça a importância dos momentos de formação continuada os chamados horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) como espaço de construção compartilhada de sentidos sobre o que significa alfabetizar letrando. Esse achado indica que a existência de um currículo bem fundamentado teoricamente não garante, por si só, sua efetivação homogênea nas salas de aula, dependendo de processos formativos que permitam a professores e coordenadores pedagógicos compreender e ressignificar os princípios curriculares à luz de sua prática cotidiana.

## DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: DEFASAGENS DE APRENDIZAGEM E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Os desafios enfrentados pela alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram significativamente agravados pela pandemia de covid-19, que impôs a suspensão das aulas presenciais durante boa parte de 2020 e 2021, justamente no período em que muitas crianças deveriam estar iniciando ou consolidando sua apropriação do sistema de escrita alfabética. De acordo com dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o percentual de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública não alfabetizados saltou de 39,7%, em 2019, para 56,4%, em 2021 um aumento de quase 17 pontos percentuais em apenas dois anos (UNICEF, 2024).

Resultados posteriores do Saeb 2023 apontaram uma taxa nacional de alfabetização de 49,3% ao final do 2º ano, patamar que, embora superior ao verificado em 2021, permanecia abaixo dos 60,3% registrados antes da pandemia, evidenciando que a recomposição das aprendizagens é um processo lento e desigual entre as diferentes redes de ensino do país. Diante desse cenário, o Ministério da Educação lançou, em 2023, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, iniciativa voltada a apoiar tecnicamente estados e municípios na implementação de estratégias de recuperação da aprendizagem em alfabetização, reconhecendo a urgência de reverter esse quadro.

Embora a Rede Municipal de São Paulo disponha de uma estrutura curricular consolidada e de instrumentos próprios de avaliação diagnóstica, ela não está imune aos efeitos dessa crise mais ampla, uma vez que integra o mesmo sistema educacional afetado pela pandemia e compartilha desafios estruturais comuns às demais redes públicas brasileiras, como a heterogeneidade de formação inicial dos professores, a rotatividade docente em unidades de maior vulnerabilidade social e as desigualdades de acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos entre diferentes regiões da cidade. A literatura da área destaca ainda que a defasagem na alfabetização tende a se converter, ao longo da escolarização, em reprovação, distorção idade-série e, em casos mais graves, evasão escolar, o que reforça o caráter estruturante e não meramente técnico da alfabetização dentro da trajetória educacional das crianças.

Nesse contexto, ganham relevância as possibilidades pedagógicas voltadas à formação continuada de professores alfabetizadores, à ampliação do tempo e dos espaços de leitura na rotina escolar como o trabalho desenvolvido pelos professores orientadores de sala de leitura na rede paulistana , à diversificação de estratégias didáticas que combinem a sistematização do ensino do sistema alfabético com experiências significativas de letramento, e ao fortalecimento da avaliação formativa como instrumento de acompanhamento individualizado da aprendizagem de cada criança, e não apenas como mecanismo de classificação de desempenho das escolas.

## METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A dimensão bibliográfica consistiu no levantamento e na análise de obras de referência no campo da alfabetização e do letramento, com destaque para os estudos de Magda Soares, Emília Ferreiro e Ana

Teberosky, Lev Vygotsky e Paulo Freire, além de artigos publicados em periódicos científicos da área da Educação e da Linguística Aplicada, selecionados a partir de sua relevância teórica e de sua relação direta com o objeto investigado.

A dimensão documental envolveu a análise de documentos normativos e curriculares oficiais, nacionais e municipais, a saber: a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o Decreto nº 9.765/2019 e o caderno da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), bem como documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, como o Currículo da Cidade, o material "Alfabetização em Ação" e os boletins pedagógicos bimestrais do Ciclo de Alfabetização, disponibilizados publicamente no Centro de Documentação da Educação Paulistana. Complementarmente, foram consultados dados oficiais de avaliação educacional produzidos pelo Inep, no âmbito do Saeb, e divulgados por organismos como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a fim de contextualizar os desafios atuais da alfabetização no cenário pós-pandêmico.

A análise foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo, buscando-se identificar, nos documentos e na literatura consultada, categorias temáticas relacionadas às concepções de alfabetização e letramento, às orientações metodológicas propostas e aos desafios institucionais relatados. Cabe ressaltar que este artigo não tem pretensão de esgotar a produção teórica sobre o tema, tampouco de realizar um levantamento exaustivo de dados empíricos de campo, mas de oferecer uma síntese crítica e articulada que possa subsidiar a reflexão de estudantes de Pedagogia e professores em formação sobre os desafios e as possibilidades da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando a Rede Municipal de São Paulo como referência de análise.

## DISCUSSÃO E ANÁLISE

A análise conjunta da literatura teórica e dos documentos normativos permite identificar, em primeiro lugar, que a distinção entre alfabetização e letramento, proposta por Soares (2020) há quase quatro décadas, permanece atual e necessária, mas corre o risco de ser esvaziada quando tratada como mera dicotomia terminológica nos discursos escolares. Observa-se, na prática pedagógica, uma tendência recorrente a polarizar as duas dimensões seja privilegiando o treino de correspondências grafofônicas em detrimento do contato da criança com textos significativos, seja, no extremo oposto, diluindo a sistematização do ensino do código em atividades de letramento que não garantem a efetiva apropriação do sistema alfabético por todas as crianças. Essa polarização, como apontam tanto Soares (2020) quanto Leal (2019), reproduz, sob nova roupagem, a antiga "querela dos métodos", sugerindo que o debate conceitual, por si só, não é suficiente para transformar a prática docente sem investimentos consistentes em formação inicial e continuada.

Em segundo lugar, a comparação entre a BNCC (BRASIL, 2018) e a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) evidencia uma disputa que extrapola o campo estritamente pedagógico, revelando também dimensões políticas e ideológicas nas escolhas curriculares. Enquanto a BNCC articula alfabetização e letramento em uma perspectiva interacionista, a PNA hierarquiza a instrução fônica sistemática como via prioritária, amparada em um discurso de "evidências científicas" que pesquisadoras como Mortatti (2019) consideram reducionista,

por desconsiderar a complexidade multideterminada da aprendizagem da leitura e da escrita. Essa tensão normativa impõe às redes municipais, como a de São Paulo, o desafio de sustentar coerência curricular interna diante de orientações federais que, por vezes, apontam em direções distintas, exigindo dos gestores educacionais um esforço deliberado de fundamentação teórica e de defesa pedagógica das escolhas curriculares locais.

Em terceiro lugar, a experiência da Rede Municipal de São Paulo, ancorada na perspectiva psicogenética de Ferreiro e Teberosky (1999) e articulada por instrumentos como a Prova São Paulo e os boletins pedagógicos bimestrais, ilustra uma possibilidade concreta de alinhamento entre avaliação diagnóstica e planejamento didático, na medida em que os dados de desempenho dos estudantes são utilizados para orientar a seleção dos objetivos de aprendizagem a serem priorizados em cada período letivo. Essa articulação representa um avanço em relação a modelos de avaliação externa que se limitam a classificar escolas e redes sem devolver, aos professores, orientações pedagógicas efetivamente utilizáveis no planejamento cotidiano. Contudo, como indicou o estudo de Santos (2023) sobre os sentidos da alfabetização entre professores da rede, a existência de um currículo bem fundamentado não garante, isoladamente, sua apropriação homogênea pelos docentes, o que reforça a centralidade da formação continuada em especial dos horários de trabalho pedagógico coletivo como espaço de mediação entre o currículo prescrito e o currículo praticado em sala de aula.

Por fim, os dados do Saeb sobre o agravamento da defasagem em alfabetização durante e após a pandemia de covid-19 (UNICEF, 2024) confirmam que os desafios da alfabetização não se restringem a escolhas metodológicas, mas envolvem também fatores estruturais e conjunturais como o tempo de exposição das crianças a situações de ensino sistemático, as condições socioeconômicas das famílias e a continuidade do vínculo pedagógico entre professor e estudante. Isso reforça a necessidade de que a formação de professores de Pedagogia, para além do domínio de métodos e técnicas de ensino da leitura e da escrita, contemple uma compreensão ampliada dos determinantes sociais da aprendizagem, de modo a instrumentalizar o futuro docente para atuar de forma crítica e propositiva diante das desigualdades educacionais que atravessam o processo de alfabetização, especialmente em contextos de grande heterogeneidade social como o da cidade de São Paulo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar as relações entre alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando a produção teórica consolidada no campo com a análise do quadro normativo nacional e da experiência específica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A discussão desenvolvida permite concluir que a alfabetização, para cumprir sua função social de formar leitores e escritores autônomos e críticos, não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas de decodificação, tampouco pode prescindir da sistematização do ensino do sistema de escrita alfabética em nome de uma imersão espontaneísta em práticas de letramento. A integração entre as duas dimensões, defendida por Soares (2020) sob o termo "alfaletrar", permanece como horizonte teórico e pedagógico a ser perseguido pelas escolas e pelos sistemas de ensino.

Verificou-se, ainda, que o debate sobre

métodos de alfabetização, reacendido pela Política Nacional de Alfabetização de 2019, não deve ser interpretado como uma disputa meramente técnica entre abordagens fônicas e construtivistas, mas como expressão de projetos educacionais e políticos mais amplos, que impactam diretamente a formação de professores, a produção de materiais didáticos e a organização curricular das redes de ensino. Nesse cenário, a experiência do Currículo da Cidade de São Paulo, fundamentada na perspectiva psicogenética e articulada a instrumentos de avaliação diagnóstica como a Prova São Paulo, representa uma possibilidade relevante de organização pedagógica do Ciclo de Alfabetização, embora sua efetivação dependa, como discutido, de processos consistentes de formação continuada que permitam a apropriação crítica do currículo pelos docentes.

Por fim, os dados sobre o agravamento das defasagens em alfabetização no período pós-pandêmico reafirmam a urgência de políticas públicas articuladas, que combinem investimento em formação docente, fortalecimento da avaliação formativa, garantia de condições adequadas de trabalho e atenção às desigualdades socioeducacionais que atravessam as redes públicas de ensino. Para os estudantes e profissionais de Pedagogia, compreender essa complexidade é condição indispensável para uma atuação docente que não apenas ensine a ler e a escrever, mas que forme sujeitos capazes de utilizar a leitura e a escrita como instrumentos de participação social e de emancipação. Como possibilidades de investigação futura, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas empíricas de campo, com observação direta de práticas de alfabetização em unidades escolares da Rede Municipal de São Paulo, capazes de aprofundar a compreensão sobre como os princípios curriculares aqui discutidos se traduzem ou não no cotidiano das salas de aula do Ciclo de Alfabetização.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 abr. 2019.

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. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA:** Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: MEC/Sealf, 2019.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

LEAL, Telma Ferraz. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 76-85, jul./dez. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A "Política Nacional de Alfabetização" (Brasil, 2019): uma "guinada" (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 26-31, jul./dez. 2019.

SANTOS, Jonathan José dos. **O sentido da alfabetização para professores alfabetizadores da rede municipal de São Paulo na vigência do Currículo da Cidade.** 2023. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Alfabetização em Ação**. São Paulo: SME/COPED, 2025. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br. Acesso em: 9 set. 2026.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Boletim Pedagógico Bimestral:** Ciclo de Alfabetização, 1º bimestre. São Paulo: SME/COPED, 2025. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br. Acesso em: 9 set. 2026.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2020.
SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

UNICEF. **Volta às aulas:** 56% das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental não aprenderam a ler e escrever no Brasil. Brasília, DF: Unicef Brasil, 2024. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil. Acesso em: 9 set. 2026.

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

# A EDUCAÇÃO ESPECIAL ATUALMENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL

SPECIAL EDUCATION TODAY: CHALLENGES AND PERSPECTIVES FOR EDUCATIONAL INCLUSION

**DAVID JORGE CALDERON SALAS** [1]

## RESUMO

A educação especial tem evoluído significativamente, buscando garantir a inclusão e a equidade no ensino para pessoas com deficiência. As políticas públicas e a legislação, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a BNCC, reforçam a importância da acessibilidade e da adaptação curricular. No ambiente escolar, metodologias inclusivas, tecnologia assistiva e formação docente são fundamentais para promover um aprendizado eficaz e igualitário. Apesar dos avanços, desafios como a falta de recursos e a capacitação profissional ainda persistem, exigindo maior investimento e conscientização. A implementação de práticas pedagógicas diversificadas e o fortalecimento do atendimento educacional especializado (AEE) são essenciais para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Além disso, a colaboração entre família, escola e sociedade contribui para um ambiente mais acolhedor e inclusivo. O uso de tecnologias inovadoras tem ampliado as possibilidades de aprendizado, tornando a educação mais acessível e personalizada. No entanto, é fundamental que haja políticas públicas mais efetivas para garantir suporte contínuo às escolas e profissionais da educação. Somente com um compromisso coletivo será possível consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

**PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Inclusão; Acessibilidade; Tecnologia assistiva; Políticas Públicas; Formação docente.**

[1] **Graduação em Matemática pela Faculdade Universidade Bandeirante de São Paulo 2003; Engenharia na REsolução2, pela UNIBAN-2003. Professor de Ensino Fundamental II de Matemática na EMEF Clemente Pastore.**

# A EDUCAÇÃO ESPECIAL ATUALMENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL

SPECIAL EDUCATION TODAY: CHALLENGES AND PERSPECTIVES FOR EDUCATIONAL INCLUSION

**DAVID JORGE CALDERON SALAS** [1]

## ABSTRACT

Special education has evolved significantly, seeking to ensure inclusion and equity in education for people with disabilities. Public policies and legislation, such as the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (LBI) and the National Common Curricular Base (BNCC), reinforce the importance of accessibility and curricular adaptation. In the school environment, inclusive methodologies, assistive technology, and teacher training are essential to promote effective and equitable learning. Despite the advances achieved, challenges such as the lack of resources and professional training still persist, requiring greater investment and awareness. The implementation of diversified pedagogical practices and the strengthening of Specialized Educational Assistance (AEE) are essential to meet the needs of students with disabilities. In addition, collaboration among families, schools, and society contributes to creating a more welcoming and inclusive environment. The use of innovative technologies has expanded learning opportunities, making education more accessible and personalized. However, effective public policies are essential to ensure continuous support for schools and education professionals. Only through a collective commitment will it be possible to consolidate truly inclusive and equitable education.

**KEYWORDS: Special Education; Inclusion; Accessibility; Assistive technology; Public policies; Teacher training.**

[1] **Graduação em Matemática pela Faculdade Universidade Bandeirante de São Paulo 2003; Engenharia na REsolução2, pela UNIBAN-2003. Professor de Ensino Fundamental II de Matemática na EMEF Clemente Pastore.**

# INTRODUÇÃO

A educação especial tem sido um tema de grande relevância no contexto educacional contemporâneo, especialmente diante do compromisso com a inclusão e a equidade no ensino. A busca por um sistema educacional mais acessível e adaptado às necessidades de pessoas com deficiência tem sido impulsionada por legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

No entanto, apesar dos avanços, ainda existem desafios na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, na capacitação de professores e na disponibilização de recursos adequados.

Este trabalho tem como objetivo analisar a educação especial nos dias atuais, destacando suas conquistas, desafios e a importância de políticas públicas eficazes. A pesquisa pretende contribuir para a reflexão sobre a necessidade de um ensino mais inclusivo, garantindo a todos o direito à educação de qualidade.

## DESENVOLVIMENTO

A educação é um direito fundamental de todo cidadão e deve ser garantida de forma igualitária, respeitando as individualidades e necessidades de cada estudante. Nesse contexto, a educação especial surge como uma modalidade que visa atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo uma escolarização adaptada e inclusiva.

Nas últimas décadas, diversas políticas públicas foram implementadas para garantir a inclusão desses alunos nas escolas regulares, fomentando a acessibilidade e a formação de professores para lidar com a diversidade na sala de aula. No entanto, ainda existem desafios que dificultam a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva, como a falta de infraestrutura, recursos didáticos adequados e capacitação docente.

Este trabalho tem como objetivo analisar a educação especial nos dias atuais, abordando os avanços conquistados, os desafios enfrentados e as perspectivas para a construção de um ensino mais inclusivo e acessível. A pesquisa se baseia em legislações, diretrizes educacionais e estudos acadêmicos que fundamentam a importância da inclusão escolar.

A educação especial é uma modalidade de ensino que atende alunos com necessidades educacionais específicas, assegurando-lhes condições adequadas para o aprendizado. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, com o suporte necessário para a inclusão efetiva dos estudantes.

Os alunos que fazem parte da educação especial incluem aqueles com:

Deficiência intelectual
Deficiência física
Deficiência visual ou auditiva
Transtornos globais do desenvolvimento (como o Transtorno do Espectro Autista - TEA)

A inclusão desses alunos no ensino regular exige adaptações curriculares, metodologias diferenciadas e uso de tecnologia assistiva, garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado.

A educação inclusiva no Brasil tem sido

impulsionada por diversas leis e diretrizes, que garantem os direitos das pessoas com deficiência no ambiente escolar. Entre as principais legislações e políticas, destacam-se:

A Constituição Brasileira assegura o direito à educação para todos e destaca a necessidade de atendimento especializado para estudantes com deficiência, promovendo o acesso e a permanência desses alunos na escola.

A LDB estabelece a educação especial como uma modalidade de ensino e orienta sua oferta na rede regular, com atendimento especializado sempre que necessário.

Essa legislação reforça o direito das pessoas com deficiência à educação, determinando que as escolas ofereçam acessibilidade e garantam o aprendizado inclusivo. Essa política orienta a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, assegurando o atendimento educacional especializado (AEE) e a adaptação curricular conforme necessário.

Nos últimos anos, a educação especial avançou em diversos aspectos, permitindo uma maior inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Entre os principais progressos, destacam-se: Expansão das Salas de Recursos Multifuncionais: Essas salas oferecem suporte especializado aos alunos que necessitam de atendimento diferenciado.

Capacitação de Professores: Cursos de formação continuada têm sido oferecidos para capacitar docentes no ensino inclusivo.

Uso de Tecnologia Assistiva: Recursos como softwares de leitura para cegos, pranchas de comunicação alternativa e outros dispositivos têm auxiliado no aprendizado.

Maior Conscientização sobre a Inclusão: Campanhas educacionais e políticas públicas têm promovido a importância da inclusão escolar.

Apesar dos avanços, a educação especial ainda enfrenta inúmeros desafios que dificultam sua plena efetivação. Entre os principais problemas, estão:

Muitas escolas não possuem acessibilidade adequada, como rampas, banheiros adaptados e recursos didáticos inclusivos.

Ainda há uma carência de formação específica para docentes, o que dificulta a adaptação do ensino às necessidades dos alunos com deficiência.

A falta de materiais pedagógicos acessíveis e de tecnologia assistiva impacta negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda existem preconceitos e dificuldades de aceitação da inclusão por parte de algumas escolas e professores, o que prejudica o desenvolvimento dos alunos.

Para superar os desafios da inclusão educacional, algumas estratégias podem ser adotadas: Investimento na Formação Docente: Cursos e capacitações devem ser ampliados para preparar melhor os professores. Ampliação da Infraestrutura Escolar: Garantia de acessibilidade e adaptação dos espaços físicos nas escolas. Apoio Psicopedagógico: Equipes multidisciplinares devem atuar no suporte aos alunos e professores. Uso de Metodologias Ativas: Estratégias como ensino colaborativo e aprendizagem baseada em projetos podem favorecer a inclusão.

A educação especial tem sido amplamente debatida nos últimos anos devido à crescente preocupação com a inclusão e a equidade no

ensino. A evolução das políticas educacionais tem buscado assegurar que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a um ambiente escolar que respeite suas particularidades e ofereça oportunidades iguais de aprendizagem. Nesse sentido, a inclusão escolar se tornou um princípio fundamental, garantindo que crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação possam frequentar a escola regular, recebendo o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento.

A inclusão educacional não se limita apenas à presença do aluno na sala de aula, mas envolve uma série de adaptações e estratégias que permitam sua real participação no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é fundamental que as escolas estejam preparadas para oferecer um ensino acessível, contando com recursos pedagógicos diversificados, tecnologia assistiva e professores capacitados para lidar com a diversidade presente no ambiente escolar. Dessa forma, a inclusão não se torna apenas um ideal a ser perseguido, mas uma realidade concreta capaz de transformar a vida dos estudantes.

Apesar dos avanços, a implementação da educação especial enfrenta desafios significativos. Muitas escolas ainda não possuem a infraestrutura necessária para atender às demandas dos alunos com deficiência, seja pela falta de acessibilidade física, seja pela ausência de materiais didáticos adequados. Além disso, a formação de professores ainda é uma questão crítica, pois muitos educadores não recebem treinamento específico para atuar com estudantes que necessitam de atendimento educacional especializado. A falta de preparo pode resultar em dificuldades para adaptar o currículo, criar metodologias inclusivas e oferecer um suporte adequado aos alunos.

Outro fator relevante na educação especial é o papel da tecnologia assistiva, que tem se tornado uma grande aliada na inclusão escolar. Recursos como softwares de leitura para deficientes visuais, pranchas de comunicação alternativa para alunos com dificuldades na fala e dispositivos auditivos para deficientes auditivos são essenciais para proporcionar autonomia e melhorar a experiência de aprendizagem desses estudantes. No entanto, a disponibilidade desses recursos ainda é limitada em muitas escolas, principalmente nas redes públicas de ensino, o que reforça a necessidade de investimentos nessa área.

As políticas públicas têm desempenhado um papel fundamental na promoção da educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelecem diretrizes importantes para garantir o direito à educação de qualidade para todos. Além disso, programas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva buscam fortalecer a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, promovendo o atendimento educacional especializado (AEE) e incentivando a adaptação curricular.

Ainda assim, a efetividade dessas políticas depende de sua implementação prática. Muitos municípios enfrentam dificuldades para colocar em prática as diretrizes estabelecidas, seja por falta de recursos financeiros, seja pela resistência de algumas instituições em adotar medidas inclusivas. A resistência à inclusão ainda é um problema presente em diversas escolas, onde alguns gestores e professores veem a presença de alunos com deficiência como um desafio adicional, em vez de uma

oportunidade para enriquecer o ambiente educacional e promover a diversidade.

Outro aspecto relevante é a importância do apoio psicopedagógico para alunos com necessidades educacionais especiais. Muitas vezes, além das barreiras físicas e pedagógicas, esses estudantes enfrentam dificuldades emocionais e sociais que podem comprometer seu desempenho escolar. Por isso, a presença de psicólogos e pedagogos especializados é fundamental para garantir um acompanhamento adequado e auxiliar no desenvolvimento dos alunos, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

O envolvimento da família também é um fator crucial para o sucesso da educação especial. Os pais e responsáveis desempenham um papel essencial no processo educativo, colaborando com a escola para garantir que as necessidades do aluno sejam atendidas. Além disso, o apoio familiar contribui para a autoestima e a motivação da criança ou do adolescente, fortalecendo sua participação no ambiente escolar. No entanto, muitas famílias ainda enfrentam dificuldades para compreender as especificidades da educação especial e nem sempre recebem o suporte necessário para lidar com os desafios enfrentados pelos filhos.

Outro desafio a ser superado é a adaptação curricular, que deve considerar as características individuais dos alunos para garantir um aprendizado significativo. A flexibilização do currículo é essencial para permitir que cada estudante avance em seu próprio ritmo, respeitando suas capacidades e necessidades. Estratégias como o ensino colaborativo, a aprendizagem baseada em projetos e o uso de metodologias ativas podem contribuir para uma educação mais inclusiva e eficiente.

Além das adaptações pedagógicas, é importante destacar a necessidade de formação contínua para os professores. A educação especial exige que os educadores estejam constantemente atualizados sobre novas abordagens, metodologias e recursos disponíveis para auxiliar no ensino de alunos com deficiência. A realização de cursos, workshops e capacitações pode contribuir para que os professores se sintam mais preparados e confiantes para atuar em um contexto inclusivo, garantindo um ensino de maior qualidade para todos os estudantes.

A valorização da diversidade na escola não beneficia apenas os alunos com deficiência, mas toda a comunidade escolar. A convivência com a diversidade promove o desenvolvimento de valores como empatia, respeito e solidariedade, preparando os alunos para uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa forma, a inclusão escolar não deve ser vista apenas como uma obrigação legal, mas como um princípio fundamental para a construção de uma educação mais humana e democrática.

Outro ponto que merece atenção é a necessidade de investimentos governamentais para fortalecer a educação especial. O financiamento adequado das políticas públicas é essencial para garantir que as escolas tenham recursos suficientes para oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos. A ampliação do número de salas de recursos multifuncionais, a contratação de profissionais especializados e a aquisição de tecnologia assistiva são medidas que podem contribuir significativamente para a melhoria da educação especial no Brasil.

A participação da sociedade civil também é fundamental nesse processo. Organizações não governamentais, associações de pais e movimentos sociais têm desempenhado um

papel importante na defesa dos direitos das pessoas com deficiência e na luta por uma educação mais inclusiva. A conscientização da população sobre a importância da inclusão escolar pode contribuir para a redução do preconceito e para a criação de um ambiente mais acolhedor e acessível para todos.

O futuro da educação especial depende do compromisso de todos os envolvidos no processo educacional, desde gestores e professores até alunos e suas famílias. A construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo exige esforços conjuntos e contínuos para garantir que nenhum estudante seja excluído ou tenha seu direito à educação comprometido.

Portanto, é essencial que a sociedade continue avançando na implementação de políticas e práticas inclusivas, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver em um ambiente escolar que respeite suas necessidades e potencialidades. Somente dessa forma será possível alcançar uma educação de qualidade para todos, promovendo uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

Para que a inclusão escolar seja plenamente efetivada, é necessário que o poder público desenvolva políticas educacionais que sejam realmente aplicáveis no cotidiano das escolas, garantindo que a teoria se transforme em prática. Muitas legislações já preveem o direito à educação para todos, mas a falta de fiscalização e investimentos compromete a sua efetivação. Dessa forma, é essencial que haja um acompanhamento rigoroso para garantir que as escolas estejam, de fato, cumprindo sua função de oferecer um ensino acessível e de qualidade para todos os alunos.

Além das adaptações físicas e pedagógicas, outro fator determinante para a inclusão escolar é a valorização da diversidade dentro do ambiente educacional. Isso significa que a escola deve ser um espaço de acolhimento, onde as diferenças sejam vistas como parte da riqueza do processo de aprendizagem e não como obstáculos. Quando os alunos crescem em um ambiente que respeita e valoriza as diferenças, tornam-se adultos mais empáticos, compreensivos e preparados para atuar em uma sociedade plural.

Os professores, por sua vez, desempenham um papel fundamental nesse processo, pois são eles os responsáveis por adaptar o ensino às necessidades de cada aluno. No entanto, muitas vezes enfrentam dificuldades devido à falta de formação específica, sobrecarga de trabalho e escassez de recursos didáticos. Para que possam desempenhar sua função da melhor forma possível, é essencial que tenham acesso a cursos de capacitação contínuos, além de suporte pedagógico e psicológico que os auxilie na implementação de práticas inclusivas.

O papel da família também não pode ser negligenciado. O apoio familiar tem um impacto direto no desenvolvimento dos alunos e pode ser um grande diferencial na adaptação escolar. Muitas famílias, no entanto, não possuem informações suficientes sobre os direitos de seus filhos e acabam enfrentando dificuldades para garantir que recebam o atendimento adequado. Nesse sentido, é fundamental que as escolas promovam um diálogo constante com os pais e responsáveis, oferecendo orientações e suporte para que possam acompanhar o processo de aprendizagem de seus filhos de maneira mais efetiva.

Outro aspecto importante da educação especial é o desenvolvimento de metodologias

inovadoras que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições. A implementação de estratégias como o ensino colaborativo, a personalização do ensino e o uso de tecnologia assistiva são fundamentais para garantir que cada aluno consiga aprender de acordo com seu próprio ritmo e suas habilidades. O ensino inclusivo não deve ser visto como uma adaptação apenas para os alunos com deficiência, mas como uma forma de tornar o ensino mais dinâmico e acessível para toda a turma.

Além disso, é preciso investir na formação de equipes multidisciplinares dentro das escolas. Psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e outros profissionais especializados podem oferecer suporte tanto para os alunos quanto para os professores, auxiliando na criação de estratégias pedagógicas mais eficazes e contribuindo para o bem-estar emocional dos estudantes. Muitas dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência estão relacionadas não apenas a barreiras físicas ou pedagógicas, mas também a questões emocionais e sociais que precisam ser trabalhadas dentro do ambiente escolar.

A sensibilização da comunidade escolar também é uma etapa crucial para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. Alunos, professores, funcionários e gestores devem ser conscientizados sobre a importância da inclusão, de modo que a escola não apenas cumpra seu papel legal, mas também se torne um espaço acolhedor e respeitoso para todos. Programas de conscientização, palestras e atividades que promovam o respeito à diversidade podem ajudar a criar uma cultura escolar mais inclusiva e combater preconceitos e discriminação.

Outro desafio que precisa ser superado é a resistência de algumas instituições e profissionais à inclusão escolar. Ainda existem escolas que não se mostram dispostas a adaptar sua estrutura e metodologia para receber alunos com deficiência, alegando falta de recursos ou dificuldades na adequação curricular. No entanto, a inclusão não deve ser encarada como um fardo ou uma obrigação, mas sim como uma oportunidade de transformação educacional. Uma escola inclusiva beneficia todos os alunos, pois promove valores como respeito, solidariedade e cooperação, preparando melhor os estudantes para o convívio em sociedade.

O avanço da tecnologia tem sido um grande aliado da educação especial, proporcionando ferramentas que facilitam a aprendizagem e a comunicação dos alunos com deficiência. Softwares de reconhecimento de voz, leitores de tela, dispositivos táteis, jogos educativos adaptados e aplicativos voltados para a comunicação alternativa são apenas alguns exemplos dos recursos que podem ser utilizados para tornar o ensino mais acessível. No entanto, para que essas tecnologias sejam efetivamente utilizadas, é necessário que as escolas tenham acesso a esses recursos e que os professores sejam treinados para integrá-los ao ensino de forma adequada.

É importante destacar que a educação inclusiva não deve ser encarada apenas como uma responsabilidade da escola, mas como um compromisso de toda a sociedade. A inclusão começa na sala de aula, mas se estende para todos os espaços sociais. Quando garantimos o acesso à educação de qualidade para todas as pessoas, estamos contribuindo para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

Portanto, para que a educação especial cumpra seu verdadeiro papel, é essencial que

haja um esforço conjunto entre governo, escolas, professores, alunos, famílias e a sociedade como um todo. Somente com investimentos adequados, capacitação profissional, conscientização social e fortalecimento das políticas públicas será possível garantir que nenhum aluno seja deixado para trás e que a escola se torne um espaço de aprendizagem acessível a todos. A construção de um ensino verdadeiramente inclusivo não é apenas um direito dos alunos com deficiência, mas um dever de todos aqueles que acreditam em uma educação de qualidade e em um futuro mais justo para todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas, ainda há desafios que precisam ser superados para garantir que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade.

É essencial que o poder público, os educadores e a sociedade atuem em conjunto para fortalecer a inclusão escolar, assegurando os direitos dos estudantes com deficiência. Somente por meio de investimentos em infraestrutura, capacitação docente e conscientização social será possível consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível.

Além disso, é fundamental que as políticas públicas voltadas à educação especial sejam continuamente avaliadas e aprimoradas, garantindo que suas diretrizes sejam efetivamente implementadas em todas as escolas. O investimento em infraestrutura deve incluir a adaptação dos espaços escolares, tornando-os acessíveis para estudantes com deficiência física e proporcionando materiais didáticos inclusivos, como livros em braile, audiodescrição e tecnologia assistiva.

A capacitação docente deve ser vista como uma prioridade, pois professores bem-preparados conseguem desenvolver metodologias adequadas para atender às necessidades dos alunos e promover um ensino mais dinâmico e eficaz. A formação contínua deve abordar não apenas os aspectos técnicos do ensino inclusivo, mas também questões relacionadas à empatia, ao respeito à diversidade e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

A conscientização social também desempenha um papel crucial nesse processo. É necessário combater preconceitos e estigmas que ainda cercam as pessoas com deficiência, promovendo campanhas educativas e incentivando uma cultura de inclusão desde a infância. A participação ativa da família, da comunidade e dos próprios estudantes na construção de um ambiente escolar acolhedor fortalece a inclusão e contribui para a formação de cidadãos mais solidários e conscientes.

Dessa forma, a educação especial não deve ser tratada como um desafio isolado, mas como parte essencial da construção de um sistema educacional mais justo e igualitário. Quando todos os setores da sociedade se unem para garantir que os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados, é possível transformar a escola em um espaço de aprendizado acessível a todos, permitindo que cada estudante desenvolva seu potencial ao máximo e contribua para um futuro mais inclusivo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - (Lei nº 13.146/2015).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (2008). Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 17 mar. 2025.

# BEBÊS QUE PARTICIPAM, CRIANÇAS QUE DECIDEM: O PROTAGONISMO INFANTIL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Babies Who Participate, Children Who Decide: Child Agency in Pedagogical Practices

**DEBORA OLIVEIRA DO NASCIMENTO** [1]

## RESUMO

O presente artigo aborda o protagonismo infantil nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, destacando os bebês e as crianças como sujeitos de direitos, capazes de participar, expressar opiniões, fazer escolhas e produzir conhecimentos a partir das experiências vivenciadas no cotidiano. A discussão parte da compreensão de que a criança não deve ocupar uma posição passiva no processo educativo, mas ser reconhecida como sujeito ativo, competente e participante na construção de suas aprendizagens. Nesse sentido, o trabalho pedagógico precisa criar condições para que diferentes formas de expressão infantil sejam acolhidas e valorizadas, considerando gestos, movimentos, olhares, brincadeiras, falas, interações e escolhas como importantes manifestações de participação. O artigo também discute o papel do professor na organização de ambientes, tempos, materiais e experiências que favoreçam a autonomia e a participação das crianças. A partir de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, fundamentada em documentos educacionais e estudos sobre infância e Educação Infantil, evidencia-se que promover o protagonismo infantil implica rever práticas adultocêntricas e construir relações pedagógicas baseadas na escuta, no diálogo, na observação e no respeito às singularidades. Conclui-se que reconhecer bebês e crianças como participantes das decisões cotidianas contribui para uma Educação Infantil mais democrática, significativa e comprometida com os direitos das crianças.

**PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Protagonismo infantil; Bebês; Participação; Práticas pedagógicas.**

[1] **Graduação em Licenciatura em PEDAGOGIA pela UNG (Universidade Guarulhos) em 2009), Segunda Graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário ETEP (2024), Professora de Ed. Infantil pela rede municipal de São Paulo no CEI Parque Santa Rita**

# BEBÊS QUE PARTICIPAM, CRIANÇAS QUE DECIDEM: O PROTAGONISMO INFANTIL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Babies Who Participate, Children Who Decide: Child Agency in Pedagogical Practices

**DEBORA OLIVEIRA DO NASCIMENTO** [1]

## ABSTRACT

This article discusses children's protagonism in Early Childhood Education pedagogical practices, highlighting babies and children as subjects of rights, capable of participating, expressing opinions, making choices and producing knowledge through experiences in their daily lives. The discussion is based on the understanding that children should not occupy a passive position in the educational process, but should be recognized as active, competent and participatory subjects in the construction of their learning. Therefore, pedagogical work needs to create conditions in which different forms of children's expression are welcomed and valued, considering gestures, movements, looks, play, speech, interactions and choices as important manifestations of participation. The article also discusses the teacher's role in organizing environments, times, materials and experiences that promote children's autonomy and participation. Based on a qualitative and bibliographical approach, grounded in educational documents and studies on childhood and Early Childhood Education, it becomes evident that promoting children's protagonism involves reviewing adult-centered practices and building pedagogical relationships based on listening, dialogue, observation and respect for individual differences. It is concluded that recognizing babies and children as participants in everyday decisions contributes to a more democratic, meaningful Early Childhood Education committed to children's rights.

**KEYWORDS: Early Childhood Education; Children's protagonism; Babies; Participation; Pedagogical practices.**

[1] **Graduação em Licenciatura em PEDAGOGIA pela UNG (Universidade Guarulhos) em 2009), Segunda Graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário ETEP (2024), Professora de Ed. Infantil pela rede municipal de São Paulo no CEI Parque Santa Rita**

# INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, sendo um espaço de convivência, descobertas, aprendizagens, brincadeiras e construção de relações. Nesse contexto, compreender bebês e crianças como sujeitos de direitos implica reconhecer que eles não são apenas receptores das ações dos adultos, mas participantes ativos das experiências que vivenciam. Desde os primeiros anos de vida, as crianças demonstram interesses, preferências, necessidades, sentimentos e diferentes formas de comunicação, tornando-se essencial que essas manifestações sejam percebidas e valorizadas nas práticas pedagógicas.

O protagonismo infantil está relacionado à possibilidade de a criança participar de maneira ativa do cotidiano educativo, expressando-se, fazendo escolhas, explorando ambientes, interagindo com outras crianças e adultos e contribuindo para a construção das experiências coletivas. Na Educação Infantil, esse protagonismo pode ocorrer de diferentes maneiras, respeitando as características e possibilidades de cada faixa etária. Enquanto crianças maiores podem manifestar suas opiniões por meio da fala, de desenhos e de escolhas, os bebês também participam por meio de gestos, movimentos, olhares, expressões faciais, balbucios, choros e outras formas de comunicação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil, destacando a importância de experiências que possibilitem às crianças conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Dessa forma, garantir a participação infantil significa criar condições para que as crianças tenham experiências nas quais suas iniciativas sejam consideradas e suas diferentes linguagens sejam respeitadas.

Entretanto, ainda são encontradas práticas pedagógicas excessivamente centradas nas decisões dos adultos. Em determinadas situações, o professor define previamente os materiais, os espaços, os tempos, as brincadeiras e até mesmo os resultados esperados, reduzindo as possibilidades de participação das crianças. Essa realidade evidencia a necessidade de refletir sobre como as instituições de Educação Infantil podem construir práticas mais democráticas e participativas.

Nesse sentido, o professor exerce papel fundamental. Cabe a ele organizar ambientes seguros e desafiadores, disponibilizar materiais diversificados, observar as manifestações infantis e criar oportunidades para que bebês e crianças façam escolhas dentro de suas possibilidades. O protagonismo infantil, portanto, não significa ausência de intervenção docente, mas uma mudança na forma de compreender a relação entre adulto e criança.

Valorizar o protagonismo significa também reconhecer que as crianças possuem conhecimentos e maneiras próprias de interpretar o mundo. Suas perguntas, descobertas, brincadeiras e iniciativas podem constituir importantes pontos de partida para o planejamento pedagógico. Assim, o professor precisa desenvolver uma escuta sensível e uma observação atenta, compreendendo que aquilo que a criança comunica pode contribuir para a construção das experiências educativas.

Diante dessa perspectiva, o presente artigo busca refletir sobre a importância do protagonismo infantil nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, destacando a participação

de bebês e crianças no cotidiano institucional e o papel do professor na construção de ambientes que favoreçam a autonomia, a expressão e a tomada de decisões.

## OBJETIVO GERAL

Analisar a importância do protagonismo infantil nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, reconhecendo bebês e crianças como sujeitos de direitos, participantes ativos do processo educativo e capazes de expressar interesses, realizar escolhas e contribuir para a construção das experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a concepção de bebês e crianças como sujeitos de direitos e participantes ativos na Educação Infantil;
- Identificar diferentes formas de participação e expressão das crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil;
- Refletir sobre a importância da escuta sensível e da observação das manifestações infantis para o planejamento pedagógico;
- Analisar o papel do professor na criação de ambientes que favoreçam a autonomia, a participação e o protagonismo infantil;
- Discutir a importância das brincadeiras, interações e experiências como possibilidades de participação das crianças;
- Identificar estratégias pedagógicas que possibilitem às crianças realizar escolhas e participar de decisões adequadas à sua faixa etária;
- Refletir sobre a necessidade de superar práticas excessivamente adultocêntricas no trabalho com bebês e crianças pequenas;
- Compreender como o protagonismo infantil pode contribuir para uma Educação Infantil mais democrática, acolhedora e significativa.

## JUSTIFICATIVA

A escolha do tema “Bebês que Participam, Crianças que Decidem: O Protagonismo Infantil nas Práticas Pedagógicas” justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre o lugar ocupado pelas crianças nas instituições de Educação Infantil. Considerar a criança como sujeito de direitos implica reconhecer sua capacidade de participar das experiências cotidianas, expressar sentimentos e ideias, demonstrar interesses e realizar escolhas compatíveis com sua idade e seu desenvolvimento.

Durante muito tempo, determinadas concepções pedagógicas colocaram o adulto no centro das decisões, enquanto as crianças eram compreendidas como dependentes das orientações dos professores. Embora as concepções contemporâneas de infância tenham provocado importantes mudanças, ainda existem práticas nas quais a participação infantil ocorre de maneira limitada. Por isso, refletir sobre o protagonismo das crianças é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com os direitos assegurados à infância.

A relevância deste estudo também está relacionada à necessidade de compreender que os bebês participam ativamente do mundo desde os primeiros meses de vida. Seus gestos, olhares, movimentos, expressões, vocalizações e interações constituem formas de comunicação que precisam ser consideradas pelos profissionais da Educação Infantil. Quando o professor observa e interpreta essas manifestações, consegue compreender melhor as necessidades e os interesses das crianças e, consequentemente, planejar experiências mais significativas.

Outro aspecto que justifica a pesquisa é a importância de fortalecer a autonomia infantil. Oferecer possibilidades de escolha, permitir que as crianças explorem diferentes materiais, organizar espaços acessíveis e valorizar suas iniciativas são ações que contribuem para o desenvolvimento da confiança, da responsabilidade e do sentimento de pertencimento.

A discussão também se mostra relevante para a formação e a prática docente. Compreender o protagonismo infantil exige que o professor reflita sobre sua própria atuação e questione práticas que, muitas vezes, são realizadas de maneira automática. É necessário perceber se as crianças realmente possuem oportunidades de participar ou se apenas seguem decisões previamente estabelecidas pelos adultos.

Dessa forma, discutir o protagonismo infantil significa contribuir para uma Educação Infantil que reconheça as potencialidades das crianças e valorize suas diferentes linguagens. Trata-se de uma perspectiva que pode favorecer relações mais respeitosas, democráticas e dialógicas entre professores e crianças, fortalecendo o direito de participação desde a primeira infância.

## PROBLEMATIZAÇÃO

A Educação Infantil possui o desafio de garantir que bebês e crianças sejam reconhecidos não apenas como sujeitos que recebem cuidados e orientações, mas como participantes ativos das experiências educativas. Apesar dos avanços nas concepções sobre infância e dos documentos que asseguram os direitos das crianças, ainda podem ser observadas práticas pedagógicas nas quais as decisões permanecem concentradas nos adultos.

Em muitos contextos, o professor determina previamente o que será realizado, quais materiais serão utilizados, onde as crianças deverão permanecer e de que maneira as atividades deverão ser desenvolvidas. Essa organização pode reduzir as oportunidades de escolha, expressão e participação das crianças, dificultando o desenvolvimento de sua autonomia e de seu sentimento de pertencimento ao espaço educativo.

No caso dos bebês, o desafio pode ser ainda maior, pois suas formas de comunicação são predominantemente corporais e não verbais. Gestos, olhares, movimentos, expressões, choros, balbucios e diferentes comportamentos podem revelar interesses, desejos e necessidades, mas nem sempre são reconhecidos como formas legítimas de participação.

Diante dessa realidade, torna-se necessário questionar: de que maneira as práticas pedagógicas da Educação Infantil podem garantir a participação efetiva de bebês e crianças, reconhecendo suas diferentes formas de expressão, suas escolhas e suas iniciativas como elementos importantes para o processo educativo?

A partir dessa questão central, outras indagações podem ser levantadas: Como o professor pode favorecer o protagonismo infantil sem abrir mão de sua intencionalidade pedagógica? Quais estratégias podem ser utilizadas para ampliar as possibilidades de escolha das crianças? Como interpretar as diferentes formas de comunicação dos bebês? De que maneira os espaços, materiais e tempos podem ser organizados para favorecer a autonomia e a participação?

Essas questões orientam a reflexão proposta neste artigo, buscando compreender que uma prática pedagógica participativa não significa

deixar a criança sem orientação, mas construir uma relação educativa na qual o adulto reconheça e valorize a capacidade infantil de participar, explorar, expressar-se, criar e tomar decisões dentro de suas possibilidades.

## DESENVOLVIMENTO

### BEBÊS E CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS E PROTAGONISTAS DA APRENDIZAGEM

A compreensão da criança como sujeito de direitos constitui um dos principais fundamentos para a construção de uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral e com a participação das crianças no cotidiano institucional. Essa concepção representa uma mudança importante em relação às perspectivas tradicionais que compreendiam a infância apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta. Nessa perspectiva mais atual, a criança é reconhecida como sujeito presente, ativo, histórico, social e cultural, que participa das relações e produz sentidos sobre o mundo desde os primeiros anos de vida.

Reconhecer a criança como sujeito de direitos significa compreender que ela possui direito à educação, ao cuidado, à proteção, à brincadeira, à convivência, à expressão, à participação e ao respeito. A Educação Infantil, portanto, não pode ser organizada somente a partir das necessidades e decisões dos adultos. É necessário considerar aquilo que os bebês e as crianças demonstram, comunicam e produzem nas experiências cotidianas.

A Constituição Federal de 1988 representa um importante marco na garantia dos direitos da infância no Brasil. Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente ampliou essa perspectiva ao estabelecer a criança e o adolescente como sujeitos de direitos. No campo específico da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam essa concepção ao definir a criança como sujeito histórico e de direitos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que a criança é um sujeito que, “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, 2010). Essa definição é fundamental porque desloca a criança de uma posição de dependência absoluta para uma posição de participação e construção.

A criança não chega à instituição de Educação Infantil sem conhecimentos. Ela traz consigo experiências familiares, culturais e sociais, formas próprias de comunicação, curiosidades, interesses e maneiras particulares de compreender o mundo. Por isso, o trabalho pedagógico precisa partir do reconhecimento dessas experiências, estabelecendo relações entre aquilo que a criança já conhece e as novas possibilidades que a instituição oferece.

Quando o professor reconhece a criança como sujeito, sua prática passa a ser orientada por uma postura de escuta e observação. Em vez de apenas determinar o que deve ser feito, o educador procura compreender como as crianças respondem às situações propostas, quais materiais despertam maior interesse, quais brincadeiras são escolhidas espontaneamente e quais relações são estabelecidas entre os integrantes do grupo.

Essa mudança de olhar é especialmente significativa quando se trata dos bebês. Muitas vezes, a pouca idade é associada à incapacidade de participar, como se o bebê apenas recebesse os cuidados oferecidos pelo adulto. Entretanto, os bebês estabelecem

relações desde muito cedo e utilizam diferentes linguagens para comunicar seus desejos, interesses e necessidades.

O bebê participa quando olha atentamente para determinado objeto, movimenta o corpo em direção a uma pessoa, sorri diante de uma interação, demonstra desconforto diante de determinada situação, repete uma ação que lhe despertou curiosidade ou busca novamente uma experiência que lhe proporcionou prazer. Essas manifestações não devem ser compreendidas como ações sem significado. Elas constituem formas de comunicação que precisam ser observadas e interpretadas pelo professor.

Nesse sentido, o protagonismo infantil começa pelo reconhecimento das múltiplas linguagens utilizadas pelas crianças. A linguagem verbal é apenas uma das formas de comunicação. O corpo, o movimento, os gestos, os sons, as expressões faciais, os desenhos, as brincadeiras e as interações também revelam aquilo que a criança pensa, sente e deseja.

Malaguzzi (1999), ao desenvolver a experiência pedagógica de Reggio Emilia, tornou conhecida a ideia das “cem linguagens da criança”, chamando atenção para a multiplicidade das formas pelas quais as crianças podem se expressar e construir conhecimentos. Essa perspectiva contribui para que o professor não espere apenas a fala para reconhecer a participação infantil.

Ao observar um bebê diante de diferentes materiais, por exemplo, o professor pode perceber que determinada textura provoca maior interesse, que um objeto específico é escolhido repetidamente ou que uma determinada experiência gera movimentos de aproximação. Essas observações podem orientar novas propostas e permitir que os interesses do bebê sejam incorporados ao planejamento.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) também fortalece essa concepção ao estabelecer seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Entre eles, o direito de participar possui relação direta com o protagonismo infantil, uma vez que garante à criança a possibilidade de atuar nas experiências da instituição.

Segundo a BNCC, as crianças devem ter condições de “participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana” (BRASIL, 2018).

Essa orientação demonstra que a participação precisa fazer parte do cotidiano e não ser reduzida a momentos excepcionais. A criança pode participar da organização dos espaços, da escolha de materiais, das brincadeiras, das experiências artísticas, das rodas de conversa e de diferentes situações relacionadas à rotina.

No entanto, é importante compreender que a participação precisa ser adequada à idade e às características de cada criança. Não se pode exigir de um bebê o mesmo tipo de participação esperado de uma criança de cinco anos. O protagonismo deve ser construído respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento e as diferentes formas de comunicação.

Com bebês, a participação pode ocorrer por meio de escolhas simples e experiências sensoriais. O professor pode disponibilizar dois ou mais objetos seguros e observar para qual deles o bebê demonstra maior interesse. Pode também permitir que a criança explore

determinado material durante o tempo necessário, evitando interromper imediatamente sua investigação apenas porque o planejamento previa outra atividade.

Com crianças pequenas, as possibilidades podem ser ampliadas. Elas podem escolher livros para momentos de leitura, decidir entre diferentes materiais para uma produção artística, sugerir brincadeiras, ajudar na organização dos ambientes, escolher músicas e participar de decisões relacionadas às experiências coletivas.

Essas pequenas decisões possuem grande importância pedagógica. Ao participar das escolhas, a criança percebe que sua opinião é considerada e desenvolve gradualmente a autonomia. Ela compreende que pertence ao grupo e que suas ações podem contribuir para a construção do cotidiano coletivo.

Pires e Branco (2007) discutem a importância de superar concepções que associam a criança à incapacidade. Para os autores, “superar a concepção da incapacidade e da incompletude será fundamental aspecto para que a participação infantil se torne uma realidade social” (PIRES; BRANCO, 2007).

Essa afirmação contribui para questionar práticas nas quais a idade é utilizada como justificativa para retirar das crianças qualquer possibilidade de decisão. É evidente que existem decisões que pertencem aos adultos, principalmente aquelas relacionadas à segurança, proteção e organização institucional. Entretanto, isso não significa que todas as decisões devam ser tomadas exclusivamente pelo professor.

O desafio consiste justamente em identificar quais decisões podem ser compartilhadas com as crianças. A escolha de um livro, de uma brincadeira, de um material ou de uma forma de organizar determinado espaço pode ser realizada com a participação infantil, enquanto decisões relacionadas à segurança e à proteção permanecem sob responsabilidade dos adultos.

Assim, o protagonismo infantil não deve ser confundido com a ausência de autoridade pedagógica. O professor continua exercendo papel essencial na organização do processo educativo. Sua responsabilidade é criar condições para que as crianças possam participar com segurança, estabelecendo limites necessários e, simultaneamente, ampliando as possibilidades de escolha.

Vygotsky (1998) destaca o papel das relações sociais no desenvolvimento infantil. Para o autor, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 1998). Essa compreensão evidencia que o desenvolvimento ocorre nas relações e experiências compartilhadas.

Dessa forma, o protagonismo infantil não acontece de maneira isolada. A criança torna-se protagonista nas relações com outras crianças, com os professores, com os objetos e com o ambiente. É nessas interações que ela experimenta possibilidades, negocia sentidos, desenvolve conhecimentos e constrói sua identidade.

A brincadeira constitui um dos principais contextos para essa participação. Durante as brincadeiras, as crianças criam enredos, estabelecem regras, assumem papéis, negociam conflitos e transformam objetos. Mesmo quando o professor não determina uma atividade específica, as crianças são capazes de construir experiências complexas entre si.

Por isso, o professor precisa garantir tempo e espaço para brincadeiras livres e também para brincadeiras mediadas. A intervenção docente pode acontecer quando necessária, mas deve evitar o controle excessivo de todas as ações infantis.

Outro aspecto fundamental é a organização do ambiente. Um espaço em que todos os materiais estão fora do alcance das crianças, no qual os móveis impedem a circulação e em que cada atividade possui um único resultado esperado pode limitar a participação. Em contrapartida, ambientes acessíveis e diversificados ampliam as possibilidades de exploração.

A organização dos espaços deve considerar também a segurança e a autonomia. Para os bebês, isso significa disponibilizar objetos apropriados, superfícies seguras e possibilidades de movimento. Para as crianças maiores, significa ampliar progressivamente a responsabilidade sobre os materiais e os espaços utilizados.

A participação infantil também está relacionada aos momentos de cuidado. Alimentação, higiene, troca de roupas, descanso e organização dos pertences são situações que fazem parte da experiência educativa. Quando o adulto realiza tudo pela criança, mesmo aquilo que ela já consegue tentar fazer, reduz oportunidades de desenvolvimento da autonomia.

Permitir que uma criança tente segurar seu copo, guardar um brinquedo, escolher entre duas opções de livros ou ajudar a organizar um espaço são ações simples que podem contribuir para que ela desenvolva confiança em suas próprias capacidades.

Nesse sentido, cuidado e educação não podem ser separados na Educação Infantil. Cuidar também é educar, pois os momentos de cuidado envolvem relações, comunicação, autonomia e aprendizagem.

A participação também exige que o professor esteja disposto a lidar com o inesperado. Uma criança pode demonstrar interesse por algo que não estava previsto no planejamento. Em uma proposta com tinta, por exemplo, pode interessar-se mais pela mistura das cores do que pela pintura inicialmente planejada. Em uma experiência com água, pode concentrar-se na movimentação dos objetos, observando quais afundam ou flutuam.

Essas manifestações podem ser utilizadas como pontos de partida para novas aprendizagens. O professor não precisa abandonar seus objetivos pedagógicos, mas pode reorganizá-los a partir das descobertas que surgem no cotidiano.

É justamente nessa relação entre intencionalidade docente e iniciativa infantil que se constrói uma prática pedagógica participativa. O professor planeja, mas observa; propõe, mas escuta; orienta, mas também permite que as crianças experimentem caminhos próprios.

A documentação pedagógica pode contribuir para esse processo. Fotografias, registros escritos, produções das crianças e relatos de experiências possibilitam ao professor acompanhar os processos de participação e identificar interesses que podem orientar novos planejamentos.

Ao documentar as experiências, o professor também torna visível aquilo que muitas vezes passa despercebido. Um simples gesto de um bebê, uma pergunta feita por uma criança ou uma brincadeira criada espontaneamente pode

revelar importantes processos de aprendizagem.

Portanto, reconhecer bebês e crianças como sujeitos de direitos e protagonistas exige uma mudança de postura pedagógica. É necessário abandonar a ideia de que o adulto é o único detentor do conhecimento e compreender que a aprendizagem é construída nas relações e experiências compartilhadas.

O protagonismo infantil não significa colocar toda a responsabilidade sobre as crianças, tampouco significa permitir que façam tudo o que desejam. Significa assegurar oportunidades reais de participação dentro de uma organização pedagógica planejada, segura e intencional.

Nesse sentido, a Educação Infantil pode tornar-se um espaço de exercício cotidiano da cidadania. Ao serem escutadas, respeitadas e consideradas em suas iniciativas, as crianças aprendem que possuem voz, que suas ações possuem significado e que podem contribuir para a vida coletiva.

Reconhecer “bebês que participam” e “crianças que decidem” significa, portanto, reconhecer a potência da infância. Significa compreender que mesmo os menores possuem formas próprias de comunicar-se, escolher, explorar e relacionar-se com o mundo. Cabe à instituição educativa criar condições para que essas possibilidades sejam valorizadas.

Uma Educação Infantil comprometida com o protagonismo infantil é aquela que não pergunta apenas “o que o professor vai ensinar?”, mas também “o que as crianças estão comunicando?”, “o que despertou sua curiosidade?”, “quais escolhas estão fazendo?” e “como essas manifestações podem orientar novas experiências?”.

Assim, o protagonismo infantil passa a constituir não apenas uma estratégia pedagógica, mas uma concepção de infância e de educação. Quando bebês e crianças são reconhecidos como sujeitos ativos, a prática pedagógica torna-se mais democrática, dialógica e significativa, contribuindo para que cada criança desenvolva sua autonomia, sua identidade, sua capacidade de expressão e seu sentimento de pertencimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo possibilitou compreender que o protagonismo infantil constitui uma dimensão fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, acolhedoras e comprometidas com os direitos de bebês e crianças. Reconhecer a criança como sujeito de direitos significa superar concepções que a colocam em uma posição de passividade e compreender que, desde os primeiros anos de vida, ela participa das relações, manifesta interesses, constrói hipóteses, estabelece vínculos, realiza descobertas e produz diferentes sentidos sobre o mundo que a cerca.

Ao longo da discussão, evidenciou-se que a participação infantil não pode ser compreendida somente a partir da linguagem verbal. Bebês e crianças utilizam múltiplas linguagens para expressar seus desejos, necessidades, sentimentos e interesses. Gestos, olhares, movimentos, expressões faciais, choros, balbucios, brincadeiras, desenhos, falas e interações constituem importantes formas de comunicação. Dessa maneira, o professor precisa desenvolver uma escuta sensível e uma observação cuidadosa, reconhecendo essas manifestações como elementos essenciais para a organização do trabalho pedagógico.

No caso dos bebês, essa perspectiva assume importância ainda maior. Muitas vezes, por ainda não dominarem a linguagem oral, suas capacidades de participação são subestimadas. Entretanto, os bebês comunicam-se constantemente e estabelecem relações significativas com as pessoas, os objetos e os espaços. Quando o professor observa suas preferências, seus movimentos, suas reações e seus interesses, passa a compreender que mesmo os menores são capazes de participar ativamente das experiências que vivenciam.

Também foi possível compreender que o protagonismo infantil não significa ausência de intervenção ou de intencionalidade por parte do professor. O adulto continua exercendo uma função indispensável na Educação Infantil, sendo responsável por garantir segurança, cuidado, organização e experiências adequadas ao desenvolvimento das crianças. A diferença está na forma como essa atuação acontece. Em uma perspectiva participativa, o professor não determina todos os caminhos previamente, mas cria possibilidades para que as crianças possam fazer escolhas, experimentar, explorar e contribuir para a construção das experiências.

Nesse sentido, o planejamento pedagógico precisa ser flexível e estar aberto às manifestações do grupo. Embora o professor estabeleça objetivos e organize propostas, é necessário considerar aquilo que emerge das crianças durante o cotidiano. Uma curiosidade inesperada, uma brincadeira criada espontaneamente, uma pergunta, um movimento ou o interesse por determinado objeto podem tornar-se importantes pontos de partida para novas experiências de aprendizagem.

A organização dos espaços também se mostrou fundamental para favorecer o protagonismo. Ambientes seguros, acessíveis, diversificados e organizados de maneira intencional possibilitam que as crianças se e façam movimentem escolhas. Os materiais precisam estar disponíveis de modo que os pequenos possam interagir com eles, respeitando as características de cada faixa etária. Dessa forma, o espaço deixa de ser apenas o local onde as atividades acontecem e passa a constituir parte integrante do processo educativo.

Outro aspecto importante diz respeito às pequenas decisões presentes no cotidiano. Escolher um livro, selecionar um material, decidir entre diferentes possibilidades de brincadeira, ajudar na organização do ambiente ou indicar uma preferência são situações que podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia. Essas experiências precisam ser valorizadas porque mostram às crianças que suas opiniões, interesses e iniciativas são reconhecidos.

Entretanto, é necessário compreender que nem todas as decisões podem ou devem ser transferidas para as crianças. O protagonismo infantil precisa estar associado à responsabilidade dos adultos pela proteção e pela garantia dos direitos. O professor deve estabelecer limites necessários e oferecer escolhas possíveis e seguras. Dessa maneira, a autonomia é construída progressivamente, por meio de relações de confiança e de oportunidades adequadas à idade e às características de cada criança.

A reflexão desenvolvida também evidencia a necessidade de superar práticas excessivamente adultocêntricas. Quando o professor determina previamente todos os momentos da rotina, controla todas as ações e espera que as crianças simplesmente reproduzam modelos estabelecidos, reduz as

oportunidades de investigação, criação e participação. Uma prática pedagógica comprometida com a infância precisa reconhecer que as crianças também possuem conhecimentos e podem contribuir para a construção do cotidiano.

Nesse processo, a escuta constitui uma ferramenta essencial. Escutar as crianças significa estar disponível para compreender aquilo que comunicam, inclusive aquilo que não conseguem expressar verbalmente. Significa observar seus comportamentos, acolher suas perguntas, reconhecer suas descobertas e permitir que suas manifestações influenciem o planejamento.

Dessa forma, o professor passa a atuar como mediador e parceiro das aprendizagens, sem deixar de exercer sua autoridade pedagógica. Ele cria condições para que as crianças participem, organiza ambientes provocadores, disponibiliza materiais, acompanha as interações e intervém quando necessário. Essa postura exige formação, reflexão e disposição para rever práticas consolidadas.

Conclui-se, portanto, que promover o protagonismo infantil é uma forma concreta de garantir os direitos das crianças na Educação Infantil. Não se trata apenas de permitir que elas escolham algumas atividades, mas de construir uma concepção pedagógica na qual suas vozes, seus corpos, seus gestos, suas brincadeiras, suas curiosidades e suas iniciativas sejam efetivamente consideradas.

A expressão “bebês que participam, crianças que decidem” representa, assim, uma mudança significativa na maneira de compreender a infância. Significa reconhecer que a participação começa antes mesmo da fala e que cada criança possui formas próprias de comunicar-se e relacionar-se com o mundo. Cabe aos adultos criar condições para que essas formas de participação sejam reconhecidas e valorizadas.

Por fim, uma Educação Infantil comprometida com o protagonismo infantil é aquela que compreende a criança não como alguém que simplesmente será preparado para o futuro, mas como sujeito que vive, aprende, participa e constrói sua história no presente. Valorizar sua participação significa fortalecer sua autonomia, sua identidade, sua confiança e seu sentimento de pertencimento. Significa, sobretudo, construir uma educação em que crianças e adultos possam aprender juntos, em relações baseadas no respeito, na escuta, no diálogo e na valorização das múltiplas possibilidades da infância.

## REFERÊNCIAS


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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MÜLLER, Fernanda. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019.

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIRES, Sérgio Fernandes Senna; BRANCO, Ângela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais**. Paidéia,** Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 311-320, 2007.

PIRES, Sérgio Fernandes Senna; BRANCO, Ângela Uchoa. Cultura, self e autonomia: bases para o protagonismo infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 4, p. 487-495, 2008.

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

# ATÉ QUE PONTO A TECNOLOGIA INFLUENCIA NO AVANÇO DA APRENDIZAGEM?

To what extent does technology influence the advancement of learning?

DENISE COSTA DA SILVA [1]

## RESUMO

O objetivo deste artigo e analisar a busca ativa escola é questionar até que ponto o emprego das tecnologias disponíveis no mercado influencia no avanço do aprendizado, bem como em questões como motivação, dinâmica de ensino, acessibilidade e velocidade na obtenção das informações. Observa-se, neste estudo, o impacto da internet, dos equipamentos eletrônicos como celulares, tablets dentre outros no dia a dia de alunos e professores. Também foi possível checar, através de estudos e pesquisas, que tipo de investimento é necessário para implementar essas tecnologias, os custos envolvidos no processo de uma forma geral bem como o retorno, tanto do ponto de vista financeiro, como prático e pedagógico. Como resultado, verificou-se que, quando empregada na dose certa, a tecnologia pode ter um custo bastante acessível e com retorno imensurável no tocante ao dinamismo e amplitude do aprendizado.

**PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia; Educação; Aprendizagem.**

## ABSTRACT

The objective of this article is to analyze active school outreach and to question the extent to which the use of technologies available on the market influences the advancement of learning, as well as aspects such as motivation, teaching dynamics, accessibility, and the speed of information acquisition.

This study examines the impact of the internet and electronic devices, such as smartphones, tablets, and others, on the daily lives of students and teachers. Through studies and research, it was also possible to identify the type of investment required to implement these technologies, the costs involved in the process in general, and the returns obtained from financial, practical, and pedagogical perspectives.

As a result, it was found that, when used appropriately, technology can be relatively affordable and provide immeasurable benefits regarding the dynamism and breadth of learning.

**KEYWORDS: Technology; Education; Learning.**

[1] **Graduada em Pedagogia pela Universidade Mogi das Cruzes (2014); Pós Graduação em Ensino Lúdico pela Faculdade São Luís (2022); Professora de Educação infantil no CEI Jardim Silva Telles.**

# INTRODUÇÃO

O artigo teve como problema de pesquisa indagar se a internet pode ser uma ferramenta de pesquisa eficiente ou mais um meio de distração para o aluno. No ensino médio o uso da tecnologia pelos alunos em sala de aula está mais presente. Já no ensino fundamental a tecnologia está sendo inserida gradualmente, sendo o professor o personagem principal no manuseio das tecnologias oferecidas.

A justificativa para a escolha do tema está relacionada ao trabalho exercido por mim com crianças na faixa etária de 6 a 10 anos durante mais de 11 anos. Essa experiência trouxe diversos questionamentos e proposições a respeito do tema escolhido, pois é motivo de grande preocupação a entrada e aplicação de tecnologias no Ensino Fundamental de forma não planejada e não controlada.

A pesquisa busca auxiliar e propor o questionamento quando da aplicação e inserção de tecnologias no âmbito da sala de aula e fora dela de forma que professores, profissionais da educação, pais e/ou responsáveis possam ter informações e dados para direcionar da melhor forma a pesquisa e aprendizado dos alunos.

Não obstante, no que tange às questões pedagógicas, os coordenadores terão dados para avaliar o resultado de cada aluno, em cada matéria, podendo direcionar seus professores a fim de que possam dar atenção especial àqueles alunos com dificuldade de aprendizado, bem como aplicando desafios cada vez maiores aqueles alunos com maior desempenho, na busca de um crescimento contínuo de aprendizado. Com isso, a escola poderá apresentar aos pais a evolução de seus filhos, poderá verificar através de gráficos a aplicação de seus professores na evolução de cada turma, poderá também avaliar esses profissionais e organizá-los de acordo com o perfil de cada turma de modo que a escola evolua como um todo e colha no futuro melhores resultados acadêmicos e por que não dizer, financeiros.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar a importância do uso de tecnologias para dinamizar e ampliar o aprendizado dentro e fora de sala de aula. Os objetivos específicos basearam-se em analisar quais tecnologias são empregadas atualmente no Ensino Fundamental I; identificar as vantagens e desvantagens do uso da tecnologia dentro e fora de sala de aula como um recurso pedagógico e administrativo eficiente; identificar os problemas no uso das tecnologias no âmbito escolar.

Por fim, a escolha da metodologia da pesquisa qualitativa vem para avaliar a importância da tecnologia como ferramenta de aprendizado e desenvolvimento escolar e verificar o que pode ser feito para facilitar o acesso às tecnologias disponíveis atualmente.

## O APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO E A TECNOLOGIA

A tecnologia vem auxiliando o ser humano desde os primórdios. Para a educação, a tecnologia trouxe a velocidade na obtenção de informações, principalmente com a evolução da internet, que está cada vez mais acessível a todos. Equipamentos cada vez mais rápidos, com maior capacidade de armazenamento e processamento de informações, bem como equipamentos com câmeras de alta qualidade que registram aulas em alta definição de som e imagem, são usados cada vez mais, sempre na busca e na incessante necessidade de transmitir informação.

Todo esse avanço tecnológico tem revolucionado a forma de aprender e ensinar, os professores conseguem dar aulas já se utilizando de lousas interativas, com computadores ligados ao quadro, dando dinamismo a aula. Aula essa que após a apresentação do professor é disponibilizada em um portal de internet que o aluno pode fazer o download e revisar a matéria em casa através do seu computador, lap top, ou mesmo na rua com o seu smartfone ou tablet.

O fato é que todo esse avanço tecnológico tem revolucionado a forma de aprender e ensinar, os professores conseguem dar aulas já se utilizando de lousas interativas, com computadores ligados ao quadro, dando dinamismo a aula. Aula essa que após a apresentação do professor é disponibilizada em um portal de internet que o aluno pode fazer o download e revisar a matéria em casa através do seu computador, laptop, ou mesmo na rua com o seu smartphone ou tablet.

O fato é que a revolução tem sido tão grande que até mesmo os gestores da escola têm se utilizado dessas tecnologias que vem surgindo para melhorar essa gestão, dinamizar e aperfeiçoar processos, além de treinar a mão de obra, facilitar a comunicação entre os setores da escola fazendo com que todos estejam engajados na mesma atividade fim, dar condições aos professores e alunos de ensinar e aprender da forma mais eficiente, mais prazerosa e porque não dizer, mais rápida.

Porém, como tudo tem seus prós e contras, a tecnologia também tem seu lado negativo, se não for bem utilizada pode ser uma forma de distração, além de ainda não ter um preço acessível para ser implementada, possuindo esses obstáculos para sua implementação e gestão de tudo que ela pode oferecer.

## TECNOLOGIA NA SALA DE AULA

Com a explosão de vendas dos celulares, as pessoas estão cada vez mais propensas a se distraírem, seja conversando via aplicativos de texto, seja jogando ou mesmo se informando usando seus telefones.

Algumas instituições de ensino proíbem o uso desses aparelhos, no entanto, na sua maioria, os celulares são permitidos com limitações pelas escolas porque tiram a atenção dos alunos.

Percebendo esse fascínio dos alunos pela interatividade e beleza visuais, as empresas criaram lousas interativas, projetores, fazendo uso da tecnologia a seu favor, para prender a atenção desses alunos e dinamizar a apresentação das aulas e o aprendizado como um todo Como exemplo, hoje o professor cria seus slides com o conteúdo que irá apresentar em sala, utilizando um software específico e grava essa apresentação em um pen drive, este é inserido em um computador na escola que projeta esses slides na lousa, lousa esta que permite interações, destacando-se áreas especificas dos slides, apresentando filmagens, artigos que possuem link na apresentação além de outros recursos que ficam a mercê da criatividade de cada professor.

Isso tudo faz com que os alunos se interessem mais pela aula, além do fato de eliminar a necessidade de se fazer anotações, pois essa aula apresentada na lousa, estará disponível para o aluno fazer o download e estudar em casa, assim, o aluno bem como o professor ganham tempo e disponibilizam suas energias em atentarem-se à aula e não às anotações que, se fizerem necessárias, poderão ser anotadas no tablet onde o aluno acompanha a aula.

Os cadernos estão dando espaço aos tablets, ferramentas cada vez mais utilizadas pelas instituições pois agrupam em um único aparelho, todo conteúdo dos livros de cada matéria, eliminando diversos problemas como esquecimento de livros, perda de material, além do fato das mochilas, com o peso do material, causa problemas na saúde dos estudantes.

Com isso, o uso da tecnologia na sala de aula está galgando espaço cada dia maior dentro das instituições escolares graças ao seu poder de prender a atenção dos alunos, como também pelo fator ecológico, pelo fator saúde e principalmente pelo dinamismo na forma de aprender.

Os equipamentos mais usados hoje em dia são os celulares e tablets, assim como notebooks e etc., porém, estes são exemplos de equipamentos portáteis, tecnologia disponibilizada onde o usuário tem a mobilidade de carregar consigo o equipamento para onde quer que vá. Nas salas de aula, as escolas têm disponibilizado equipamentos como lousas interativas, projetores e PCs na realização de aulas. Um dos mais utilizados é o Desk Board. O sistema de lousas Desk Board é formado por módulos laterais com curvatura parabólica inibindo a formação de reflexos dando uma melhor visão para o aluno.

Este tipo de lousa possui também um kit de autofalantes, amplificador para controle do áudio, superfície de escrita diagramada branca, módulo de projeção interativo, trava com chave de segurança para proteção da lousa interativa, bem como porta pincel.

Tudo isso para maior interatividade entre educadores e alunos, padrão de molduras abauladas e fino acabamento com design arrojado que garante também maior segurança evitando pontos pontiagudos que possam machucar.

O Desk board permite ao educador trabalhar com a escrita convencional ou com a tecnologia da lousa digital simultaneamente, tornando suas aulas mais dinâmicas e divertidas.

Uma variação deste tipo de lousa é a que tem a tecnologia touch, a qual permite que até quatro usuários possam escrever ou desenhar simultaneamente, podendo mover os objetos com a mão, usando conexões USB ou mesmo sem fio para se conectar ao PC.

Além disso, a lousa recebe tratamento em sua superfície que garante maior durabilidade e maior resistência à riscos, além de ser de fácil limpeza. Com este tipo de lousa foi constatado que, através de resultados comprovados, houve melhoria na atenção dos alunos, diminuição de falta às aulas e retenção do conhecimento.

## TECNOLOGIA APLICADA NA EDUCAÇÃO

O uso da tecnologia na gestão de negócios não é nenhuma novidade, cada vez mais as pessoas buscam os softwares mais avançados para que possam gerir seus negócios, mostrando de forma dinâmica os problemas assim como os pontos fortes da empresa. Com o gestor educacional não é muito diferente, afinal de contas, falando-se de estabelecimentos de ensino particular, são empresas que tem como objetivo não só prover a educação, mas trazer lucros para seus investidores, o que, em suma, é o mesmo objetivo de uma empresa comum.

Desta forma, o gestor educacional também tem buscadoferramentas para melhorar a sua gestão, para dinamizar a obtenção de

informações dentro da escola, nos seus diversos setores.

O mercado oferece diversos softwares de gestão voltados para a área educacional, possibilitando ao gestor integrar todos os setores da escola, fazendo com que eles consigam estar em sintonia, melhorando o atendimento aos pais, aos professores, aos alunos, aos fornecedores de materiais e prestadores de serviços, enfim, interagindo com todos de forma concisa e confiável.

Hoje o gestor tem a capacidade de ter informações do setor financeiro da empresa, sabendo de imediato, a inadimplência, a lucratividade, ele tem como buscar quantas bolsas de estudo foram doadas, quantos alunos a escola possui ate aquele momento, tudo isso em apenas um clique. No entanto, não são só os softwares que auxiliam o gestor.

Com a evolução da internet, as pessoas têm na palma da mão, as mais diversas informações, como por exemplo, saber a opinião de pais sobre esta ou aquela determinada escola, saber se já houve algum problema na escola, se a escola é bem falada, se é conceituada. Também é possível fazer a divulgação da escola através da internet, através de sites institucionais, propagandas, banners, matérias de jornais, portal da escola bem como também é possível que o gestor busque novos fornecedores, novos prestadores de serviços, saber da conceituação de cada um deles de uma forma rápida você tem acesso a dados telefônicos, opinião de usuários e pode entrar em contato com os fornecedores até de outros estados e países.

Toda essa gama de informações, equipamentos e softwares dão ao gestor ferramentas capazes de fazer com que ele tome as suas decisões de forma mais ágil, embasada e tira dele a limitação de área, tanto no tocante da busca de novos fornecedores, quanto na divulgação da empresa, atingindo outros estados e até países.

Ter mão de obra qualificada é uma premissa pra que o gestor educacional possa potencializar todas as vantagens que o uso da tecnologia oferece.

Desta forma, o mercado também oferece diversas ferramentas que podem ser usadas para treinar, ensinar e qualificar os funcionários da empresa; escola.

O gestor já consegue, através de vídeo conferências, ter contato com os seus delegados a fim de solucionar problemas independentemente de onde cada um dos envolvidos esteja.

O funcionário bem treinado é capaz de utilizar ao máximo todas as ferramentas tecnológicas das quais a empresa disponibilizou pra ele, desta forma, é primordial que aquele funcionário passe por um programa de treinamento, tendo contato com os softwares que vão auxiliá-lo nas suas tarefas diárias, sabendo alimentá-lo com as informações corretas e necessárias.

A comunicação interna na empresa também foi beneficiada com a tecnologia, com softwares que envolvem todos no mesmo processo, que são atualizados instantaneamente, colocando todos em sintonia de informações e objetivos, tornando todo o processo de obtenção e oferecimento de informações ágeis e principalmente confiáveis, atendendo melhor a todos que se utilizam dele, principalmente os maiores interessados que são os pais (clientes) e alunos.

A tecnologia oferece hoje vídeo aulas na internet, vídeo conferências, apresentações de slides via computador, bem como qualificação profissional de seus funcionários, com graduações à distância.

Todas essas informações utilizadas da forma mais coerente poderão dar à empresa a qualificação de mão de obra necessária ao seu sucesso.

Com o uso das tecnologias disponíveis hoje o gestor tem na internet o seu principal meio de divulgação da empresa/escola.

Os jornais e revistas estão caindo em desuso, agridem a natureza, produzem lixo e não são nada práticos para leitura.

Com o avanço da internet, essa forma de se comunicar com o leitor se tornou mais dinâmica e prazerosa, mais acessível e prática e com isso consegue-se atingir um público alvo muito maior do que com a mídia impressa.

Desta forma, o gestor que pretende divulgar a empresa, abertura de matriculas, resultados de vestibulares, festas e tudo o mais que envolve a rotina escolar tem, na internet uma forte e eficaz ferramenta de propaganda.

No entanto, não só a internet pode ser usada, a tecnologia hoje permite que as pessoas recebam informações pelos celulares, até mesmo pela TV com a tecnologia Smart, também é possível receber as mesmas informações por e-mail bem como repassá-las, fazendo com que a informação desejada, chegue instantaneamente ao cliente desejado, dando à área de marketing da empresa uma abrangência imensurável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia está presente na vida de praticamente toda a população mundial e a internet alcança praticamente a metade dessa população, ou seja, temos hoje em dia aproximadamente 3,6 bilhões de internautas.

Com o crescimento do uso da internet, a busca por informações ficou mais acessível e dinâmica. Em sua aplicação na gestão, a internet trás consigo diversas informações, entre elas estão as gerenciais, com dados que podem e devem ser utilizados para a tomada de decisões, refletindo, com isso, melhores resultados para a empresa.

No que tange ao aprendizado, a internet e as tecnologias a ela ligadas, trouxeram amplitude, dinamismo e maiores possibilidades de nivelamento intelectual. Hoje em dia, de acordo com o interesse e necessidade de cada indivíduo, pode-se diversificar o aprendizado e se aprofundar nos mais diversos assuntos.

Bill Gates, em uma entrevista ao site The Verge, disse: “No geral, a ideia é que as pessoas progridem em velocidades diferentes. Se você está adiantado em relação ao que está sendo ensinado na sala, isso não é algo bom, você fica entediado. Se está atrasado, então eles estão usando termos e conceitos que te criam uma impressão de ‘Eu não sou bom nisso’”. Deste modo, entende-se que com o uso da internet e das tecnologias o aprendizado é mais democrático e individualizado. Isso por si só, traz, e continuará trazendo, diversos benefícios em todos os níveis de aprendizado.

## REFERÊNCIAS

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

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

___.**Parâmetros Curriculares Nacionais Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental:** Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2002.

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

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** São Paulo. Cortez, 2002.

_____.TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

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

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

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

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

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

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

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papirus, 2007.

SILVA, Marco (Org.). **Educação online:** teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003

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

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

RODRIGUES. Nelson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 11 ed. São Paulo. Cortez, 2003.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade:** Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

___. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TAPSCOTT, Don. **Geração digital:** a crescente e irreversível ascensão da geração net. São Paulo: Makron Books, 1999.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever:** perspectivas psicológicas e implicações educacionais. Tradução de Claudia Schilling, 3 ed. São Paulo: Ática, 1985.

# A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO AMBIENTE ESCOLAR

The Importance of Democratic Management in the School Environment

DENISE SANTOS MISSAWA [1]

## RESUMO

O presente artigo tem como principal ênfase analisar, por meio de uma revisão literária, a importância da gestão democrática no contexto escolar, destacando as suas contribuições para a participação da comunidade em torno da escola, mediando as relações existentes entre todos os membros que compõem a equipe escolar e o desenvolvimento das práticas educativas. Os principais autores que fundamentaram essa pesquisa são Heloísa Lück (2009, 2012) que traz diversas contribuições a respeito da gestão escolar, da conduta do diretor e sua equipe, abordando os mais variados tipos de liderança e de que forma elas influenciam tanto na motivação dos membros escolares, como na melhoria da qualidade do ensino; Dalcorso (2012) que reflete sobre a necessidade de uma escola participativa em todos os aspectos e por fim, Vidal e Coutinho (2024) que falam sobre a atuação do gestor na escola. Conclui-se que a gestão democrática é fundamental para a construção de um ambiente escolar participativo, colaborativo e comprometido com o processo educativo, contribuindo para o fortalecimento das relações entre escola, família e comunidade.

**PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática; Gestão Escolar; Escola Participativa.**

## ABSTRACT

This article primarily focuses on analyzing, through a literature review, the importance of democratic management in the school context, highlighting its contributions to community participation around the school, mediating the relationships between all members of the school team, and the development of educational practices. The main authors that supported this research are Heloísa Lück (2009, 2012), who brings various contributions regarding school management, the conduct of the principal and their team, addressing the different types of leadership and how they influence both the motivation of school members and the improvement of teaching quality; Dalcorso (2012), who reflects on the need for a participatory school in all aspects; and finally, Vidal and Coutinho (2024), who discuss the role of the manager in the school. It is concluded that democratic management is fundamental for building a participatory school environment, collaborative and committed to the educational process, contributing to strengthening the relationships between school, family, and community.

**KEYWORDS: Democratic Management; School Management; Participative School.**

[1] **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.**

# INTRODUÇÃO

A escola é um espaço onde se formam os indivíduos e se constrói valores, conhecimentos, valores e relações sociais. A gestão escolar, por sua vez, envolve processos administrativos e burocráticos, pedagógicos e de liderança utilizados para gerenciar e promover o bom funcionamento de uma instituição de ensino.

Um dos princípios de uma gestão democrática, por exemplo, é impulsionar e coordenar diferentes dimensões das habilidades, dos variados talentos e também da competência educacional, com o objetivo de aprimorar o ensino e melhorar a sua qualidade.

A Constituição Federal de 1988 prevê a gestão democrática do ensino público, assim como a Lei nº9394/1996 reforçam esse princípio e buscam mostrar a importância da participação dos profissionais de educação e da comunidade escolar na organização das instituições de ensino. É possível compreender, portanto, que uma gestão baseada na democracia permite a participação coletiva, o diálogo e a construção conjunta no processo de tomada de decisões.

Nesse sentido, discutir a importância da gestão democrática no ambiente escolar é de extrema relevância, pois ela pode influenciar diretamente tanto a organização da instituição quanto o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Quando a equipe gestora está disposta a abrir espaço para o diálogo e a participação, ela permite a aproximação das famílias e a comunidade escolar como um todo, fortalecendo o sentimento de pertencimento e promovendo que diferentes perspectivas sejam consideradas ao longo do processo educativo.

Ante o exposto, esse artigo tem como tema “A Importância da Gestão Democrática no Ambiente Escolar” e buscará responder a seguinte questão: por que é tão importante se manter um olhar democrático no processo de tomada de decisões e de que forma isso influencia na qualidade educacional?

Para responder esse questionamento, será realizada uma revisão literária, fundamentada em livros, artigos científicos, teses e dissertações que abordem o tema de maneira objetiva e clara, reunindo diferentes contribuições teóricas acerca do assunto. No primeiro item, discutiremos sobre o conceito de gestão escolar no contexto educacional, na sequência, no segundo item, discorreremos sobre a gestão democrática no ambiente escolar e suas implicações no planejamento estratégico da instituição de ensino.

## A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A gestão escolar possui um papel fundamental na organização e funcionamento das instituições de ensino. Essa função abrange a responsabilidade na tomada de decisões estratégicas, pela organização e funcionamento em diversos setores da escola, além de estimular o engajamento e a valorização dos profissionais que gerencia. (WILL, 2025).

De um modo geral, podemos compreender que o termo “gestão” se constitui em um conjunto de ações e práticas que abrangem os processos administrativos, pedagógicos e humanos, nesse caso, a gestão escolar, que tem como principal função organizar, coordenar, gerir e articular as ações das instituições de ensino, contribuindo assim para uma educação de qualidade.

Em seu livro Dimensões da Gestão Escolar e suas competências, a autora Heloísa Lück define a gestão escolar como:

> A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orienta dores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos. (LÜCK, 2009, p. 23).

A autora complementa que a gestão escolar inclui, de maneira indissociada, o trabalho do gestor escolar, supervisão e coordenação pedagógica, assim como orientação educacional e da secretaria da escola. Além disso, considerando os princípios de uma gestão democrática, Lück define que "a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos" (LÜCK, 2009, p. 23).

De acordo com Vieira e Bussolotti (2018) a gestão escolar se diverge de outros tipos de gerenciamento, uma vez que as demandas escolares são complexas, necessitando de uma ação articulada e conjunta na tomada de decisões e superações das dificuldades no cotidiano da escola.

Lück (2009, p. 24) afirma que a gestão escolar é desafiadora, pois exige múltiplas competências e dos mais variados matizes. Para a autora, de um lado a exigência de múltiplas competências, de outro, situações variadas que impõem novos desdobramentos e desafios ao gestor. Por isso, Lück enfatiza a necessidade de uma formação continuada para os gestores educacionais, além de programas especiais e concentrados em determinados temas.

A autora supracitada ainda subdivide as variadas funções que competem ao gestor escolar, tanto de natureza administrativa como pedagógica, definindo-as da seguinte maneira:

*Funções Administrativas*: compete ao gestor organizar e articular todas as unidades componentes da escola; controle dos materiais e aspectos financeiros da escola; gerir pessoas, controle de recursos humanos; mediação entre escola e comunidade; criação de normas e regimento interno, assim como orientação e supervisão do andamento da unidade educacional, sob cada funcionário e sua respectiva função na escola. (LÜCK, 2000 apud VIEIRA, BUSSOLOTTI, 2018).

*Funções Pedagógicas*: analisar e articular ações entre os membros da escola, assegurando que suas ações estejam condizentes ao currículo e ao Projeto Político Pedagógico da unidade educacional; liderar e enriquecer o ambiente, ser inspiração aos liderados; preocupar-se em manter uma comunicação clara, aberta e objetiva entre os membros da escola e comunidade; estimular a inovação e a melhoria do processo educacional.

De acordo com Vidal e Coutinho (2024) ser gestor requer muita responsabilidade e consciência. Essa função precisa perceber as relações que acontecem entre os membros da escola, o quanto esse trabalho está sendo

eficiente e cumprindo ao seu propósito, os resultados pedagógicos alcançados, os caminhos que levam à resolução de conflitos, além da grande responsabilidade em torno de toda a organização documental. Embora reconheçam que não é uma tarefa fácil, os autores reafirmam a necessidade de ser encarada com responsabilidade, dedicação e compromisso.

Os autores também ressaltam sobre a importância de a conduta do gestor ser fundamental para estabelecer as relações existentes entre os membros escolares. Como exemplo, citam a preservação das relações entre funcionários de apoio, secretaria, professores, alunos, pais e responsáveis, comunidade em geral. O diretor escolar precisa exercer a sua função de liderança, tomando o cuidado para se pautar na autoridade e não nas relações de poder. Para os autores:

> Nesse sentido, a gestão da escola deve estar sustentada no processo colaborativo estruturado a partir dos membros que compõem a equipe diretiva. É nela que o gestor deve buscar apoio para gerenciar as ações a serem desenvolvidas. A busca por alternativas para efetivar a construção de uma escola em que todos os sujeitos sejam capazes de falar, agir, discutir e decidir, é tarefa primordial do gestor. A partir daí, a gestão participativa se legitima e as relações interpessoais tomam forma. (VIDAL, COUTINHO, 2024).

O gestor educacional deve ter disciplina para superar os desafios que são encontrados nas funções de sua responsabilidade. Ao realizar suas funções, deve manter em evidência a necessidade da valorização da escola, dos funcionários e, principalmente, de seus alunos, para que eles se sintam estimulados e incentivados para aprender e assimilar novos conhecimentos. (SANTOS, 2018, p. 23).

Heloísa Lück defende que uma das competências básicas do diretor é fazer compreender a todos os membros escolares as suas devidas atribuições no cotidiano da escola, o papel de todos em relação à educação e a função social da instituição educacional, adotando uma filosofia comum, de modo a todos efetivarem um trabalho harmônico e de qualidade. O gestor precisa saber lidar com as competências, os valores, as crenças de todos os envolvidos nas ações da escola, afim de alcançar os objetivos propostos pelo Projeto Político Pedagógico. (CROTI *et al,* 2014).

De acordo com Tauchen (2013, p. 17), o papel do gestor educacional também é contribuir para as aprendizagens efetivas e significativas aos sujeitos escolares, contribuindo para o desenvolvimento de competências demandadas pela vida em sociedade. Para a autora:

> 1-planejamento e tomada de decisões: organização, planejamento e sistematização de atividades presentes e futuras. Exige conhecimento da política educacional do país e do sistema de ensino em que está integrado, conhecimento do projeto político-pedagógico da escola, etc.; · organização, coordenação e entrosamento: coordenar as atividades para alcançar níveis de integração, delegar responsabilidades, organizar pessoas, materiais e procedimentos, etc.; · assistência à execução: acompanhamento do trabalho, visando à melhoria do desempenho, ao assessoramento, ao incentivo, ao apoio às atividades de inovação e ao clima favorável às mudanças; · comunicação: fluxo das informações entre os atores escolares e os níveis de organização; · gestão de pessoas: promoção do bem-estar dos membros da organização escolar, desenvolvimento profissional, adaptação, integração, etc.; · elaboração de orçamentos e plano de contas: prever, gerenciar e prestar contas das aplicações financeiras. Compra, manutenção, armazenamento, distribuição, investimento;

> integração comunitária: ligação escola-comunidade, escola-sistema educacional, escola-demais instituições; · secretaria, produção de serviços de apoio: apoio aos serviços de pessoal, limpeza, coordenação pedagógica etc.; · avaliação: segurança, saúde, alimentação, acompanhamento, regulação e replanejamento. Avaliação externa, interna e autoavaliação. (TAUCHEN, 2013, p. 17).

Portanto, concluímos que o gestor educacional é um elemento central que corrobora efetivamente para a construção de uma educação de qualidade, valorizando a participação e colaboração de todos os membros da escola. O trabalho da equipe gestora deve considerar as necessidades da comunidade escolar e buscar soluções para os desafios e situações que ocorrem no cotidiano da escola. Assim, o gestor da escola deve estar comprometido não apenas com a função administrativa e burocrática, mas também com os princípios educacionais e com o desenvolvimento integral dos estudantes.

## GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO

A gestão democrática configura um princípio importante no momento de organizar as instituições, que prevê a ativa participação dos diferentes sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, especialmente no que se refere aos processos de tomada de decisões, planejamento e estratégias.

De acordo com Lück (2009, p. 23) a gestão democrática conta com a participação de todos os professores e comunidade escolar como um todo, para contribuírem a fim de melhorar a qualidade do ensino a todos os alunos. Na opinião de Silva (2007) a democracia e a participação são fundamentais para o bom andamento da gestão escolar, isto é, daquela que busca ter como princípio básico, à formação do sujeito crítico, de caráter reflexivo e participativo dos cidadãos que fazem parte da comunidade escolar.

Os autores também ressaltam sobre a importância de a conduta do gestor ser fundamental para estabelecer as relações existentes entre os membros escolares. Como exemplo, citam a preservação das relações entre funcionários de apoio, secretaria, professores, alunos, pais e responsáveis, comunidade em geral. O diretor escolar precisa exercer a sua função de liderança, tomando o cuidado para se pautar na autoridade e não nas relações de poder. Para os autores:

No campo educacional, algumas administrações permitem o acolhimento da comunidade e a incentiva a participar e cuidar de um dos seus bens mais preciosos da humanidade, que é a educação. A maneira como essa participação ocorre depende da atuação do gestor, que escolhe via eleições diretas e possibilitam a integração da comunidade escolar e a sua efetiva participação nas ações didático-pedagógicas e técnico-administrativas, assim como na avaliação das mesmas. (SILVA, 2007).

Na gestão democrática, o diretor atua como líder, sendo responsável por articular e integrar todos os membros em busca de objetivos comuns estabelecidos coletivamente. A escola democrática, por meio do diretor, incentiva a participação do coletivo na gestão, fazendo com que todos se sintam responsáveis pelas atividades, resultando em uma gestão compartilhada que valoriza e estimula a participação de cada um (SANTOS, 2018, p. 15).

Conforme Paro (2001, p. 26), a gestão democrática vai além da simples

descentralização administrativa, envolvendo a participação efetiva dos indivíduos nas decisões da escola, reconhecendo-os como protagonistas responsáveis pela qualidade da educação. Dessa forma, o gestor não é apenas um administrador, mas um líder mediador que escuta, articula interesses, fomenta o debate e incentiva a cidadania no ambiente escolar.

Nas palavras de Guimarães et al (2023) os princípios de uma gestão democrática já estavam previstos na Carta Magna, ou seja, na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/1996 – Lei de Orientação e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014, que destacam a importância da ação coletiva, a descentralização dos processos organizacionais, a participação ativa de todos os envolvidos na comunidade escolar no processo de tomada de decisões, na construção da autonomia e da consciência escolar a respeito da necessidade democrática.

Os autores citam Alonso (2000) que defende a gestão escolar ocorrida de maneira coletiva, considerando todos os seus componentes, integrando as funções administrativas e pedagógicas às atividades coletivas para construir o trabalho político-pedagógico da escola.

Dalcorso (2012, p. 50) diz que para entender o melhor o seu papel na escola, o diretor precisa repensar a visão centralizada na figura do diretor e de maneira burocrática, ampliando o seu olhar para uma visão de articulação de ações, que promovem o envolvimento de todos os agentes para a melhoria de seus desempenhos, e consequentemente, a melhoria da qualidade da educação.

Na opinião da autora, o gestor precisa sair de um papel de apenas espectador e ser aquele que de fato se envolve nos processos educativos, pois um gestor que circula, interage, se posiciona, corrobora para que o ambiente escolar seja diferenciado, harmônico e instaure um clima de parceria e confiança de todos nessa equipe gestora.

Lück et al (2012, p. 19) defende que a gestão escolar necessita ser participativa, e que muitas vezes por uma configuração centralizada no diretor e mais burocrática, muitas vezes o gestor relata se sentir “sozinho”, sem apoio. Com relação à participação das famílias, na maioria das vezes, a autora relata ser almejada apenas para tratar de questões periféricas da vida escolar, como aspectos físicos e estruturais.

De acordo com a autora, essa situação pode não ser mudada apenas pela vontade do diretor ou por orientação para que os professores participem. Para alguns gestores, os professores se queixam de não poderem participar das ações coletivas na escola, determinações do currículo escolar, mas que quando lhes é dada essa oportunidade, optam por se abster de contribuir. Para a autora, se há essa situação, significa que a compreensão do que é de fato uma participação não está clara e nem objetiva para ambos. A autora afirma que o significado de participação é:

> A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder este resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afeitas (LÜCK, 1996 apud LÜCK et al, 2012, p. 18).

O perfil do gestor é crucial, pois pode tanto inibir quanto promover a democracia, facilitando a participação no processo democrático e nas decisões, permitindo que a escola atinja seus objetivos com a colaboração de todos. A gestão escolar deve ser voltada para potencializar as forças coletivas, buscando o sucesso da escola, ao invés de servir apenas como controle do trabalho, como é comum no sistema capitalista (PARO, 2012 apud NYARI et al, 2019, p. 79).

Conforme Dalcorso (2012, p. 61) a qualidade do trabalho escolar advém principalmente de um processo interno, por seus integrantes, assumem um compromisso claro com as responsabilidades que envolvem a transformação do espaço escolar em um ambiente de qualidade.

A gestão democrática, portanto, deve ser compreendida como uma forma de organização da escola fundamentada no diálogo, na participação de todos os agentes envolvidos na escola, na colaboração e na responsabilidade coletiva. Sua efetivação contribui para a construção de um ambiente escolar mais participativo e para o fortalecimento das relações entre os diferentes sujeitos que fazem parte da comunidade educativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como principal objetivo analisar a importância de uma gestão democrática no ambiente escolar. A gestão democrática é concebida como um importante princípio para a organização e o desenvolvimento do trabalho escolar, já que valoriza a participação, o diálogo, a colaboração e o envolvimento de todos os agentes escolares no processo de tomada de decisões.

A partir da revisão de literatura realizada, chegou-se à conclusão de que a gestão não deve se pautar em autoritarismo, e nem tomar decisões isoladamente, sem considerar os membros que compõem o espaço escolar.

Na gestão democrática, existe a participação efetiva dos diferentes segmentos da escola, o que inclui a comunidade escolar, gestores, professores, estudantes, familiares e equipe de apoio. A participação desses segmentos na escola corrobora para que as ações desenvolvidas na instituição abranjam as diversas necessidades e características de sua comunidade. Assim, a escola pode fortalecer relações baseadas no respeito, na escuta e na responsabilidade coletiva.

O gestor escolar, por sua vez, é um dos grandes responsáveis pela construção de uma gestão democrática, sendo mediador de conflitos e relações interpessoais na escola, abrindo espaço para que os diferentes sujeitos possam participar efetivamente dos processos de discussão e tomada de decisões.

A pesquisa evidenciou que se faz necessário que as escolas possibilitem a participação de todos os agentes em seus processos educativos e decisórios, não como uma mera formalidade, mas que efetivamente participem, dando voz à comunidade sobre um de seus bens mais preciosos que é o espaço escolar. Uma gestão democrática requer que haja diálogo consistente entre escola, família, comunidade, promovendo uma escuta e construção coletiva da democracia.

Chegou-se à conclusão, portanto, que uma gestão democrática possui uma grande relevância nas instituições de ensino, almejando uma ação coletiva, que se constrói nas relações e atitudes que se desenvolvem no

cotidiano escolar e esteja comprometida com a participação e formação dos estudantes.

Mais do que uma organização voltada apenas para a administração escolar, a gestão democrática fundamenta-se na participação de todos, no diálogo e na responsabilidade compartilhada. Fortalecer uma visão democrática no espaço educativo significa ampliar a participação efetiva da comunidade e criar condições para que a escola continue sendo um local de aprendizagem, convivência, respeito e construção coletiva.

## REFERÊNCIAS


CROTI, A. IKESHOJI, E.A.B. RUIZ, A.R. Gestão escolar: reflexões e importância. **Colloquium Humanarum**, v. 11, n. especial, jul./dez, p. 903-913, 2014. Disponível em: https://web.archive.org/web/20190214130616id_/http://www.unoeste.br:80/site/enepe/2014/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/GEST%C3%83O%20ESCOLAR.pdf. Acesso em: 14 set. 2026.

DALCORSO, C.Z. **O planejamento estratégico**: um instrumento para o gestor de escola pública. São Paulo: Paco, 2012.

GUIMARÃES, U.A. et al. A importância da gestão escolar na organização do bem-estar dos educadores de uma escola pública brasileira. **Recima – Ciências Exatas e da Terra, Sociais, da Saúde, Humanas e Engenharia/Tecnologia**, v. 4, n. 11, 2023. Disponível em: https://recima21.com.br/recima21/article/view/4321/3118. Acesso em: 14 set. 2026.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

NYARI, N.L.D. et al. A percepção da comunidade escolar quanto ao perfil do gestor diante do processo de gestão democrática**. Estudos e Pesquisas em Administração,** Rondonópolis, v. 3, n. 3, p. 77-97, set/dez. 2019. Disponível em: https:// www. redalyc. org/ pdf/ 6025/ 60257 9136004.pdf. Acesso em: 15 set. 2026.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**: o que é e por que é assim. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SANTOS, V**. O papel do diretor na construção de uma escola pública democrática.** 2018. 33f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Sobradinho – RS, 2018.

SILVA, J.B. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. **Educação em Revista**, Marília, v. 8, n. 1, p. 21-34, 2007. Disponível em: https://revistas. marilia. unesp. br/ index .php / educacaoemrevista/article/view/616/499. Acesso em: 14 set. 2026.

TAUCHEN, G. Gestão escolar democrática: apontamentos sobre os princípios e as funções da organização. In: TAUCHEN, G. (org). **Gestão e Organização Escolar**. Rio Grande: FURG, 2013.

VIDAL, E.F. COUTINHO, D.J.G. O papel do gestor escolar nas relações interpessoais existentes no cotidiano da escola. **Sociedade Científica**, v. 7, n. 1, 2024. Disponível em: https://revista.scientificsociety.net/wp-content/uploads/2024/04/Art.106-2024.pdf. Acesso em: 13 set. 2026.

VIEIRA, A.E.R. BUSSOLOTTI, J.M. Gestão escolar: um estudo de caso sobre Escolas Técnicas. **Interação: Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 20, n. 1, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.33836/interacao.v20i1.167. Acesso em: 13 set. 2026.

WILL, G. Caminhos para a gestão escolar: uma análise das práticas e desafios no contexto educacional público. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 14, n. 23, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.5902/2318133890206. Acesso em: 13 set. 2026.

# JOGOS MATEMÁTICOS NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

Mathematical Games in Shaping the Teaching-Learning Process in Elementary and Middle School

ELIANA CARLOMAGNO [1]

## RESUMO

A verdadeira educação é aquela que instiga o desejo do indivíduo a explorar, observar, trabalhar, jogar e acreditar-se essa perspectiva, a educação precisa organizar seus conhecimentos, partindo dos interesses dos alunos e, desse modo, levá-los a outros patamares de aprendizagem, que são primordiais à formação e ao exercício da cidadania. Nesse aspecto, merece especial destaque os jogos, pois têm papel importante no processo ensino-aprendizagem das crianças quando propostos com objetivos e critérios pedagógicos, ou seja, favorecem resultados exitosos os jogos matemáticos como recurso pedagógico contribuem para a aprendizagem dos alunos segundo depoimentos das professoras; e, indagar as pesquisadas sobre quais são os jogos utilizados nas suas práticas pedagógicas.

**PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Matemática; Ludicidade.**

## ABSTRACT

True education stimulates the individual's desire to explore, observe, work, play, and believe. From this perspective, education must organize knowledge based on students' interests, thereby leading them to higher levels of learning that are essential for the development and exercise of citizenship. In this regard, games deserve special emphasis, as they play a significant role in children's teaching-learning processes when introduced with specific pedagogical objectives and criteria—fostering successful outcomes. According to teachers' accounts, mathematical games used as pedagogical resources contribute to student learning; the study also sought to identify the specific games employed in their teaching practices.

**KEYWORDS: Games; Mathematics; Playfulness.**

[1] **Graduação em CIÊNCIAS. Professora de Ensino Fundamental II - na EMEF DESEMBARGADOR SEBASTIÃO NOGUEIRA DE LIMA, Professor de Educação Básica – CIENCIAS – na REDE PÚBLICA (SME).**

# INTRODUÇÃO

Os jogos matemáticos desenvolvem o raciocínio lógico das crianças e suas habilidades; levam-nas a conceberem a matemática como uma disciplina prazerosa e proporcionam a criação de vínculos positivos na relação professor-aluno e aluno-aluno. Com os jogos matemáticos, os alunos podem encontrar equilíbrio entre o real e o imaginário e ampliarem seus conhecimentos e o raciocínio lógico-matemático, o acompanhamento do educador é essencial para promover uma aprendizagem de conhecimento satisfatório, que seja capaz de despertar o interesse do aluno em seu processo de construção de conhecimentos pode possibilitar ao aluno vivenciar os jogos visando, entre outros benefícios, aumentar sua motivação na disciplina de matemática.

A escola tem por finalidade socializar os conhecimentos historicamente acumulados e o professor é o profissional responsável por organizar as situações de aprendizagens.

A utilização de jogos no ensino de Matemática é uma das formas de conduzir o sujeito na busca desses conhecimentos, visto que, ao jogar, o educando mistura esforço com brincadeira o que favorece transformar o trabalho em aprendizado eficaz na relevância desta pesquisa porque serviu para aprofundar conhecimento e apresentar discussões sobre a importância dos jogos nos anos iniciais, o que pode interessar também, a outros profissionais da educação.

Podemos comparar a necessidade que o gatinho tem de vivenciar experiências que o preparem para o futuro, com a necessidade que toda criança tem de vivenciar e experimentar em sua infância as brincadeiras. Infelizmente, nossas crianças brincam cada vez menos facilita o processo educativo e pode permitir uma aprendizagem significativa e permanente a criança se constrói como sujeito, adquire conhecimento de si e do mundo que a cerca, além de descarregar suas energias, executar sua criatividade e, de certa forma, treinar para os papéis que irão desempenhar no futuro.

Ao pensarmos no ensino de Matemática, que muitos tiveram nos anos iniciais, muitas coisas veem em nossas mentes, como lembranças de quão aqueles problemas colocados nos lousa, com enunciados enormes e de difícil entendimento eram complicados para todos, o que acabou em produzir nesses alunos do passado uma forma de organização artificial e desnecessária, para tal ensino. Nessa forma de ensino, a Matemática estava apenas vinculada a memorização de fórmulas, regras e resolução de cálculos, tornando se, assim, uma disciplina complicada e com aprendizado penoso.

## OBJETIVO GERAL

Ensinar Matemática, para que com que os alunos calculem, resolva equações ou ainda memorizem regras e fórmulas, mas sim levá-los a adquirir habilidades que possibilitem a resolução de situações problemas apresentados em seu cotidiano, de forma lúdica, na forma de jogo, vem para auxiliar seu aprendizado que antes parecia tão intricado.

## OBJETIVO ESPECÍFICOS

- Colaborar no planejamento e na realização de atividades em grupo, aceitar normas e regras democraticamente estabelecidas, articular seus pontos de vista com o do grupo, respeitando pontos de vista contrários;
- Utilizar, na resolução de problemas simples, os procedimentos oportunos para obter a

informação pertinente e representá-la mediante códigos, considerando as condições necessárias para sua resolução;

- Comunicar-se por meios de expressão verbal, corporal, visual, plástica, musical e matemática, desenvolvendo o raciocínio lógico, verbal e matemático;
- Identificar e organizar questões e problemas a partir da experiência diária, utilizando recursos disponíveis com a colaboração de outras pessoas;
- Atuar com autonomia nas atividades habituais e nas relações de grupo, desenvolvendo a iniciativa.

**JUSTIFICATIVA**

Os jogos são uma tendência no campo da Educação Matemática, sendo amplamente discutido por diversos autores, mostrando-se importante no processo educacional, no entanto precisam ser integrados a situações de ensino com o objetivo de diminuir as dificuldades apresentadas pelos alunos. Segundo Borin (1998) uma das razões para introduzir os jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos dos alunos que possuem dificuldades na realização de cálculos matemáticos e sentem-se incapazes de entendê-la.

Para Macedo, Petty e Passos, (1997) no que diz respeito à Matemática na perspectiva escolar, o jogo possibilita à criança construir relações quantitativas ou lógicas: aprender a raciocinar e demonstrar, questionar o como e o porquê dos erros e acertos. Diante deste contento os PCNs (1997) destacam que os: “Recursos didáticos como jogos (...) têm (sic) um papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, a base da atividade matemática”.

Desde pequenas as crianças, envolvem-se em atividades com jogos. De maneira natural, elas criam, inventam à medida que vão se envolvendo com jogos e brincadeiras. A criança ainda quando bebê se depara com experiências simples como encaixar um bloco, colocar ou retirar objetos de uma caixa, com o passar do tempo desenvolve habilidades e se torna capaz de trabalhar com jogos que envolvem regras. Ribeiro (2009) afirma que as atividades lúdicas fazem parte do desenvolvimento do ser humano, não apenas no universo infantil, mas também no cotidiano dos adultos.

É comum nos depararmos com situações em que nos envolvemos com atividades lúdicas, como cantarolar, brincar, ou de maneira sistematizada em atividades de jogos com regras como futebol, vôlei, baralho, dominó, quando uma criança brinca se envolve em um modo profundo que por vezes deixam o mundo real de lado, entregando-se puramente ao mundo imaginário. Nesse contexto (GRANDO, 2004, p.18) diz que:

> A psicologia do desenvolvimento destaca que a brincadeira e o jogo desempenham funções psicossociais, afetivas e intelectuais básicas no processo de desenvolvimento infantil. O jogo apresenta-se como uma atividade dinâmica que elementos do jogo e os conceitos matemáticos. Neste contexto destacam que (RIZZI, HAYDT, 2001, p.68):
>
> O jogo atrai a atenção pelo fato de estar competindo, e como todos os jogos, ou se destrói o inimigo, ou considera o adversário como referência constante para o diálogo consigo mesmo. Quando os jogos são propostos para as crianças, a reação é mais comum entre eles é de alegria e interesse pela atividade, pelo material e pelas regras, mas o interesse e a alegria pelo jogo simplesmente não bastam é preciso que haja uma intervenção pedagógica afim de que esse jogo seja útil na aprendizagem de conceitos. É necessário também que essa atividade

> represente um desafio, que seja capaz de gerar "conflitos cognitivos", que segundo Jean Piaget, os conflitos cognitivos são fundamentais para o desenvolvimento intelectual do sujeito.

Ao propor um jogo didático para as aulas de matemática é fundamental que o professor perceba que a atividade de ensino não se resume no ato de jogar. A exploração do jogo, após sua conclusão, pode desencadear o tratamento de diferentes ideias matemáticas, assim como desenvolver habilidades de fazer questionamentos, buscarem diferentes estratégias, analisar procedimentos, habilidades essas consideradas essenciais para o processo de aprendizagem de matemática.

## PROBLEMA

Os jogos de regras são capazes de serem desenvolvidos a partir dos sete anos de idade, onde a criança já é capaz de socializar e cumprir regras, tipos de jogo constituem um conjunto de regras e normas que cada participante devem conhecer, assumir e respeitar engloba os dois anteriores à medida que é herdeiro das regularidades presentes na estrutura dos jogos de exercício e simbólico ao destacar os jogos de dominó, cartas e bingo, que podem ser usados como jogo pedagógico desde que haja intervenção pedagógica que visem contribuir para uma aprendizagem significativa trata-

## DESENVOLVIMENTO

No processo do desenvolvimento da criança o jogo simbólico vem depois dos jogos de repetição o jogo simbólico, o aprendiz já é capaz de lidar com símbolos, adquirindo a noção da existência de regras e começam a jogar com outros aprendizes jogos de faz-de-conta caracterizam-se por seu valor analógico, isto é, a criança repete em ações diversas aquilo que ela já conhece. Através destes jogos a criança cria e faz invenções que a ajuda a compreender o mundo ao seu redor, fazendo com que entenda e se submeta mais facilmente às regras de funcionamento da escola e de sua casa.

Estes jogos, de modo estrutural são os primeiros passos para futuras teorizações das crianças nas séries iniciais da escola fundamental regras podem ser explorados aspectos de ordem afetiva, social e cognitiva, sendo que: (...) do ponto de vista afetivo tem-se neles todo um universo relacional: competir com um adversário ou vencer um objetivo; regular o ciúme, a inveja, a frustação; adiar o prazer imediato, já que urge cuidar dos meios que nos conduzem a ele; submete-se a uma experiência de relação objetal, de natureza complementar, já que o outro faz parte da situação; subordinar-se para o imprevisível disso, para nosso terror ou êxtase.

Do ponto de vista social têm-se nos jogos de regras as exigências básicas para uma vida social: a necessidade de uma linguagem, de códigos e, principalmente, da consideração de regras que regulam nosso comportamento interindividual (...). o cognitivo tem-se nos jogos de regras uma necessidade e uma possibilidade constantes de construção de novos e melhores procedimentos e estruturas de fazer e compreender o mundo, de descobrir os erros e de construírem pouco a pouco meios de superá-los.

Segundo Pasdiora (2008, p.3) "Muitos alunos chegam ao ensino médio, e até a universidade, sem dominar conceitos matemáticos fundamentais, conceitos estes que envolvem noções básicas como dimensionar, quantificar, medir, classificar e interpretar." Frente a essa dificuldade o professor depara-se com a tarefa de tornar o ensino de matemática atraente,

motivador, eficaz e significativo para o discente, fazendo com que o mesmo use o conhecimento matemático no seu dia a dia e seja capaz de fazer relações com as demais áreas do conhecimento.

Levando em consideração o contexto das aulas de matemática “o desenvolvimento dos aspectos afetivo, sociais e cognitivos apontados apresentam-se, portanto, como elementos centrais no conjunto de princípios norteadores do uso de jogos em Matemática"(RIBEIRO, 2009 p.27). Frente a esses objetivos o uso de jogos desperta motivação nos alunos e ao mesmo tempo em que apresentam um melhor desempenho com relação à aprendizagem.

Ao trabalhar com os jogos existe a possibilidade de diminuírem os bloqueios ocasionados pelas dificuldades na disciplina, favorecendo a interação entre alunos, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e desenvolvendo processos de raciocínio, pois durante o jogo, cada jogador tem a oportunidade de acompanhar o trabalho de todos os outros, defenderem pontos de vista e aprender a ser crítico e confiante em si mesmo.

São apresentados diversos recursos metodológicos que podem ser utilizados em sala de aula e entre eles, destacam-se o uso dos jogos. Afirmando que não existe um caminho único para o ensino de matemática, entretanto se faz importante que o professor conheça diversas possibilidades de trabalhar em sala de aula (BRASIL, 1997, p.48-49):

> (...) um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e os aspectos curriculares que se deseja desenvolver.

Em relação aos jogos e sua utilização no ensino da matemática, procurou-se verificar quais seriam os objetivos principais de se trabalhar com eles e se conseguiriam ajudar no desenvolvimento de conhecimento de determinados conteúdos. Nesse sentido sole (2207, p.11) diz:

> [...] as habilidades desenvolvem-se porque, ao jogar, os alunos têm a oportunidade de resolver problemas, investigar e descobrir qual a melhor jogada; refletir e analisar as regras, estabelecendo relações entre os elementos do jogo e os conceitos matemáticos. Dessa maneira verifica-se que o jogo possibilita situações de prazer e traz consigo a aprendizagem significativa nas aulas de matemática.

Metodologicamente, pode-se observar que todo o material e todo jogo que se utiliza dentro do ambiente escolar, carece de planejamento e posturas coerentes de educando e educador, sendo necessário um direcionamento adequado o objetivo é identificar as formas de inserção dos jogos como recurso pedagógico para o processo de ensino- aprendizagem em matemática, analisando esses recursos numa perspectiva construtivista relacionando os jogos aos conteúdos de maneira teórico-práticas.

Quanto à natureza da pesquisa é aplicada, Prodanov (2013, p.51) destaca que neste tipo de pesquisa “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais aos procedimentos metodológico-técnicos o presente trabalho consiste em levantamento bibliográfico realizada em livros, artigos e sites que teorizam o estudo dos jogos no ensino da matemática e estudo de campo.

Conforme afirma Martins (2000) o levantamento bibliográfico “trata-se, portanto, de um estudo para conhecer as contribuições científicas sobre o tema, tendo como objetivo

recolher, selecionar, analisar e interpretar as contribuições teóricas existentes sobre o fenômeno pesquisado"

Quando a pesquisa de campo destaca que "é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles." com intuído de verificar e expor as contribuições dos jogos na aprendizagem de matemática.

O trabalho com jogos matemáticos mostrou-se bastante eficaz, observou-se que quando o jogo é relacionado ao conteúdo que está sendo visto em sala de aula gera resultados positivos, estimula o trabalho em equipe, raciocínio, lógica, interesse e espírito de competição aplicação dos jogos em sala de aula e da exposição dos mesmos na I FEIRA DAS EXATAS, pode-se perceber que os alunos mostraram-se interessados e motivados em aprender, aumento da concentração, mudança de comportamento dos estudantes, aumento da capacidade em resolver situações-problemas e diminuição de bloqueios por parte de muitos alunos que apresentam dificuldades em matemática podemos identificar que os jogos constituem-se como uma ferramenta que contribuem de forma significativa na aprendizagem, pois através desta, os conteúdos são vistos de maneira diferenciada, colocando o aluno como sujeito ativo na exploração dos conteúdos, proporcionando o desenvolvimento do raciocínio lógico e contribuindo para uma aprendizagem significativa no ensino de matemática.

As figuras abaixo mostram a exposição dos Jogos que foram aplicados nas aulas de matemática e na I FEIRA DAS EXATAS.

Os Jogos Sólidos Geométricos objetivaram trabalhar os sólidos geométricos e classificá-los em poliedros (especificando os vértices, as faces e as arestas) e corpos redondos o jogo Par ou ímpar objetivou verificar a probabilidade de ocorrência de um evento, trabalhando a componente curricular Probabilidade. O jogo consiste em dois alunos escolherem os números pares ou ímpares, enumerados de 1 a 10, em seguida são lançados três dados simultaneamente, de modo que seja calculado os produtos dos três dados, se o número for par o jogador que escolheu par preenche uma das casas par com uma ficha, se for ímpar o jogar que escolheu ímpar preenche a casa dos números ímpares, ganha o jogo o jogador que preencher todas as casas primeiro.

Após o jogo os alunos calcularam a probabilidade de vitória para o jogador que escolheu o número par e para o número ímpar

dessa pesquisa podemos identificar que os jogos constituem-se como uma ferramenta que contribuem de forma significativa na aprendizagem, pois através desta, os conteúdos são vistos de maneira diferenciada, colocando o aluno como sujeito ativo na exploração dos conteúdos, proporcionando o desenvolvimento do raciocínio lógico e contribuindo para uma aprendizagem significativa no ensino de matemática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração as reflexões feitas sobre a importância dos jogos no processo de ensino-aprendizagem em matemática, pode-se perceber que o trabalho com jogos nas aulas de matemática, quando bem planejados e orientados podem contribuir no processo educacional, desenvolvendo habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação, organização, e desenvolvimento do raciocínio lógico.

É importante salientar que a aplicação de jogos nas aulas de matemática deve acontecer em momentos oportunos, quando bem planejados pelo professor, com objetivos claros e pré-estabelecidos e que estejam de acordo com o conteúdo que o professor está ensinando ou que já ensinou, pois caso contrário o jogo se tornará uma simples brincadeira e não proporcionará melhorias no processo ensino-aprendizagem de matemática.

No lúdico, os jogos matemáticos provocam e estimulam nos discentes o pensamento independente, o desenvolvimento do raciocínio lógico, e a capacidade de resolver problemas, verifica-se que ensinar através de jogos é um excelente começo, não só para aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, mas também para uma aproximação entre educando e educador, despertando neste aluno a vontade de frequentar assiduamente o ambiente escolar, já que aprende e se diverte ao mesmo tempo.

Alguns autores e estudiosos, afirmam que é através do brinquedo que a criança aprende se tornando livre para determinar suas próprias ações e que este ainda estimula a curiosidade e autoconfiança, proporcionando desenvolvimento da linguagem, da concentração, do pensamento e da atenção, jogar não é estudar, nem ao menos trabalhar, porque jogando, a aluno aprende, sobretudo, a compreender e conhecer o mundo social que o rodeia, sendo que jogar só é educativo, quando o jogo permite a aprendizagem, para que em sala de aula o educador possa potencialmente explorar todo o seu conteúdo, preparando o aluno.

Podemos observar que nas crianças o estímulo tem um melhor resultado e, consequentemente, melhor retorno, quando, em formação, a adaptação a novos hábitos é tão nova quanto tudo o que se aprende. A estimulação precoce faz com que a criança cresça com maior facilidade de desenvolvimento em toda parte sensório-motora, possibilitando resultados mais rápidos e completos a qualquer atividade iniciada.

## REFERÊNCIAS

ALVES, E. M. S. **A ludicidade e o Ensino de Matemática**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2007. Disponível em: Acesso em: 17/08/26

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4o Ciclos do Ensino Fundamental**: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em Acessado em 26/08/26

MORATORI, P. B. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?** 2003. Disponível em: Acesso em: 05 /08/ 2026

PASTELLS, Angel Alsina. **Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico - manipulativos.** Curitiba – PR: Base Editorial, 2009. 22o ed. [Tradução] Dittrich, Vera Lúcia de Oliveira.

SMOLE, K. S. DINIZ, M. I. MILANI, E. **Jogos de matemática de 6o a 9o ano.** Porto Alegre: Artmed, 2007. (Série Cadernos do Mathema-Ensino Fundamental).

STAREPRAVO, A. R. **Jogando com a matemática**: números e operações. Curitiba: Aymar, 2009.

VALENZUELA, A. V. O jogo no Ensino Fundamental. In: MURCIA, J. A. M. et col. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

# APRENDER EM REDE: CONEXÕES INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Learning in a Network: Interdisciplinary Connections in Early Childhood Education

ERICA CRISTINA DE OLIVEIRA [1]

## RESUMO

A Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para a construção de experiências nas quais diferentes conhecimentos, linguagens, relações sociais e formas de expressão se articulam de maneira dinâmica e significativa. Nesse contexto, pensar o aprender em rede implica superar concepções curriculares fragmentadas e reconhecer que as crianças aprendem por meio de experiências integradas, nas quais corpo, linguagem, imaginação, movimento, natureza, cultura, matemática, artes e relações sociais se entrelaçam. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular reafirmam as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas e organizam o currículo em campos de experiências, perspectiva que favorece uma compreensão não disciplinar da aprendizagem infantil. O presente artigo objetiva analisar as possibilidades e os fundamentos das conexões interdisciplinares na Educação Infantil, discutindo a criança como sujeito ativo na produção de conhecimentos, a organização curricular por experiências, a articulação entre diferentes linguagens e o papel docente na construção de ambientes investigativos e dialógicos. Defende-se que a interdisciplinaridade, nessa etapa, não deve ser compreendida como simples reunião de conteúdos de diferentes áreas, mas como uma atitude pedagógica capaz de estabelecer relações entre experiências, saberes, sujeitos e contextos, preservando a especificidade da infância e ampliando as possibilidades de interpretação e intervenção das crianças sobre o mundo. Dessa forma, aprender em rede significa criar condições para que conhecimentos não permaneçam isolados, mas sejam mobilizados em situações contextualizadas, investigativas, lúdicas e socialmente significativas.

**PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; Interdisciplinaridade; Campos de experiências; Aprendizagem; Infância.**

[1] **Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Católico Ítalo Brasileiro – Uni Ítalo (2012); Pós-graduação em Educação Infantil e Alfabetização (2015). Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.**

# APRENDER EM REDE: CONEXÕES INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Learning in a Network: Interdisciplinary Connections in Early Childhood Education

ERICA CRISTINA DE OLIVEIRA [1]

## ABSTRACT

Early Childhood Education constitutes a privileged space for constructing experiences in which diverse forms of knowledge, languages, social relationships, and modes of expression interconnect dynamically and meaningfully. In this context, conceptualizing learning as a network entails moving beyond fragmented curricular approaches and recognizing that children learn through integrated experiences where the body, language, imagination, movement, nature, culture, mathematics, the arts, and social relationships intertwine. The National Curricular Guidelines for Early Childhood Education and the National Common Curricular Base reaffirm interactions and play as the structural axes of pedagogical practices and organize the curriculum around "fields of experience"a perspective that fosters a non-disciplinary understanding of early childhood learning. This article aims to analyze the possibilities and foundations of interdisciplinary connections in Early Childhood Education, discussing the child as an active subject in knowledge production, curriculum organization based on experiences, the interplay between different languages, and the teacher's role in creating inquiry-based, dialogic environments. It argues that interdisciplinarity at this stage should not be understood merely as an aggregation of content from different fields, but rather as a pedagogical stance capable of establishing connections among experiences, knowledge, individuals, and contexts, while preserving the unique nature of childhood and expanding children's possibilities for interpreting and engaging with the world. Thus, learning as a network means creating conditions where knowledge does not remain isolated but is instead mobilized within contextualized, inquiry-based, playful, and socially meaningful situations.

**KEYWORDS: Children's literature; Interdisciplinarity; Fields of experience; Learning; Childhood.**

[1] **Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Católico Ítalo Brasileiro – Uni Ítalo (2012); Pós-graduação em Educação Infantil e Alfabetização (2015). Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.**

# INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ocupa lugar específico na organização da Educação Básica brasileira, constituindo-se como etapa marcada por formas próprias de aprendizagem, desenvolvimento, interação e produção cultural. A concepção contemporânea de criança rompe com perspectivas que a compreendiam como sujeito passivo, incompleto ou exclusivamente dependente da ação adulta, reconhecendo-a como sujeito histórico, social e de direitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que as propostas pedagógicas devem considerar a criança como centro do planejamento curricular e compreendê-la como sujeito que constrói sentidos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Essa perspectiva desloca o foco de uma educação baseada na mera transmissão de informações para uma pedagogia que valoriza experiências, relações, brincadeiras, investigação e participação.

A própria organização curricular proposta pela Base Nacional Comum Curricular evidencia a necessidade de superar uma lógica fragmentada de conhecimentos. Na Educação Infantil, os processos de aprendizagem e desenvolvimento têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, articulados aos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Os cinco campos de experiências — “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” — constituem uma organização curricular que procura aproximar os conhecimentos do patrimônio cultural das situações concretas vivenciadas pelas crianças (BRASIL, 2018, p. 38).

Nesse cenário, a interdisciplinaridade assume significado particularmente relevante. Não se trata de transformar a Educação Infantil em uma versão antecipada da organização disciplinar característica de outras etapas escolares, tampouco de simplesmente selecionar um mesmo tema para ser trabalhado separadamente em diferentes áreas. Trata-se de reconhecer que a experiência infantil já é integrada e que as crianças não percebem necessariamente o mundo mediante fronteiras disciplinares previamente estabelecidas pelos adultos. Uma pergunta sobre uma planta pode mobilizar conhecimentos científicos, linguagem oral, desenho, medidas, comparação, movimento, imaginação, cuidado e relações sociais simultaneamente. O desafio pedagógico consiste, portanto, em construir situações nas quais essa complexidade possa ser acolhida, ampliada e intencionalmente problematizada.

A partir dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos e as possibilidades das conexões interdisciplinares na Educação Infantil, tomando como referência a concepção de criança, os campos de experiências, as múltiplas linguagens e a intencionalidade pedagógica. Busca-se compreender como o planejamento pode constituir redes de aprendizagem nas quais diferentes saberes se relacionem sem perder sua especificidade, favorecendo experiências significativas e investigativas. Para isso, discute-se inicialmente a relação entre infância, experiência e aprendizagem; posteriormente, analisa-se a interdisciplinaridade na organização curricular; em seguida, abordam-se as múltiplas linguagens e os projetos investigativos; por fim, examina-se o papel docente na construção de ambientes pedagógicos capazes de sustentar aprendizagens conectadas.

## A CRIANÇA, A EXPERIÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM REDE

A compreensão da criança como sujeito ativo modifica profundamente a maneira de pensar o currículo e a aprendizagem na Educação Infantil. As experiências infantis não constituem meros momentos preparatórios para aprendizagens posteriores, mas possuem valor educativo em si mesmas, uma vez que nelas as crianças interpretam acontecimentos, estabelecem relações, elaboram hipóteses, expressam sentimentos e constroem significados. As DCNEI afirmam essa perspectiva ao situarem a criança no centro do planejamento curricular, reconhecendo sua condição de sujeito histórico e de direitos. Consequentemente, o trabalho pedagógico precisa considerar os saberes que as crianças trazem de suas experiências familiares, culturais e comunitárias, articulando-os aos conhecimentos socialmente produzidos.

A noção de experiência é particularmente importante para compreender o aprender em rede. Bondía (2002) diferencia aquilo que simplesmente acontece daquilo que efetivamente se transforma em experiência para o sujeito. Para o autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). A experiência educativa, nessa perspectiva, não pode ser reduzida à exposição da criança a determinadas atividades; pressupõe envolvimento, afetação, interpretação e produção de sentidos. Uma atividade aparentemente simples — observar uma formiga, escutar uma história, misturar tintas, construir uma ponte ou investigar uma sombra — pode adquirir grande densidade pedagógica quando permite à criança perguntar, comparar, imaginar, representar e reconstruir aquilo que vivenciou.

Essa compreensão encontra ressonância na organização curricular da BNCC. Os campos de experiências não foram concebidos como componentes curriculares equivalentes às disciplinas escolares tradicionais, mas como uma forma de acolher situações da vida cotidiana, saberes infantis e conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural (BRASIL, 2018, p. 38). Santos (2018) argumenta que os campos de experiências precisam ser compreendidos a partir das ações, falas, saberes e fazeres das próprias crianças, evitando sua transformação em divisões disciplinares antecipadas. Para o autor, as experiências infantis podem constituir elementos para a organização de novas situações educativas, desde que sejam interpretadas pedagogicamente pelos professores (SANTOS, 2018).

Aprender em rede pressupõe, portanto, considerar que cada experiência pode estabelecer múltiplas conexões. Uma investigação sobre água, por exemplo, pode envolver observação das propriedades dos materiais, comparação de quantidades, construção de hipóteses, produção de registros gráficos, ampliação do vocabulário, discussão sobre preservação ambiental e criação de representações artísticas. Não existe, nesse caso, uma soma artificial de atividades independentes, mas uma rede de relações que se constitui a partir de uma questão significativa. A interdisciplinaridade emerge quando o professor identifica possibilidades de aprofundamento sem reduzir a experiência a um roteiro previamente fechado.

Compreender a aprendizagem como processo conectado implica reconhecer a importância da curiosidade infantil como elemento mobilizador

do currículo. Perguntas espontâneas, comentários, conflitos, descobertas e brincadeiras podem indicar caminhos para novas investigações. Estudos sobre currículo na Educação Infantil demonstram que as experiências produzidas pelas crianças constituem importante referência para compreender o currículo vivido e seus significados (RODRIGUES; BOEIRA, 2025). Assim, o professor não abandona a intencionalidade pedagógica; ao contrário, amplia sua capacidade de observar e interpretar aquilo que emerge do cotidiano para transformá-lo em possibilidades de aprendizagem.

**INTERDISCIPLINARIDADE E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: DOS CONTEÚDOS ISOLADOS ÀS REDES DE EXPERIÊNCIAS**

A interdisciplinaridade não deve ser confundida com a simples justaposição de conteúdos provenientes de diferentes áreas. Quando uma professora trabalha uma história e, posteriormente, realiza uma atividade de desenho, uma contagem e uma experiência científica sem que exista relação conceitual ou experiencial entre essas propostas, não necessariamente há interdisciplinaridade. O trabalho interdisciplinar pressupõe articulação, diálogo e produção de relações entre saberes. Fazenda compreende a interdisciplinaridade como uma atitude de abertura ao conhecimento, fundada no diálogo, na reciprocidade e na superação das limitações impostas pelo isolamento dos campos de saber (FAZENDA, 1979, p. 39). Essa perspectiva permite compreender que interdisciplinaridade é, antes de tudo, uma forma de organizar o pensamento e a ação pedagógica.

Na Educação Infantil, essa abordagem encontra condições particularmente favoráveis porque a própria organização curricular não se estrutura pela divisão rígida em componentes disciplinares. A BNCC estabelece cinco campos de experiências que acolhem diferentes dimensões do desenvolvimento e do conhecimento infantil, articulando experiências concretas da vida cotidiana ao patrimônio cultural (BRASIL, 2018, p. 38). Essa organização possibilita que um mesmo acontecimento seja investigado por diferentes perspectivas. Uma brincadeira de construção, por exemplo, pode envolver relações espaciais, equilíbrio, força, linguagem, negociação entre pares, representação gráfica, estética e resolução de problemas, sem que seja necessário separar artificialmente cada dimensão.

A interdisciplinaridade, nesse sentido, favorece uma concepção de currículo que parte de problemas, situações, experiências e interesses para chegar aos conhecimentos. Sacristán (2000) ressalta que as necessidades dos sujeitos e sua relação com a sociedade precisam constituir pontos de referência para os projetos educativos. No âmbito da Educação Infantil, isso significa que o currículo não deve ser compreendido como uma sequência rígida de conteúdos previamente determinados, mas como uma construção que articula intencionalidade pedagógica, conhecimentos culturais e experiências concretas. Santos (2018) reforça que os campos de experiências não devem ser tratados como “meras divisões” disciplinares, pois sua potência está justamente na articulação entre as experiências vividas pelas crianças e os conhecimentos que podem ser ampliados no contexto educativo.

Nesse processo, o planejamento assume caráter investigativo e flexível. Planejar interdisciplinarmente não significa prever cada resposta infantil, mas antecipar possibilidades, materiais, perguntas, ambientes e conhecimentos que poderão ser mobilizados

diante das ações das crianças. A intencionalidade do professor consiste em organizar situações desafiadoras, observar os processos e realizar intervenções que ampliem as possibilidades de aprendizagem. A BNCC atribui ao educador ações como refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e acompanhar as práticas e interações, ressaltando a necessidade de garantir uma pluralidade de situações educativas (BRASIL, 2018, p. 39).

**MÚLTIPLAS LINGUAGENS, BRINCADEIRA E PROJETOS INVESTIGATIVOS COMO CONEXÕES DE APRENDIZAGEM**

A construção de redes de aprendizagem na Educação Infantil também depende do reconhecimento de que as crianças se expressam e conhecem o mundo por meio de múltiplas linguagens. Fala, desenho, pintura, música, movimento, dramatização, fotografia, modelagem, construção, literatura e brincadeira constituem formas distintas de interpretar e comunicar experiências. Essas linguagens não devem ser compreendidas apenas como recursos para tornar as atividades mais atrativas, pois são modos pelos quais as crianças elaboram pensamentos, estabelecem relações e atribuem significados ao que vivenciam. A organização da BNCC contempla essa pluralidade ao articular diferentes dimensões da experiência nos cinco campos curriculares.

O brincar ocupa posição central nessa perspectiva. As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, enquanto a BNCC reafirma o brincar como direito de aprendizagem e desenvolvimento. Para Kishimoto, o jogo e a brincadeira possuem importância educativa porque possibilitam que a criança explore, crie, interaja e se aproprie de conhecimentos em situações nas quais diferentes dimensões do desenvolvimento se articulam (KISHIMOTO, 2016, p. 46-63). Dessa forma, uma brincadeira de faz de conta pode envolver simultaneamente linguagem, relações sociais, memória, imaginação, representação simbólica, movimento e conhecimento cultural.

Os projetos investigativos constituem outra possibilidade de concretização das conexões interdisciplinares. Um projeto pode nascer de uma pergunta das crianças, de um acontecimento cotidiano, de um fenômeno observado no ambiente ou de uma situação socialmente significativa. A investigação sobre “Como as plantas bebem água?”, por exemplo, pode envolver observação de raízes e folhas, experiências com diferentes recipientes, registros por desenho, elaboração de hipóteses, comparação de tamanhos, leitura de histórias, pesquisa de imagens, construção de gráficos simples e produção coletiva de relatos. O projeto não precisa transformar cada experiência em uma disciplina; sua força reside justamente na continuidade e na relação entre as experiências.

A documentação pedagógica pode ampliar essa rede ao tornar visíveis os processos de pensamento das crianças. Fotografias, desenhos, falas registradas, produções, mapas conceituais construídos coletivamente, portfólios e registros docentes permitem acompanhar não apenas o produto final, mas os caminhos percorridos. A BNCC destaca que diferentes registros podem evidenciar a progressão das aprendizagens sem finalidade de seleção ou classificação das crianças (BRASIL, 2018, p. 39). Documentar, portanto, não significa apenas arquivar atividades, mas interpretar processos, identificar hipóteses, perceber avanços e reorganizar o planejamento.

> As múltiplas linguagens ocupam um lugar fundamental, tendo em vista que cumprem o papel de mediadoras das relações entre vários sujeitos envolvidos nas ações realizadas [...], bem como possibilitam as interações das crianças com a natureza e com a cultura, construindo sua subjetividade e constituindo-as como sujeitos sociais. (FARIA e SALLES, 2007, p. 61).

A articulação entre linguagens também amplia as possibilidades de participação infantil. Uma criança que ainda encontra dificuldades para expressar determinado pensamento verbalmente pode comunicá-lo por meio de um desenho, gesto, construção ou dramatização. A valorização dessas diferentes formas de expressão contribui para uma concepção mais democrática de aprendizagem, na qual não existe apenas uma maneira legítima de demonstrar conhecimento. Ao explorar, criar, representar e comunicar, a criança participa ativamente da construção da experiência educativa e estabelece conexões entre diferentes modos de conhecer.

## O PAPEL DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES PEDAGÓGICOS CONECTADOS

A interdisciplinaridade na Educação Infantil exige uma mudança na própria concepção de docência. O professor deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de informações e assume uma função de mediador, observador, pesquisador e organizador de experiências. Isso não significa diminuir sua responsabilidade pedagógica; ao contrário, requer domínio dos conhecimentos, capacidade de planejamento, sensibilidade para interpretar as manifestações infantis e competência para transformar situações cotidianas em oportunidades de aprendizagem. A docência passa a ser compreendida como trabalho intelectual e relacional, no qual escutar e intervir são movimentos complementares.

A observação constitui uma ferramenta essencial nesse processo. Para construir redes de aprendizagem, o professor precisa perceber quais perguntas mobilizam as crianças, quais materiais despertam investigação, quais relações aparecem nas brincadeiras e quais conhecimentos já estão sendo mobilizados. Uma pergunta aparentemente simples pode revelar possibilidades amplas de aprofundamento. O episódio analisado por Santos (2018), no qual uma criança questiona por que as pessoas vomitam, demonstra como uma questão surgida no cotidiano pode constituir um campo de investigação e diálogo, embora também evidencie o risco de perder oportunidades pedagógicas quando a curiosidade infantil não é suficientemente explorada.

O ambiente educativo também precisa ser pensado como parte do currículo. Espaços organizados com materiais diversificados, livros, elementos naturais, objetos não estruturados, instrumentos musicais, recursos gráficos, tecnologias e materiais de construção favorecem diferentes formas de exploração. A disposição dos objetos pode estimular cooperação, investigação e autonomia, enquanto ambientes excessivamente controlados podem limitar a ação infantil. A organização espacial, portanto, não é uma questão meramente estética ou logística; constitui uma dimensão pedagógica que influencia as possibilidades de interação, exploração e criação.

Outro aspecto importante diz respeito ao equilíbrio entre intencionalidade e abertura. Uma prática interdisciplinar não pode ser completamente improvisada, mas também não deve transformar a experiência infantil em execução mecânica de atividades previamente determinadas. A BNCC enfatiza que a intencionalidade educativa envolve a

organização e proposição de experiências que possibilitem às crianças conhecer a si mesmas, aos outros, à natureza, à cultura e à produção científica (BRASIL, 2018, p. 39). O professor, portanto, planeja caminhos, mas permanece atento às possibilidades que emergem durante o percurso.

O trabalho interdisciplinar demanda colaboração entre os próprios adultos que participam da educação das crianças. Professores, equipe gestora, profissionais de apoio e famílias possuem conhecimentos e experiências que podem contribuir para ampliar as redes de aprendizagem. Fazenda destaca que a interdisciplinaridade envolve reciprocidade, diálogo e abertura para o outro, superando a ideia de que cada sujeito ou área do conhecimento pode responder isoladamente à complexidade dos fenômenos educativos (FAZENDA, 2006, p. 27-30). Dessa maneira, aprender em rede também implica ensinar e planejar em rede, construindo coletivamente interpretações sobre as crianças e sobre as experiências que lhes são oferecidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite compreender que o conceito de “aprender em rede” oferece uma perspectiva particularmente fecunda para pensar a Educação Infantil, pois reconhece que as aprendizagens das crianças não acontecem de maneira fragmentada. As experiências infantis envolvem simultaneamente dimensões cognitivas, corporais, afetivas, sociais, culturais, estéticas e linguísticas, constituindo processos complexos de produção de sentidos. Nesse cenário, a interdisciplinaridade representa uma possibilidade de organizar o currículo de maneira mais próxima das formas pelas quais as crianças experimentam e interpretam o mundo.

Os campos de experiências propostos pela BNCC podem favorecer essa perspectiva ao deslocarem a organização curricular de uma lógica centrada em componentes disciplinares para uma organização que articula experiências concretas, saberes infantis e conhecimentos do patrimônio cultural (BRASIL, 2018, p. 38). Contudo, a existência de uma organização curricular integrada não garante, por si mesma, práticas interdisciplinares. É necessário que os professores compreendam os fundamentos dessa proposta e sejam capazes de transformar situações cotidianas em experiências pedagogicamente significativas, evitando tanto a fragmentação quanto o espontaneísmo.

As múltiplas linguagens, o brincar, os projetos investigativos, a documentação pedagógica e a organização dos ambientes aparecem, nesse sentido, como importantes possibilidades para a constituição de redes de aprendizagem. Quando uma criança brinca, pergunta, desenha, constrói, conta, movimenta-se, observa e conversa, ela não está necessariamente transitando entre disciplinas; está construindo uma compreensão integrada da realidade. Cabe ao professor reconhecer essas conexões, ampliá-las por meio de intervenções intencionais e aproximá-las de conhecimentos culturalmente produzidos. Dessa forma, a interdisciplinaridade deixa de ser uma técnica de planejamento e passa a constituir uma maneira de compreender o próprio processo educativo.

Por fim, aprender em rede significa reconhecer a complexidade da infância e a necessidade de uma pedagogia que estabeleça conexões entre sujeitos, conhecimentos, linguagens, espaços, experiências e culturas. Uma Educação Infantil comprometida com essa perspectiva não antecipa a fragmentação disciplinar dos anos posteriores, mas constrói condições para que

as crianças investiguem o mundo em sua multiplicidade. Desta forma, o desafio pedagógico consiste em criar experiências suficientemente abertas para acolher a curiosidade infantil e suficientemente intencionais para ampliar seus conhecimentos. A interdisciplinaridade, compreendida como diálogo entre saberes e experiências, pode contribuir para uma Educação Infantil na qual aprender não seja acumular informações isoladas, mas estabelecer relações, produzir sentidos, formular perguntas e construir coletivamente novas maneiras de compreender e transformar o mundo.

## REFERÊNCIAS


BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI: 10.1590/S1413-24782002000100003. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/55316. Acesso em: 13 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site. pdf. Acesso em: 13 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 13 set. 2026.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 90, n. 225, p. 449-467, 2009. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001798778 . Acesso em: 13 set. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 46-63, 1995. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644269. Acesso em: 13 set. 2026.

RODRIGUES, Carla Ireni Borges; BOEIRA, Silvana; FOLMER, Vanderlei. Currículo e Educação Infantil: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, e300074, 2025. DOI: 10.1590/S1413-24782025300074. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782025000100247&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 set. 2026.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Currículo da Educação Infantil: considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e188125, 2018. DOI: 10.1590/0102-4698188125. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21308. Acesso em: 13 set. 2026.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

# ENTRE O CURRÍCULO E AS BARREIRAS: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO ARTICULAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO E A APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Between the Curriculum and Barriers: Specialized Educational Support as a Link for Participation and Learning in the São Paulo Municipal School System

**ÉRIKA OLGA BARBOSA GOMES** [1]

## RESUMO

O artigo analisa o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço pedagógico de acessibilidade ao currículo e discute as atribuições do Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, sustentada pela legislação nacional vigente, pelo Decreto Municipal nº 57.379/2016, pela Instrução Normativa SME nº 14/2025, pelo Currículo da Cidade e por estudos sobre educação inclusiva, trabalho colaborativo e Desenho Universal para a Aprendizagem. A análise parte da compreensão de que a efetividade do AEE não pode ser medida pela quantidade de atividades individualizadas ou pelo afastamento do estudante da classe comum, mas pela capacidade institucional de identificar e eliminar barreiras, ampliar autonomia, comunicação, participação e acesso aos objetivos curriculares. Defende-se que o estudo de caso e o Plano de AEE constituem instrumentos pedagógicos de investigação, planejamento e acompanhamento, e não dispositivos de confirmação diagnóstica. Conclui-se que o trabalho do PAEE alcança maior potência quando articula saber especializado, planejamento coletivo, recursos de acessibilidade e responsabilização compartilhada, evitando tanto a escolarização paralela quanto a transferência da responsabilidade inclusiva para um único profissional.

**PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado; Acessibilidade curricular; Educação inclusiva; Barreiras; Trabalho colaborativo.**

[1] **Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP (2016); Especialista em Neuropsicopedagogia pela FAVENI (2025); Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo – USP (2026); Professora de Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de Mairiporã; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, designada Professora de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).**

# ENTRE O CURRÍCULO E AS BARREIRAS: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO ARTICULAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO E A APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Between the Curriculum and Barriers: Specialized Educational Support as a Link for Participation and Learning in the São Paulo Municipal School System

**ÉRIKA OLGA BARBOSA GOMES** [1]

## ABSTRACT

This article analyzes Specialized Educational Assistance (AEE) as a pedagogical service for curricular accessibility and discusses the role of the Specialized Educational Assistance Teacher (PAEE) in the Municipal Education Network of São Paulo. This is a qualitative bibliographic and documentary study based on current national legislation, Municipal Decree No. 57,379/2016, SME Normative Instruction No. 14/2025, the City Curriculum, and studies on inclusive education, collaborative teaching, and Universal Design for Learning. The analysis assumes that the effectiveness of AEE should not be measured by the quantity of individualized worksheets or by removing students from the common classroom, but by the institution's capacity to identify and eliminate barriers and expand autonomy, communication, participation, and access to curricular objectives. The study argues that case study and the AEE Plan are pedagogical instruments for inquiry, planning, and monitoring rather than devices for confirming clinical diagnoses. It concludes that PAEE work becomes more effective when specialized knowledge, collective planning, accessibility resources, and shared responsibility are articulated, preventing both parallel schooling and the transfer of inclusive responsibility to a single professional.

**KEYWORDS: Specialized Educational Assistance; Curricular accessibility; Inclusive education; Barriers; Collaborative work.**

[1] **Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP (2016); Especialista em Neuropsicopedagogia pela FAVENI (2025); Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo – USP (2026); Professora de Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de Mairiporã; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, designada Professora de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).**

# INTRODUÇÃO

A consolidação de uma escola pública inclusiva não se esgota na matrícula do estudante público da Educação Especial na classe comum. O direito à educação exige acesso, permanência, participação e aprendizagem em condições de equidade, o que desloca a discussão da presença física para a qualidade da experiência escolar. Esse deslocamento é especialmente relevante no Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço que pode fortalecer a escolarização comum quando se organiza como ação de acessibilidade, mas que também corre o risco de ser reduzido a reforço, atendimento individual dissociado do currículo ou resposta genérica atribuída ao diagnóstico. A questão decisiva, portanto, não é apenas se o AEE existe, mas que problema pedagógico ele se propõe a enfrentar e de que maneira se articula ao cotidiano da unidade educacional.

No sistema municipal paulistano, o Decreto nº 57.379/2016 situa a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e vincula o direito à escolarização à participação plena, à aprendizagem, à autonomia e à eliminação de barreiras. A Instrução Normativa SME nº 14/2025 atualiza essa organização e explicita o AEE como serviço pedagógico cuja função é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade. A normativa também estabelece que o trabalho se desenvolve nas formas colaborativa, em contraturno e itinerante e que nenhuma delas substitui as atividades da classe comum nem se confunde com recuperação paralela ou terapia (SÃO PAULO, 2016; SÃO PAULO, 2025).

Essa definição possui consequências para a identidade profissional do Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), o PAEE não é o professor particular do estudante elegível ao AEE, tampouco o agente responsável por tornar individualmente possível aquilo que a escola não organizou coletivamente. Sua função especializada incide sobre a relação entre estudante, atividade, comunicação, recursos, ambiente, currículo e participação. Por essa razão, a legislação municipal inclui entre suas atribuições a identificação e eliminação de barreiras, a elaboração articulada do Plano de AEE, a avaliação da funcionalidade dos recursos propostos, a produção de materiais acessíveis vinculados aos objetivos do Currículo da Cidade, o uso de Tecnologia Assistiva e a formação e articulação com os demais educadores (SÃO PAULO, 2025).

O problema que orienta este estudo pode ser formulado da seguinte maneira: como o AEE, especialmente por meio da atuação do PAEE, pode constituir uma estratégia de acessibilidade ao currículo sem produzir escolarização paralela, fragmentação das responsabilidades docentes ou redução do estudante à sua condição diagnóstica? O objetivo geral é analisar o lugar pedagógico do AEE na RME-SP, articulando a política municipal, o Currículo da Cidade e referenciais da área da Educação Especial. De modo específico, busca-se discutir o conceito de barreira como unidade de análise pedagógica; examinar o estudo de caso e o Plano de AEE como instrumentos de planejamento; refletir sobre a relação entre AEE colaborativo e contraturno; e delimitar princípios que favoreçam uma atuação técnica, ética e curricularmente comprometida do PAEE.

O argumento desenvolvido neste artigo é que o AEE ganha consistência quando deixa de ser pensado como um lugar para "tratar" dificuldades do estudante e passa a ser

compreendido como uma tecnologia pedagógica institucional de acessibilidade. Nesse enquadramento, o sucesso do serviço não se mede pelo número de adaptações produzidas, pelo tempo de atendimento isolado ou pela dependência criada em relação ao profissional especializado. Sua medida é a ampliação concreta da possibilidade de o estudante compreender, comunicar-se, agir, escolher, conviver, realizar atividades, demonstrar o que sabe e participar do currículo comum com crescente autonomia.

## PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo adota abordagem qualitativa, com procedimentos bibliográficos e documentais. A análise documental concentra-se nos marcos que regulam a Educação Especial e o AEE, com ênfase na Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Decreto Municipal nº 57.379/2016, e na Instrução Normativa SME nº 14/2025, atualmente responsável por consolidar e atualizar a regulamentação municipal do AEE. Também são considerados documentos do Currículo da Cidade e publicações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação, especialmente os materiais que explicitam os princípios de Educação Inclusiva, Equidade e Educação Integral.

No plano nacional, a leitura considera a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei Brasileira de Inclusão; e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e posteriormente alterada pelo Decreto nº 12.773/2025. A Portaria MEC nº 421/2026 é utilizada apenas nos pontos em que sua regulamentação recente contribui para compreender o estudo de caso e os documentos de planejamento educacional especializado. Esse cuidado é necessário porque o campo normativo encontra-se em processo de atualização, e uma análise responsável deve distinguir dispositivos vigentes de referências historicamente importantes que já foram revogadas.

A pesquisa bibliográfica mobiliza produções de Baptista (2011), Ropoli et al. (2010), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) e Zerbato e Mendes (2018; 2021). Esses estudos permitem examinar a articulação entre Educação Especial e ensino comum, a centralidade do currículo, o trabalho colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O DUA é assumido como referência teórico-pedagógica compatível com a busca por práticas menos restritivas e mais acessíveis, e não como prescrição legal ou solução universal para todas as necessidades específicas.

## DA MATRÍCULA À PARTICIPAÇÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL, DIREITO E BARREIRAS

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência consolidou uma mudança decisiva na compreensão da deficiência ao relacioná-la à interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras que podem restringir a participação social. No campo educacional, seu artigo 24 afirma o direito a um sistema educacional inclusivo, com apoios e medidas individualizadas quando necessários, sem exclusão sob alegação de deficiência (BRASIL, 2009). A Lei Brasileira de Inclusão aprofunda essa direção ao atribuir ao poder público o dever de garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem mediante serviços e recursos de acessibilidade que eliminem barreiras, além de prever projeto pedagógico que institucionalize o AEE (BRASIL, 2015).

Esse marco jurídico produz um deslocamento conceitual de grande alcance para a prática escolar. A deficiência permanece como uma dimensão relevante na compreensão da singularidade do estudante, mas deixa de operar como explicação suficiente para as dificuldades vividas na escola. Diante de um estudante que não participa de determinada atividade, a pergunta pedagógica não pode terminar em “ele não consegue por causa da deficiência”. É preciso investigar quais exigências da tarefa, quais formas de comunicação, quais tempos, quais materiais, quais expectativas, quais condições ambientais e quais atitudes estão interferindo na participação. O foco desloca-se do déficit tomado isoladamente para a relação entre singularidade e contexto.

O Decreto Municipal nº 57.379/2016 se alinha a essa perspectiva ao definir barreiras como entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitam o exercício de direitos educacionais. O texto municipal destaca, entre outras, barreiras arquitetônicas, comunicacionais e informacionais e barreiras atitudinais (SÃO PAULO, 2016). A Instrução Normativa SME nº 14/2025 acrescenta um elemento operacional importante: identificar e eliminar barreiras é compromisso de todos os profissionais da unidade educacional, e não responsabilidade exclusiva do PAEE. Essa determinação impede que a Educação Especial seja convertida em setor apartado ao qual se encaminham problemas que pertencem à organização geral do ensino.

A atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reafirma, em 2025, a diversidade humana como valor, a equidade, a acessibilidade e o combate ao capacitismo, e define o AEE como atividade pedagógica complementar à escolarização de estudantes com deficiência e TEA e suplementar à escolarização de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2025). A convergência entre o plano nacional e a política paulistana fortalece uma leitura do AEE orientada por participação e aprendizagem, e não por segregação funcional dentro da própria escola comum.

Essa perspectiva exige atenção à linguagem profissional. Expressões como “aluno de inclusão”, “aluno do AEE” ou “aluno da PAEE” podem parecer cotidianas, mas obscurecem um princípio: o estudante pertence à escola, à turma e ao currículo comum. O AEE é um serviço a que ele pode ser elegível, e o PAEE é um dos profissionais envolvidos em sua escolarização. A mudança linguística não é mero cuidado terminológico; ela reorienta a distribuição de responsabilidades e reduz a tendência de produzir pertencimentos paralelos no interior da unidade educacional.

Uma política de eliminação de barreiras também impede que a expectativa de autonomia seja confundida com ausência de apoio. Autonomia, no campo inclusivo, não significa executar todas as tarefas sem mediação. Significa dispor de condições para exercer escolhas, comunicar intenções, compreender rotinas, participar de decisões, utilizar recursos de que necessita e realizar ações com o menor grau de dependência possível e desejável. Em alguns casos, a autonomia é ampliada justamente porque o apoio adequado foi oferecido. O critério técnico não é retirar ajuda indiscriminadamente, mas calibrá-la para que ela não se transforme em tutela permanente.

## O AEE NA POLÍTICA PAULISTANA: SERVIÇO PEDAGÓGICO, NÃO ESCOLARIZAÇÃO PARALELA

O Decreto nº 57.379/2016 define o AEE como

conjunto de atividades, recursos pedagógicos e recursos de acessibilidade organizados institucionalmente e prestados em caráter complementar ou suplementar às atividades escolares. Sua função é identificar, elaborar e organizar recursos que eliminem barreiras no processo de escolarização e desenvolvimento, assegurando participação plena nas atividades da escola. O mesmo decreto determina que a oferta se realize de maneira articulada entre os educadores da unidade e os responsáveis pelo AEE, nas formas de contraturno, itinerância e trabalho colaborativo (SÃO PAULO, 2016).

A Instrução Normativa SME nº 14/2025 atualiza essa arquitetura e torna mais explícita a relação entre forma de atendimento e necessidade identificada no estudo de caso. O AEE colaborativo ocorre no turno, articulado aos profissionais das áreas do conhecimento e aos diferentes tempos e espaços educativos; o AEE em contraturno atende especificidades previstas no Plano de AEE; e o itinerante articula profissionais da turma, equipe gestora, PAAI e demais agentes. A normativa é inequívoca ao afirmar que nenhuma dessas formas substitui as atividades da classe comum e que o AEE não se confunde com recuperação paralela ou atividade terapêutica (SÃO PAULO, 2025).

Essa distinção é central. Quando o AEE passa a repetir exercícios de alfabetização, operações matemáticas ou conteúdos escolares com a mesma finalidade da aula comum, apenas em menor quantidade ou em ambiente separado, perde sua especificidade. O contraturno pode envolver leitura, escrita, matemática e outros conhecimentos, mas a finalidade especializada precisa permanecer visível: ensino de Braille e soroban, orientação e mobilidade, desenvolvimento de autonomia, estratégias relativas às funções cognitivas, Libras, Língua Portuguesa escrita como segunda língua para estudantes surdos, Comunicação Aumentativa e Alternativa, uso de recursos de acessibilidade e Tecnologia Assistiva, além de enriquecimento e suplementação para altas habilidades ou superdotação, conforme as atividades próprias indicadas na normativa municipal (SÃO PAULO, 2025).

A natureza complementar do AEE tampouco autoriza uma divisão rígida entre “conteúdo” e “acessibilidade”. Se uma criança utiliza Comunicação Aumentativa e Alternativa, por exemplo, ensinar a operar o sistema comunicacional no AEE só adquire sentido escolar quando esse sistema circula na classe comum, no recreio, na alimentação, nos projetos e nas interações com pares. Da mesma forma, ensinar o uso de um leitor de tela, de uma prancha de comunicação, de um recurso visual ou de uma estratégia de organização não pode terminar na sala de recursos. A eficácia do recurso depende de sua transferência para os contextos em que a participação acontece.

Baptista (2011), ao analisar os serviços especializados, chama atenção para a necessidade de intensificar sua relação com o currículo e com a ação docente geral. Essa observação permanece atual porque a especialização pedagógica só contribui para a inclusão quando produz efeitos para além do espaço especializado. O saber do AEE precisa circular: transforma materiais, oferece outras formas de apresentação e resposta, qualifica a observação, apoia o planejamento, produz critérios de mediação e ajuda a equipe a compreender como determinadas barreiras se constituem no cotidiano.

Por isso, o AEE não deve ser definido pelo espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais. A sala pode ser importante como ambiente de ensino de recursos

específicos, avaliação de funcionalidade, produção de materiais e atendimento no contraturno, mas o serviço é mais amplo. A própria política paulistana o distribui em diferentes tempos e espaços. Quando se confunde AEE com sala de recursos, corre-se o risco de territorializar a inclusão: o estudante "é incluído" em um espaço e volta a enfrentar as mesmas barreiras quando sai dele. Quando se compreende o AEE como serviço, a pergunta passa a ser em quais contextos a intervenção especializada precisa produzir acessibilidade.

A normativa municipal também define condições organizacionais relevantes. Cada PAEE deve atender até vinte estudantes elegíveis ao AEE, independentemente da forma de atendimento, e sua carga semanal prevê horas de regência destinadas ao contraturno e/ou ao colaborativo, além de horas específicas para documentação pedagógica, estudo de caso, atendimento a familiares, ações formativas e articulação com os demais educadores (SÃO PAULO, 2025). Esses dispositivos revelam que o trabalho especializado inclui tarefas invisíveis quando a função é reduzida ao "atendimento do aluno": observar, registrar, planejar, conversar com a equipe, estudar recursos, avaliar sua funcionalidade e formar outros profissionais também são trabalho pedagógico do PAEE.

## ESTUDO DE CASO E PLANO DE AEE: CONHECER O ESTUDANTE SEM REDUZI-LO AO DIAGNÓSTICO

Uma das contribuições mais importantes da regulamentação paulistana atual é situar a elegibilidade ao AEE no campo da avaliação pedagógica e do estudo de caso. A Instrução Normativa SME nº 14/2025 determina que o acesso ao serviço seja definido com base na identificação de habilidades, barreiras e necessidades educacionais específicas. Também explicita que não é necessária a apresentação de documento clínico comprobatório para o AEE e para os serviços de apoio da Educação Especial. O laudo pode integrar a documentação como informação complementar quando a articulação com profissionais da saúde for pertinente, mas a elaboração do estudo de caso não depende dele e permanece de natureza educacional (SÃO PAULO, 2025).

Esse princípio protege a escola de dois reducionismos. O primeiro é o diagnóstico como autorização pedagógica: aguarda-se o laudo para começar a observar, planejar e remover barreiras. O segundo é o diagnóstico como roteiro de intervenção: supõe-se que estudantes com a mesma condição necessitem das mesmas estratégias. Em ambos os casos, a singularidade concreta perde lugar. Um diagnóstico pode oferecer informações relevantes sobre características do desenvolvimento e necessidades de saúde, mas não descreve, por si, como determinada criança participa de uma roda de conversa, compreende uma instrução coletiva, reage a uma mudança de rotina, utiliza o lápis, resolve um problema, solicita ajuda ou demonstra conhecimento.

O estudo de caso, portanto, deve funcionar como investigação pedagógica situada. Isso implica reunir informações de diferentes contextos, observar potencialidades e interesses, reconhecer o que o estudante já realiza com autonomia, identificar estratégias que favorecem participação e descrever barreiras com precisão suficiente para orientar decisões. Um registro como "não acompanha a turma" é frágil porque não informa o que acontece. Um registro mais útil descreve, por exemplo, que o estudante inicia atividades quando a instrução é apresentada em sequência visual de dois passos, mas

interrompe a tarefa diante de páginas com excesso de estímulos; ou que compreende oralmente o conteúdo, mas não dispõe de um modo funcional de registrar a resposta escrita. A segunda formulação abre possibilidades de intervenção; a primeira apenas classifica.

O Plano de AEE transforma essa investigação em hipótese de trabalho. Na RME-SP, deve contemplar habilidades, barreiras, necessidades específicas, estratégias, serviços e recursos de acessibilidade, forma de atendimento, ações e cronograma. O documento é registrado no Sistema de Gestão Pedagógica e reavaliado bimestralmente, o que reforça sua natureza dinâmica (SÃO PAULO, 2025). Um plano tecnicamente consistente precisa ligar cada objetivo a uma barreira identificada, prever uma ação observável e definir indícios de acompanhamento. Sem essa cadeia lógica, o plano corre o risco de acumular metas genéricas, como “melhorar socialização” ou “desenvolver atenção”, que não orientam de maneira suficiente o trabalho pedagógico.

Um critério útil é formular objetivos que descrevam participação e funcionalidade em contextos reais. Em vez de “estimular comunicação”, pode-se planejar ampliar o uso de um sistema de CAA para que o estudante escolha materiais, peça pausa, responda a perguntas e participe de atividades coletivas em pelo menos três contextos escolares. Em vez de “trabalhar autonomia”, pode-se ensinar uma sequência visual para organizar os materiais de início da aula e acompanhar se o apoio verbal do adulto diminui progressivamente. A especificidade não reduz o estudante a metas pequenas; ao contrário, permite verificar se o apoio está produzindo liberdade de ação.

O estudo de caso deve incluir a escuta da família e, sempre que possível, do próprio estudante, mas essa participação não pode converter a escola em receptora passiva de prescrições externas. Ropoli et al. (2010) enfatizam a articulação entre escola comum e Educação Especial como responsabilidade compartilhada. A família oferece conhecimentos insubstituíveis sobre comunicação, interesses, modos de regulação, história e experiências do estudante. Profissionais externos podem contribuir com informações funcionais. Cabe à equipe escolar traduzir essas informações para decisões educacionais coerentes com o currículo, com o ambiente e com a função social da escola.

No cenário normativo nacional mais recente, o Decreto nº 12.686/2025 também situa o estudo de caso como metodologia necessária para identificar demandas, analisar barreiras, reconhecer potencialidades e definir estratégias e recursos de acessibilidade (BRASIL, 2025). A Portaria MEC nº 421/2026 introduz nomenclaturas próprias para documentos individualizados. Há aqui uma distinção terminológica que merece atenção: no âmbito federal, a sigla PAEE passou a designar Plano de Atendimento Educacional Especializado; na RME-SP, PAEE continua designando Professor de Atendimento Educacional Especializado. Para evitar ambiguidade, este artigo emprega PAEE exclusivamente para a função docente municipal e utiliza a expressão Plano de AEE para o documento pedagógico previsto na Instrução Normativa SME nº 14/2025 (BRASIL, 2026; SÃO PAULO, 2025).

## CURRÍCULO DA CIDADE E ACESSIBILIDADE CURRICULAR: PRESERVAR O DIREITO AO CONHECIMENTO, DIVERSIFICAR OS CAMINHOS

O Currículo da Cidade foi construído sob os princípios de Educação Inclusiva, Equidade e Educação Integral e apresenta uma Matriz de Saberes orientada por princípios éticos,

políticos e estéticos (SÃO PAULO, 2019a). Na política municipal de Educação Especial, esses princípios não aparecem como adorno conceitual: a Instrução Normativa SME nº 14/2025 os retomas expressamente e atribui ao PAEE a responsabilidade de colaborar na produção de materiais acessíveis considerando as necessidades específicas dos estudantes e os objetivos e atividades propostos no Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2025). Isso situa o currículo no centro do AEE.

A expressão "acessibilidade curricular" precisa ser manejada com cuidado. Ela não significa criar automaticamente um currículo reduzido para o estudante público da Educação Especial. Também não significa exigir que todos realizem a mesma atividade, pelo mesmo meio, no mesmo tempo e com a mesma forma de resposta. O problema pedagógico consiste em identificar o objetivo de aprendizagem que se pretende preservar e diferenciar os caminhos de acesso, participação e expressão. Em algumas situações, serão necessárias adaptações individualizadas; em outras, uma mudança no planejamento geral da turma reduzirá barreiras para vários estudantes simultaneamente.

O Desenho Universal para a Aprendizagem oferece uma contribuição relevante a esse debate. Zerbato e Mendes (2018) defendem que o planejamento de práticas para turmas heterogêneas pode ampliar formas de participação e aprendizagem e reduzir a dependência de adaptações feitas somente depois que a atividade já foi concebida. Em estudo posterior, as autoras relacionam formação docente, práticas inclusivas e construção de meios de acessibilidade ao ensino (ZERBATO; MENDES, 2021). Essa abordagem é particularmente fecunda para o trabalho colaborativo do PAEE porque desloca parte da ação especializada da "correção posterior" para a antecipação de barreiras no planejamento.

Antecipar barreiras não elimina a necessidade de apoios singulares. Um material com imagens, leitura em voz alta, objetos concretos, possibilidade de resposta oral e organização visual pode tornar uma proposta acessível a muitos estudantes, mas uma criança cega pode necessitar de Braille, descrição e recursos táteis; um estudante sem fala oral funcional pode necessitar de CAA; um estudante surdo pode necessitar das condições linguísticas previstas para Libras e Língua Portuguesa escrita como segunda língua; um estudante com altas habilidades pode necessitar de enriquecimento e ampliação de complexidade. O DUA é mais produtivo quando associado, e não contraposto, ao ensino especializado.

A própria RME-SP possui documentos curriculares específicos para a Educação Bilíngue de Surdos, incluindo o Currículo da Cidade: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais e o Currículo da Cidade: Educação Especial: Língua Portuguesa para Surdos (SÃO PAULO, 2019b; SÃO PAULO, 2019c). Esses documentos demonstram que equidade curricular não se reduz à uniformidade. A garantia do direito ao conhecimento pode exigir reconhecimento linguístico, recursos específicos e modos distintos de ensinar e avaliar.

A acessibilidade curricular também depende da avaliação. Se o objetivo de uma atividade é compreender relações causais em uma narrativa, exigir exclusivamente uma resposta escrita extensa pode transformar a escrita em barreira para um estudante que compreende o texto, mas ainda não dispõe desse modo de registro com autonomia. Permitir resposta oral, seleção por símbolos, organização de cartões ou uso de tecnologia pode tornar visível uma

aprendizagem que o formato único ocultaria. Isso não significa abandonar o ensino da escrita; significa separar, no momento avaliativo, aquilo que se pretende verificar da barreira que interfere na demonstração do conhecimento.

Esse raciocínio ajuda a distinguir adaptação de empobrecimento. Uma adaptação é pedagogicamente defensável quando preserva a intencionalidade educacional e amplia acesso, participação ou expressão. O empobrecimento ocorre quando, sob a justificativa de "facilitar", o estudante recebe tarefas descontextualizadas, repetitivas, infantilizadas ou permanentemente inferiores aos desafios oferecidos aos colegas. A Educação Inclusiva requer altas expectativas acompanhadas dos apoios necessários. Expectativa sem apoio produz exclusão; apoio sem expectativa pode produzir tutela e estagnação.

## O TRABALHO DO PAEE: ENTRE O COLABORATIVO, O CONTRATURNO E A CORRESPONSABILIDADE

A atuação do PAEE exige um equilíbrio delicado entre especialização e compartilhamento. Se o profissional se dilui no apoio geral à turma sem realizar atividades próprias do AEE, sua especialização perde nitidez. Se se isola em atendimentos individuais sem articulação com o ensino comum, a escolarização se fragmenta. A Instrução Normativa SME nº 14/2025 oferece um caminho ao atribuir ao PAEE ações de identificação de barreiras, planejamento e execução articulada do Plano de AEE, acompanhamento da funcionalidade dos recursos, produção de acessibilidade, promoção de Tecnologia Assistiva, registro e participação formativa (SÃO PAULO, 2025). A função especializada está, portanto, na qualidade da análise e da intervenção, e não no isolamento do profissional.

O AEE colaborativo pode ser entendido como presença especializada no contexto em que a barreira ocorre. Isso não significa permanecer ao lado do estudante durante toda a aula nem assumir sua atividade em substituição ao professor regente. O PAEE pode observar uma situação específica, combinar previamente uma estratégia com o regente, modelar o uso de um recurso, acompanhar a participação, registrar o efeito e posteriormente discutir ajustes. Em outros momentos, pode trabalhar com pequenos grupos heterogêneos, apoiar a organização de materiais para toda a turma ou ajudar a construir alternativas de participação que beneficiem diversos estudantes.

O trabalho colaborativo pressupõe planejamento comum. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) mostram que o ensino colaborativo depende de parceria efetiva entre Educação Especial e ensino comum, com responsabilidades compartilhadas. Na prática escolar, essa parceria não precisa significar que os dois docentes façam tudo juntos o tempo inteiro. Significa que exista comunicação suficiente para que objetivos, barreiras, estratégias e critérios de acompanhamento não sejam produzidos em circuitos paralelos. Um recurso elaborado pelo PAEE sem diálogo pode ser tecnicamente sofisticado e pedagogicamente irrelevante; um recurso simples, construído em resposta a uma necessidade curricular claramente identificada, pode ter maior impacto.

O contraturno conserva uma função indispensável quando há conhecimentos ou habilidades específicas que demandam ensino mais focalizado. É o caso do uso de Braille, soroban, orientação e mobilidade, sistemas de CAA, determinados recursos de Tecnologia

Assistiva, estratégias de autonomia, Libras, Língua Portuguesa escrita como segunda língua ou enriquecimento curricular, entre outras atividades previstas pela normativa. O critério de qualidade é a conexão: o que se ensina no contraturno precisa aumentar a possibilidade de participação no turno regular e em outros contextos. A sala de recursos não deve formar competências que só funcionam dentro dela.

A corresponsabilidade também envolve o Coordenador Pedagógico e a gestão. A normativa municipal prevê articulação do Coordenador Pedagógico no planejamento, acompanhamento e avaliação do AEE colaborativo e insere o AEE no Projeto Político-Pedagógico (SÃO PAULO, 2025). Isso é decisivo porque a inclusão não se sustenta apenas por relações informais entre professores. É necessário garantir tempos de conversa, critérios de registro, fluxos de acompanhamento, acesso a materiais, organização de horários e formação. Sem condições institucionais, o trabalho colaborativo depende de esforço individual e tende a se tornar frágil.

A relação com estagiários, profissionais de apoio e outros agentes requer igual clareza. Apoio humano não substitui ensino. Quando um adulto permanece permanentemente entre o estudante e a turma, responde por ele, antecipa todas as necessidades ou reduz cada tarefa antes que o estudante tente realizá-la, o apoio pode converter-se em barreira à autonomia e à interação com pares. Cabe à equipe definir o que o estudante consegue fazer sozinho, em que situações necessita de pista, mediação, assistência física ou recurso e como o apoio pode ser gradualmente ajustado. A presença do PAEE é importante para orientar essa calibragem com base em observação e no Plano de AEE.

Uma forma de sintetizar o deslocamento técnico esperado do AEE é observar como muda a pergunta profissional. Em vez de buscar uma atividade "para a deficiência", o PAEE investiga a barreira e formula uma resposta vinculada ao contexto. O Quadro 1 apresenta exemplos desse movimento analítico.

**Quadro 1 - Do rótulo à análise pedagógica de barreiras**

| Situação observada | Pergunta pouco produtiva | Pergunta técnico-pedagógica | Possível evidência de acompanhamento |
|---|---|---|---|
| O estudante não inicia a atividade coletiva. | "Qual atividade mais fácil posso dar?" | Que aspecto da instrução, do material, do tempo ou da organização impede o início? | Inicia após apoio visual; número e tipo de pistas necessárias; tempo para começar. |
| O estudante não registra por escrita convencional. | "Ele não sabe o conteúdo." | O objetivo avaliado é a escrita ou o conhecimento pode ser demonstrado por outro meio? | Qualidade da resposta oral, por símbolos, seleção, teclado ou escrita apoiada. |
| O estudante se desorganiza em mudanças de rotina. | "O comportamento faz parte do diagnóstico." | Que informação antecipatória ou recurso de previsibilidade reduz a incerteza e amplia a participação? | Tempo de reorganização; necessidade de mediação; uso autônomo de agenda ou sequência visual. |
| O estudante depende do adulto para toda tarefa. | "Ele precisa de acompanhamento o tempo todo." | Quais apoios são indispensáveis, quais podem ser reduzidos e quais recursos favorecem a iniciativa? | Tarefas realizadas sem ajuda; ajuda por pista, modelagem ou apoio físico; ampliação progressiva da autonomia. |

Fonte: elaboração da autora, com base em São Paulo (2025), Ropoli et al. (2010) e Zerbato e Mendes (2018).

O quadro não oferece receitas. Sua função é mostrar que a qualidade do AEE depende da precisão com que a equipe transforma uma dificuldade genérica em uma hipótese pedagógica observável. A mesma manifestação pode decorrer de barreiras diferentes e exigir respostas distintas. Por essa razão, a prática do PAEE combina repertório especializado com disposição investigativa: observar, formular hipótese, intervir, verificar o efeito, registrar e replanejar.

## DESAFIOS ÉTICO-PEDAGÓGICOS: ENTRE A POTÊNCIA DO AEE E OS RISCOS DA INCLUSÃO APARENTE

O avanço normativo não elimina contradições do cotidiano. Um dos riscos mais frequentes é a inclusão aparente: o estudante permanece fisicamente na sala, mas não participa das mesmas experiências culturais e curriculares. Pode receber tarefas paralelas sem relação com o tema, permanecer grande parte do tempo acompanhado por um adulto sem interação com colegas, ser retirado sempre que a atividade se torna complexa ou ter suas respostas interpretadas apenas pelo profissional de apoio. Nesses casos, a presença está assegurada, mas o pertencimento pedagógico permanece frágil.

A medicalização constitui outra tensão. A escola precisa dialogar com a saúde e reconhecer informações clínicas relevantes, sobretudo quando elas implicam cuidados, segurança ou compreensão de condições específicas. Contudo, o documento clínico não pode substituir a leitura pedagógica. A Instrução Normativa SME nº 14/2025 é explícita ao afirmar que o AEE é pedagógico e que sua elegibilidade não depende de laudo médico. Essa orientação é eticamente importante porque impede que o direito à acessibilidade seja condicionado à capacidade da família de obter diagnóstico e porque preserva a competência profissional da escola para analisar aprendizagem, participação e barreiras.

O mesmo princípio vale para o comportamento. Comportamentos que desafiam a organização escolar não devem ser romantizados nem ignorados, especialmente quando há risco para o próprio estudante ou para outras pessoas. Entretanto, uma abordagem pedagógica precisa investigar função e contexto antes de reduzir a situação a desobediência, “crise do diagnóstico” ou falta de limite. Sobrecarga sensorial, imprevisibilidade, exigência linguística, dificuldade de comunicar recusa, ausência de pausa, tarefa pouco compreensível ou mediação excessiva podem compor a situação. O PAEE pode contribuir para essa análise sem assumir papel clínico, articulando observação pedagógica, prevenção de barreiras e ensino de formas mais funcionais de comunicação e participação.

Uma perspectiva sensível do AEE também requer reconhecer que acessibilidade não pode ser construída à custa da dignidade. Expor diante da turma informações sobre diagnóstico, infantilizar a fala dirigida ao estudante, transformar todo comportamento em objeto de registro público ou decidir sem escutar preferências pode produzir barreiras atitudinais. O rigor técnico não se opõe ao cuidado; ele o qualifica. Registrar com precisão, preservar privacidade, oferecer escolhas possíveis, sustentar expectativas de aprendizagem e reconhecer modos diversos de expressão são dimensões éticas da prática especializada.

Por fim, existe o risco de a escola atribuir ao PAEE uma função impossível: resolver individualmente todas as dificuldades relacionadas à inclusão. A própria normativa municipal contradiz essa expectativa ao definir

a eliminação de barreiras como compromisso coletivo e ao inserir o AEE no PPP. O PAEE possui responsabilidades específicas, mas não substitui professor regente, coordenação, gestão, serviços de apoio, CEFAI, família ou políticas públicas de acessibilidade. A potência da função está justamente em articular esses planos, não em absorvê-los.

## PRINCÍPIOS PARA UMA PRÁTICA DE AEE CURRICULARMENTE COMPROMETIDA

A leitura articulada da legislação, do Currículo da Cidade e da literatura permite propor alguns princípios analíticos para o trabalho do PAEE. O primeiro é o princípio da finalidade: toda ação especializada deve responder à pergunta "que barreira esta ação pretende reduzir e que participação pretende ampliar?". Esse princípio evita intervenções automáticas baseadas apenas em categoria diagnóstica.

O segundo é o princípio da vinculação curricular. O recurso de acessibilidade, a estratégia de comunicação, o ensino de autonomia ou a atividade no contraturno precisam dialogar com a escolarização real. Isso não significa transformar o AEE em repetição da aula comum, mas assegurar que a competência ensinada produza acesso ao currículo e à vida escolar. A atribuição municipal de produzir materiais acessíveis com referência aos objetivos do Currículo da Cidade oferece base normativa para essa vinculação (SÃO PAULO, 2025).

O terceiro é o princípio da funcionalidade. Recursos devem ser avaliados pelo efeito que produzem. Uma Tecnologia Assistiva é pertinente quando amplia autonomia, comunicação ou participação e quando pode ser utilizada no contexto em que é necessária. O mesmo vale para suportes visuais, adaptações de materiais, rotinas estruturadas e sistemas de registro. A pergunta técnica não é se o recurso é "bonito" ou sofisticado, mas se funciona para aquele estudante e se o grau de ajuda necessário diminui ou se torna mais adequado.

O quarto é o princípio da participação do estudante. A política inclusiva contemporânea reconhece o valor da participação e da diversidade (BRASIL, 2025). Mesmo crianças pequenas ou estudantes com comunicação complexa podem expressar preferências, recusar, escolher, demonstrar conforto ou desconforto e indicar interesses por diferentes meios. Incorporar essas manifestações ao planejamento não significa transferir ao estudante decisões que cabem aos adultos, mas reconhecê-lo como sujeito da experiência escolar.

O quinto é o princípio da revisão. O Plano de AEE não deve congelar uma imagem do estudante. A exigência de reavaliação bimestral na RME-SP traduz um pressuposto pedagógico importante: necessidades mudam, recursos podem deixar de ser necessários, novas barreiras aparecem e objetivos precisam ser reformulados. Um bom plano registra avanços suficientes para justificar a redução de apoios tanto quanto registra necessidades que exigem sua ampliação.

Esses princípios permitem formular uma ideia que pode parecer paradoxal: um AEE bem-sucedido tende a tornar parte de sua intervenção menos visível. Quando um recurso passa a ser usado naturalmente na sala, quando o professor regente antecipa barreiras, quando os colegas compreendem diferentes formas de comunicação e quando o estudante passa a acessar ambientes com maior autonomia, a acessibilidade deixa de parecer uma ação extraordinária. O conhecimento especializado não desaparece; ele se incorpora

à cultura pedagógica da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema proposto neste artigo foi examinado mediante a articulação entre legislação, documentos curriculares e literatura da Educação Especial. A análise indica que o AEE pode constituir uma estratégia efetiva de acessibilidade ao currículo quando preserva sua natureza pedagógica, complementar ou suplementar, e se organiza para identificar e eliminar barreiras que interferem na participação e na aprendizagem. Na RME-SP, o Decreto nº 57.379/2016 e a Instrução Normativa SME nº 14/2025 oferecem bases consistentes para essa compreensão ao vincular AEE, currículo, estudo de caso, Plano de AEE, colaboração e responsabilidade institucional.

O trabalho do PAEE ganha precisão quando o diagnóstico deixa de ser o centro explicativo e a análise pedagógica passa a considerar potencialidades, contextos e barreiras. Isso não significa negar a deficiência ou ignorar informações clínicas, mas impedir que elas determinem previamente o que o estudante pode aprender e como deve ser ensinado. O estudo de caso torna-se, assim, um procedimento de conhecimento situado; o Plano de AEE, uma hipótese de intervenção sujeita a acompanhamento; e o registro, um instrumento de tomada de decisão, não um arquivo burocrático.

A relação com o Currículo da Cidade é igualmente decisiva. Acessibilizar não é produzir um currículo à parte, mas criar condições para que o estudante participe de experiências de conhecimento socialmente relevantes. Em alguns casos, isso exige recursos especializados e apoio individualizado; em outros, exige transformar a proposta didática de toda a turma. O DUA contribui para antecipar barreiras, enquanto o AEE oferece repertório especializado para necessidades que permanecem singulares. A combinação entre ambos evita a falsa escolha entre “atividade igual para todos” e “atividade totalmente diferente para um”.

Por fim, uma política inclusiva se realiza quando a escola deixa de perguntar quem deve “dar conta” do estudante e passa a perguntar quais condições precisam ser produzidas coletivamente para que ele aprenda e participe. O PAEE ocupa lugar estratégico nesse processo, mas sua atuação não deve concentrar a inclusão em si. Sua especialização é mais potente quando produz circulação de conhecimento, qualifica decisões, torna recursos funcionais e ajuda a transformar barreiras antes naturalizadas em problemas pedagógicos passíveis de intervenção.

Em uma formulação sintética, pode-se afirmar que o melhor indicador do AEE não é a quantidade de ações realizadas para o estudante, mas a qualidade das condições que passam a existir com ele e para ele na escola. Quando o estudante necessita de menos tradução informal por um adulto, utiliza com autonomia um recurso, participa de uma atividade antes inacessível, comunica escolhas, demonstra conhecimentos por meios legítimos e é reconhecido pelos colegas como integrante da turma, o AEE cumpre sua função mais importante: não criar uma escolarização especial dentro da escola comum, mas tornar comum o direito de aprender com diferença.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto**.** Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**. Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 17, n. esp. 1, p. 59-76, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 21 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 21 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Texto consolidado com alterações do Decreto nº 12.773/2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 21 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240. Acesso em: 21 ago. 2026.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014. 160 p.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43213/1/2010_liv_earopoli.pdf. Acesso em: 21 ago. 2026.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016**. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2016. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/decreto-57379-de-13-de-outubro-de-2016. Acesso em: 21 ago. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 14, de 28 de fevereiro de 2025**. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: SME, 2025. Texto consolidado. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-14-de-4-de-marco-de-2025/consolidado. Acesso em: 21 ago. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental**: Língua Portuguesa. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019a. 184 p. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-fundamental-lingua-portuguesa/. Acesso em: 21 ago. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Especial:** Língua Brasileira de Sinais - Libras. São Paulo: SME/COPED, 2019b. 168 p. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-especial-libras/. Acesso em: 21 ago. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Especial:** Língua Portuguesa para Surdos. São Paulo: SME/COPED, 2019c. 184 p. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-especial-lingua-portuguesa-para-surdos/. Acesso em: 21 ago. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Educação Especial. **Transtorno do Espectro Autista:** possibilidades pedagógicas. São Paulo: SME/COPED/DIEE, 2026. 56 p. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/transtorno-do-espectro-do-autismo-possibilidades-pedagogicas/. Acesso em: 21 ago. 2026.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves**.** O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas**. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021.

# ENTRE A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA E AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Between the Acquisition of Writing and Social Language Practices: Literacy and *Letramento* in Early Childhood Education

FABIANA MACHADO DELANHESE [1]
DOUGLAS HENRIQUE DE OLIVEIRA BRAZ [2]
NAYARA MOREIRA CAMARGO [3]

## RESUMO

A alfabetização e o letramento configuram-se como processos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança e para sua inserção na cultura escrita desde os primeiros anos de vida. Nesse contexto, a Educação Infantil desempenha papel relevante ao proporcionar experiências e interações que favorecem a construção de conhecimentos relacionados à leitura e à escrita. O presente estudo tem como objetivo analisar os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil, discutindo suas concepções teóricas, desafios pedagógicos e contribuições para o desenvolvimento infantil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em produções científicas e referenciais teóricos da área da educação. A análise evidencia que a alfabetização e o letramento são processos complementares, que devem ser desenvolvidos de forma articulada por meio de práticas pedagógicas significativas, respeitando as especificidades e os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças. Os resultados apontam que a atuação do professor, associada à oferta de ambientes ricos em experiências de linguagem, contribui para a formação de sujeitos capazes de participar ativamente das práticas sociais de leitura e escrita. Conclui-se que o desenvolvimento integrado da alfabetização e do letramento na Educação Infantil constitui elemento essencial para a formação de crianças mais autônomas, críticas e participativas, fortalecendo seu processo de aprendizagem e inserção social.

**PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Educação Infantil.**

[1] Docente na Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Regente Feijó e Presidente Prudente. Especialista em Gestão Educacional e Educação Infantil pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP; Especialista em AEE e Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos – FCE. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA.

[2] Docente de Graduação na Universidade de São Caetano do Sul – USCS. Doutorando em Docência e Gestão Educacional pela Universidade de São Caetano do Sul – USCS; Mestre em Ensino de Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP; licenciado em Matemática pela Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

[3] Docente na Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Especialista em História do Brasil e Educação de Jovens e Adultos pela Fasul Educacional, Especialista em Gestão Escolar e Educação Infantil pela Faculdade de Conchas e Especialista em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade Conectada FACONNECT.

# ENTRE A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA E AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Between the Acquisition of Writing and Social Language Practices: Literacy and *Letramento* in Early Childhood Education

FABIANA MACHADO DELANHESE [1]
DOUGLAS HENRIQUE DE OLIVEIRA BRAZ [2]
NAYARA MOREIRA CAMARGO [3]

## ABSTRACT

Literacy acquisition and literacy development are fundamental processes for children's holistic development and their integration into the culture of written language from the earliest years of life. In this context, Early Childhood Education plays a significant role by providing experiences and interactions that foster the construction of knowledge related to reading and writing. The present study aims to analyze the processes of literacy acquisition and literacy development in Early Childhood Education, discussing their theoretical foundations, pedagogical challenges, and contributions to child development. This study is characterized as a qualitative bibliographic review based on scientific literature and theoretical references in the field of education. The analysis highlights that literacy acquisition and literacy development are complementary processes that should be promoted in an integrated manner through meaningful pedagogical practices that respect children's individual characteristics and different learning paces. The findings indicate that the teacher's role, combined with literacy-rich learning environments, contributes to the development of individuals who are capable of actively engaging in social reading and writing practices. It is concluded that the integrated promotion of literacy acquisition and literacy development in Early Childhood Education is essential for fostering more autonomous, critical, and participatory children, strengthening both their learning processes and social inclusion.

**KEYWORDS: Literacy Acquisition; Literacy Development; Early Childhood Education.**

[1] Docente na Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Regente Feijó e Presidente Prudente. Especialista em Gestão Educacional e Educação Infantil pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP; Especialista em AEE e Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos – FCE. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA.

[2] Docente de Graduação na Universidade de São Caetano do Sul – USCS. Doutorando em Docência e Gestão Educacional pela Universidade de São Caetano do Sul – USCS; Mestre em Ensino de Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP; licenciado em Matemática pela Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

[3] Docente na Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Especialista em História do Brasil e Educação de Jovens e Adultos pela Fasul Educacional, Especialista em Gestão Escolar e Educação Infantil pela Faculdade de Conchas e Especialista em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade Conectada FACONNECT.

# INTRODUÇÃO

A educação, enquanto prática social e política, constitui-se como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e coletivo. No contexto contemporâneo, marcado por transformações aceleradas e complexas, torna-se imperativo que essa educação transcenda os limites da instrução básica e se configure como um processo de formação integral, crítico e emancipador. Nesse cenário, a alfabetização e o letramento emergem como dimensões essenciais da educação infantil, não apenas como instrumentos técnicos, mas como práticas culturais que inserem a criança no universo simbólico da linguagem escrita (Soares, 2006; Morais & Silva, 2025).

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança. Tal reconhecimento não se limita ao aspecto legal, mas se fundamenta em uma concepção pedagógica que valoriza as experiências significativas vividas pelas crianças desde os primeiros anos de vida. A alfabetização, nesse contexto, não se inicia com o domínio mecânico da leitura e da escrita, mas com a imersão da criança em práticas sociais de linguagem, que lhe permitem construir sentidos e significados (Leal, 2025).

A distinção entre alfabetização e letramento, amplamente discutida por Magda Soares (2006), é fundamental para compreender os desafios da educação infantil. Enquanto a alfabetização refere-se ao processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, o letramento diz respeito à inserção do sujeito nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Essa diferenciação não implica separação, mas aponta para a necessidade de uma abordagem integrada, que considere tanto os aspectos técnicos quanto os socioculturais da linguagem escrita (Soares, 2006; Kleiman, 1995).

A emergência do conceito de letramento, como ampliação do ato de alfabetizar, responde às exigências de uma sociedade cada vez mais mediada por textos, signos e discursos. A criança, desde muito cedo, participa de eventos de letramento em seu cotidiano — ao observar placas, embalagens, livros, revistas, entre outros — e, por meio dessas interações, constrói uma relação significativa com a linguagem escrita. Portanto, alfabetizar na educação infantil é, antes de tudo, reconhecer e potencializar essas vivências, transformando-as em experiências pedagógicas (Bernardes et al., 2015).

A atuação do professor na educação infantil é decisiva para que esse processo ocorra de forma significativa. Mais do que ensinar letras e sílabas, o educador deve ser capaz de criar ambientes letrados, ricos em estímulos, que favoreçam a curiosidade, a escuta, a expressão e a construção de sentidos. Como destaca Carvalho (2008), o conhecimento teórico é essencial, mas a prática pedagógica exige sensibilidade, observação e capacidade de adaptação às necessidades e ritmos de cada criança.

A alfabetização e o letramento não se iniciam com o ingresso formal na escola, mas são processos que se constroem desde o nascimento, nas interações familiares e sociais. A criança, ao ouvir histórias, ao brincar com palavras, ao observar os adultos lendo e escrevendo, já está sendo alfabetizada e letrada. A escola, portanto, deve reconhecer e valorizar esses saberes prévios, integrando-os ao seu projeto pedagógico de forma respeitosa e dialógica (Hommerding, 2016).

A concepção de alfabetização como prática

social implica compreender que o ensino da leitura e da escrita não pode ser reduzido a métodos rígidos e uniformes. Cada criança possui um repertório único de experiências, interesses e modos de aprender. Assim, cabe ao professor desenvolver estratégias diversificadas, que respeitem a singularidade dos sujeitos e promovam a construção coletiva do conhecimento. Como afirma Kleiman (1995), participar de eventos de letramento é, em si, um indicativo de que a criança está se tornando letrada, mesmo que ainda não domine tecnicamente a escrita.

A educação infantil, nesse sentido, deve ser pensada como espaço de iniciação à cultura escrita, onde a criança é convidada a explorar, experimentar e criar com a linguagem. As múltiplas linguagens – oral, escrita, corporal, artística – devem ser integradas ao cotidiano escolar, promovendo uma abordagem interdisciplinar e sensível às necessidades da infância. O brincar, o contar histórias, o desenhar, o cantar, o dramatizar são práticas que antecedem e sustentam o processo de alfabetização (Dias et al., 2024).

A escola, embora não seja o único espaço de alfabetização, é o lugar onde esse processo pode ser sistematizado e aprofundado. É nela que a criança tem acesso a diferentes gêneros textuais, amplia seu vocabulário, desenvolve habilidades cognitivas e constrói sua identidade como sujeito leitor e escritor. Para isso, é necessário que a instituição escolar assume seu papel formador, comprometendo-se com uma pedagogia da escuta, da acolhida e da valorização da infância (Paiva; Corrêa, 2025).

Diante do exposto, justifica-se a necessidade de refletir sobre os processos de alfabetização e letramento na educação infantil, considerando suas especificidades, desafios e potencialidades. Tal reflexão é urgente, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social, onde o acesso à cultura escrita ainda é desigual. Promover uma alfabetização significativa e um letramento crítico desde os primeiros anos de vida é investir na formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender e transformar o mundo por meio da linguagem.

## OBJETIVO GERAL

Analisar os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil, discutindo suas concepções teóricas, desafios pedagógicos e contribuições para o desenvolvimento integral da criança, considerando o papel da escola e do professor na inserção dos educandos nas práticas sociais de leitura e escrita.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conceituar alfabetização e letramento a partir da literatura especializada.
- Compreender as contribuições da Educação Infantil para a construção das competências relacionadas à leitura e à escrita.
- Investigar a importância das práticas de letramento no desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivos, sociais e culturais.
- Analisar o papel do professor como mediador dos processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil.

## JUSTIFICATIVA

A alfabetização e o letramento constituem processos fundamentais para a formação integral da criança, uma vez que possibilitam sua inserção no universo da linguagem escrita e ampliam suas condições de participação

social. Na contemporaneidade, marcada pela constante circulação de informações e pela crescente valorização das práticas de leitura e escrita, torna-se necessário compreender como esses processos se desenvolvem desde os primeiros anos de vida, especialmente no contexto da Educação Infantil.

A relevância deste estudo está na necessidade de refletir sobre as concepções de alfabetização e letramento, compreendendo suas especificidades e complementaridades, bem como suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e linguístico da criança. Embora esses conceitos sejam amplamente discutidos na área educacional, ainda existem desafios relacionados à sua compreensão e à sua efetiva implementação nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil.

Além disso, a pesquisa justifica-se pela importância de destacar o papel do professor como mediador das experiências de aprendizagem, promovendo situações significativas de contato com a leitura e a escrita por meio de práticas contextualizadas e adequadas às necessidades das crianças. Dessa forma, compreender os fundamentos teóricos que sustentam a alfabetização e o letramento contribui para o aperfeiçoamento das práticas educativas e para a construção de ambientes escolares que favoreçam a formação de leitores e escritores competentes desde os primeiros anos da educação básica.

Por fim, este estudo busca colaborar com as discussões acadêmicas e pedagógicas acerca da Educação Infantil, evidenciando a necessidade de desenvolver ações educativas que respeitem as especificidades da infância e garantam às crianças oportunidades de interação com a cultura escrita de forma significativa, crítica e inclusiva.

## DESENVOLVIMENTO

O letramento e alfabetização começam muito antes de criança pegar em um lápis ou uma caneta, antes de reconhecer letras, formas de escrever e números. Com as suas convivências do cotidiano com a família e com a sociedade, ela se relaciona frequentemente com a escrita de várias maneiras, lugares diferenciados e situações diversificadas. E esse primeiro contado é um estímulo para as crianças pequenas.

Hoje em dia a educação infantil tem um papel mito importante no processo de construção do ensino da leitura e da escrita das crianças, sendo um processo gradativo no conhecimento nessa fase infantil, não podendo ser ignorada pelas instituições. A educação infantil desempenha um papel efetivo, no ponto de vista pedagógico, garantindo as crianças aprendizagem de novas formas de se expressar.

> Fazer um gesto, um desenho, uma pintura, uma gravura, um movimento, uma dança, uma escultura, uma maquete, brincar de faz-de-conta, decifrar rótulos, seriar códigos, ouvir história, elaborar listas, discutir impressões de notícias de jornal, elaborar cartas, trabalhar com receitas, realizar visitas a bancos, museus, e supermercados e interagir com gibis, livros, poesias. Parlendas, ouvir músicas, enfim, a interação com diferentes linguagens é essencial e antecede às formas superiores da escrita (Filho, 2009).

Com isso a perspectiva de considerar-se que a educação infantil e a atuação do profissional da educação contribuem para formação de um sujeito que se inicia na sua vida letrada, vem sendo discutida por muitos autores. Nesse contexto há valorização das práticas direcionadas a alfabetização vivenciada na educação infantil, nas quais as crianças estão

rodeadas de eventos de letramento nas diversas esferas da vida social, acaba auxiliando o professor a trabalhar a alfabetização com seus alunos.

No Brasil nos anos 60 havia uma grande discussão sobre quando iniciar a alfabetização, o que mais citado naquela época era a questão da "maturidade" das crianças ao aprender, ou seja, que a criança deveria ter um amadurecimento e algumas certas habilidades e com isso a criança por meio do ensino cotidiano aprenderia naturalmente, acreditava-se ainda que criança com a idade de 6 e 7 anos não teria essa maturidades e por esse motivo não deveria ter nenhum interesse em aprender a ler e escrever, e em caso de força- ló isso poderia prejudicar o desenvolvimento.

Com os passar dos anos e os estudos relacionados a mudança na educação e a alfabetização, mudaram muito, hoje a educação infantil é reconhecida por lei a LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, não só como direito da criança mais também como o dever do estado. O estado assumiu a responsabilidade das crianças pequenas e reconhece essa etapa de ensino como parte integrante da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira.

Esse documento define na Sessão II, que trata da educação infantil, de seu artigo 29 que:

> A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A função pedagógica para trabalhar na educação infantil envolve o favorecimento de novas aprendizagens, de assimilações com o que já é visto e vivenciado pela criança no seu dia a dia, considerando que a criança como parte de uma totalidade que as envolvem, todas as atividades desenvolvidas nessa etapa de ensino precedem, de alguma forma, a aprendizagem das técnicas de leitura e escrita, beneficiando assim o processo de alfabetização da criança que está na educação infantil.

Embora a escola não seja o único espaço de alfabetizador, o processo de alfabetizar é um trabalho de maneira sistemático e consecutivo direcionado a sala de aula, afinal e no espaço escolar em que a criança pode ampliar e compreender o conhecimento já adquirido sobre o mundo da escrita.

> Para a professora, seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas e condição essencial, importantíssima, mas não suficiente. A boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia a dia e procurar soluções para os problemas dos alunos que não acompanham. (Carvalho, 2008, p.46)

Quando a criança inicia sua vida escolar principalmente na educação infantil, ela está repleta de curiosidade e disposição a aprender coisas novas, então o professor deve aproveitar dessas ferramentas e estimular a criança ao hábito de ouvir, ter contado com a leitura e a escrita. É esses detalhes que ajudaram o professor a desenvolver um trabalho essencial na alfabetização dos seus alunos, tornando o ensino e o processo de alfabetização um método divertido e descontraído e não maçante e repetitivo.

O que deve ser pensado quando diz sobre alfabetização e letramento na educação infantil é que, nenhum dos dois tem uma receita pronta em relação de como deve ser ensinado ou qual o método a usar, pois a forma de aprendizagem

e diferente de criança para criança, o método, e atividades para uma turma pode ter resultados e em outra não. O que é importante lembrar é que crianças são diferentes umas das outras assim como sua maneira de assimilar e aprender também será diferenciado na hora de cada atividade, cabe ao profissional saber como desenvolver um método que mais se identifica com cada criança e turma.

> Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz "olha o que a fada madrinha trouxe hoje!" Está fazendo uma relação com texto escritos, os contos de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma historinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e, portando, essa criança pode ser considerada letrada mesmo que ainda não saiba ler e escrever. (Kleiman, 1995, p. 18)

De acordo com Souza (2008), os alunos devem ser estimulados a participar ativamente do processo de construção da leitura e da escrita constituinte do seu meio sociocultural, utilizando com elas materiais que conheçam e tenha facilidade de encontra, livros infantis, receitas, rótulos, objetos do seu cotidiano. Por isso desde que a criança chega na instituição escolar infantil, deve-se trabalhar o letramento, fazendo que:

> As crianças tenham liberdade de expressão e que possam experimentar as múltiplas linguagens, como a música, a dança, a arte, leituras da literatura infantil clássica e brasileira, histórias em quadrinhos, jogos, brinquedos e brincadeiras e tantas outras (Souza, 2008, p.277)

Com isso pode-se compreender que a alfabetização pode ser entendida, como a aprendizagem da leitura e da escrita, referindo-se ao processo da compreensão do sistema de escrita, levando o aluno a ler e escrever com autonomia.

O letramento por sua vez, refere-se à aprendizagem dos alunos nos usos sociais das atividades da leitura e da escrita, quando for necessário o uso do mesmo em determinadas situações. Assim as atividades de alfabetização e o letramento são diferenciados, porém deve ser desenvolvido de forma integra, ou seja, desenvolvimento desses processos se dá por meio de atividades especificas a cada um deles, mas que sempre estejam vinculadas de modo complementar.

Tanto a alfabetização como o letramento, são trabalhadas na educação infantil de maneira complexa, e ambos dependem do trabalho do profissional da educação para que esse processo tenha um significado na vida das crianças. Portanto, trabalhar do mais simples ao mais complexo, do concreto ao abstrato, é a melhor forma de compreensão do mundo pela criança.

É necessário muito estudo e muita dedicação para um professor a alfabetizar uma sala de aula e ainda estimular seus alunos para que continue com trabalho fora da escola e tenha sempre curiosidade e vontade de aprender.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste estudo permitiu compreender que a alfabetização e o letramento constituem processos complementares e indissociáveis no contexto da Educação Infantil, desempenhando papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Mais do que a simples aquisição do sistema de escrita alfabética, esses processos envolvem a inserção da criança em práticas sociais significativas de leitura e escrita, possibilitando a construção de conhecimentos, o desenvolvimento da linguagem e a ampliação de sua participação no meio social.

Ao longo da discussão, verificou-se que o contato com diferentes experiências de linguagem, proporcionadas tanto pela família quanto pela escola, favorece a formação de sujeitos cada vez mais capazes de compreender e atribuir sentidos ao mundo que os cerca. Nesse sentido, a Educação Infantil assume papel estratégico, por constituir um espaço de vivências, interações e descobertas que contribuem para o desenvolvimento das competências necessárias à apropriação da cultura escrita.

Os resultados da revisão evidenciam, ainda, que o trabalho pedagógico voltado à alfabetização e ao letramento deve respeitar os ritmos, as singularidades e as experiências prévias das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, o professor exerce função essencial como mediador, planejando práticas educativas contextualizadas, lúdicas e significativas, capazes de promover o interesse, a curiosidade e o protagonismo infantil diante da leitura e da escrita.

Conclui-se, portanto, que a promoção conjunta da alfabetização e do letramento desde a Educação Infantil representa uma condição indispensável para a formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos. Investir em práticas pedagógicas que valorizem a interação com a linguagem escrita, respeitando as especificidades da infância, significa ampliar as oportunidades de aprendizagem e contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e socialmente comprometida. Por fim, destaca-se a necessidade de que novas pesquisas continuem aprofundando as discussões sobre as práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil, considerando os desafios contemporâneos e as demandas educacionais presentes em diferentes contextos sociais.

## REFERÊNCIAS


BRAZ, Douglas Henrique de Oliveira; APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; FERREIRA, Keila. Aprendizagem colaborativa como estratégia para a recomposição das aprendizagens matemáticas: uma intervenção pedagógica no Ensino Fundamental anos finais. **Revista Cadernos Cajuína**. **Revista Interdisciplinar**, v. 10, n. 6, e1518, 2025.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CURY, Carlos R.J. **Lei de Diretrizes e Base da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. O que é letramento. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento na Educação infantil**. Disponível em: http//www.revistapatio.com.br. Acesso em 09 de agosto de 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto. 2006.

SOUZA, Regina A. M de. Letramento na Educação Infantil: quem tem medo do lobo mal. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, Goiás, n. 33, p. 265-279, jul./dez. 2008.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? 2004. *In:* Carvalho, Maria Angélica Freire de (org.). **Práticas de leitura e escrita.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pedagogical Practices for Diversity in Early Childhood Education

GABRIELLA FERNANDES DA COSTA [1]

## RESUMO

O estudo em questão aborda a diversidade cultural, com foco na prática de respeitar o próximo e as suas diferenças, primando pelos valores e regras de convivência nas atividades diárias. A diversidade cultural está presente no contexto escolar, expressando-se nas diferentes formas de criação, produção, difusão e fruição das expressões culturais e entre as inúmeras formas de representação. É importante ressaltar que para o desenvolvimento dessa abordagem, é necessário ir além da constatação de contemplação e da mística que muitas vezes se faz em torno das diferenças existentes. A sociedade atual é intitulada de global, plural, diversa e marcada por uma conjuntura de conflitos, preconceitos e racismo dentre os diferentes grupos de diversidade cultural, problematizando o papel pedagógico desenvolvido pela escola para o trabalho com a diversidade sua proposta curricular no desenvolvimento dessa prática educativa. Desta forma, a pesquisa tem como cerne principal analisar como é trabalhada didaticamente a diversidade cultural na educação infantil.

**PALAVRAS-CHAVE: Diversidade Cultural; Crianças; Escola; Educação Infantil.**

## ABSTRACT

This study addresses cultural diversity, focusing on the practice of respecting others and their differences, prioritizing values and rules of coexistence in daily activities. Cultural diversity is present in the school context, expressing itself in the different forms of creation, production, dissemination, and enjoyment of cultural expressions and among the numerous forms of representation. It is important to emphasize that for the development of this approach, it is necessary to go beyond the observation of contemplation and the mystique that is often created around existing differences. Current society is described as global, plural, diverse, and marked by a conjuncture of conflicts, prejudices, and racism among different groups of cultural diversity, problematizing the pedagogical role developed by the school for working with diversity and its curricular proposal in the development of this educational practice. Thus, the research has as its main focus to analyze how cultural diversity is didactically addressed in early childhood education.

**KEYWORDS: Cultural Diversity; Children; School; Early Childhood Education.**

[1] **Licenciada pela Faculdade Metodista de São Paulo (2007); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 na EMEI Marcílio Dias.**

# INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje a palavra diversidade vem sendo empregada nos mais variados segmentos da sociedade, nos ambientes de trabalho, na televisão nos espaços de convivência, enfim em todo contexto social. Num tempo onde as transformações se processam a uma velocidade nunca antes vista, que as identidades se constituem múltiplas no espaço social, não abordar a temática da diversidade cultural no espaço educacional é permitir que a existência de diferenças entre os alunos possa leva-los á prática da intolerância, da discriminação, do constrangimento e muitas outras consequências do preconceito, ignorando uma realidade que subsidie a vontade desses ou daqueles. O termo diversidade cultural torna-se relevante a partir do momento em que a escola desenvolve uma prática pedagógica, que procura atender a sua clientela igualitariamente aos mais colaborativos, dos que apresentam formas diferenciadas de apropriação de conhecimento, dos que vem de famílias tradicionais e dos que se constituem de modelos diferenciados de formação familiar. Ao observamos mais de perto percebemos que são muitas as diferenças: Religião (católicos, evangélicos, espiritas, umbandista, budista, judeus etc.), tipos físicos (Altos, baixos, gordos, magros, bonitos, feios etc.), raça (Branco, negro, índio, pardo) e entre outras diferenças.com aquelas chamadas necessidades especiais portadoras de deficiências auditiva, visual, cadeirante, etc. As de orientação sexual (heterossexual, homossexual, bissexual) e geracional (jovens, adultos, idosos). Hoje o grande desafio para os educadores é saber lidar com as diferenças culturais e sociais no meio educacional. A cultura é algo que identifica um grupo de pessoas, norteando o comportamento que foi interiorizado ao longo do tempo, através da educação que foi transmitida pelo ambiente familiar marcando aas diferenças entre nós e os outros.

Cada sociedade possui seu próprio sistema cultural e cada cultura planeja seu desenvolvimento e vive sua própria experiência. Assim, segundo Beleli (2009, p. 29), características de raça, costumes, religiosidade e sexualidade têm sido objeto de confronto e de todas as práticas que se desconheça, que a eles pareça estranha ou entre em contradições com aquilo se identifica como verdadeiro, é objeto de negação, exclusão, quando não de perseguição.

Entendemos que é muito importante fazer uma análise sobre o que dizem os estudiosos a respeito da complexa relação que ocorre dentro da escola, tornando ainda mais evidente a necessidade de pesquisas voltadas para as questões sobre diversidade cultural, compreendendo que o espaço da escola, em muitos casos, tem se tornado um lugar de intolerância, de violência, de práticas de exclusão. Na verdade, a escola deve trabalhar de maneira contextualizada, voltada para o processo de interação e construção de diferenças no seu interior. Portando, atualmente a temática da pluralidade cultural, adquiriu grande relevância na educação e, de modo especial na educação infantil. Para tanto, evidencia-se que as diferenças e identidades culturais têm sido mais aceitas, respeitadas, discutidas e problematizadas sistematicamente no interior da escola, mas ainda há muito que se discutir.

Na Educação Infantil brasileira, nota-se que o trabalho relacionado as diversidades se tornam primordiais para a qualidade do ensino. E esta concepção de trabalho nas instituições educacionais se faz necessário recorrer tanto à Constituição Federal Brasileira de 1988, como à

Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96. Estas leis tiveram importante impacto, podendo contribuir na compreensão de que às instituições de educação infantil compete a tarefa de trabalhar de forma indissociável o cuidado da criança pequena. Trabalhar com a diversidade cultural na Educação Infantil, denota-se como meio inseparável da identidade nacional e regional dos educandos, pois assim terá uma superação de preconceito e valorização as especificidades dos grupos existentes no ambiente educativo. Ao identificar essa diversidade cultural, étnico-racial, será mobilizado um saber para a construção de um currículo educacional. Oferecer espaços, materiais, brinquedos, que permitem as crianças se sentirem parte do contexto educacional nas brincadeiras e interações com as outras crianças fazem parte do processo do ensino e aprendizagem e esses espaços precisam atender às expectativas das crianças de forma que elas se reconheçam e construam uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento. A diversidade cultural está evidenciada no contexto social, escolar, familiar e, entender que a sociedade não pode ser mudada pela unidade educacional, mas, na construção de projetos pedagógicos pode-se direcionar para que a diversidade cultural seja um ambiente de transformação em sala de aula o qual fará toda a diferença no processo de ensino para a criança.

Compreende-se que a educação tem sido entendida como um direito social e um processo de desenvolvimento humano, e tal política articula-se aos processos amplos da dinâmica do ambiente educacional, sem negligenciar nesse percurso a importância do papel social. Portanto, é fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se realiza o ensino e aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, consequentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica. Entende-se que a necessidade de valorizar e respeitar as demais culturas existentes no ambiente educacional e social, buscando a capacidade de se trabalhar as diversidades culturais, com crianças da Educação Infantil, abrirá caminhos para que as crianças usem o conhecimento adquiro para seu crescimento pessoal, e no seu processo do ensino e aprendizagem. É a escola que apresenta papel importante na promoção e valorização da diversidade, e nessa etapa de ensino, as crianças, terão a oportunidade de conhecer a diversidade cultural regional e do Brasil. A diversidade, representatividade, identidade e cultura deve ser discussões essenciais para a promoção de direitos e para a construção da individualidade na infância. E, o brincar podem ser o apoio nessa construção saudável dessa etapa educacional. Entende-se que, a diversidade cultural deve ser aprendida desde a infância, para que as crianças cresçam sem preconceitos e se desenvolvam emocionalmente. Além do que, é uma maneira de contribuir para a cultura do respeito, harmonia, paz, o que é importantíssimo para uma vida em sociedade.

## DESENVOLVIMENTO

A cultura é tudo aquilo que inclui o conhecimento sobre crenças, arte, moral, costumes e todos os outros hábitos adquiridos na vivência social. Recebido como uma herança dentro de um grupo, a cultura em que foi socializado, herança de um longo processo acumulativo vivenciando por inúmeras gerações. Mas como processo de vivência o homem se constituiu enquanto produto e produtor de seu meio, se constituindo e

constituindo críticas de recebidos e aprendidos, o que lhes permite inovações, simbologias outras que formam possíveis perpetuações e existência o meio social. A cultura é variável no tempo e vai se transformando na vivência e no processo de comunicação e transmissão de sua existência. Elementos como modo de agir, vestir, caminhar, comer se alteram diante das novas necessidades constituídas entre as gerações, estas localizadas em um tempo e espaço de vivência, produzindo bem-estar para alguns e para outros uma metamorfose imposta e, portanto, de grande violência simbólica. Alguns grupos podem vir a sofrer com a cultura ou melhor, com a imposição de padrões e normas de vivência estabelecidas para com o outro. A escola é um local formado por uma população com diversos grupos étnicos, com seus costumes e suas crenças. Segundo Morin (2001, p. 56):

> A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas.

Diante da diversidade de culturas dentro de diversas culturas é de competência do professor, ter objetivos claros e resultados que pretendem alcançar com uma atividade para que os alunos tenham as mesmas oportunidades, mas com estratégias diferentes. O trabalho diversificado envolve atividades realizadas em grupos ou individualmente previamente planejadas ou de livre escolha por aluno ou professor. Salientando, que diversificar não significa formar grupos homogêneos com as mesmas dificuldades, mas a diversidade existente no grupo favorecerá a troca de experiência e o crescimento de cada um. Em função dessa perspectiva, pode-se dizer que o sistema educacional deve constituir-se de metodologias socializadoras, civilizatórias, de formação de sujeitos no nosso ponto de vista de se tornarem agentes de amparo e de proteção aos processos de normalização social. Para Vygotsky, “as crianças são o resultado de suas experiências e da troca com o outro”. Para compreender seu desenvolvimento é preciso considerar o espaço em que elas vivem, a maneira que constroem significados nessa perspectiva, a educação funciona como instituição normalizadora dos padrões de sociabilidade, imprimindo e constituindo identidades sociais, objetivando desenvolver cidadãos críticos e influentes numa definida sociedade. A escola enquanto campo social produtor e reprodutor de cultura se estabelece em lócus excepcional de um conjunto de atividades que de maneira sistemática continuada e ordenada, contesta pela formação primitiva da pessoa, situando-lhe frente ao mundo social. Conforme Perrenoud (2000, p. 90), aborda que enfrentar o desafio de propor um ensino que respeite a cultura da comunidade significa constatar cada realidade social e cultural com a preocupação de traçar um projeto pedagógico para atender a todos sem exceção. Cabe a escola, lugar por dignidade de sistematização dos conhecimentos determinados pelo meio social, praticar e ampliar uma pedagogia de participação e de democracia, constituída no diálogo e na historicidade do ser humano, que compreenda conteúdos, metodologias, valores, costumes e procedimentos dirigindo para concepção, solicitação e defesa dos direitos humanos, assim como para a sua retaliação em casos de violação. De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006, p. 32):

> A escola no âmbito especifico de sua atuação, pode contribuir para a realização de ações educativas que visem fomentar/estimular/promover a cultura dos direitos humanos mediante o exercício de práticas educativas de promoção e fortalecimento dos direitos humanos no espaço escolar, ajudando a construir uma rede de apoio para enfrentamento de todas as formas de discriminação e violação dos direitos.

Neste contexto, o espaço escolar adota e desenvolve projetos e programas educacionais e culturais, com ajuda das redes de assistência e de proteção social, que visam a promoção de uma cultura de paz e precaução e o enfrentamento das mais variadas formas de violência existentes. Tendo como finalidade o combate a atitudes e condutas inflexíveis e preceituosas contra grupos ou indivíduos vulneráveis ou em situação de risco pessoal e social, deve ser incluso na escola, em seu currículo a problemática da diversidade sociocultural. Na busca por uma mudança na área educacional, a interdisciplinaridade é imprescindível no processo de se trabalhar a diversidade cultural. O termo interdisciplinaridade se coloca na multiplicidade e sentidos ao termo. Segundo Barbosa (1985:19), resgata a ideia de totalidade para o conhecimento:

> Historicamente podemos apontar como fundamento da interdisciplinaridade a ideia de totalidade, paulatinamente substituída pela ideia do interrelacionamento do conhecimento. Inter-relacionar as diversas disciplinas para atingir a compreensão orgânica do conhecimento, ou abarcar a globalidade do conhecimento, foi uma intenção educacional defendida primeiramente pelas teorias humanísticas da educação. Para algumas destas teorias, sendo o homem um ser total, global, deveria ser conduzido à busca do conhecimento total, global do universo. Posteriormente também alguns behavioristas defenderam esta ideia de procura e transmissão globalizada do conhecimento, porque esta globalidade corresponderia à simplificação do meio ambiente recomendável para sua fácil manipulação, no sentido de conduzir o comportamento humano.

No que se refere á ideia de unidade e multiplicidade do ser humano, considera- se que o homem é ao mesmo tempo singular e múltiplo. Para Morim (2001) existem duas tendências que envolve esta afirmativa: os que veem a diversidade das culturas tendem a minimizar ou ocultar a unidade humana; os que veem a unidade humana tendem a considerar como secundária a diversidade das culturas. Há uma série de práticas imediatistas e mecânica no interior da escola por falta de entendimento por parte dos professores em relação à interdisciplinaridade, mesmo sabendo da importância, têm dificuldades em traduzi-la em prática concreta e fundamentada. É preciso entender, também, que o conhecimento interdisciplinar não se restringe à sala de aula, mas ultrapassa os limites do saber escolar e se fortalece na medida em que ganha a amplitude da vida social. Nesse sentido a interdisciplinaridade estimula a competência do educador, apresentando-se como possibilidade de reorganização do saber para a produção de um novo conhecimento.

Vê-se então, a necessidade de verificar a importância de se organizar no ambiente educacional uma forma de aprendizagem com ensino voltado para as diversas culturas brasileiras, pois é de fundamental importância trabalhar com as crianças, as culturas dos povos indígenas, os quais constituíram e constitui nossa população brasileira, com os africanos, trazidos para nosso país a força, como escravos, e os portugueses que colonizaram a nação. CARDOSO (2004) observa que como peixe já nasce pronto, pequenino já sabe nadar, assim seria com o ser humano, mas não é bem assim: filho de

humano não nasce um humano pronto. Precisa adquirir as características mais profundas dos humanos. Para ser educado é necessário um período mais longo para alcançar o objetivo.

> Uma das características que os humanos adquirem pela educação e que, portanto os animais não têm – é a individualidade, ou seja, a capacidade de pensar e viver de modo diferente uns dos outros. Enquanto cada espécie de animal tem comportamentos muito parecidos, nós valorizamos nossa identidade pessoal e de grupo, amamos a liberdade e nos sentimos muito infelizes quando nos impedem de expressar nossos sentimentos e ideias. São valores profundamente humanos. (CARDOSO, 2004. p. 12-13).

Sua observação continua que, a educação na diversidade está preocupada com esses valores, com a relação respeitosa e solidária entre pessoas, com uma atenção especial ao exercício da convivência com as diferenças. Que o educar na diversidade é ensinar e aprender junto as crianças, convivendo com pessoas, com destaque as diferenças físicas, sociais e culturais. Ele enfatiza que isso requer um esforço e uma grande vontade de transformar a sociedade e nós mesmos, pois na educação tradicional, o plano ético era centrado no respeito ao próximo e ao semelhante, no entanto, a educação para a diversidade prioriza o respeito entre todos trabalhando com valores e conceitos, tipo: tolerância verso intolerância, preconceito verso diversidade.

Falar sobre diversidade não pode ser só um exercício de perceber os diferentes, de tolerar o "outro". Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença é preciso explicar como essa diferença é produzida e quais são jogos de poder estabelecido por ela. Como nos alerta Tomaz Tadeu da Silva (2000), a diversidade biológica pode ser um produto da natureza, mas o mesmo não se pode dizer sobre a diversidade cultural, pois, de acordo com autor, a diversidade cultural não é um ponto de origem, ela é em vez disso um processo conduzido pelas relações de poderes constitutivos da sociedade que estabelece "outro" diferente do "eu" e "eu" diferente do "outro" como uma forma de exclusão e marginalização. Uma ação pedagógica realmente pautada na diversidade cultural deve ter como princípio uma política curricular da identidade e da diferença. Tem obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença, ela coloca em seu centro uma teoria que permita não só reconhecer e celebrar a diferença, mas também questioná-la, a fim de perceber como ela discursivamente está constituída.

Ao tratar a questão da diversidade cultural, Anete Abramovicz (2006) diz que todo o brasileiro vive uma situação no mínimo, inusitada. De um lado, há o discurso de que nós somos um povo único, fruto de um intenso processo de miscigenação e mestiçagem, que gerou uma nação singular com indivíduos culturalmente diversificados. De outro, vivenciamos em nossas relações cotidianas inúmeras práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas em relação a alguns segmentos da população, como, as mulheres, os indígenas e os afrodescendentes. Na atualidade mesmo com manutenção de vários padrões de comportamento, de beleza, os documentos relacionados à educação brasileira outorgam que somos um país construído tendo por base a diversidade cultural. Devemos entender que é com o outro, pelo outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade atribuindo significados a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio entre outros começam a se construir nesse período. O Referencial

Curricular para a Educação Infantil considera que educar é:

> Propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis, de relação interpessoal de ser e estar com o outro, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças ao conhecimento mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23).

Podemos, dessa forma, dizer que em todas as dimensões, cuidar é educar e essa é uma tarefa árdua e constante na Educação Infantil, como também em outras fases.

Conceitua-se Educação Infantil à educação da criança de zero a seis anos e, qualitativamente, é distinto do vocábulo educação pré-escolar, tão usado, mas inadequado, impreciso, limitado e excludente. Educação pré-escolar, em outras palavras, possui um referencial fundamentalmente escolar, como se essa fase da vida se referisse tão somente a uma preparação para a escola, quando não é bem assim. Exclui, desta forma, do processo educacional, as crianças que não estão ou estarão frequentando uma escola nessa fase da vida. No Brasil, nesta faixa etária há mais crianças fora da escola ou de qualquer ingresso a programas alternativos de atendimento (SOUSA, 1998).

As instituições infantis, ao longo de décadas, têm apresentado confusão em relação a cuidar e educar. Cuidar remete à ideia de assistencialismo e, educar à de ensino/aprendizagem. Desta forma, há uma predominante tendência de se entender o cuidar e educar como simples associação de duas diferentes funções: uma referente ao zelo por boa alimentação, garantia física e cuidados com higiene e saúde; outra, envolvida com o repasse de conhecimentos e regras de comportamento, além do cumprimento de regras pelos futuros cidadãos. Entretanto, a função destes dois termos parece distante da ideia de que o cuidar e o educar são princípios indissociáveis (BRASIL, 1998).

Cuidar e educar é penetrar na ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão conjunta do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade próprios da infância. Deste modo, o educador deve estar em firme estado de observação e cuidado para que não transforme as ações em rotinas mecanizadas, norteadas por regras.

O cuidar e educa é papel da escola, e neste cenário a escola não pode se desvincular da realidade na qual está inserida, um contexto de diversidade. Como afirma Barbosa (2009, p.12),

> A função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais.

Assim, dentro da amplitude da proposta de inclusão, de respeito às diferenças, devem ser priorizados conceitos fundamentais na formação da criança, de modo a levá-la a reflexão. Importa então, ressaltar que o conceito de diversidade como qualidade do que é diferente; aquilo que consegue distinguir uma coisa de outra; ausência de igualdade ou de semelhança; alteração digna de atenção, de reparo; modificação; mutação; característica do que é diferente; distinção, disparidade; falta de harmonia; divergência; falta de equidade; desproporção (HOUAISS, 2010).

A escola tem uma clientela composta por vários grupos étnicos com seus hábitos, seus ritos e sua fé. Historicamente falando, a escola tem dificuldades para lidar com a diversidade. As diferenças tornam-se problemas ao invés de oportunidades para produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagens.

Nota-se que é necessário um verdadeiro e genuíno esforço para se entender, aceitar e valorizar a diversidade, uma vez que se vive em sociedade que conserva (pré) conceitos historicamente fossilizados sobre, praticamente, quase tudo, a exemplo, do negro, índio, pobre, deficiente físico, deficiente mental, nordestino, homossexual, empregada doméstica, gordo, idoso entre outros.

Ribeiro (2002, p. 150) questiona:

> Crianças brasileiras de todas as origens étnico-racials têm direito ao conhecimento da beleza, riqueza e dignidade das culturas negro-africanas. Jovens e adultos têm o mesmo direito. Nas universidades brasileiras, procure, nos departamentos as disciplinas que informam sobre a África. Que silêncio lamentável é esse, que torna invisível parte tão importante da construção histórica e social de nosso povo, e de nós mesmos?

Lidar com a diversidade, na Educação Infantil, requer cuidados e observações incessantes, já que não se deve esperar que a criança cresça para começar então a ensinar a importância do respeito que se deve ter com as diferenças dos colegas no ambiente escolar. Esse ensino deve ser aplicado desde os primeiros anos de escolaridade.

Apesar do termo preconceito, considerado como um ato pensado, elaborado e praticado não só por adultos, mas também na fase infantil, porque nem mesmo as crianças estão excluídas de utilizar-se das inúmeras formas de discriminação, convém, desde cedo ir explicando o significado de preconceito e o combate ao mesmo, afinal, a hipocrisia deve ser deixado de lado e, fundamentalmente, deve-se fazer com que a criança cresça sabendo que todos os homens, apesar da raça, cor, deficiência física, idade, todos são iguais e possuem os mesmos direitos. Ao invés de transformar a escola em reprodutora da própria discriminação, deve fazer com que a mesma busque propostas pedagógicas para se contrapor à tão terrível malefício, a discriminação.

> Preconceitos, rótulos, discriminação. É inevitável: desde muito cedo, os pequenos entram em contato com esses discursos negativos. Para que eles saibam lidar com a diferença com sensibilidade e equilíbrio, é preciso que tenham familiaridade com a diversidade - e não apenas em projetos com duração definida ou em datas comemorativas, como ainda é habitual em vários lugares. Outra recomendação importante é que a questão não seja tratada como um conteúdo específico (o que invalida propostas do tipo "bom, turminha, agora vamos todos entender por que é importante respeitar as diferenças") (MARTINS, 2009, p. 61).

O correto é que todo educador reflita sobre o valor de propiciar ao seu aluno um ambiente que priorize e estimule o respeito à diversidade, ajudando a formar cidadãos mais educados e respeitosos que se preocupam com os outros, possuindo o espírito de coletividade.

Alonso (2009 apud MARTINS, 2009, p. 61) refere que "O convívio cotidiano é a forma mais eficaz de trabalhar comportamentos e atitudes", portanto se deve abordar o tema de jeito natural, inserindo-o em práticas diárias, como brincadeiras, leitura e música. Manter- se na letargia, na acomodação, tornando-se um ser indiferente às diferenças existentes é que não deve ser o papel do educador, muito pelo contrário, deve sim conseguir estabelecer

relações de igualdade entre seus alunos, sendo, dessa forma, apto para receber e acolher as diferenças. Pois é, justamente, partindo do reconhecimento da diversidade que se devem traçar as táticas pedagógicas, definir os métodos, os acessos, as metodologias que não podem ser tão rígidos, já que existem tantos caminhos pedagógicos a reconhecer.

Depreende-se então que a essência para o estabelecimento de relações de igualdade é uma das funções do educador, independente do seu pertencimento étnico racial, crença religiosa ou posição política, o qual deverá oportunizar condições para que sejam acolhidas e respeitadas as vivências e diferenças de cada educando, para que este consiga estabelecer relações entre o contexto em que vive e o seu ambiente escolar.

Conforme observa o texto do documento sobre pluralidade cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs 1997, p. 15), “saber discutir pluralidade a partir das diferenças dos próprios alunos é um modo de conduzir o tema de forma mais próxima da realidade brasileira”.

Conforme Vinha (1999), para a criança, a construção da inteligência se dá a partir da interação com o meio e desta mesma forma ocorre a construção da moralidade. A constituição dos valores, o desenvolvimento moral, ocorre a partir da interação da criança com pessoas situações. Não existe moral sem o outro. A moral, notadamente, envolve o outro, porque diz respeito a regras, a normas, como as pessoas devem agir perante o outro. A construção dos valores se dá a partir das experiências com o outro.

Seguindo este pensamento, surge um desafio: como trabalhar a interlocução de temas como respeito, solidariedade, aceitação das diferenças, temas tão relevantes com crianças e adolescentes? É possível que evitar os extremos já seja um bom começo. Os extremos a que se faz referência envolvem atitudes conscientes ou não de repressão e autoritarismo (onde as crianças são oprimidas e "pisoteadas"), e, por outro lado, quando não existe o autoritarismo, parte-se para o extremo de se dar liberdade absoluta e irrestrita onde crianças de pouca idade mandam nos de trinta anos (SCHEMES, 2008). Este mesmo autor orienta no sentido de que “se faz necessário olhar os nossos alunos não como meros expectadores, mas como protagonistas dos valores, da paz, da construção histórica de uma sociedade mais humanizada, digna, justa e solidária” (SCHEMES, 2008, p. 1).

Pelo fato de que cada ser humano é único, tem sua forma de agir, viver em sociedade não é uma tarefa fácil, pois são distintas as personalidades de cada pessoa e cada um pensa e age como bem entende. A maioria pensa apenas em si mesmo, sem se importar com os demais, porém é importante lembrar que ser diferente não pode ser superior à própria essência do ser humano (DAMASCENO JÚNIOR, 2010).

Vê-se que é urgente pensar e produzir materiais didáticos que abordem os temas: ética e cidadania, educação e orientação sexual, prevenção ao uso indevido de drogas e prevenção à violência dentro das unidades escolares, respeito pelas diferenças, entre outros (SCHEME, 2008).

Em seu Art. 4°, a Resolução CNE/CEB N° 5, de julho de 2009 – Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil reza:

> As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nota-se que a humanização do currículo evidencia-se, no artigo supracitado, e fica claro também que se prega a mudança da educação e a necessidade da interação do professor com o aluno no contexto da sala de aula, fazendo entender que ensinar nos dias de hoje, é uma tarefa complexa e requer intencionalidade, prontidão, além de um contexto sócio afetivo, propenso a essa empreitada. Dentro dessas fundamentações, nas entrelinhas, subentende-se que o professor deve ser um educador e não um opressor, como em outras épocas.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, o Art. 6° refere que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos e, remetendo à temática deste trabalho científico, citar-se-á o Princípio Ético que assim verbaliza: "I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades". (Grifo nosso).

A inclusão e a diversidade na educação básica foram componentes dos eixos temáticos da Conferência Nacional de Educação Básica, que aconteceu de 14 a 18 de abril de 2010, em Brasília. Gestores municipais e estaduais e setores pertinentes à educação discutiram as políticas públicas acerca desta temática e ofereceram contribuições as quais poderão fortalecer ações e programas de educação para a diversidade (MACHADO, 2009).

De acordo com Lázaro (2009 apud MACHADO, 2009, p. 1):

> A educação brasileira ainda não incorporou solidamente o valor da diversidade como fator pedagógico e afirmativo, pois uma criança cuja crença religiosa familiar é ridicularizada em sala de aula não se sente acolhida e, portanto, não desfruta das condições necessárias para aprender, exemplifica.

É, desta forma, que a escola deixa de ser o atrativo esperado pela criança e, assim, aos poucos, a mesma vai provocando a exclusão do alunado. Sair do aconchego do lar para adentrar em um lugar discriminatório não é o que se espera da escola, pois o espaço escolar não deve ser punitivo, classificatório e excludente, uma vez que o papel da escola é o de promover crescimento, desenvolver possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagens vida afora, socializar experiências, perpetuar e construir cultura.

Gomes (2008) convida a refletir sobre o tempo e o espaço escolar, condicionados e cristalizados, onde parece ser impossível a flexibilização dos mesmos. Esta concepção de escola apresenta uma estrutura inútil, uma vez que muitos problemas crônicos talvez pudessem ser amenizados ou mesmo resolvidos caso se voltasse o olhar para o tempo e a arquitetura da escola, com vistas a uma escola democrática e um currículo que contemple a diversidade.

É importante que se apregoe aqui o Art. 8° das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, quando assim promulga:

> A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à

> saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (Grifo nosso).

Comenta-se sobre um currículo democrático, fala-se mais ainda sobre humanização e vem se dando um enfoque todo especial ao respeito à diversidade cultural. Até se entende com tudo isto que se quer viver uma democracia participativa, onde se interaja, visando a uma melhor qualidade de vida para todos.

Perrenoud (2000, p. 90), aborda que "enfrentar o desafio de propor um ensino que respeite a cultura da comunidade significa constatar cada realidade social e cultural com a preocupação de traçar um projeto pedagógico para atender a todos sem exceção". Tal abordagem é amparada pela Constituição Federal no seu Art. 210 que assim reza: "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais". (Grifo nosso).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que incorpora e realiza os preceitos da Constituição Federal, no seu Art. 2°, refere: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidades o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (Grifo nosso).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que se compõem de orientações do governo, através do Ministério da Educação (MEC), no que tange a estabelecer uma direção no processo de formação humana dos projetos de escolarização do Sistema Nacional de Educação, em especial para o ensino fundamental, em sua introdução, assim se expressa:

> Não basta visar a capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos de especializações tradicionais, mas antes se trata de ter em vista a formação em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, "aprender a aprender". Isso coloca novas demandas para a escola (BRASIL, 1997, p. 34).

Depreende-se, pois que educar plenamente é educar em todas as dimensões do ser humano: social, emocional, física, intelectual, moral, espiritual. É, portanto, a participação da escola na formação do cidadão para a vida pessoal, social e produtiva e não apenas fazer como a escola vem fazendo, limitando-se à instrução formal e à disciplina do aluno para as atividades escolares.

Uma pergunta que pode ser feita é: Que tipos de relações estão sendo postas ou impostas na sociedade? Esta questão não é pertinente apenas a uma área do conhecimento fragmentado no currículo, mas deve estar anexada ao fundamento epistemológico de cada disciplina. Urge pensar a educação para uma cultura de paz como um tema multidisciplinar, e não apenas como um projeto isolado e fragmentado. O que se deve pretender é causar uma mudança na formação dos valores até então concebidos. É, sem dúvida, um processo moroso, porém deve ser contínuo e sistemático. Essa mudança deve estar na raiz da constituição de valores. Ter estrutura teórica é fundamental para saber o caminho que queremos seguir e onde desejamos chegar. Quanto mais intensa for a

fundamentação teórica mais intencional será a prática (SCHEMES, 2008).

Partindo da compreensão de que o ensino deva contribuir com o desenvolvimento pleno, ou seja, de todas as capacidades que o ser humano necessita para intervir na sociedade, os conteúdos curriculares deverão sempre ser tratados como os meios para conhecer ou responder às questões postas pela realidade experiencial dos alunos.

Tomada como referencial para a teoria e a prática do currículo, possivelmente, essa dimensão traz, em seu bojo, um significado crítico-transformador para a prática educativa. Essa é a perspectiva que se delineia em termos da autonomia do ser humano, condição de sujeito capaz de lutar por sua liberdade e autodeterminação mesmo numa conjuntura de crescente usurpação dessas capacidades antropológicas (BRAGA, s/d).

O ato de aprender é um processo que ocorre dentro de cada homem, sendo ele eficaz quando é desenvolvido pelo próprio homem; e ineficaz quando não há estímulos para que este não se desenvolva. Goulart (2002, p. 55) corrobora, com o que ora foi exposto, ao afirmar que "o processo de aprendizagem [...] existe dentro do indivíduo". Portanto o processo de humanização do currículo escolar só trará benefícios ao educando e, consequentemente, à sociedade, como um todo.

Um currículo humanizado evitará o que até hoje é vivenciado na escola, pois sempre foi assim: a educação tendo início no ambiente familiar e (re)organizando-se no cotidiano de cada sociedade.

Desta forma, identificam-se diferenças no processo educacional, pois existe, de fato, uma divisão de classes que, praticamente, assim se apresenta, a burguesia, que pode ser vista como a classe autoritária e o proletariado que se apresenta como a classe subordinada. A classe autoritária exerce, na sociedade, diversas ideologias, alienando os demais membros. Tal fato vai de encontro à função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil em seu Art. 7°, no seu capítulo V, declara a construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (Grifo nosso). Apenas o potencial contra ideológico, utilizando-se do uso da crítica e práxis, inserido no currículo humanizado, é possível de promover a libertação da educação das massificantes opressões.

Freire (1987) aponta para o papel do homem e da escola na construção de uma sociedade conscientizadora e libertadora, quando contrapõe ao verdadeiro e almejado modelo educacional os opressores (educadores) que têm finalidade somente de educar; do outro, os oprimidos (educandos) que são apenas educados como convêm aos opressores. Ou seja, mantendo a divisão entre os oprimidos e opressores.

Convém enfatizar o papel do pedagogo, bem como outros profissionais que, engajados na efetivação da aplicação do currículo humanizado, poderão participar, de forma significativa, para a libertação e a formulação de novas propostas pedagógicas sobre temas de grande importância na realidade brasileira, como é a questão da educação humanizada e

da inclusão da diversidade (GOMES, 2008; BRASIL, 1998).

A educação só será, verdadeiramente, livre quando deixar de priorizar as elites e o indivíduo tornar-se agente de seu próprio destino, tanto pessoal como social, a fim de erigir um mundo socializado com possibilidades de transmitir valores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a diversidade está ligado à proposta de inclusão, que emerge como um grande desafio para a educação, pois, pensar em inclusão pressupõe uma série de fatores, principalmente os que dizem respeito aos alunos. O papel da escola não é protagonizar apenas um ato de leitura e de escrita. Dialogar também sobre a diversidade significa assumir um protagonizou para promover o entendimento à sociedade sobre as diferenças culturais, sociais e políticas. A escola é um espaço democrático onde a todos devem respeitar e entender a natureza da diversidade que compõe a sociedade. Há séculos a sociedade vem de um passado de emudecimento em relação à diversidade no Brasil. Os PCNs preocupam-se em estabelecer temas transversais para que, na prática, a escola, conforme seu contexto possa incluir nos seus currículos a diversidade. Esse tema, no currículo e na prática escolar, deve ter em vista a formação de alunos como cidadãos para decidir e se posicionar diante das decisões que precisam tomar para, assim, intervir na sociedade. Embora teóricos da educação saibam lidar com estas questões sobre a diversidade, contudo, há uma distância considerável entre o que é discutido e prática diária em sala de aula. Nesse sentido, do ponto de vista da abordagem na escola, não há orientações de como lidar com preconceitos e a discriminação. Logo, todos os professores têm a sua frente o grande desafio de buscar respostas ao como debater a diversidade em sala de aula. Essa é uma questão prática que precisa ser respondida, no cotidiano tentar mostrar que as diferenças não sejam mais diferentes do que dos outros.

Há cultura de boa qualidade e de má qualidade em todos os cantos do mundo. É uma questão por demais subjetiva. Todavia, se um determinado povo realiza aquilo que, por um secular processo de diferenciação histórico e social, encontra-se mais à vontade para confeccionar, e possui os meios à mão, a dedicação a tal finalidade traduzirá, provavelmente, algo de qualidade. Assim funciona também com a educação. Complicado falar em diversidade cultural em um país tão diverso, tão extenso e com tanta miscigenação. Incrível como, mesmo assim, as pessoas se excluem e excluem as demais. A palavra é realmente preconceito, onde de forma alguma poderia existir, já que somos tão distintos: negros, índios, brancos, albinos, ricos, pobres, gordos, magros, deficientes físicos, mentais, pessoas “normais”, entre outros.

Enfim, são diferenças das mais diversas e é exatamente nelas que encontramos a riqueza de toda uma população.

Em se tratando da realidade escolar brasileira sempre se percebe as nuances de racismo existentes até mesmo nas formas como os professores lidam com conceitos discriminatórios e, infelizmente, as políticas públicas ainda são institucionalmente incipientes.

O professor que nunca foi trabalhado na perspectiva de respeito à diversidade, que vive e foi educado, no decorrer de toda sua vida,

com preconceitos raciais, com preconceitos financeiros, com preconceitos dos mais diversos, para não ser extremista e dizer, com todos os preconceitos, fica difícil combater o famigerado preconceito.

Precisa agora se abster de tudo que foi posto e armazenado em sua cabeça e tentar fazer diferente: trabalhar com as crianças em busca de ajudar, construir e formar cidadãos diferentes, que aceitem que as diferenças existem, mas que pode ser muito proveitoso se socializar com pessoas "diferentes", que ser diferente não significa ser melhor ou pior, significa apenas ser diferente. Outra perspectiva, também, pode ser mostrar para a criança que não, necessariamente, a criança negra, por exemplo, é diferente daquela que é branca; mas que para a negra, ela, a branca, é diferente dela.

O cotidiano escolar está impregnado do mito da democracia racial, um dos aspectos da cultura da classe dominante que a escola transmite, pois representa as classes privilegiadas e não a totalidade da população, embora haja contradições no interior da escola que possibilitam problematizar essa cultura hegemônica, não desprezando as diversidades culturais trazidas pelos alunos. Assim, apesar da escola inculcar o saber dominante, essa educação problematizadora poderia tornar mais evidente a cultura popular.

A proposta de uma educação voltada para a diversidade coloca a todos os educadores, o grande desafio de estar atentos às diferenças econômicas, sociais e raciais e de buscar o domínio de um saber crítico que permita interpretá-las. Nessa proposta educacional será preciso rever o saber escolar e também investir na formação do educador, possibilitando-lhe uma formação teórica diferenciada da eurocêntrica. O currículo preescrito até hoje divulgado deverá ser revisado e a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas. A escola terá o dever de dialogar com tais culturas e reconhecer o pluralismo cultural brasileiro.

A realidade que se enfrenta hoje é perversa. Veem-se crianças miseráveis perambulando pelas ruas das grandes cidades, veem-se pela TV e jornais o sofrimento de crianças afegãs, meninas sendo prostituídas no Brasil e na Ásia e em outros países, massacres que transformam a segurança dos poderosos em insegurança para todos. Ninguém exige respostas para tantas desgraças, mas é exigido de todos um comprometimento pessoal por uma humanidade mais justa e solidária. Curiosamente sempre se está procurando um culpado por todos esses problemas. Além disso, pode-se observar, no cotidiano, flagrantes e atitudes preconceituosas nos atos, gestos e falas. E, como não poderia ser diferente, acontece o mesmo no ambiente escolar.

A escola é o espaço onde se encontra a maior diversidade cultural e também é o local mais discriminador. Tanto é assim que existem escolas para ricos e pobres, de boa e má qualidade respectivamente. Por isso trabalhar as diferenças é um desafio para o professor, por ele ser o mediador do conhecimento, ou melhor, um facilitador do processo ensino-aprendizagem. A escola em que ele foi formado e na qual trabalha é reprodutora do conhecimento da classe dominante, classe esta que dita às regras e determina o que deve ser transmitido aos alunos. Mas, se o professor for detento de um saber crítico, poderá questionar esses valores e saberá extrair desse conhecimento o que ele tem de valor universal. A pequena quantidade de alunos negros, nas

escolas, é resultado, na realidade, da desigualdade praticada pela instituição escolar e pelo próprio processo de seu desenvolvimento educacional. Também a prática seletiva da escola silencia sobre as diferenças raciais e sociais, provocando a exclusão do aluno de origem negra, pobre, dos deficientes físicos e mentais e de outros.

Embora se saiba que seja impossível uma escola igual para todos, crê-se que seja possível a construção de uma escola que reconheça que os alunos são diferentes, que possuem uma cultura diversa e que repense o currículo, a partir da realidade existente dentro de uma lógica de igualdade e de direitos sociais. Assim, pode-se deduzir que a exclusão escolar não está relacionada somente ao fator econômico, ou seja, por ser um aluno de origem pobre, mas também pela sua origem étnico-racial.

A cultura de um povo há de ser também uma imersão profunda no vasto oceano da subjetividade. É necessário entrar no universo escolar disposto a enfrentar obstáculos variados e um deles é a questão da diversidade. Especialmente, na educação infantil, a quem se propuser, é natural encontrar rejeição de algumas crianças no sentido de enxergar o outro como diferente, no entanto tão importante quanto ela.

Logicamente, é impossível educar todos como iguais, mas se deve educar na diferença, com ressalvas às especificidades. E isto não é simplesmente respeitar a consciência negra, mas lutar pelo resgate das demais etnias, pois a educação já está encharcada de preconceitos. Nossas memórias vieram da África, temos o sangue africano em nossas veias, sejamos brancos ou negros. E que se estenda o respeito aos demais povos, a exemplo do índio, nosso habitante primeiro; às pessoas gordas, magras, altas, baixas, especiais, enfim aos nossos semelhantes.

Portanto, nada melhor, que começar acreditando que, de 0 a 6 anos, nessa faixa etária, onde tudo ainda está nos primeiros passos, talvez seja a época propícia para começar a calcar degraus necessários para a construção do respeito à diversidade cultural, tão necessária na sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS


ABRAMOVAY, M; ANDRADE, E.R; ESTEVES, L.C.G. **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO 2007.

BELELI, Iara. **Marcas da diferença no Ensino Escolar**. São Carlos: UFSCAR, 2009.

BRAGA, M. M. S. de C. **Elementos de análise presentes no pensamento de Paulo Freire**: por um currículo crítico-transformador. Disponível em:< http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT12-5675--Int.pdf>. Acesso em: 14 julho 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n° 5. **Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Formação de valores e seus dilemas. **Revista: SESC-SP**, São Paulo, v.1, n.1, p. 37-39, jul. 2023.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação,2002.

DAMASCENO JÚNIOR, V. de P. 2010. **Respeitando as diferenças**. Disponível em: <http://recantodasletras.uol.com.br/pensamentos/2275901>. Acesso em: 28 de julho 2023.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Luis Antonio. Divisões da Fé: as diferenças religiosas na escola. In:AQUINO, Julio Groppa (org.): **Diferenças e preconceito na escola:** alternativas teóricas e práticas. 4 ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 116.

GOULART, Í. B. **Psicologia da educação**: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HEERDT, Mauri Luiz, Coppi. Paulo de. **Como educar hoje? reflexões e propostas para uma educação integral.** São Paulo: Mundo e Missão, 2003.

MARTINS, A. R. Diversidade sempre, desde a Educação Infantil. **Revista Nova Escola**. Ano XXIV, n° 219, jan/fev, 2009.

MACHADO, M. C. **Políticas para diversidade e inclusão**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=10297&option=com_content&task=view>Acesso: 12 jul 2023

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada:** das intenções às ações. Porto Alegre: Artemed, 2000..

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3 ed. Florianópolis: s.l. 2001.

SOUZA, P. R. Ao professor de Educação Infantil. In: **Referencial Curricular para Educação Infantil,** 1998. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/44035-RCN-Referencial- Curricular-Nacional/>. Acesso em: 21 julho 2023.

VINHA, T. P. 1999. **O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista**. Disponível em <http://arkheia.incubadora.fapesp.br/arquivos/revista_cogeime/ed_anteriores/pdfs/14/cap02-14.pdf>. Acesso em: 25 julho 2023.

# A ARTE COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE INFANTIL

Art as a Contribution to the Development of Children's Creativity

GABRIELLY CARVALHO GONDIM [1]

## RESUMO

Este artigo analisa a participação do ensino da Arte no desenvolvimento da criatividade infantil, destacando o fazer artístico como possibilidade de expressão, imaginação, sensibilidade e construção de conhecimentos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos e documentos relacionados à Arte e à Educação Infantil. A discussão aborda a produção artística da criança, com destaque para o desenho infantil e as garatujas, compreendendo essas manifestações como formas de expressão de experiências, sentimentos e ideias. Também são consideradas as contribuições das Artes Visuais para o desenvolvimento da percepção, da coordenação motora, da criatividade e da interação social. O estudo evidencia a importância de valorizar as produções infantis e de evitar práticas baseadas em modelos uniformes que possam limitar a expressão da criança. Destaca-se, ainda, o papel do professor como mediador e incentivador, responsável por criar condições para que as crianças explorem materiais, linguagens e possibilidades de criação. Conclui-se que o ensino da Arte, quando desenvolvido de maneira significativa, contribui para a formação infantil ao favorecer a expressão, a sensibilidade, a imaginação e a construção de relações com o mundo.

**PALAVRAS-CHAVE: Arte; Criatividade infantil; Educação Infantil; Artes Visuais; Desenho infantil.**

## ABSTRACT

This article analyzes the contribution of Art education to the development of children's creativity, highlighting artistic practice as a possibility for expression, imagination, sensitivity, and knowledge construction. This is a bibliographic study with a qualitative approach, based on studies and educational documents related to Art and Early Childhood Education. The discussion addresses children's artistic production, with emphasis on children's drawing and scribbling, understanding these manifestations as forms of expression of experiences, feelings, and ideas. The contributions of Visual Arts to the development of perception, motor coordination, creativity, and social interaction are also considered. The study highlights the importance of valuing children's productions and avoiding practices based on uniform models that may limit children's expression. It also emphasizes the teacher's role as a mediator and encourager, responsible for creating conditions for children to explore materials, languages, and possibilities for creation. It is concluded that Art education, when developed meaningfully, contributes to children's development by fostering expression, sensitivity, imagination, and the construction of relationships with the world.

**KEYWORDS: Art; Children's creativity; Early Childhood Education; Visual Arts; Children's drawing.**

[1] **Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), São Paulo, SP, Brasil.**

# INTRODUÇÃO

A Arte está presente na experiência humana como forma de expressão, comunicação e produção de conhecimentos. No contexto da Educação Infantil, sua presença possibilita que a criança explore diferentes materiais, linguagens e formas de manifestação, desenvolvendo sua imaginação, sensibilidade e criatividade. O fazer artístico infantil não se limita à produção de objetos, pois envolve experiências pessoais e maneiras próprias de perceber e representar o mundo.

A participação do ensino da Arte no desenvolvimento da criatividade infantil constitui, portanto, uma questão relevante para a prática educativa. A criança, ao produzir artisticamente, relaciona sua criação às experiências que vivencia e aos conhecimentos que já possui. Nesse processo, desenho, pintura, modelagem e outras formas de expressão podem favorecer a construção de significados e a ampliação de suas possibilidades de comunicação.

Este artigo tem como objetivo analisar a contribuição do ensino da Arte para o desenvolvimento da criatividade infantil, considerando a produção artística da criança, o desenho e as garatujas, bem como o papel do professor nesse processo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, realizada a partir de estudos e documentos relacionados à Arte e à Educação Infantil.

## ARTE, EXPRESSÃO E CRIATIVIDADE NA INFÂNCIA

Segundo Lowenfeld (1954), para compreender como a Arte se desenvolve nas crianças é necessário considerar a posição e as experiências de cada uma delas. A produção artística infantil está diretamente relacionada às experiências pessoais, de modo que a criança, ao criar, estabelece uma relação com seus conhecimentos prévios e com aquilo que pensa e sente.

Aranha e Martins (1997) compreendem a Arte como uma forma de simbolizar o mundo humano por meio de diferentes representações. Na Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca que a criança é capaz de criar e recriar, por meio do desenho, representações relacionadas à percepção, à imaginação, à sensibilidade e à reflexão (BRASIL, 1998).

O contato com materiais diversos permite sua exploração sensorial e sua utilização em brincadeiras, favorecendo a transformação, a reutilização e a construção de novas formas e texturas (BRASIL, 1998). Fernandez (1994) afirma que a produção artística da criança possibilita desenvolver habilidades e sensibilidade. Chagas (2009) destaca que o processo de criação possui significado para quem cria e que a reprodução de uma obra envolve outro contexto e outra experiência.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte ressaltam que as diferentes linguagens artísticas constituem formas de comunicação e que o contato com elas amplia as possibilidades de expressão da criança, favorecendo o desenvolvimento de sua sensibilidade e criatividade (BRASIL, 1997).

## O DESENHO INFANTIL E AS GARATUJAS COMO FORMAS DE EXPRESSÃO

O desenho ocupa lugar importante no desenvolvimento artístico infantil. Silva et al. (2010) destacam que, inicialmente, a criança explora e descobre cores e superfícies por meio do desenho, começando pelo ato de rabiscar,

fase denominada garatuja. Embora os primeiros rabiscos possam parecer desordenados, eles constituem parte importante do desenvolvimento infantil e revelam gradualmente o olhar e os desejos da criança.

As garatujas devem ser valorizadas como processo de desenvolvimento. Souza (1994) afirma que as crianças começam a rabiscar desde muito cedo e, com o passar do tempo, estabelecem relações entre seus rabiscos e suas experiências pessoais, passando a atribuir novos significados às próprias produções.

Chagas (2009) destaca que as Artes Visuais na Educação Infantil devem contribuir para o ensino por meio de atividades centradas no fazer artístico da criança, valorizando criatividade, sensibilidade, imaginação, cognição, percepção e autoexpressão. Souza (1994) chama atenção para a necessidade de evitar modelos uniformes que possam inibir a expressão da própria experiência infantil.

Lowenfeld (1954) relaciona a produção artística às experiências da criança e afirma que o ato de rabiscar estabelece relações entre os traços produzidos e os movimentos realizados, contribuindo para o desenvolvimento da coordenação motora. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil reforça a importância da exploração, da espontaneidade e da autonomia nos trabalhos realizados pelas crianças (BRASIL, 1998).

## ARTE, IMAGINAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Silva et al. (2010) destacam que a Arte possibilita a expressão de sentimentos e ideias, além de favorecer a interação social e a criatividade. Lowenfeld (1954) afirma que, conforme a criança cresce, amplia também sua capacidade de perceber o ambiente e compreender que pertence a um conjunto maior.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil considera que as crianças constroem significações sobre o fazer artístico a partir da exploração, da ação, da reflexão e das experiências (BRASIL, 1998). Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte apontam que o fazer artístico contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, reflexão, imaginação, percepção e curiosidade (BRASIL, 1997).

Chagas (2009) destaca que a Arte integra valores, movimentos, expressão e sentidos, contribuindo para o conhecimento de mundo e para a aprendizagem. Felix (1994) aponta que ensinar Arte significa aguçar a percepção, a curiosidade e a sensibilidade, possibilitando ao aluno uma leitura mais ampla de seu cotidiano.

A escola possui papel significativo nesse processo. Para Felix (1994), a construção da criatividade infantil exige que a escola atue de maneira significativa e promova um trabalho de qualidade. Quando o ensino da Arte é reduzido a momentos de lazer ou recreação, deixa de explorar o universo artístico e suas diferentes linguagens, conforme aponta Leão (2008).

## O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE

O professor possui papel fundamental na organização de experiências que favoreçam a expressão e a criatividade infantil. Silva et al. (2010) destacam a importância do professor como mediador e incentivador, motivando os alunos a conhecerem as diferentes facetas da Arte e de outras áreas do conhecimento.

Palmeira (2014) destaca a importância de um

olhar reflexivo diante dos rabiscos, desenhos e expressões infantis, uma vez que essas produções podem revelar aspectos da realidade, do cotidiano e das experiências vivenciadas pela criança. O professor deve mediar experiências e criar situações nas quais a criança possa explorar, experimentar e construir seus próprios significados.

A formação do professor também constitui elemento importante. Segundo Felix (1994), os cursos de educação artística precisam ser valorizados para melhorar a formação dos profissionais e possibilitar experiências significativas no campo da Arte. Bertossi (1994) afirma que o arte-educador deve ser mediador entre as experiências existentes, a realidade do educando e o conhecimento artístico.

Fernandez (1994) defende a utilização de diferentes materiais, livros, obras artísticas, filmes e passeios culturais como ferramentas metodológicas que favoreçam o fazer artístico. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca que o professor deve organizar atividades que permitam às crianças criar novas relações e refletir sobre os assuntos abordados (BRASIL, 1998).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que o ensino da Arte possui contribuição significativa para o desenvolvimento da criatividade infantil. A produção artística permite que a criança expresse sentimentos, ideias e experiências, ao mesmo tempo em que desenvolve sensibilidade, imaginação, percepção, coordenação motora e formas de interação social.

O desenho e as garatujas constituem manifestações importantes desse processo. Os primeiros rabiscos fazem parte do desenvolvimento da criança e podem adquirir novos significados à medida que suas experiências se ampliam. Por isso, essas produções devem ser valorizadas e compreendidas como formas próprias de expressão.

Também se destaca a necessidade de superar práticas que priorizam modelos uniformes ou atividades de reprodução. O ensino da Arte deve possibilitar exploração, criação e liberdade de expressão, considerando a criança como sujeito de seu processo de aprendizagem.

Nesse contexto, o professor exerce papel fundamental como mediador e incentivador. Cabe a ele organizar experiências significativas, disponibilizar diferentes materiais e linguagens, valorizar as produções infantis e favorecer situações nas quais a criança possa desenvolver sua criatividade.

Conclui-se que a Arte, quando inserida de forma significativa na Educação Infantil, contribui para uma formação que considera aspectos cognitivos, sensibilidade, imaginação, expressão e relação da criança com o mundo.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1997.**

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

CHAGAS, Cristiane Santana. **Arte Educação**: a contribuição da Arte para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Londrina, 2009.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. A escola como oficina lúdica. In: ARAÚJO, Ana Maria R. C. (Org.). **Arte na Escola.** São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1994.

FELIX, Moema. Arte na escola e formação. In: ARAÚJO, Ana Maria R. C. (Org.). **Arte na escola.** São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1994.

FERNANDEZ, Alicia. Arte e educação. In: ARAÚJO, Ana Maria R. C. (Org.). **Arte na escola.** São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1994.

LEÃO, Raimundo Matos de. **Arte no espaço educativo**. 2008.

LIMA, Maria do Carmo. Arte e formação. In: ARAÚJO, Ana Maria R. C. (Org.). **Arte na escola.** São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1994.

PALMEIRA, Tatiana S. **A arte na Educação Infantil**: olhares que entrecruzam-se. Goiânia, 2014.

SILVA et al. **Arte no espaço educativo**. 2010.

SOUZA, Maria Helena. Desenvolvimento infantil e desenho. In: ARAÚJO, Ana Maria R. C. (Org.). **Arte na escola.** São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1994.

# LITERATURA INFANTIL E INTERDISCIPLINARIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS ANOS INICIAIS

Children's Literature and Interdisciplinarity: Contributions to Meaningful Learning in the Early Years

GREGORY DOS SANTOS PINA [1]

## RESUMO

A literatura infantil ocupa um lugar relevante no processo de formação da criança, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que se ampliam as experiências relacionadas à linguagem, à leitura, à escrita, à imaginação e à compreensão do mundo. Quando articulada a uma perspectiva interdisciplinar, a literatura ultrapassa a utilização restrita como instrumento de alfabetização e passa a favorecer o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Mais do que reunir conteúdos de disciplinas distintas em torno de uma mesma história, essa proposta procura criar relações que façam sentido para a criança e que permitam ampliar sua compreensão sobre aquilo que lê, observa e vivencia Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da literatura infantil, trabalhada de maneira interdisciplinar, para a construção de aprendizagens significativas nos anos iniciais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, documentos educacionais e estudos relacionados à literatura infantil, à interdisciplinaridade, à aprendizagem significativa e à prática pedagógica. A análise evidencia que as narrativas infantis podem criar situações de aprendizagem nas quais os conhecimentos escolares são relacionados às experiências e aos conhecimentos prévios dos alunos. Além disso, a leitura literária pode estimular a imaginação, a criatividade, a expressão oral e escrita, a reflexão, a empatia e a capacidade de estabelecer relações entre diferentes saberes. Conclui-se que a literatura infantil constitui um recurso pedagógico de grande potencial para práticas interdisciplinares, desde que sua utilização seja planejada e mediada pelo professor de forma intencional, respeitando a especificidade da experiência literária e as características das crianças.

**PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; Interdisciplinaridade; Aprendizagem significativa; Anos iniciais; Prática pedagógica.**

[1] **Graduação em História pelo Centro Universitário de Guararapes (UNIFG) em 2006; Graduação em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuiba (FALC), em 2016; email: gregory.pina@sme.prefeitura.sp.gov.br**

# LITERATURA INFANTIL E INTERDISCIPLINARIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS ANOS INICIAIS

Children's Literature and Interdisciplinarity: Contributions to Meaningful Learning in the Early Years

GREGORY DOS SANTOS PINA [1]

## ABSTRACT

Children's literature plays an important role in children's education, especially in the early years of Elementary School, a period in which experiences related to language, reading, writing, imagination and understanding of the world are expanded. When articulated from an interdisciplinary perspective, literature goes beyond its restricted use as a literacy tool and favors dialogue between different areas of knowledge. Therefore, this article aims to analyze the contributions of children's literature, approached in an interdisciplinary manner, to the construction of meaningful learning in the early years. Rather than simply bringing together contents from different school subjects around the same story, this approach seeks to establish meaningful relationships that allow children to broaden their understanding of what they read, observe and experience.This is a bibliographical study with a qualitative approach, based on books, scientific articles, educational documents and studies related to children's literature, interdisciplinarity, meaningful learning and pedagogical practice. The analysis shows that children's narratives can create learning situations in which school knowledge is related to students' experiences and prior knowledge. In addition, literary reading can stimulate imagination, creativity, oral and written expression, reflection, empathy and the ability to establish relationships between different areas of knowledge. It is concluded that children's literature is a valuable pedagogical resource for interdisciplinary practices, provided that its use is intentionally planned and mediated by teachers, respecting the specific nature of the literary experience and children's characteristics.

**KEYWORDS: Children's literature; Interdisciplinarity; Meaningful learning; Early Years; Pedagogical practice.**

[1] **Graduação em História pelo Centro Universitário de Guararapes (UNIFG) em 2006; Graduação em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuiba (FALC), em 2016; email: gregory.pina@sme.prefeitura.sp.gov.br**

# INTRODUÇÃO

A educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui uma etapa fundamental para a formação da criança, pois é nesse período que se intensificam experiências relacionadas à leitura, à escrita, à convivência, à investigação e à construção de conhecimentos sobre o mundo. Mais do que transmitir conteúdos de maneira isolada, a escola precisa criar condições para que os alunos estabeleçam relações entre aquilo que aprendem e as experiências que fazem parte de sua realidade. A Base Nacional Comum Curricular destaca, nesse sentido, a importância de situações de aprendizagem que favoreçam uma postura ativa da criança diante da construção do conhecimento (BRASIL, 2018).

A literatura infantil pode contribuir de maneira significativa para esse processo. Por meio das histórias, dos personagens, das imagens, dos conflitos e das diferentes situações apresentadas nas narrativas, a criança entra em contato com experiências que ampliam seu repertório cultural e linguístico. A leitura literária também permite que o aluno imagine outras possibilidades, reconheça diferentes perspectivas e estabeleça relações entre a narrativa e situações presentes em sua própria vida. Dessa forma, a literatura não deve ser compreendida apenas como instrumento destinado ao ensino da leitura e da escrita, mas como experiência cultural e formativa (CADEMARTORI, 2010; COELHO, 2015).

Historicamente, entretanto, a literatura infantil esteve muitas vezes vinculada a finalidades pedagógicas bastante específicas. No contexto escolar, não é incomum que uma história seja utilizada somente como ponto de partida para exercícios de gramática, interpretação textual ou alfabetização. Embora essas possibilidades sejam legítimas, quando utilizadas de maneira exclusiva podem reduzir a riqueza da experiência literária. A literatura permite trabalhar a linguagem, mas também possibilita abordar questões sociais, culturais, ambientais, históricas, artísticas e afetivas, tornando-se um caminho para aproximar diferentes conhecimentos (CADEMARTORI, 2010).

É nesse contexto que a interdisciplinaridade assume importância. O trabalho interdisciplinar procura estabelecer relações entre diferentes campos do conhecimento, evitando que os conteúdos sejam apresentados como elementos completamente separados. Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade está diretamente relacionada à aprendizagem e à integração dos saberes dos alunos, permitindo que diferentes áreas dialoguem em torno de situações, temas e problemas que façam sentido para a criança (FAZENDA, 2008).

A literatura infantil apresenta características que favorecem essa aproximação. Uma única narrativa pode provocar discussões sobre natureza, família, relações sociais, cultura, espaço, tempo, números, sentimentos, corpo, meio ambiente e diversidade. A partir de uma história, o professor pode propor situações de leitura e escrita, atividades matemáticas, investigações científicas, produções artísticas e discussões relacionadas à convivência. O ponto central não está em transformar a literatura em simples pretexto para trabalhar disciplinas, mas em reconhecer que uma experiência literária pode abrir caminhos para diferentes formas de conhecimento (COELHO, 2015; FAZENDA, 2008).

A escolha do tema justifica-se, portanto, pela necessidade de refletir sobre práticas pedagógicas que tornem a aprendizagem mais integrada, significativa e próxima das

experiências infantis. A interdisciplinaridade pode contribuir para superar a fragmentação dos conteúdos, enquanto a literatura oferece uma linguagem acessível, imaginativa e culturalmente rica para estabelecer relações entre diferentes conhecimentos. Quando essas duas perspectivas são articuladas de maneira cuidadosa, ampliam-se as possibilidades de participação e construção de sentidos pelas crianças (FAZENDA, 2008).

Outro aspecto importante refere-se à aprendizagem significativa. Para que uma nova informação seja realmente compreendida pelo estudante, ela precisa estabelecer relações com conhecimentos e experiências que já fazem parte de sua estrutura cognitiva. A literatura infantil pode favorecer esse processo porque as narrativas apresentam situações que permitem ao aluno mobilizar conhecimentos prévios, fazer perguntas, levantar hipóteses, comparar situações e atribuir novos significados ao que está sendo aprendido (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

A partir dessas considerações, este artigo tem como objetivo geral analisar as contribuições da literatura infantil, trabalhada em uma perspectiva interdisciplinar, para a construção de aprendizagens significativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, busca-se compreender a importância da literatura infantil na formação da criança; discutir o conceito de interdisciplinaridade no contexto escolar; refletir sobre a relação entre literatura, conhecimentos prévios e aprendizagem significativa; e apresentar possibilidades de utilização das narrativas infantis em práticas pedagógicas que articulem diferentes áreas do conhecimento.

Para alcançar esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de livros, artigos científicos, documentos educacionais e estudos relacionados à literatura infantil, interdisciplinaridade e aprendizagem significativa. A revisão bibliográfica possibilitou reunir diferentes perspectivas teóricas sobre o tema e compreender de que maneira a articulação entre literatura e diferentes áreas do conhecimento pode contribuir para o desenvolvimento das crianças nos anos iniciais.

## FUNDAMENTAÇÃO

### LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DA CRIANÇA

A literatura infantil participa da formação cultural da criança ao possibilitar o contato com diferentes formas de linguagem, personagens, acontecimentos e perspectivas de mundo. Ao ouvir ou ler uma história, a criança não apenas acompanha uma sequência de acontecimentos, mas também interpreta, imagina, questiona e produz sentidos. Esse processo contribui para ampliar seu repertório e para desenvolver uma relação mais significativa com a linguagem e com a leitura (CADEMARTORI, 2010).

A literatura também possui uma dimensão humanizadora. As histórias colocam o leitor diante de conflitos, escolhas, sentimentos e situações que podem ser próximas ou diferentes de sua realidade. Ao acompanhar personagens, a criança pode reconhecer sentimentos próprios, compreender perspectivas distintas e refletir sobre relações humanas. Nesse sentido, a literatura amplia a experiência individual e possibilita o contato simbólico com diferentes modos de viver e perceber o mundo (CANDIDO, 2004).

A literatura, portanto, não precisa apresentar uma finalidade moral ou uma lição explícita para contribuir com a formação infantil. Sua

força está justamente na possibilidade de provocar experiências, perguntas e interpretações. O contato com diferentes narrativas permite que a criança perceba que uma mesma situação pode ser compreendida de maneiras diversas, desenvolvendo progressivamente sua capacidade de interpretar e argumentar (COELHO, 2015).

Antônio Candido compreende a literatura como uma necessidade humana e destaca sua presença na formação do indivíduo:

> A literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. (CANDIDO, 2004, p. 175-176).

Essa compreensão ajuda a ampliar o olhar sobre a literatura infantil. Mesmo quando destinada às crianças, a obra literária pode apresentar conflitos sociais, diferenças culturais, relações familiares, questões ambientais e outras dimensões da experiência humana. O contato com essas questões não significa antecipar conteúdos inadequados à infância, mas oferecer oportunidades para que a criança construa interpretações de acordo com sua faixa etária e com a mediação realizada pelo professor (CANDIDO, 2004; COELHO, 2015).

A experiência literária também contribui para o desenvolvimento da linguagem. Ao ouvir histórias, conversar sobre personagens, antecipar acontecimentos, recontar narrativas e produzir textos, a criança amplia seu vocabulário e desenvolve formas cada vez mais elaboradas de expressão. Quando essas experiências são planejadas de maneira contínua, a leitura deixa de ser um momento isolado e passa a fazer parte da cultura da sala de aula (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, o papel do professor é fundamental. A presença de livros na escola, por si só, não garante uma experiência literária significativa. É necessário selecionar obras adequadas, criar momentos de leitura, favorecer a participação das crianças e permitir que elas expressem suas interpretações. A mediação docente deve estimular o diálogo sem retirar do aluno o direito de construir seus próprios sentidos diante da obra (CADEMARTORI, 2010).

A leitura compartilhada pode favorecer, ainda, vínculos entre crianças e adultos. O momento da história possibilita escuta, diálogo e participação, transformando a leitura em uma experiência social. Iniciativas de promoção da leitura também ressaltam a importância da mediação e da participação ativa da criança durante a experiência literária, reforçando que ler com a criança é diferente de simplesmente apresentar-lhe um texto (ITAÚ SOCIAL, 2026).

## A INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS

A organização tradicional do conhecimento escolar costuma dividir os conteúdos em diferentes componentes curriculares. Essa organização possui uma função didática, porém pode gerar dificuldades quando os conhecimentos são apresentados de maneira completamente isolada. Na vida cotidiana, os problemas e as experiências não aparecem divididos em disciplinas: uma situação relacionada ao meio ambiente, por exemplo, pode envolver conhecimentos científicos, matemáticos, linguísticos, históricos e sociais simultaneamente (FAZENDA, 2008).

A interdisciplinaridade procura justamente estabelecer relações entre esses diferentes conhecimentos. Isso não significa eliminar as especificidades de cada área, mas criar

possibilidades de diálogo entre elas. A interdisciplinaridade escolar possui uma finalidade educativa e deve estar relacionada à aprendizagem dos estudantes, considerando seus conhecimentos e suas experiências (FAZENDA, 2008).

Fazenda destaca de maneira objetiva essa dimensão da interdisciplinaridade escolar:

> Na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração. (FAZENDA, 2008, p. 21).

A afirmação evidencia que a interdisciplinaridade não deve ser compreendida apenas como a realização de atividades que envolvam várias disciplinas ao mesmo tempo. É necessário que exista uma intenção pedagógica capaz de estabelecer relações entre os conhecimentos e favorecer a aprendizagem. O aluno precisa perceber essas relações e participar ativamente da construção dos significados, em vez de apenas executar tarefas diferentes relacionadas a um mesmo tema (FAZENDA, 2008).

Nos anos iniciais, essa perspectiva apresenta especial relevância porque as crianças aprendem de maneira bastante relacionada às experiências concretas. A curiosidade, a observação, a exploração, a linguagem, o movimento e a interação fazem parte do processo de construção do conhecimento. A própria BNCC ressalta a necessidade de articular experiências anteriores e novas formas de relação com o mundo, valorizando uma postura ativa da criança na construção do conhecimento (BRASIL, 2018).

Nesse cenário, projetos interdisciplinares podem criar situações nas quais diferentes conhecimentos sejam mobilizados para compreender determinado tema. Uma história sobre animais, por exemplo, pode desencadear discussões sobre características dos seres vivos, produção de listas, leitura de informações, construção de gráficos, localização geográfica, desenhos e dramatizações. A atividade torna-se interdisciplinar quando essas ações estabelecem relações efetivas entre os conhecimentos, e não apenas quando são colocadas lado a lado (FAZENDA, 2008).

A interdisciplinaridade também pode contribuir para aproximar a escola da realidade dos alunos. Quando o conteúdo escolar dialoga com situações conhecidas pelas crianças, aumentam as possibilidades de compreensão e participação. O conhecimento passa a ser percebido como algo relacionado ao cotidiano e não apenas como informação que precisa ser memorizada para uma atividade avaliativa (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

Por essa razão, o planejamento assume papel central. Uma prática interdisciplinar exige que o professor conheça os objetivos de aprendizagem, selecione materiais adequados e pense antecipadamente sobre as relações que podem ser estabelecidas entre as diferentes áreas. O planejamento também permite prever estratégias de participação, adaptar atividades e avaliar não apenas o produto final, mas o processo desenvolvido pelos alunos (VASCONCELLOS, 2007).

## APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E LITERATURA INFANTIL

A aprendizagem significativa está relacionada à maneira como o novo conhecimento se relaciona com aquilo que o estudante já sabe. Na perspectiva de Ausubel, Novak e Hanesian, os conhecimentos prévios desempenham papel

importante na assimilação das novas informações, pois o aluno não inicia o processo de aprendizagem a partir do zero. Ele interpreta o novo conteúdo a partir de estruturas cognitivas que já possui (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

A literatura infantil pode favorecer esse processo porque as histórias frequentemente apresentam situações que permitem conexões com experiências anteriores. Uma narrativa sobre amizade pode levar a criança a recordar situações vivenciadas com colegas; uma história sobre animais pode mobilizar conhecimentos sobre natureza; uma narrativa sobre família pode despertar lembranças e diferentes formas de organização familiar. Essas relações podem servir como ponto de partida para novas aprendizagens (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

A relação entre conhecimento prévio e aprendizagem pode ser sintetizada pela seguinte formulação:

> A essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 34).

A citação evidencia que aprender significativamente não significa simplesmente receber uma informação nova. É necessário que o conteúdo encontre possibilidades de relação com aquilo que já está presente na estrutura cognitiva do estudante. No trabalho com literatura, essa relação pode acontecer durante a conversa sobre a história, nas hipóteses levantadas antes da leitura, na interpretação dos acontecimentos e nas atividades desenvolvidas posteriormente (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

A leitura literária, nesse sentido, pode ser compreendida como uma porta de entrada para diferentes aprendizagens. A criança lê ou escuta uma narrativa e, a partir dela, pode questionar, comparar, imaginar, pesquisar e produzir. O conhecimento novo não aparece separado da experiência, mas é construído em diálogo com aquilo que a criança já conhece e com as perguntas que surgem durante o processo (CADEMARTORI, 2010).

É importante, entretanto, evitar a utilização excessivamente instrumental da literatura. Uma obra literária não precisa ser transformada em uma sequência de exercícios para justificar sua presença na escola. O trabalho interdisciplinar deve preservar o contato da criança com a narrativa, com sua linguagem, suas imagens, seus personagens e sua dimensão estética. As atividades pedagógicas devem ampliar a experiência da leitura, e não a substituir (COELHO, 2015).

Dessa forma, o professor pode organizar momentos distintos. Primeiro, apresenta a obra e cria condições para uma leitura atenta e prazerosa. Em seguida, promove uma conversa sobre o texto, permitindo diferentes interpretações. Somente depois pode propor atividades que estabeleçam relações com outras áreas. Essa organização contribui para que a literatura mantenha sua identidade enquanto, simultaneamente, amplia as possibilidades de aprendizagem (CADEMARTORI, 2010).

## A LITERATURA INFANTIL COMO EIXO DE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

A literatura infantil pode assumir a função de eixo articulador de projetos pedagógicos porque as narrativas possuem capacidade de reunir diferentes experiências em torno de uma situação comum. A história cria um contexto compartilhado pela turma, a partir do qual o

professor pode desenvolver diferentes atividades sem perder a unidade temática. Dessa maneira, a criança percebe que os conhecimentos estudados não estão completamente separados (FAZENDA, 2008).

Um exemplo pode ser construído a partir de uma história sobre preservação ambiental. Após a leitura, a turma pode conversar sobre os problemas apresentados pelos personagens e relacioná-los às situações observadas na comunidade. Em Ciências, podem ser investigadas questões relacionadas ao lixo, à água e aos seres vivos; em Matemática, podem ser organizados dados sobre consumo ou produção de resíduos; em Língua Portuguesa, podem ser produzidos textos e cartazes; em Arte, podem ser elaboradas produções utilizando materiais reutilizáveis (BRASIL, 2018; FAZENDA, 2008).

Outra possibilidade envolve narrativas que apresentem diferentes espaços geográficos. A partir da história, as crianças podem localizar os lugares mencionados, comparar características de ambientes, observar mapas, pesquisar modos de vida e produzir registros escritos e artísticos. Nesse caso, a literatura atua como elemento mobilizador de perguntas, enquanto as diferentes áreas fornecem instrumentos para aprofundar a compreensão do tema (COELHO, 2015).

As histórias também podem favorecer trabalhos relacionados à matemática. Uma narrativa que envolva compras, receitas, divisão de objetos, passagem do tempo ou organização de personagens pode criar situações para trabalhar números, operações, medidas e resolução de problemas. A atividade torna-se mais significativa quando a criança compreende por que determinado conhecimento matemático é necessário para resolver uma situação apresentada na narrativa (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

No campo das Ciências Humanas, a literatura pode possibilitar discussões sobre identidade, família, comunidade, costumes e diversidade cultural. As crianças podem comparar as experiências dos personagens com as próprias vivências, percebendo semelhanças e diferenças. Essa abordagem pode contribuir para o desenvolvimento do respeito à diversidade e para a construção de uma compreensão mais ampla das relações sociais (BRASIL, 2018).

A Arte também encontra espaço nesse trabalho. Ilustrações, cores, formas, dramatizações, músicas e produções visuais podem ampliar a experiência com a narrativa. A criança pode representar uma cena, criar uma nova capa, imaginar outro final ou dramatizar um episódio da história. Essas atividades valorizam diferentes formas de expressão e permitem que crianças com diferentes estilos de participação encontrem maneiras de se envolver com o processo (COELHO, 2015).

A Língua Portuguesa, por sua vez, permanece como área diretamente relacionada à experiência literária, mas não precisa ser trabalhada de maneira isolada. A leitura, a oralidade, a produção textual e a análise linguística podem ser desenvolvidas em situações contextualizadas. A criança pode recontar a história, escrever uma carta para um personagem, produzir uma notícia sobre determinado acontecimento da narrativa ou criar uma continuação para o enredo (BRASIL, 2018).

Esse tipo de proposta favorece o protagonismo infantil. Ao invés de apenas responder perguntas previamente definidas, os alunos podem elaborar hipóteses, escolher caminhos, levantar questões e participar da construção

dos produtos finais. O professor continua sendo responsável pela mediação e pelo planejamento, mas deixa de ocupar exclusivamente o lugar de transmissor de informações (FAZENDA, 2008).

## O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA LEITURA INTERDISCIPLINAR

A presença do professor é indispensável para que a literatura infantil seja utilizada de maneira significativa. A escolha do livro, a preparação do ambiente, a forma de realizar a leitura, as perguntas propostas e as atividades posteriores interferem diretamente na qualidade da experiência. O professor atua como mediador entre a criança, a obra literária e os conhecimentos que podem ser construídos a partir dela (CADEMARTORI, 2010).

A mediação, porém, não significa controlar todas as interpretações. Uma mesma história pode produzir diferentes sentidos entre os alunos, e essas diferenças podem enriquecer a discussão. Cabe ao professor criar condições para que as crianças expliquem suas ideias, escutem os colegas e encontrem elementos no próprio texto para sustentar suas interpretações. Esse processo contribui para o desenvolvimento da oralidade e do pensamento crítico (COELHO, 2015).

A escolha das obras também exige atenção. O professor precisa considerar a qualidade literária, a faixa etária, a linguagem, as ilustrações, a diversidade de representações e a possibilidade de diálogo com os objetivos educacionais. A literatura infantil não deve ser selecionada apenas porque apresenta um tema que o professor pretende ensinar; é necessário que a obra possua valor literário e possa proporcionar uma experiência significativa para a criança (CADEMARTORI, 2010).

O trabalho interdisciplinar requer ainda conhecimento pedagógico. Não basta selecionar uma história e criar atividades de várias disciplinas. É necessário identificar quais aprendizagens podem ser articuladas de maneira coerente e quais relações realmente contribuem para a compreensão da narrativa e dos conteúdos. A interdisciplinaridade pressupõe intencionalidade, planejamento e capacidade de estabelecer conexões significativas (FAZENDA, 2008).

Nesse processo, a avaliação também precisa considerar o percurso desenvolvido pelos alunos. Ao observar uma atividade interdisciplinar, o professor pode analisar a capacidade da criança de argumentar, relacionar informações, resolver problemas, trabalhar em grupo, produzir registros e utilizar conhecimentos de diferentes áreas. Dessa maneira, a avaliação deixa de estar limitada à reprodução de conteúdo e passa a acompanhar diferentes dimensões da aprendizagem (VASCONCELLOS, 2007).

A formação continuada dos professores é outro aspecto importante. Para desenvolver práticas interdisciplinares consistentes, o docente precisa ter oportunidade de estudar, planejar coletivamente e refletir sobre suas próprias práticas. A interdisciplinaridade exige abertura para o diálogo e disposição para ultrapassar modelos de ensino exclusivamente fragmentados (FAZENDA, 2008).

## POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR COM LITERATURA

Embora apresente grande potencial pedagógico, o trabalho interdisciplinar com literatura infantil também enfrenta desafios. Um deles é a tendência de transformar qualquer atividade temática em interdisciplinaridade.

Trabalhar várias disciplinas em torno de uma mesma história não garante, por si só, integração entre os conhecimentos. É necessário que exista uma relação real entre os objetivos, as atividades e os saberes mobilizados (FAZENDA, 2008).

Outro desafio está relacionado ao tempo destinado ao planejamento. Uma prática interdisciplinar exige que o professor pense previamente nas possibilidades de articulação, selecione materiais e organize diferentes etapas. Em contextos escolares marcados por excesso de demandas, essa preparação pode ser dificultada. Por isso, o planejamento coletivo e a colaboração entre professores podem contribuir para tornar essas experiências mais viáveis (VASCONCELLOS, 2007).

Também é necessário considerar as diferenças existentes entre os alunos. As crianças chegam à escola com experiências familiares, culturais e linguísticas diversas. Uma mesma história pode provocar interpretações diferentes, e essa diversidade deve ser entendida como possibilidade de aprendizagem. A prática pedagógica precisa considerar os conhecimentos que cada aluno já possui e criar oportunidades para que todos participem (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

O acesso aos livros é igualmente uma questão relevante. Para que a literatura esteja presente de maneira efetiva na escola, é necessário contar com acervos diversificados e de qualidade. Políticas e iniciativas de promoção da leitura têm procurado ampliar o acesso das crianças a livros e fortalecer a formação de mediadores, reconhecendo que a aproximação com a literatura depende tanto da disponibilidade das obras quanto da qualidade da mediação (ITAÚ SOCIAL, 2026).

Outro ponto importante é a necessidade de respeitar a experiência estética. Quando toda história é imediatamente convertida em uma ficha de atividades, corre-se o risco de diminuir o prazer da leitura. A criança precisa ter momentos em que possa simplesmente ouvir, observar, imaginar e conversar sobre a obra. A dimensão interdisciplinar deve ampliar essa experiência, e não transformá-la em uma sequência mecânica de exercícios (COELHO, 2015).

Apesar desses desafios, as possibilidades são amplas. Projetos de leitura podem envolver a participação das famílias, exposições, dramatizações, rodas de conversa, produção de livros coletivos, pesquisas, experiências científicas, jogos e atividades artísticas. A literatura pode funcionar como ponto de encontro entre diferentes linguagens e conhecimentos, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e participativo (CADEMARTORI, 2010).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão bibliográfica permitiu analisar as contribuições da literatura infantil, articulada à interdisciplinaridade, para a aprendizagem significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir dos estudos analisados, foi possível compreender que a literatura possui um papel que ultrapassa o ensino instrumental da leitura e da escrita, contribuindo também para a formação cultural, linguística, imaginativa e social da criança (CADEMARTORI, 2010; COELHO, 2015).

A interdisciplinaridade, por sua vez, apresenta-se como uma possibilidade de superar a fragmentação dos conhecimentos escolares, favorecendo relações entre diferentes áreas. No contexto dos anos iniciais, essa perspectiva pode ser especialmente produtiva porque as crianças aprendem por meio de experiências,

relações, perguntas e descobertas. A literatura oferece situações narrativas que podem aproximar os conteúdos escolares das experiências concretas dos alunos (FAZENDA, 2008; BRASIL, 2018).

Também foi possível perceber uma relação importante entre literatura e aprendizagem significativa. As histórias podem mobilizar conhecimentos prévios e criar condições para que os alunos estabeleçam novas relações entre informações, experiências e conceitos. Quando o professor parte daquilo que a criança já conhece e cria situações para ampliar esse conhecimento, o conteúdo escolar tende a adquirir maior significado para o estudante (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

Entretanto, a interdisciplinaridade não deve ser confundida com a simples realização de atividades de diferentes disciplinas em torno de uma mesma história. Para que exista efetivamente uma prática interdisciplinar, é necessário planejamento, intencionalidade, diálogo entre os conhecimentos e participação ativa dos alunos. O professor possui papel fundamental nesse processo, pois é responsável por selecionar as obras, organizar as experiências, mediar as discussões e acompanhar as aprendizagens construídas (FAZENDA, 2008).

Outro aspecto que merece destaque é a necessidade de preservar a dimensão literária da obra. A literatura infantil não deve ser reduzida a um pretexto para trabalhar conteúdos escolares. A leitura precisa manter seu caráter de experiência estética, cultural e imaginativa. As atividades interdisciplinares devem nascer dessa experiência e ampliá-la, possibilitando novas perguntas e formas de compreender a narrativa (CANDIDO, 2004; CADEMARTORI, 2010).

Conclui-se, portanto, que a literatura infantil constitui um recurso pedagógico com grande potencial para a construção de aprendizagens significativas e interdisciplinares nos anos iniciais. Ao possibilitar o diálogo entre diferentes saberes, favorecer a participação das crianças e aproximar os conteúdos de experiências concretas, a literatura pode contribuir para uma educação mais integrada e significativa. Para isso, entretanto, é indispensável que o trabalho docente seja planejado, intencional e sensível às características das crianças e à riqueza própria da experiência literária (BRASIL, 2018; FAZENDA, 2008).

Por fim, compreende-se que investir na presença da literatura infantil na escola significa ampliar as oportunidades de aprendizagem e também garantir às crianças o contato com diferentes formas de imaginar, interpretar e compreender o mundo. Quando a leitura literária encontra uma prática interdisciplinar bem planejada, a escola pode transformar histórias em experiências de investigação, diálogo e construção de conhecimentos, fortalecendo uma formação que considera não apenas aquilo que a criança aprende, mas também a maneira como ela se relaciona consigo mesma, com os outros e com o mundo (CANDIDO, 2004; COELHO, 2015).

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

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

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004. p. 169-191.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. 7 ed. São Paulo: Moderna, 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

ITAÚ SOCIAL. **Leia com uma criança**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2026. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/leiacomumacrianca/. Acesso em: 14 set. 2026.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2007.

# O JOGO COMO ESTRATÉGIA DE ACESSIBILIDADE CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Games as a Curricular Accessibility Strategy for Inclusive Special Education within the São Paulo Municipal School System

HELDER RIBEIRO DE SOUSA [1]

## RESUMO

Este artigo analisa as possibilidades do jogo como estratégia pedagógica de acessibilidade curricular na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, considerando as condições necessárias à ampliação da participação e da aprendizagem dos estudantes públicos da Educação Especial no currículo comum. De natureza bibliográfica e analítico-reflexiva, o estudo articula contribuições da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, estudos sobre o jogo como prática cultural e referenciais sobre acessibilidade curricular às políticas educacionais nacionais e municipais, com destaque para a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Discute-se a atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na organização de recursos e estratégias de acessibilidade e, particularmente, sua articulação com as estratégias para o desenvolvimento das funções cognitivas previstas entre as Atividades Próprias do serviço. Nessa perspectiva, o jogo é analisado como prática cultural mediada por signos, regras e relações sociais, cujas possibilidades pedagógicas dependem dos objetivos estabelecidos, das barreiras identificadas, das mediações realizadas e das condições de participação organizadas. Abordam-se, ainda, as relações e distinções entre jogos, aprendizagem baseada em jogos e gamificação no contexto das culturas digitais. Conclui-se que o jogo pode constituir estratégia pedagógica de acessibilidade curricular quando sua escolha e utilização estiverem articuladas à identificação de barreiras, ao planejamento pedagógico e à construção de condições efetivas de participação, sem atribuir ao recurso, isoladamente, a capacidade de promover inclusão ou aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE: Acessibilidade curricular; Educação Especial; Jogo; Atendimento Educacional Especializado; Gamificação.**

[1] **Licenciado em Artes Visuais pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo (2008) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Cidade Verde (2024); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (2022), em Gestão Educacional com Habilitações em Administração, Supervisão e Coordenação Escolar pela Faculdade Abrange ABC (2024) e em Educação Especial com Ênfase no Transtorno do Espectro Autista (TEA) pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP (2026). Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Arte na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.**

# O JOGO COMO ESTRATÉGIA DE ACESSIBILIDADE CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Games as a Curricular Accessibility Strategy for Inclusive Special Education within the São Paulo Municipal School System

HELDER RIBEIRO DE SOUSA [1]

## ABSTRACT

This article analyzes the possibilities of games as a pedagogical strategy for curricular accessibility in Special Education from the perspective of Inclusive Education, considering the conditions required to enhance the participation and learning of Special Education students in the common curriculum. Based on a bibliographic and analytical-reflective approach, the study articulates contributions from the cultural-historical perspective of human development, studies on games as cultural practices, and theoretical frameworks on curricular accessibility with current national and municipal education policies, with particular emphasis on the São Paulo Municipal Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education. The article discusses the role of Specialized Educational Assistance (AEE) in organizing accessibility resources and strategies, particularly in relation to strategies for the development of cognitive functions established among the specific activities of this service. From this perspective, games are analyzed as cultural practices mediated by signs, rules, and social relations, whose pedagogical possibilities depend on established objectives, identified barriers, forms of mediation, and the conditions for participation provided. The article also addresses the relationships and distinctions among games, game-based learning, and gamification in the context of digital cultures. It concludes that games can constitute a pedagogical strategy for curricular accessibility when their selection and use are articulated with the identification of barriers, pedagogical planning, and the construction of effective conditions for participation, without attributing to the resource itself the capacity to promote inclusion or learning.

**KEYWORDS: Curricular accessibility; Special Education; Games; Specialized Educational Assistance; Gamification.**

[1] **Licenciado em Artes Visuais pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo (2008) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Cidade Verde (2024); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (2022), em Gestão Educacional com Habilitações em Administração, Supervisão e Coordenação Escolar pela Faculdade Abrange ABC (2024) e em Educação Especial com Ênfase no Transtorno do Espectro Autista (TEA) pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP (2026). Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Arte na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.**

# INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva como princípio estruturante das políticas educacionais brasileiras reafirma a responsabilidade dos sistemas de ensino pela garantia das condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem no currículo comum. Nesse contexto, a Educação Especial, compreendida como modalidade transversal à escolarização, organiza, por meio de seus serviços, recursos e estratégias de acessibilidade destinados ao seu público, em articulação com o ensino comum.

Esse direcionamento é reafirmado pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e pela Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituídas pelo Decreto nº 12.686/2025 e posteriormente alteradas pelo Decreto nº 12.773/2025 (BRASIL, 2025a, 2025b). Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 57.379/2016 e regulamentada pela Instrução Normativa SME nº 14/2025, orienta a identificação de barreiras e a organização de recursos e serviços de acessibilidade necessários à participação dos estudantes público da Educação Especial (SÃO PAULO, 2016, 2025).

Entre as Atividades Próprias do Atendimento Educacional Especializado (AEE), interessa particularmente a este estudo o inciso III do art. 15 da IN SME nº 14/2025, que estabelece as “estratégias para o desenvolvimento das funções cognitivas” (SÃO PAULO, 2025, art. 15, III). A normativa situa essas estratégias no campo pedagógico do AEE sem prescrever recurso ou metodologia específica, permitindo discutir diferentes possibilidades de mediação.

Sob a perspectiva histórico-cultural, as funções psicológicas superiores constituem-se nas relações sociais e são mediadas por instrumentos e signos culturalmente produzidos (VYGOTSKY, 1998). Nesse horizonte, o jogo pode ser compreendido como prática cultural e simbólica que mobiliza regras, linguagem, interação, imaginação e planejamento, possibilitando problematizar suas relações com a participação e a aprendizagem dos estudantes.

O potencial pedagógico do jogo, contudo, não decorre de seu caráter lúdico isoladamente. Depende dos objetivos que orientam sua utilização, das barreiras identificadas, das características da atividade, das mediações realizadas e das condições concretas de participação. Essa discussão alcança também as culturas digitais. O Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Tecnologias para Aprendizagem inclui aprendizagem baseada em jogos e gamificação entre as metodologias ativas, distinguindo o uso do próprio jogo em situações de aprendizagem da mobilização de elementos dos games em contextos que não constituem necessariamente jogos (SÃO PAULO, 2019).

Diante disso, este artigo orienta-se pelo seguinte problema: de que maneira o jogo pode constituir estratégia pedagógica de acessibilidade curricular para estudantes públicos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? Tem como objetivo analisar suas possibilidades nessa direção, considerando as relações entre mediação, funções psicológicas superiores e condições de participação. Para tanto, articula a discussão sobre acessibilidade curricular e eliminação de barreiras, o jogo como prática cultural na perspectiva histórico-cultural e suas possibilidades de diálogo com as Atividades Próprias do AEE, abordando ainda as

especificidades da gamificação nas culturas digitais.

## A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A consolidação da educação inclusiva representa um deslocamento em relação aos modelos de escolarização historicamente marcados pela segregação e pela integração. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e as políticas educacionais recentes reafirmam o direito à educação em sistema inclusivo e a responsabilidade pela organização das condições necessárias à participação dos estudantes (BRASIL, 2015, 2025a, 2025b).

Nessa perspectiva, a Educação Especial constitui modalidade transversal e não substitutiva ao ensino comum. A análise desloca-se de uma concepção centrada exclusivamente nas características individuais para as relações estabelecidas entre os sujeitos e as condições sociais, culturais, comunicacionais e educacionais presentes nos contextos em que participam. A identificação das condições de acessibilidade permite, assim, reconhecer barreiras e orientar ações destinadas à ampliação da participação (SASSAKI, 2024). No campo educacional, isso exige transformar práticas e condições institucionais, pois a presença na classe comum não assegura, por si mesma, participação efetiva nos processos de ensino e aprendizagem (MANTOAN, 2015).

## O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUAS ATRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS

O Atendimento Educacional Especializado constitui serviço pedagógico complementar ou suplementar à escolarização do público da Educação Especial. Sua atuação não substitui o ensino comum nem assume caráter clínico ou terapêutico, mas integra a organização de recursos e estratégias de acessibilidade necessários ao processo de escolarização.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a IN SME nº 14/2025 organiza sua oferta e estabelece, entre as Atividades Próprias do AEE, as “estratégias para o desenvolvimento das funções cognitivas” (SÃO PAULO, 2025, art. 15, III). O Anexo VI relaciona essa atividade à organização de estratégias que favoreçam autonomia e independência diante de situações do contexto escolar, bem como à interação entre estudantes e à construção coletiva de saberes (SÃO PAULO, 2025, Anexo VI).

Essa caracterização situa as funções cognitivas em uma perspectiva pedagógica e relacional, não como capacidades isoladas. A atuação do PAEE envolve, portanto, o planejamento e o acompanhamento de recursos, estratégias e mediações definidos diante das barreiras identificadas, em articulação com os demais profissionais envolvidos na escolarização. Suas atribuições específicas não transferem ao serviço especializado a responsabilidade exclusiva pela acessibilidade ou pela aprendizagem.

## A ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS E A ACESSIBILIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

As barreiras não devem ser compreendidas como características pertencentes ao estudante, mas como obstáculos que se produzem nas relações entre suas características e os contextos em que participa. A Lei Brasileira de Inclusão as classifica, para fins legais, como urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas (BRASIL, 2015). Sassaki (2024), em campo analítico, propõe dimensões de acessibilidade

arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, que podem contribuir para a leitura do contexto educacional sem serem confundidas com uma classificação normativa das barreiras escolares.

Uma mesma situação pode envolver diferentes dimensões. Uma atividade dependente exclusivamente de instruções escritas, por exemplo, pode produzir restrições distintas conforme os recursos, as formas de comunicação e as mediações disponíveis. A análise das barreiras requer, portanto, identificar o que restringe a participação em cada situação e quais condições podem ser reorganizadas.

A acessibilidade curricular insere-se nesse movimento ao articular recursos, estratégias, mediações e formas de organização do ensino às condições concretas de acesso ao conhecimento, participação e expressão das aprendizagens.

## ACESSIBILIDADE CURRICULAR COMO EIXO DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

A acessibilidade curricular orienta a reorganização das condições pelas quais os estudantes acessam conhecimentos, participam das experiências escolares e expressam suas aprendizagens. Não se reduz à adaptação pontual ou à simplificação de conteúdos, mas envolve as relações entre currículo, sujeitos, práticas pedagógicas e contextos institucionais. Cabral (2021) a situa em uma perspectiva cooperativa, biopsicossocial e policêntrica, na qual diferentes atores, saberes e contextos participam da construção das condições necessárias ao direito à educação.

Sua organização depende das barreiras presentes nas situações concretas de escolarização e das possibilidades de reorganização das estratégias, recursos, linguagens, formas de comunicação, tempos, espaços e processos avaliativos. Trata-se de ampliar as condições de participação no currículo comum sem tomar um padrão homogêneo de aprendizagem como referência. Essa compreensão converge com Mantoan (2015), ao deslocar a resposta educacional de intervenções dirigidas exclusivamente ao indivíduo para a transformação das práticas e estruturas escolares.

## A ACESSIBILIDADE CURRICULAR COMO REORGANIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ENSINO

Um recurso ou estratégia somente assume função de acessibilidade quando responde às barreiras identificadas e amplia efetivamente as possibilidades de participação. A acessibilidade deve, portanto, integrar o planejamento e o acompanhamento das práticas pedagógicas, em vez de restringir-se à introdução posterior de materiais ou modificações.

Essa reorganização envolve diferentes formas de apresentação do conhecimento, interação, acesso e produção de informações, mediação e expressão das aprendizagens. Não pressupõe a construção de currículo paralelo. Xavier (2018), ao analisar as relações entre currículo e Educação Especial, contrapõe práticas de diferenciação curricular à perspectiva da acessibilidade e destaca a manutenção do currículo comum articulada à diversificação das práticas pedagógicas e das formas de acessar, interagir com e expressar o conhecimento.

A perspectiva cooperativa proposta por Cabral (2021) também evidencia que a acessibilidade curricular não resulta da atuação isolada de um profissional ou serviço. As estratégias organizadas pelo AEE adquirem sentido quando articuladas às situações concretas de

participação nos diferentes tempos e espaços escolares.

Para a discussão deste artigo, isso significa que o jogo não possui qualidade intrinsecamente acessível. Seu potencial depende das barreiras identificadas, dos objetivos pedagógicos, das regras e formas de participação, dos recursos utilizados e das mediações construídas durante a atividade.

## ACESSIBILIDADE CURRICULAR E MEDIAÇÃO POR INSTRUMENTOS CULTURAIS

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano é socialmente constituído e mediado por instrumentos e signos culturais (VYGOTSKY, 1998). No contexto escolar, linguagens, sistemas simbólicos, recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa, Tecnologias Assistivas, materiais pedagógicos e jogos podem integrar processos de mediação, mas sua presença não garante, por si mesma, acessibilidade ou aprendizagem.

A Tecnologia Assistiva compreende recursos, estratégias, práticas e serviços relacionados à promoção da funcionalidade, autonomia e participação das pessoas com deficiência (BERSCH, 2017). No contexto educacional, sua funcionalidade deve ser analisada nas situações concretas em que é mobilizada, assim como ocorre com os demais instrumentos pedagógicos.

Nesse horizonte, o jogo pode ser investigado como instrumento cultural e possível estratégia de acessibilidade curricular. Sua relevância não decorre de uma capacidade intrínseca de desenvolver habilidades cognitivas ou eliminar barreiras, mas das possibilidades de mediação produzidas em determinadas situações pedagógicas. Regras, sistemas simbólicos, tomada de decisões, interação, antecipação e resolução de problemas assumem funções distintas conforme as relações e mediações que organizam a atividade.

## O JOGO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO

A compreensão do jogo como prática cultural e possibilidade de mediação pedagógica encontra respaldo em diferentes estudos que reconhecem sua dimensão simbólica, social e histórica. Huizinga (2000) situa o jogo como elemento constitutivo da cultura, caracterizado pela produção de sentidos, pela existência de regras e pela constituição de formas próprias de participação. No campo educacional, Kishimoto (2011) discute as relações entre jogo, brinquedo, brincadeira e educação, destacando a dimensão cultural das práticas lúdicas e suas possibilidades no processo educativo. Brougère (1998), por sua vez, enfatiza que o jogo não constitui atividade natural ou universal em suas formas de realização, mas prática socialmente construída, atravessada por significados, regras e modos de participação culturalmente produzidos.

Essa compreensão permite afastar duas interpretações reducionistas: a primeira restringe o jogo à recreação, como atividade situada à margem dos processos de ensino; a segunda lhe atribui, por si só, propriedades educativas ou desenvolvimentais. No contexto escolar, o potencial pedagógico do jogo depende das relações estabelecidas entre os participantes, dos objetivos que orientam a atividade, das regras e sistemas simbólicos mobilizados e das mediações que ocorrem durante sua realização. O caráter lúdico, portanto, não transforma automaticamente uma atividade em experiência de aprendizagem.

Na perspectiva histórico-cultural, essa discussão adquire particular relevância. Vygotsky (1998) compreende o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como processo socialmente constituído e mediado por instrumentos e signos culturais. O jogo, particularmente nas situações que envolvem imaginação e regras, cria condições específicas de atuação nas quais a criança pode operar com significados que ultrapassam a situação imediata, regular suas ações segundo regras e estabelecer novas relações entre pensamento e ação. Desse modo, sua relevância para o desenvolvimento não decorre simplesmente da atividade lúdica, mas das formas de mediação e das relações sociais e simbólicas que nela se constituem.

Essa perspectiva oferece elementos para colocar em diálogo a teoria histórico-cultural e a previsão normativa das "estratégias para o desenvolvimento das funções cognitivas" entre as Atividades Próprias do AEE (SÃO PAULO, 2025, art. 15, III). Trata-se, entretanto, de campos conceituais que não devem ser tomados como equivalentes: as funções psicológicas superiores, na teoria histórico-cultural, constituem uma categoria teórica vinculada à compreensão do desenvolvimento humano, enquanto as funções cognitivas correspondem à terminologia empregada pela normativa municipal para caracterizar uma das Atividades Próprias do AEE. A aproximação proposta neste estudo ocorre no plano analítico, investigando em que medida situações de jogo intencionalmente mediadas podem dialogar com essa atividade pedagógica.

## O JOGO COMO ATIVIDADE MEDIADA POR SIGNOS, SIGNIFICADOS E REGRAS

Na perspectiva histórico-cultural, a relação do sujeito com o mundo não ocorre de maneira direta, mas é mediada por instrumentos e signos culturalmente produzidos (VYGOTSKY, 1998). Nas situações de jogo, objetos, palavras, gestos, imagens, regras e convenções podem assumir significados específicos, permitindo aos participantes orientar suas ações por sistemas simbólicos compartilhados. A atividade lúdica constitui, assim, um espaço no qual significados culturais são apropriados, negociados e reelaborados nas relações sociais.

As regras desempenham papel particularmente relevante nesse processo. Mesmo nas situações imaginárias, a ação não ocorre de maneira inteiramente livre, pois os significados assumidos na brincadeira estabelecem condições para a atuação dos participantes. Nos jogos de regras explícitas, por sua vez, compreender a situação, antecipar possibilidades, acompanhar ações próprias e alheias e tomar decisões em função das condições estabelecidas pode mobilizar diferentes formas de atenção, memória, linguagem e pensamento.

Brougère (1998) contribui para essa compreensão ao situar o jogo no interior de uma cultura lúdica socialmente construída. Aprender a jogar envolve apropriar-se de códigos, significados, procedimentos e formas de interação que tornam possível participar da atividade. No contexto educacional, isso significa que a participação em um jogo também depende das condições oferecidas para que o estudante compreenda suas regras, acesse seus sistemas de representação, comunique suas escolhas e realize as ações requeridas.

Essa dimensão torna-se especialmente relevante para a Educação Especial. Ao utilizar um jogo pedagogicamente, não basta perguntar quais capacidades cognitivas ele supostamente desenvolve; é necessário

analisar quais exigências a própria atividade impõe à participação e se essas exigências podem constituir barreiras para determinados estudantes. Compreensão das regras, formas de comunicação, manipulação dos componentes, tempo para tomada de decisões e modos de registrar ou expressar respostas são, entre outros aspectos, elementos que precisam ser considerados na organização da atividade.

## IMAGINAÇÃO E LINGUAGEM NAS SITUAÇÕES DE JOGO

A imaginação ocupa lugar relevante na compreensão histórico-cultural do desenvolvimento. Para Vygotsky (2009), a atividade criadora não se encontra dissociada da experiência social e cultural, mas reelabora elementos apropriados pelo sujeito em suas relações com o mundo. Nas situações lúdicas, a possibilidade de operar com significados para além das propriedades imediatamente perceptíveis dos objetos amplia as formas de representação e de atuação simbólica.

A linguagem participa desse processo não apenas como meio de comunicação entre os jogadores, mas como instrumento de organização da atividade e das próprias ações. Nomear objetos, explicar procedimentos, negociar sentidos, formular estratégias, compreender instruções e estabelecer acordos são ações que podem integrar diferentes situações de jogo. Desse modo, linguagem, interação e atividade simbólica articulam-se na produção compartilhada dos significados que sustentam a experiência lúdica.

No contexto pedagógico, essas possibilidades dependem, novamente, das condições de participação organizadas. Uma atividade baseada predominantemente em instruções orais, textos escritos, pistas visuais ou determinadas formas de comunicação pode favorecer a participação de alguns estudantes e restringir a de outros. Pensar pedagogicamente o jogo exige, portanto, considerar não somente aquilo que ele pode mobilizar, mas também como seus sistemas de comunicação e representação podem ser acessados pelos diferentes participantes.

## O JOGO COMO ATIVIDADE SOCIALMENTE COMPARTILHADA

O jogo também constitui espaço de relações sociais reguladas por significados, convenções e regras compartilhadas. Participar de uma atividade lúdica pode envolver acompanhar as ações dos demais participantes, esperar ou negociar turnos, formular estratégias, revisar decisões e coordenar diferentes pontos de vista. Tais processos não decorrem automaticamente da presença de um jogo, mas das características da atividade e das formas de interação estabelecidas entre os participantes.

Piaget (1975), sob referencial teórico distinto da perspectiva histórico-cultural, atribui aos jogos de regras relevância para os processos de construção da autonomia e para a compreensão das relações de reciprocidade e das normas compartilhadas. Sua contribuição pode ser mobilizada neste estudo de maneira complementar, desde que preservada essa diferença epistemológica. Kishimoto (1994), por sua vez, contribui para situar as relações entre jogo e educação, evidenciando as possibilidades pedagógicas das práticas lúdicas quando articuladas às finalidades educacionais.

É nesse ponto que a discussão histórico-cultural encontra o problema central deste artigo. Se o jogo constitui uma prática cultural mediada por signos, regras e relações sociais, seu potencial pedagógico pode ser analisado

não apenas em função dos processos psicológicos que mobiliza, mas também das condições de participação que possibilita organizar. Essa passagem permite investigar, na seção seguinte, em que circunstâncias o jogo pode integrar estratégias de acessibilidade curricular e, particularmente no âmbito do AEE, dialogar com as estratégias para o desenvolvimento das funções cognitivas previstas na normativa municipal.

## O JOGO COMO ESTRATÉGIA DE ACESSIBILIDADE CURRICULAR

A análise desenvolvida até aqui permite compreender que o jogo não constitui, por si mesmo, uma estratégia de acessibilidade curricular. Sua utilização adquire essa função quando integra um planejamento pedagógico orientado pela identificação de barreiras e pela organização de condições que ampliem as possibilidades de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, o potencial do jogo não reside apenas em seu caráter lúdico, mas nas possibilidades de mediação que podem ser construídas por meio de regras, sistemas simbólicos, diferentes formas de comunicação, interação entre participantes, tomada de decisões e resolução de problemas.

Essa compreensão exige deslocar a pergunta sobre os benefícios genéricos do jogo para a análise de sua funcionalidade pedagógica em determinada situação de escolarização. Um mesmo jogo pode ampliar a participação de um estudante e, simultaneamente, produzir barreiras para outro, dependendo das formas de comunicação utilizadas, das exigências motoras ou sensoriais envolvidas, da compreensão das regras, do tempo destinado às ações, dos recursos disponíveis e das possibilidades de interação estabelecidas. Utilizá-lo na perspectiva da acessibilidade curricular implica, portanto, analisar as condições concretas de participação e reorganizar a atividade quando necessário.

É nesse sentido que o jogo pode aproximar-se da concepção de acessibilidade curricular discutida por Cabral (2021): não como recurso isolado ou solução previamente definida, mas como uma das estratégias que podem compor a organização cooperativa das condições de participação no currículo. Seu emprego pedagógico requer intencionalidade, acompanhamento e avaliação de sua funcionalidade, de modo que a escolha do recurso decorra das barreiras identificadas e dos objetivos educacionais estabelecidos, e não da pressuposição de que toda atividade lúdica seja necessariamente inclusiva.

## O JOGO E A REORGANIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO

Pensar o jogo como estratégia de acessibilidade curricular pressupõe considerar tanto aquilo que a atividade mobiliza quanto aquilo que exige dos participantes. Jogos podem organizar situações nas quais conteúdos e informações são apresentados por diferentes sistemas de representação, decisões são expressas por distintas formas de comunicação e ações são construídas em interação com outros participantes. Essas características podem ampliar as possibilidades de envolvimento na atividade, desde que sejam compatíveis com as formas de participação dos estudantes ou possam ser reorganizadas para assegurá-las.

A acessibilidade de uma situação de jogo pode envolver, por exemplo, a revisão das formas de apresentação e compreensão das regras, a utilização de recursos visuais, táteis ou comunicacionais, a reorganização do tempo de realização, a modificação das formas de

registro das respostas, a utilização de Tecnologia Assistiva ou Comunicação Aumentativa e Alternativa e a construção de diferentes possibilidades de interação entre os participantes. Tais recursos não alteram necessariamente a finalidade pedagógica da atividade; podem, ao contrário, constituir as condições para que diferentes estudantes participem de uma mesma experiência curricular.

Essa análise também impede que atenção, memória, linguagem ou planejamento sejam tratados como "barreiras cognitivas" localizadas no estudante. Em uma perspectiva de acessibilidade, interessa investigar de que maneira as exigências cognitivas presentes na atividade se relacionam com as condições de participação oferecidas. Uma regra excessivamente dependente de memória verbal, por exemplo, pode ser apresentada também por apoio visual; uma sequência complexa de ações pode ser organizada por pistas ou referências; diferentes formas de comunicação podem ser incorporadas às interações entre os jogadores. O foco desloca-se, assim, daquilo que supostamente falta ao estudante para aquilo que pode ser reorganizado na situação pedagógica.

A utilização do jogo como estratégia de acessibilidade curricular exige, portanto, uma relação entre barreira identificada, objetivo pedagógico, características do jogo, recursos de acessibilidade, mediação e acompanhamento da participação. É essa relação, e não a presença do jogo em si, que permite analisar sua funcionalidade no processo de escolarização
.

## O JOGO NO ÂMBITO DAS ATIVIDADES PRÓPRIAS DO AEE

No Atendimento Educacional Especializado, o jogo pode integrar diferentes estratégias pedagógicas quando sua utilização responde às necessidades identificadas no Estudo de Caso e aos objetivos estabelecidos no Plano de AEE. Nesse contexto, sua escolha não deve decorrer de uma associação genérica entre ludicidade e Educação Especial, mas da análise de sua pertinência diante das barreiras identificadas e das Atividades Próprias do AEE relacionadas às especificidades do estudante.

Para a discussão proposta neste artigo, assume particular relevância o inciso III do art. 15 da Instrução Normativa SME nº 14/2025, que estabelece como Atividade Própria do AEE as "estratégias para o desenvolvimento das funções cognitivas" (SÃO PAULO, 2025, art. 15, III). O Anexo VI da normativa caracteriza essa atividade como ensino voltado à organização de estratégias que favoreçam a autonomia e a independência diante de diferentes situações do contexto escolar, relacionando ainda a ampliação dos processos cognitivos à interação entre os estudantes e à construção coletiva de novos saberes (SÃO PAULO, 2025, Anexo VI).

Essa formulação permite analisar o jogo como uma possibilidade, entre outras, para a organização dessas estratégias. Conforme discutido anteriormente, determinadas situações de jogo podem mobilizar atenção voluntária, memória, linguagem, antecipação, planejamento, tomada de decisões e compreensão de sistemas simbólicos. No âmbito do AEE, contudo, a finalidade não deve ser o "treino" descontextualizado dessas funções. A utilização do jogo adquire sentido pedagógico quando esses processos são mobilizados em situações significativas e relacionados à ampliação da autonomia, da interação e das possibilidades de participação do estudante no contexto escolar.

O jogo também pode articular-se a outras

Atividades Próprias do AEE, conforme as especificidades do estudante e os objetivos estabelecidos. Recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa podem integrar as interações de uma situação de jogo; recursos de Tecnologia Assistiva podem ampliar as possibilidades de manipulação, comunicação ou acesso às informações; estratégias relacionadas à autonomia podem ser mobilizadas na compreensão e organização das ações requeridas pela atividade. Não se trata, portanto, de criar uma categoria normativa de "jogos de AEE", mas de reconhecer que diferentes jogos podem ser selecionados, produzidos ou reorganizados como recursos de mediação no desenvolvimento das atividades próprias do serviço.

Essa utilização requer ainda acompanhamento de sua funcionalidade. Se determinado recurso não amplia efetivamente a participação, a autonomia ou as possibilidades de atuação do estudante, sua permanência no planejamento precisa ser reconsiderada. O jogo, assim como qualquer outro recurso utilizado no AEE, deve ser avaliado em função dos efeitos produzidos nas situações concretas de participação e de sua articulação com o processo de escolarização.

## JOGOS DIGITAIS E GAMIFICAÇÃO: POSSIBILIDADES E LIMITES PARA A ACESSIBILIDADE

As culturas digitais ampliam as possibilidades de utilização de jogos nas práticas pedagógicas, mas exigem distinguir jogos digitais, aprendizagem baseada em jogos e gamificação. O *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Tecnologias para Aprendizagem* inclui a aprendizagem baseada em jogos e a gamificação entre as metodologias ativas consideradas no trabalho pedagógico e ressalta a distinção entre esses conceitos (SÃO PAULO, 2019). Enquanto a aprendizagem baseada em jogos incorpora o próprio jogo à experiência educativa, a gamificação utiliza elementos característicos dos games em contextos que não constituem necessariamente jogos.

Essa distinção impede que toda utilização pedagógica de mecanismos como desafios, pontuações, níveis, feedbacks ou recompensas seja denominada jogo. Do mesmo modo, a presença desses elementos não torna uma experiência automaticamente acessível. Uma atividade digital ou gamificada pode ampliar determinadas formas de participação, mas também pode produzir barreiras relacionadas à navegação, à comunicação, à apresentação visual ou sonora das informações, às formas de resposta exigidas e à compatibilidade com recursos de acessibilidade.

Na perspectiva deste estudo, portanto, jogos digitais e estratégias gamificadas devem ser submetidos ao mesmo princípio aplicado aos demais recursos pedagógicos: sua pertinência depende das barreiras identificadas, dos objetivos educacionais, das condições de acesso e das possibilidades efetivas de participação proporcionadas aos estudantes. Tecnologias digitais podem ampliar linguagens, formas de interação e possibilidades de feedback, mas sua funcionalidade pedagógica e sua acessibilidade precisam ser analisadas no contexto concreto de utilização.

Compreendido nesses termos, o jogo pode integrar estratégias de acessibilidade curricular sem ser convertido em solução universal para os desafios da escolarização inclusiva. Sua contribuição reside nas possibilidades de mediação que podem ser intencionalmente organizadas, acompanhadas e reorganizadas diante das barreiras identificadas. No âmbito do AEE, essa perspectiva possibilita articulá-lo às

Atividades Próprias do serviço, particularmente às estratégias para o desenvolvimento das funções cognitivas, preservando sua natureza pedagógica e sua vinculação às condições de participação do estudante no processo de escolarização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que a acessibilidade curricular não decorre da utilização isolada de recursos ou metodologias, mas da organização intencional das condições de ensino diante das barreiras presentes no processo de escolarização. Essa responsabilidade é institucional e compartilhada, cabendo ao AEE atribuições específicas na organização de recursos, estratégias e condições de acessibilidade destinadas ao público da Educação Especial.

Nesse contexto, o jogo pode constituir estratégia pedagógica de acessibilidade curricular quando sua utilização se articula às barreiras identificadas, aos objetivos estabelecidos, às características da atividade e às condições efetivas de participação. Compreendido como prática cultural mediada por signos, regras e relações sociais, pode mobilizar atenção, memória, linguagem, imaginação, planejamento e tomada de decisões sem que tais efeitos sejam atribuídos automaticamente ao caráter lúdico.

Essa compreensão possibilita diálogo com as "estratégias para o desenvolvimento das funções cognitivas" previstas entre as Atividades Próprias do AEE (SÃO PAULO, 2025, art. 15, III), sem estabelecer equivalência entre essa terminologia normativa e a categoria histórico-cultural das funções psicológicas superiores. No âmbito do AEE, a pertinência do jogo depende de sua relação com as barreiras e objetivos identificados e do acompanhamento de sua funcionalidade nas situações concretas de escolarização.

Jogos digitais, aprendizagem baseada em jogos e gamificação ampliam esse campo de possibilidades, mas permanecem submetidos aos mesmos critérios. Conforme o Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Tecnologias para Aprendizagem (SÃO PAULO, 2019), aprendizagem baseada em jogos e gamificação são estratégias distintas, cuja utilização deve considerar as formas de acesso, interação e eventuais barreiras produzidas pelas próprias tecnologias.

Conclui-se, portanto, que o jogo pode constituir estratégia de acessibilidade curricular quando sua escolha, organização e utilização estiverem vinculadas à identificação de barreiras, ao planejamento pedagógico e à construção de condições efetivas de participação. Sua contribuição não reside no recurso isoladamente, mas nas mediações e condições que possibilita organizar, reafirmando o caráter pedagógico do AEE sem deslocar para o professor especializado, para o recurso ou para o estudante a responsabilidade pela construção de uma escolarização acessível.

## REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva.com, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assiva.pdf. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 21 out. 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 9 dez. 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 ago. 2026.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BrM), diferenciação e acessibilidade curricular. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 153–163, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/CC223543.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016**. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo, 2016. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/decreto-57379-de-13-de-outubro-de-2016. Acesso em: 15 ago. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 14, de 4 de março de 2025**. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: SME, 2025. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-14-de-4-de-marco-de-2025. Acesso em: 15 ago. 2026.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade:** Ensino Fundamental: componente curricular: Tecnologias para Aprendizagem. 2 ed. São Paulo: SME/COPED, 2019. 120 p. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-fundamental-tecnologias-para-aprendizagem/. Acesso em: 15 ago. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As sete dimensões da acessibilidade**. 2.ed. São Paulo: Larvatus Prodeo, 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

XAVIER, Maíra da Silva. **Acessibilidade curricular: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico**. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/17084. Acesso em: 15 ago. 2026.

# DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL

From Exclusion to Inclusion: The Historical Evolution of School Inclusion for People with Intellectual Disabilities in Brazil

IRLANA DE JESUS DOMINGUES [1]

## RESUMO

A inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual constitui um importante conquista no campo dos direitos humanos e das políticas educacionais brasileiras. Este artigo tem como objetivo analisar a evolução histórica da inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual no Brasil, destacando os principais marcos legais que contribuíram para a consolidação da educação inclusiva. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, documentos normativos e legislações relacionadas à educação especial e inclusiva. O estudo evidencia a transição de modelos assistencialistas e segregadores para uma perspectiva fundamentada na garantia do direito à educação, na valorização da diversidade e na promoção da equidade. São discutidos marcos normativos relevantes, como a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que impulsionaram a reorganização das políticas públicas educacionais. Conclui-se que, embora importantes avanços tenham sido alcançados no reconhecimento do direito à educação inclusiva, sua efetivação depende da continuidade das políticas públicas e do fortalecimento de práticas educacionais comprometidas com a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Deficiência Intelectual; Inclusão Escolar; Políticas Públicas; Direitos Humanos.**

[1] **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.**

# DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL

From Exclusion to Inclusion: The Historical Evolution of School Inclusion for People with Intellectual Disabilities in Brazil

IRLANA DE JESUS DOMINGUES [1]

## ABSTRACT

The inclusion of students with intellectual disabilities in regular schools represents a significant achievement in the field of human rights and Brazilian educational policies. This article aims to analyze the historical development of school inclusion for individuals with intellectual disabilities in Brazil, highlighting the main legal milestones that have contributed to the consolidation of inclusive education. This is a bibliographic study with a qualitative and descriptive approach, based on the analysis of books, scientific articles, legal documents, and educational legislation related to special and inclusive education. The study highlights the transition from segregative and assistance-based models to an educational perspective grounded in the right to education, the appreciation of diversity, and the promotion of equity. It discusses relevant legal frameworks, including the 1988 Federal Constitution, the Salamanca Statement, the National Education Guidelines and Framework Law (LDB), and the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities, all of which have fostered the reorganization of educational policies. It is concluded that, although significant progress has been made in recognizing the right to inclusive education, its effective implementation depends on the continuity of public policies and the strengthening of educational practices committed to the participation and learning of all students.

**KEYWORDS: Inclusive Education; Intellectual Disability; School Inclusion; Public Policies; Human Rights.**

[1] **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.**

# INTRODUÇÃO

A inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual representa uma das mais importantes transformações ocorridas nas políticas educacionais brasileiras ao longo das últimas décadas. A consolidação do direito à educação para todos resultou da evolução de concepções sociais, políticas e pedagógicas que passaram a reconhecer a diversidade humana como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse contexto, a escola deixou de ser compreendida apenas como espaço de transmissão do conhecimento para assumir o compromisso de garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes, independentemente de suas características e necessidades educacionais.

Historicamente, as pessoas com deficiência intelectual estiveram submetidas a processos de exclusão social e educacional, marcados por práticas assistencialistas e segregadoras. A ampliação dos debates internacionais sobre direitos humanos e a promulgação de legislações nacionais voltadas à educação inclusiva contribuíram para a redefinição desse cenário, estabelecendo novos referenciais para a organização dos sistemas de ensino e para a construção de políticas públicas comprometidas com a equidade educacional. Apesar desses avanços, a compreensão da trajetória histórica da inclusão permanece relevante para a análise das transformações ocorridas no campo educacional e dos desafios relacionados à efetivação do direito à educação.

Diante desse contexto, este estudo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: como a evolução histórica e os principais marcos legais contribuíram para a consolidação da inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual no Brasil? A investigação fundamenta-se na necessidade de compreender o percurso histórico da educação inclusiva, considerando que o conhecimento desse processo favorece a análise das políticas públicas educacionais e das mudanças ocorridas nas concepções de deficiência e de inclusão escolar.

O objetivo geral consiste em analisar a evolução histórica da inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual no Brasil, com destaque para os principais marcos legais que contribuíram para a consolidação da educação inclusiva. Como objetivos específicos, pretende-se contextualizar as concepções históricas relacionadas à deficiência intelectual; identificar os principais dispositivos legais que orientaram a construção das políticas de educação inclusiva; e discutir as contribuições desses marcos para a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, desenvolvida por meio da análise de livros, artigos científicos, documentos normativos e legislações que tratam da educação especial e da educação inclusiva no contexto brasileiro. A revisão da literatura possibilitou compreender as transformações históricas que fundamentaram a construção de uma perspectiva educacional orientada pelos princípios da inclusão, da equidade e do respeito à diversidade.

## A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL

A compreensão da inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual exige a análise das transformações históricas que modificaram a

forma como a sociedade passou a reconhecer os direitos das pessoas com deficiência. Durante muitos séculos, predominou uma concepção marcada pela exclusão social e educacional, na qual a deficiência era compreendida sob uma perspectiva assistencialista e médica. Nesse contexto, as pessoas com deficiência eram frequentemente afastadas do convívio social e encaminhadas para instituições especializadas, onde recebiam atendimento segregado, distante do sistema regular de ensino.

No Brasil, as primeiras iniciativas voltadas à educação das pessoas com deficiência ocorreram no século XIX, com a criação de instituições especializadas, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos. Embora essas iniciativas tenham representado avanços para a época, o atendimento permanecia fundamentado em práticas de caráter clínico e assistencial, limitando as oportunidades de participação educacional e social das pessoas com deficiência.

A partir da segunda metade do século XX, importantes mudanças passaram a influenciar a organização da educação especial no Brasil. A Lei nº 4.024/1961 reconheceu o direito à educação das pessoas então denominadas "excepcionais", enquanto a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, fortaleceu a atuação do Estado na formulação de políticas voltadas à área. Entretanto, predominava ainda o paradigma da integração, segundo o qual cabia ao estudante adaptar-se às condições oferecidas pela escola, sem alterações significativas na organização do ensino.

Uma mudança mais expressiva ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegurou a educação como direito de todos e estabeleceu a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Posteriormente, a Declaração de Salamanca (1994) consolidou internacionalmente os princípios da educação inclusiva ao defender que os sistemas educacionais deveriam adaptar-se às necessidades dos estudantes, e não o contrário. No contexto brasileiro, esses princípios foram incorporados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reafirmou a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino. Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) fortaleceu a perspectiva biopsicossocial da deficiência e consolidou o direito à participação plena das pessoas com deficiência em igualdade de oportunidades.

A evolução histórica demonstra que a inclusão escolar deixou de ser compreendida apenas como garantia de acesso à escola regular e passou a representar o compromisso com a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Essa transformação exigiu mudanças nas políticas públicas, na organização dos sistemas educacionais e nas práticas pedagógicas, consolidando a educação inclusiva como princípio orientador da educação brasileira. Apesar dos avanços alcançados, a efetivação desse direito ainda depende do fortalecimento das políticas públicas e da construção de práticas educacionais comprometidas com a equidade e a valorização da diversidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da evolução histórica da inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual no Brasil permitiu compreender que a construção de uma educação inclusiva resulta

de um processo marcado por transformações sociais, políticas e educacionais. A passagem de um modelo fundamentado na segregação para uma perspectiva baseada na garantia de direitos evidencia a influência dos movimentos nacionais e internacionais na formulação de políticas públicas voltadas à promoção da equidade educacional.

Os marcos legais analisados, entre eles a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, contribuíram para consolidar o direito de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na escola regular. Esses dispositivos representaram avanços significativos ao reconhecer a educação inclusiva como princípio orientador das políticas educacionais brasileiras.

Conclui-se que o problema de pesquisa foi respondido ao demonstrar que a evolução histórica e os marcos legais desempenharam papel fundamental na consolidação da inclusão escolar no Brasil. Contudo, a efetivação desse direito exige a continuidade das políticas públicas, o fortalecimento das práticas educacionais inclusivas e o compromisso permanente dos sistemas de ensino com a promoção de uma educação que reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos "is"**.** 12 ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos**.** 9 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990.

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

# A LITERATURA INFANTIL NO COTIDIANO ESCOLAR

Children's Literature in Daily School Life

JOSEFA ANGELINA DA SILVA [1]

## RESUMO

O presente trabalho discute a contribuição da Literatura Infantil para o desenvolvimento da linguagem na infância. A experiência com textos literários favorece a construção de conhecimentos, a ampliação do repertório linguístico e o desenvolvimento da imaginação. A leitura e a contação de histórias possibilitam que a criança desenvolva formas de expressão e interação com o meio social. Nesse processo, a escola desempenha papel essencial ao promover práticas de leitura diversificadas e significativas. Assim, a Literatura Infantil apresenta-se como recurso relevante para a formação integral e para a construção do leitor desde os primeiros anos.

**PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Leitura; Infância.**

## ABSTRACT

The present work discusses the contribution of Children's Literature to the development of language in childhood. The experience with literary texts favors the construction of knowledge, the expansion of the linguistic repertoire and the development of imagination. Reading and storytelling enable the child to develop forms of expression and interaction with the social environment. In this process, the school plays an essential role by promoting diversified and meaningful reading practices. Thus, Children's Literature presents itself as a relevant resource for the integral formation and construction of the reader from the early years.

**KEYWORDS: Literature; Reading; Childhood.**

[1] **Graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC (2002); Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade Faculeste (2025); Professora de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo**

# INTRODUÇÃO

A Literatura Infantil ocupa um lugar significativo no processo de desenvolvimento da criança, especialmente por possibilitar o contato com diferentes formas de linguagem, ampliar experiências culturais e estimular a imaginação. Desde os primeiros anos de vida, o contato com histórias, livros, poemas, contos e outras manifestações literárias contribui para que a criança desenvolva habilidades relacionadas à comunicação, à compreensão e à expressão de ideias e sentimentos. Nesse sentido, a literatura pode ser compreendida não apenas como uma forma de entretenimento, mas como uma experiência que participa da formação intelectual, social, cultural e afetiva do indivíduo.

A leitura literária apresenta características próprias que permitem ao leitor ultrapassar os limites da realidade imediata e estabelecer relações com diferentes situações, personagens e universos imaginários. Para a criança, esse contato pode favorecer o desenvolvimento da criatividade, da fantasia e do faz-de-conta, elementos importantes para a construção de significados sobre o mundo. Além disso, a experiência com a literatura possibilita a ampliação do repertório linguístico e cultural, contribuindo para que a criança desenvolva diferentes maneiras de compreender e expressar aquilo que pensa e sente.

A linguagem, por sua vez, exerce papel fundamental no desenvolvimento infantil, uma vez que possibilita a interação da criança com outras pessoas e com o meio em que está inserida. Na perspectiva de Vigotsky (1998), o desenvolvimento da linguagem está relacionado às experiências sociais e às interações estabelecidas pelo indivíduo. Dessa maneira, as situações de comunicação vivenciadas pela criança favorecem a construção de conhecimentos e significados, contribuindo para sua constituição como sujeito histórico, social e cultural.

Nesse contexto, a escola assume uma função importante na formação do leitor, pois é nesse espaço que muitas crianças têm contato sistemático com diferentes obras e práticas de leitura. A inserção da Literatura Infantil no cotidiano escolar pode favorecer experiências que envolvam a escuta, a leitura, a interpretação, a oralidade e a produção de sentidos. Para Costa (2007), a literatura apresenta uma dimensão social e cultural que possibilita a interação entre autor e leitor, contribuindo para a formação do imaginário e para o desenvolvimento de uma visão mais ampla da realidade.

A relevância deste estudo está, portanto, na necessidade de compreender as contribuições da Literatura Infantil para o desenvolvimento da linguagem e para a formação da criança. Refletir sobre essa temática permite reconhecer a importância de práticas pedagógicas que valorizem a leitura literária como uma experiência significativa, capaz de promover não apenas aprendizagens relacionadas à linguagem, mas também o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, do pensamento crítico e das relações sociais.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da Literatura Infantil para o desenvolvimento da linguagem e para a formação da criança. Assim, busca-se compreender a importância da leitura literária na infância; identificar suas contribuições para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da criatividade; e refletir sobre o papel da escola e das práticas pedagógicas na formação de leitores. Para tanto, o estudo fundamenta-se em contribuições teóricas de autores que

discutem a literatura, a linguagem e o desenvolvimento infantil, buscando evidenciar a importância de proporcionar às crianças experiências constantes e significativas com a leitura literária.

## LEITURA E LITERATURA

Em meio às transformações provocadas pela era digital, a leitura permanece como uma competência fundamental para o desenvolvimento intelectual e para a formação do indivíduo. O ato de ler envolve um processo complexo, que requer do leitor atenção, concentração e capacidade de construir significados a partir do texto. Além do domínio da linguagem escrita, é necessário que o sujeito disponha de conhecimentos e experiências que contribuam para a compreensão e interpretação daquilo que lê. Nesse sentido, a leitura pressupõe um repertório individual capaz de promover a interação entre leitor e texto, considerando tanto as informações explicitamente apresentadas quanto aquelas que precisam ser inferidas. Conforme destaca Jacoby (2011), esse repertório possibilita "desencadear o jogo que se estabelece entre o texto e o leitor, entre o dito e o não-dito", favorecendo a imaginação e proporcionando experiências relacionadas ao encantamento e ao universo dos sonhos.

Embora a sociedade contemporânea disponha de inúmeras alternativas de entretenimento, como programas televisivos, produções cinematográficas, videogames, jogos digitais, aplicativos de comunicação e redes sociais, a leitura de livros apresenta características próprias. Em especial, as obras literárias estabelecem com o leitor uma forma singular de interação, que ultrapassa o simples contato com imagens ou a execução de ações rápidas. A experiência literária envolve a participação ativa do sujeito na construção de sentidos, estimulando a reflexão, a imaginação, a criatividade e a capacidade de interpretar diferentes perspectivas. Dessa forma, a leitura literária constitui uma prática que demanda envolvimento cognitivo e subjetivo, possibilitando ao leitor uma relação mais profunda com o texto e com as experiências por ele suscitadas.

Estudos recentes no campo da medicina têm evidenciado a relação entre o contato da criança com histórias e o desenvolvimento de determinadas funções cerebrais associadas à linguagem. Durante os primeiros anos de vida, especialmente no período compreendido entre o nascimento e os dez anos de idade, experiências envolvendo a escuta e a leitura de narrativas podem contribuir significativamente para o fortalecimento das habilidades linguísticas. Nesse período, o cérebro apresenta elevada capacidade de estabelecer conexões entre os neurônios, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem. As conexões que não são estimuladas ou utilizadas tendem a ser reduzidas ao longo dos primeiros anos, o que reforça a importância de oferecer à criança experiências frequentes e diversificadas com a linguagem. Segundo Jacoby (2011), a leitura e a escuta de histórias durante essa etapa da vida contribuem para potencializar as áreas cerebrais relacionadas ao desenvolvimento da linguagem.

Costa (2007, p. 27) ressalta que o contato da criança com a Literatura Infantil ultrapassa a simples familiarização com a linguagem escrita. Para o autor, essa experiência participa da construção de formas de pensamento, da compreensão de valores presentes na sociedade e da constituição de padrões de comportamento, além de exercer papel

significativo no desenvolvimento da imaginação infantil. Nesse sentido, a Literatura Infantil apresenta contribuições que não se restringem ao ensino da leitura, podendo favorecer a aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento e colaborar para o desenvolvimento psicológico, intelectual, social e cultural da criança leitora (COSTA, 2007).

Por meio da prática da leitura, as crianças têm a oportunidade de ampliar e aprofundar seus conhecimentos, conhecer diferentes autores e entrar em contato com variadas perspectivas e formas de expressão. Esse processo também contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que possibilita ao leitor refletir sobre diferentes ideias e compreender que determinados assuntos podem ser interpretados a partir de pontos de vista diversos. Dessa maneira, a leitura constitui uma prática importante para a formação de sujeitos mais reflexivos e capazes de respeitar opiniões distintas.

Nesse processo de formação, a escola assume uma função essencial na promoção e valorização da Literatura, especialmente por reconhecer o conhecimento e a leitura como elementos importantes para a formação humana e social. Costa (2009, p. 126) afirma que “a escola possui papel fundamental na valorização da Literatura, porque atribui valores positivos à inteligência e ao saber. Em consequência, confere importância ao exercício da leitura para formar o profissional e o cidadão”. Assim, a instituição escolar pode criar condições para que a criança desenvolva uma relação significativa com os livros e com a leitura, compreendendo essa prática não apenas como uma atividade escolar, mas como instrumento de conhecimento e de compreensão da realidade que a cerca.

A inserção da Literatura Infantil no ambiente escolar também permite que a criança conheça diferentes formas de construção textual e tenha contato com uma diversidade de gêneros e manifestações da literatura. Essa experiência amplia seu repertório cultural e contribui para o desenvolvimento de suas competências leitoras. Nessa perspectiva, Costa (2007, p. 24) destaca “que a leitura não deveria ser pensada apenas como procedimento cognitivo ou afetivo, mas principalmente como ação cultural historicamente construída”. Portanto, a leitura não deve ser compreendida simplesmente como uma atividade voltada à aquisição ou à acumulação de informações. Ela precisa ser entendida como uma prática cultural que estabelece relações entre conhecimentos, experiências, valores e diferentes formas de compreender o mundo.

## A LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A prática da leitura proporciona diversos benefícios ao desenvolvimento do indivíduo, destacando-se, entre suas diferentes modalidades, a leitura literária, que constitui o foco desta pesquisa. Conforme Bamberger (2000), citado por Costa (2007), a leitura pode desempenhar distintas funções, de acordo com as necessidades e objetivos do leitor. Entre elas, encontra-se a leitura informativa, voltada à obtenção de conhecimentos e informações por meio da linguagem escrita; a leitura escapista, relacionada à busca de satisfação e ao atendimento de desejos; a leitura cognitiva, direcionada à compreensão do próprio sujeito, das demais pessoas e da realidade em que está inserido; e, por fim, a leitura literária, que possibilita ao leitor interpretar e reconhecer dimensões simbólicas presentes nas situações e acontecimentos do cotidiano.

Segundo Costa (2007), a leitura literária caracteriza-se pela possibilidade de ultrapassar os limites da realidade imediata, permitindo ao leitor construir novos significados a partir da experiência com o texto. Apesar de sua relevância para a formação humana e para o desenvolvimento do leitor, essa modalidade de leitura ainda recebe menor atenção e é pouco vivenciada em determinadas práticas leitoras. Tal situação merece reflexão, sobretudo porque a formação literária tem como uma de suas finalidades possibilitar ao indivíduo uma relação mais ampla e significativa com a literatura.

Considerando que a leitura literária possibilita ao leitor ir além da realidade concreta, pode-se estabelecer uma relação direta entre essa característica e as contribuições da Literatura Infantil. Por meio dos textos ficcionais, a criança entra em contato com situações, personagens e universos que estimulam sua capacidade de imaginar e criar. Dessa forma, a literatura infantil favorece o desenvolvimento da fantasia e da imaginação, permitindo que a criança amplie sua percepção sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo que a rodeia.

A experiência com textos ficcionais possibilita ao leitor acessar diferentes dimensões da experiência humana, envolvendo aspectos subjetivos, intuitivos, imaginativos e fantasiosos. Nesse sentido, Azevedo (2004) destaca que a ficção permite explorar dimensões que ultrapassam a realidade concreta. No caso das crianças, essa experiência manifesta-se de maneira significativa por meio do faz-de-conta, prática que pode ser estimulada tanto pela leitura quanto pela escuta de histórias. Ao entrar em contato com narrativas ficcionais, a criança amplia suas possibilidades de criação e passa a atribuir novos significados às situações vivenciadas.

O faz-de-conta pode ser compreendido como uma forma de expressão e comunicação utilizada pela criança para estabelecer relações com outras pessoas e com o ambiente em que vive. Por meio das situações imaginárias que constrói, ela consegue exteriorizar emoções, desejos, necessidades, pensamentos e diferentes formas de compreender a realidade. A literatura desempenha papel relevante nesse processo, pois oferece elementos que alimentam a imaginação infantil e possibilitam diferentes formas de expressão, articulando-se também com outras linguagens presentes no desenvolvimento da criança (FARIA, 2004).

Essa perspectiva é reforçada por Costa (2007), ao compreender a literatura como uma manifestação essencialmente social, uma vez que sua constituição ocorre por meio da linguagem e pressupõe uma relação entre aquele que produz o texto e aqueles que o recebem. Além de possibilitar a comunicação, a literatura apresenta imagens construídas por meio das palavras, permitindo que o leitor formule representações mentais a partir do que está sendo narrado. Como afirma Costa (2007, p. 23), “Essa relação comunicacional entre imaginários busca sempre o entendimento, a identificação e a visão crítica.” Dessa forma, a experiência literária favorece a aproximação entre sujeitos, possibilitando o compartilhamento de diferentes imaginários por meio de manifestações estéticas e contribuindo, consequentemente, para os processos de interação e socialização.

O contato da criança com diferentes produções literárias também contribui para a ampliação de suas experiências com a linguagem. A diversidade de textos, gêneros e formas de expressão proporciona oportunidades para que o leitor infantil desenvolva competências relacionadas à exploração, à compreensão e à

articulação entre diferentes linguagens. Desse modo, a literatura pode assumir uma função significativa no desenvolvimento das capacidades comunicativas, interpretativas e criativas da criança. Ao discutir as contribuições de Piaget, Vygotsky (1998) destaca que a criança pequena ainda não apresenta como característica predominante a necessidade de submeter seus pensamentos a uma verificação lógica da realidade. Durante essa etapa do desenvolvimento, o pensamento infantil encontra no brincar e na imaginação formas espontâneas de expressão. Por meio da fantasia, a criança cria situações nas quais seus desejos podem ser representados e experimentados, aproximando o imaginado daquilo que considera possível. Conforme Vigotsky (1998, p. 16), "Até os sete ou oito anos, o brinquedo predomina de forma tão absoluta no pensamento infantil, que se torna muito difícil separar a invenção deliberada da fantasia que a criança acredita ser verdadeira." Nesse sentido, o brincar e a imaginação constituem elementos importantes para a compreensão das formas pelas quais a criança interpreta e atribui significado às suas experiências.

Na perspectiva de Vygotsky (1998), o desenvolvimento da linguagem está diretamente relacionado às relações sociais estabelecidas pela criança ao longo de seu processo de desenvolvimento. A linguagem não se constitui de maneira isolada, mas é construída mediante as interações que o indivíduo estabelece com outras pessoas e com o contexto social e cultural no qual está inserido. A partir dessas experiências de comunicação e convivência, a criança passa gradativamente a atribuir significados aos elementos que compõem sua realidade. Dessa forma, a linguagem participa da formação do sujeito enquanto ser histórico, social e cultural, contribuindo para a construção de conhecimentos, valores e formas de compreender o mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho, foi possível compreender a relevância da Literatura Infantil para o desenvolvimento integral da criança, especialmente no que se refere à linguagem, à leitura, à imaginação e à formação do sujeito. A literatura, quando inserida de maneira significativa no cotidiano escolar, ultrapassa a função de proporcionar entretenimento, constituindo-se como uma importante ferramenta para a construção de conhecimentos e para a ampliação das experiências infantis.

O contato frequente com histórias e diferentes textos literários possibilita à criança ampliar seu repertório linguístico e cultural, desenvolver a capacidade de interpretação e expressar pensamentos, sentimentos, desejos e ideias. Nesse processo, a leitura literária favorece também a criatividade e a imaginação, permitindo que a criança estabeleça relações entre o universo ficcional e sua própria realidade. O faz-de-conta, nesse contexto, representa uma importante forma de expressão infantil, por meio da qual a criança experimenta diferentes papéis, situações e possibilidades de compreensão do mundo.

As contribuições apresentadas por autores como Jacoby (2011), Costa (2007; 2009), Azevedo (2004), Faria (2004) e Vigotsky (1998) evidenciam que a linguagem e a literatura estão profundamente relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, social, cultural e afetivo da criança. A interação com os textos e com os demais sujeitos favorece a construção

de significados e contribui para que a criança desenvolva gradativamente suas capacidades de comunicação, reflexão e participação social.

Nesse sentido, a escola possui papel fundamental na aproximação entre a criança e a literatura. Cabe ao espaço escolar proporcionar experiências diversificadas de leitura, garantindo o acesso a obras literárias de qualidade e criando situações nas quais o ato de ler seja vivenciado de maneira prazerosa, significativa e contextualizada. A prática pedagógica deve evitar que a literatura seja utilizada apenas como instrumento para o ensino de conteúdo ou para o cumprimento de atividades, reconhecendo seu valor artístico, cultural e formativo.

Conclui-se, portanto, que a Literatura Infantil constitui um recurso essencial para o desenvolvimento da linguagem e para a formação de leitores capazes de interpretar, imaginar, questionar e atribuir sentidos às experiências vivenciadas. Incentivar o contato com a literatura desde os primeiros anos de vida significa contribuir para a formação de sujeitos mais criativos, críticos e participativos. Dessa forma, investir em práticas de leitura literária no ambiente escolar representa não apenas uma contribuição para o processo de aprendizagem, mas também uma possibilidade de ampliar as experiências culturais e humanas das crianças.

## REFERÊNCIAS


AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura**.** In: SOUZA, R. J. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura.** 7 ed. São Paulo: Ática, 2000.

COSTA, M. M. da. **Literatura Infantil.** Curitiba: Iesde Brasil, 2009.

FARIA, V. L. B de**.** Memórias de leitura e Educação Infantil. In: SOUZA, R.J. **Caminhos para a formação do leitor.** São Paulo: DCL, 2004.

JACOBY, S. **Criança e literatura:** mais livros, mais livres. Disponível em: http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download/apostila_seduc.pdf Acesso em 26/08/2026.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# A DIFICULDADE E A DEMANDA DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE AULA

The Challenges and Demands Faced by Teachers in the Process of Including Children with Disabilities in the Classroom

JULIANA ROCHA LOPES [1]

## RESUMO

A educação inclusiva constitui um direito e exige que a escola organize condições para garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Entretanto, a presença desses estudantes nas classes comuns também evidencia demandas significativas para o trabalho docente, especialmente quando o professor precisa atender diferentes ritmos, formas de comunicação, necessidades de acessibilidade e níveis de aprendizagem em uma mesma sala. Este artigo tem como objetivo analisar as principais dificuldades e demandas enfrentadas pelo professor no processo de inclusão de crianças com deficiência, destacando a formação docente, o planejamento pedagógico, a necessidade de recursos, o trabalho colaborativo e a existência de uma rede de apoio. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada em legislação educacional brasileira, documentos oficiais e estudos científicos sobre educação inclusiva e formação de professores. A análise indica que as dificuldades docentes não devem ser compreendidas como responsabilidade individual do professor, mas como resultado de condições institucionais, formativas e organizacionais que precisam ser enfrentadas coletivamente. Conclui-se que a inclusão efetiva depende de formação continuada, planejamento colaborativo, recursos de acessibilidade, apoio especializado e participação da família e da comunidade escolar.

**PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Formação Docente; Deficiência; Prática pedagógica; Inclusão escolar.**

[1] **Graduação em Pedagogia pela UNIFRAN UNIVERSIDADE DE FRANCA em (2020); Especialista em PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E CLÍNICA pela FACONNECT (2021); Professora da Educação Básica.**

# A DIFICULDADE E A DEMANDA DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE AULA

The Challenges and Demands Faced by Teachers in the Process of Including Children with Disabilities in the Classroom

JULIANA ROCHA LOPES [1]

## ABSTRACT

Inclusive education is a right and requires schools to organize conditions that guarantee access, permanence, participation and learning for students with disabilities. However, the presence of these students in regular classrooms also reveals significant demands on teachers, especially when they need to address different learning rhythms, forms of communication, accessibility needs and levels of development within the same classroom. This article aims to analyze the main difficulties and demands faced by teachers in the process of including children with disabilities, emphasizing teacher education, pedagogical planning, the need for resources, collaborative work and the existence of a support network. This is a bibliographic and documentary study based on Brazilian educational legislation, official documents and scientific studies on inclusive education and teacher education. The analysis indicates that teachers' difficulties should not be understood as an individual responsibility, but as the result of institutional, educational and organizational conditions that need to be addressed collectively. It is concluded that effective inclusion depends on continuing education, collaborative planning, accessibility resources, specialized support and the participation of families and the school community.

**KEYWORDS: Inclusive Education; Teacher education; Disability; Pedagogical practice; School inclusion.**

[1] **Graduação em Pedagogia pela UNIFRAN UNIVERSIDADE DE FRANCA em (2020); Especialista em PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E CLÍNICA pela FACONNECT (2021); Professora da Educação Básica.**

# INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa uma transformação importante na organização da escola e na compreensão do direito à educação. No Brasil, a legislação estabelece que a pessoa com deficiência tem direito a um sistema educacional inclusivo, com condições que favoreçam seu desenvolvimento, participação e aprendizagem. A Lei Brasileira de Inclusão determina que a educação deve ocorrer em sistema inclusivo e que cabe ao poder público promover condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, incluindo recursos de acessibilidade, práticas pedagógicas inclusivas e formação de professores (BRASIL, 2015).

A inclusão, entretanto, não se concretiza apenas pela matrícula da criança na classe comum. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e posteriormente alterada pelo Decreto nº 12.773/2025, reafirma a necessidade de apoio à participação, permanência e aprendizagem dos estudantes público da educação especial, bem como a oferta de Atendimento Educacional Especializado, tecnologias assistivas, adaptações razoáveis e medidas de apoio individualizadas (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

Nesse contexto, o professor ocupa posição central no cotidiano escolar, pois organiza situações de aprendizagem, acompanha o desenvolvimento dos estudantes, adapta estratégias e estabelece relações que favorecem a participação. Ao mesmo tempo, esse profissional pode encontrar dificuldades para conciliar as necessidades individuais de uma criança com deficiência às demandas de toda a turma, principalmente quando não dispõe de formação específica, tempo para planejamento, recursos adequados e apoio especializado.

Estudos sobre formação docente apontam que a insuficiência da preparação para o trabalho inclusivo permanece como uma das barreiras para a efetivação da inclusão. Tavares et al. (2016) identificaram, entre professores que atuavam com crianças com deficiência, sentimentos de angústia relacionados à formação insuficiente, busca por formação continuada e percepção de distância entre teoria e prática. Estudos também ressaltam a importância de recursos humanos e materiais, da articulação entre profissionais e da construção de uma rede de apoio para que o professor consiga desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas (TOLEDO; MARTINS, 2012).

Diante disso, este artigo discute a seguinte questão: quais são as principais dificuldades e demandas enfrentadas pelo professor diante da inclusão de crianças com deficiência em sala de aula e quais condições podem contribuir para que esse trabalho seja realizado de maneira mais efetiva? A relevância do estudo está em deslocar a compreensão da inclusão de uma responsabilidade exclusivamente individual do docente para uma responsabilidade compartilhada entre escola, sistemas de ensino, profissionais especializados, família e políticas públicas.

## OBJETIVO GERAL

Analisar as principais dificuldades e demandas enfrentadas pelo professor no processo de inclusão de crianças com deficiência em sala de aula, considerando aspectos formativos, pedagógicos, institucionais e relacionais.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar os principais desafios encontrados pelo professor na organização do ensino para turmas inclusivas;

Discutir a importância da formação inicial e continuada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas;

Analisar a necessidade de recursos, acessibilidade, apoio especializado e planejamento colaborativo;

Refletir sobre a responsabilidade compartilhada entre professor, escola, família, profissionais especializados e sistemas de ensino na efetivação da inclusão.

## JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se pela crescente necessidade de compreender a realidade do professor que atua em salas de aula heterogêneas, nas quais diferentes estudantes apresentam distintas formas de aprender, comunicar-se e participar. A matrícula do estudante com deficiência na classe comum constitui uma conquista fundamental, mas não garante, por si só, uma experiência escolar inclusiva. É necessário assegurar condições pedagógicas e institucionais para que a presença se transforme em participação e aprendizagem.

A discussão também se mostra relevante porque dificuldades docentes podem ser interpretadas de maneira equivocada como falta de compromisso ou de competência profissional. A literatura evidencia, contudo, que o trabalho inclusivo depende de formação, recursos, articulação profissional e apoio institucional. Assim, discutir as demandas do professor significa também discutir a responsabilidade dos sistemas educacionais em oferecer condições concretas para o exercício da docência.

## PROBLEMA

Quais são as principais dificuldades e demandas enfrentadas pelo professor na inclusão de crianças com deficiência em sala de aula e quais condições de formação, apoio e organização escolar podem favorecer uma prática pedagógica inclusiva e efetiva?

## DESENVOLVIMENTO

### A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO

A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento de que todos os estudantes possuem direito à educação e devem ter oportunidades de participar e aprender. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece, em seu artigo 27, que a educação é direito da pessoa com deficiência e deve ocorrer em sistema educacional inclusivo, considerando suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. A mesma legislação atribui ao poder público a responsabilidade de assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, além de práticas pedagógicas inclusivas e formação para os profissionais da educação (BRASIL, 2015).

A legislação mais recente reforça essa perspectiva. O Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, tendo como finalidade garantir o direito à educação em sistema inclusivo para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. O documento estabelece, entre suas diretrizes, a oferta de tecnologias assistivas e adaptações razoáveis, medidas de apoio individualizadas e efetivas, Atendimento Educacional Especializado e

Definição de pilares de conteúdos, planejamento de calendário de publicações, desenvolvimento dos criativos e copywriting.

Essa concepção é importante para compreender que a inclusão não pode ser reduzida à ação isolada do professor. Se a escola deve eliminar barreiras à aprendizagem e à participação, é necessário que os diferentes sujeitos e setores envolvidos contribuam para essa finalidade. A própria política nacional prevê formação continuada em serviço, fortalecimento dos serviços de apoio, produção de materiais acessíveis e articulação intersetorial (BRASIL, 2025a).

## AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO PROFESSOR

Uma das principais dificuldades está relacionada à diversidade presente em sala de aula. O professor pode atender simultaneamente estudantes que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, necessidades de comunicação, autonomia, mobilidade, interação social e formas de acesso ao currículo. A construção de uma proposta que contemple essa diversidade exige observação sistemática, planejamento e flexibilização das estratégias pedagógicas.

Outra demanda significativa é o tempo necessário para o planejamento. Elaborar atividades acessíveis, preparar diferentes recursos, adaptar instruções, selecionar materiais visuais ou manipuláveis, organizar formas alternativas de registro e acompanhar individualmente o estudante exige tempo que nem sempre está disponível na rotina escolar. Quando essa responsabilidade recai somente sobre o professor regente, pode haver sobrecarga e dificuldade para manter o acompanhamento de toda a turma.

A formação profissional também aparece como uma questão central. Tavares et al. (2016), ao investigarem professores que atuavam com crianças com deficiência, identificaram a percepção de formação insuficiente, a busca por cursos de formação continuada e a distância entre os conhecimentos estudados e as situações concretas encontradas na escola. Esse resultado ajuda a compreender que conhecer conceitos sobre inclusão não é suficiente: o professor precisa ter oportunidades de relacionar fundamentos teóricos às situações reais de planejamento, intervenção e avaliação.

A dificuldade também pode estar associada à falta de recursos e de apoio. Toledo e Martins (2012) destacam a necessidade de articulação entre profissionais, famílias e sociedade, além de recursos humanos e materiais e formação adequada. Dessa maneira, quando faltam profissionais de apoio, materiais acessíveis, tecnologias assistivas, espaços adequados ou interlocução com o Atendimento Educacional Especializado, aumenta a complexidade do trabalho docente.

É necessário, ainda, considerar que determinadas situações demandam conhecimentos específicos. O professor da classe comum não precisa assumir sozinho funções que pertencem a outros profissionais ou substituir o atendimento especializado. Seu papel deve estar articulado aos demais serviços da escola, de modo que cada profissional contribua com conhecimentos e responsabilidades próprias. A inclusão efetiva depende, portanto, de trabalho colaborativo.

## A FORMAÇÃO DOCENTE E A DISTÂNCIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A formação inicial constitui uma base importante para a construção da identidade

profissional, mas a complexidade das salas inclusivas exige continuidade formativa. A literatura aponta que a educação inclusiva precisa ser abordada de forma transversal na formação docente, e não apenas como uma disciplina isolada. Tavares et al. (2016) defendem a ampliação de experiências práticas com crianças com deficiência e a aproximação entre formação acadêmica e realidade escolar.

A formação continuada, por sua vez, deve estar relacionada às necessidades reais da escola. Cursos genéricos podem ter utilidade, mas são mais significativos quando possibilitam a análise de casos, planejamento de atividades, discussão de barreiras, uso de recursos de acessibilidade e acompanhamento das práticas desenvolvidas. A formação em serviço também permite que professores regentes, profissionais do AEE, gestores e demais integrantes da equipe construam estratégias conjuntamente.

A legislação atual reforça essa necessidade. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva prevê a expansão e consolidação da formação continuada em serviço dos profissionais da educação e estabelece a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva como instrumento para fortalecer essa implementação (BRASIL, 2025a). A Portaria MEC nº 421/2026 regulamenta aspectos da política e estabelece que a garantia do padrão de qualidade educacional deve considerar o conjunto de apoios necessários ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem (BRASIL, 2026).

## PLANEJAMENTO, ADAPTAÇÃO E AVALIAÇÃO

O planejamento inclusivo parte do princípio de que o currículo deve ser acessível aos diferentes estudantes. Isso não significa necessariamente elaborar uma atividade completamente diferente para cada criança, mas identificar barreiras e utilizar diferentes formas de apresentação, participação e demonstração da aprendizagem. Recursos visuais, materiais concretos, instruções objetivas, organização da rotina, recursos de comunicação e diferentes possibilidades de registro podem favorecer a participação.

A avaliação também precisa considerar o processo de desenvolvimento do estudante. Avaliar não significa diminuir expectativas, mas reconhecer o ponto de partida, acompanhar avanços e identificar quais barreiras ainda impedem a participação. O acompanhamento contínuo permite que o professor revise suas estratégias e estabeleça novas metas pedagógicas.

Nesse sentido, o planejamento deve ser colaborativo. A escola precisa criar momentos para que o professor regente converse com profissionais do Atendimento Educacional Especializado e com a equipe pedagógica. A construção de registros e instrumentos pedagógicos individualizados pode contribuir para organizar objetivos, estratégias, recursos e formas de acompanhamento. A política nacional atual também prevê o Estudo de Caso como instrumento pedagógico para documentar impedimentos funcionais observados no contexto educacional, barreiras e estratégias de acessibilidade (BRASIL, 2025a; INEP, 2026).

## A NECESSIDADE DE UMA REDE DE APOIO

A inclusão escolar exige uma rede de apoio capaz de dividir responsabilidades. O professor regente é essencial para o processo pedagógico, mas não deve ser responsabilizado isoladamente por todas as necessidades apresentadas pelo estudante. A gestão escolar, a coordenação pedagógica, o Atendimento Educacional Especializado, os profissionais de apoio, a família e, quando

necessário, outras áreas de atendimento devem atuar de maneira articulada.

A participação da família é igualmente importante. O diálogo com os responsáveis permite conhecer características, formas de comunicação, interesses, potencialidades e estratégias que podem favorecer a participação da criança. Esse diálogo, contudo, deve ocorrer sem transferir à família a responsabilidade pelaquilo que é dever da escola. A família participa do processo, enquanto a escola mantém sua responsabilidade pedagógica.

A rede de apoio também precisa ser compreendida como uma condição de trabalho para o professor. Quando existe interlocução, o docente pode compartilhar dúvidas, avaliar estratégias, receber orientações e construir soluções. A ausência desse apoio tende a aumentar a sensação de isolamento e a dificuldade de lidar com situações complexas.

## A INCLUSÃO COMO RESPONSABILIDADE COLETIVA

A análise das dificuldades docentes permite compreender que a inclusão não deve ser construída a partir da ideia de que o professor precisa dar conta de tudo sozinho. O trabalho docente é fundamental, mas está inserido em uma estrutura maior. A escola inclusiva precisa organizar recursos, formação, tempos de planejamento, acessibilidade e mecanismos de colaboração.

Nesse sentido, a dificuldade enfrentada pelo professor pode ser compreendida como um indicador de que determinada condição de trabalho precisa ser revista. Se um docente não consegue adaptar uma atividade porque não possui tempo para planejamento, é necessário discutir a organização do trabalho. Se não consegue utilizar determinado recurso por falta de formação, é necessário promover formação. Se a participação do estudante está limitada pela ausência de acessibilidade, é necessário eliminar a barreira. Essa perspectiva evita responsabilizar individualmente o professor por problemas que pertencem à organização do sistema educacional.

A inclusão, portanto, não significa apenas inserir o estudante na sala comum, mas reorganizar a escola para que a diversidade seja considerada parte constitutiva do processo educativo. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva estabelece justamente a garantia de participação, permanência e aprendizagem, articulando recursos, serviços e apoios (BRASIL, 2025a).

## METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de estudos científicos sobre educação inclusiva, formação docente e escolarização de crianças com deficiência. A pesquisa documental considerou legislações e documentos oficiais brasileiros relacionados à educação especial inclusiva, especialmente a Lei nº 13.146/2015, o Decreto nº 12.686/2025, o Decreto nº 12.773/2025 e a Portaria MEC nº 421/2026. A análise foi organizada a partir de quatro eixos: formação docente; demandas pedagógicas; recursos e apoio institucional; e trabalho colaborativo. O modelo de estrutura utilizado para a organização do artigo segue as orientações apresentadas nos documentos fornecidos, que indicam a organização em resumo, introdução, objetivos, justificativa, problema, desenvolvimento, considerações finais e referências, além da observância das normas de citação e referências bibliográficas. filecite turn0file0 L9-L24 As orientações específicas fornecidas também estabelecem

mínimo de quatro e máximo de vinte laudas e indicam fonte Times New Roman 12, espaçamento 1,5 e margens de 3 cm superior/esquerda e 2 cm inferior/direita. filecite turn0file1 L10-L20

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica e documental evidencia que as dificuldades enfrentadas pelo professor na inclusão de crianças com deficiência estão relacionadas a um conjunto de fatores. A formação insuficiente aparece como uma das principais questões apontadas pela literatura, associada à distância entre conhecimentos teóricos e situações concretas da prática. Ao mesmo tempo, as políticas educacionais atuais reconhecem a necessidade de formação continuada, apoio especializado, acessibilidade e articulação entre profissionais.

Outro resultado importante é a compreensão de que a qualidade da inclusão depende das condições oferecidas ao professor. A existência de matrícula em classe comum constitui ponto de partida, mas a efetivação do direito exige condições para que o estudante participe e aprenda. A LBI, por exemplo, determina que os sistemas educacionais sejam aprimorados para eliminar barreiras e promover inclusão plena (BRASIL, 2015).

Os estudos também permitem compreender que estratégias pedagógicas diferenciadas podem facilitar o acesso ao conhecimento. Entretanto, essas estratégias não devem ser entendidas como responsabilidade exclusiva do professor. A criação de condições para planejamento, acesso a materiais, orientação especializada e diálogo entre profissionais é parte da organização escolar necessária para que essas práticas sejam sustentáveis.

Dessa forma, a principal demanda identificada não é apenas a aquisição de técnicas para trabalhar com determinado tipo de deficiência, mas a construção de uma cultura escolar inclusiva. Essa cultura envolve formação permanente, respeito à diversidade, planejamento coletivo, avaliação processual, eliminação de barreiras e participação de toda a comunidade escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com deficiência em salas de aula comuns representa um direito educacional e uma transformação necessária na escola. Entretanto, para que esse direito seja efetivado, é indispensável considerar as condições concretas de trabalho dos professores. A análise realizada demonstra que as principais dificuldades docentes estão relacionadas à formação insuficiente, ao tempo reduzido para planejamento, à necessidade de adaptação das estratégias e avaliações, à falta ou insuficiência de recursos de acessibilidade e à necessidade de apoio especializado e colaborativo.

O professor possui papel essencial na construção da inclusão, mas não pode ser responsabilizado isoladamente pelos resultados do processo. A inclusão é uma responsabilidade coletiva que envolve sistemas de ensino, gestão escolar, equipe pedagógica, Atendimento Educacional Especializado, profissionais de apoio, famílias e comunidade. A legislação brasileira atual reforça essa compreensão ao estabelecer medidas de apoio, formação continuada, acessibilidade, tecnologias assistivas e articulação intersetorial.

Conclui-se que investir na formação e nas condições de trabalho docente é também investir na qualidade da inclusão escolar. Uma escola inclusiva precisa oferecer ao professor não apenas orientações, mas tempo, recursos,

acompanhamento e oportunidades de trabalho colaborativo. Dessa maneira, as dificuldades encontradas no cotidiano podem deixar de ser vistas como fracassos individuais e passar a ser compreendidas como desafios institucionais que orientam a construção de respostas pedagógicas mais adequadas.

Por fim, a inclusão efetiva não consiste apenas em garantir que a criança esteja fisicamente presente na sala de aula. É necessário assegurar que ela participe das atividades, estabeleça relações, tenha acesso ao currículo e possa demonstrar aquilo que aprende por diferentes meios. Para isso, o professor precisa ser apoiado por uma escola organizada para a diversidade. A valorização do trabalho docente, portanto, constitui elemento fundamental para transformar o direito à educação inclusiva em experiência concreta de aprendizagem e pertencimento.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 28 ago. 2026.

BRASIL**. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 28 ago. 2026.

BRASIL**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 28 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/381-politica-nacional-seesp. Acesso em: 28 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026.** Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2026. Disponível em: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240. Acesso em: 28 ago. 2026.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Quais são os documentos comprobatórios necessários para realizar a declaração de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação ao Censo Escolar?** Brasília, DF, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/quais-sao-os-documentos-comprobatorios. Acesso em: 28 ago. 2026.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes et al. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/. Acesso em: 28 ago. 2026.

TOLEDO, Elizabete Humai de; MARTINS, João Batista. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/yCKYPwRPkTPPNQdGrvQZtBz/. Acesso em: 28 ago. 2026.

# A NATUREZA E OS ESPAÇOS EXTERNOS EDUCATIVOS

Nature and Educational Outdoor Spaces

KARINA VANNUCCHI MELLO [1]

## RESUMO

A Educação infantil tem um papel importante na preservação e conservação do meio ambiente, pois, se desde os primeiros anos de vida, a criança aprender a ter uma consciência ambiental, futuramente estas poderão se tornar agentes participativos do processo de ensino aprendizagem. A educação ambiental pode ser definida como um processo que visa desenvolver uma população que seja consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe são associados, e que tenha conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção de novos. O trabalho da educação ambiental na educação infantil é importante, uma vez que uma das funções da escola é formar cidadãos críticos, na idade pré-escolar a criança está formando os seus valores e conceitos. A educação é uma ferramenta importante na sensibilização ambiental, visto que quanto mais cedo se começa esse trabalho, mais as crianças aprendem e levam esse conhecimento para toda a vida. O conceito de Educação Ambiental e suas contribuições históricas são aspectos analisados neste trabalho, assim como a discussão de sua prática no contexto escolar da Educação Infantil

**PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Preservação; Criança; Educação Ambiental.**

## ABSTRACT

Early childhood education plays an important role in the preservation and conservation of the environment, as developing environmental awareness from the first years of life can contribute to children becoming active participants in learning processes in the future. Environmental education can be understood as a process aimed at developing a population that is aware of and concerned about the environment and the problems associated with it, while also developing the knowledge, skills, attitudes, motivations, and commitment necessary to work individually and collectively in seeking solutions to existing problems and preventing new ones. Environmental education in early childhood is particularly relevant because one of the school's roles is to contribute to the development of critical citizens. During preschool years, children are forming their values, concepts, and understandings of the world around them. Education is therefore an important tool for raising environmental awareness, since the earlier this work begins, the greater the opportunities for children to develop knowledge and attitudes that may accompany them throughout their lives. This study analyzes the concept of Environmental Education and its historical contributions, as well as discusses its practice within the school context of Early Childhood Education.

**KEYWORDS: Early Childhood Education; Preservation; Children; Environmental Education.**

[1] **Graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena pela Universidade Guarulhos (janeiro de 2004) - Professora de Ensino Infantil e Fundamental I – na rede particular, Professora de Educação Infantil – na Prefeitura Municipal de São Paulo**

# INTRODUÇÃO

A degradação ambiental, com o consequente comprometimento da qualidade de vida. representa um problema de âmbito global que vem causando preocupações cada vez maiores, envolvendo todos os segmentos da sociedade. Este é um fato historicamente novo. já que nas derradeiras décadas do século XX o mundo tomou consciência de que a vida na Terra depende do equilíbrio ecológico. O homem da sociedade industrial moderna interfere neste equilíbrio com riscos de danificá-lo. além de comprometer os recursos naturais de que necessitamos para viver.

Durante séculos, a destruição do meio ambiente não foi objeto de maiores preocupações das sociedades. A crescente escassez dos recursos naturais produzida por um sistema produtivo voraz, face à crescente demanda de consumo da sociedade moderna, está associada à deterioração do meio ambiente. A devastação das florestas, as contaminações químicas e orgânicas do ar. do solo e das águas passaram a ser percebidas como problema ambiental nas últimas décadas deste final de século.

A educação infantil é o começo da vida escolar de todos, período em que se aprendem conceitos e valores, os quais são levados para toda vida. Nos primeiros anos de vida, as crianças precisam vivenciar situações concretas, para assimilar os conhecimentos transmitidos a elas. É por essa razão que tomar conhecimento da realidade em que elas estão inseridas é fundamental, para formarem valores relacionados às questões ambientais. A criança está sempre disposta a aprender e deve-se aproveitar esta abertura para promover a educação ambiental, fazendo com que elas entendam e aprendam a valorizar e amar a natureza e todos seus elementos formadores, pois, se desde pequenos forem conscientizados acerca de suas responsabilidades, certamente serão adultos com mais clareza de seu papel no mundo.

A educação ambiental quando inserida no contexto escolar, principalmente na educação infantil, tem um papel importante na preservação e conservação do meio ambiente, pois, se desde os primeiros anos de vida, a criança aprender a ter uma consciência ambiental, futuramente estas poderão se tornar agentes participativos do processo de ensino aprendizagem, em prol do meio ambiente.

Nada é mais importante do que iniciar esse trabalho através da inserção da educação ambiental no cotidiano de uma escola de educação infantil, a fim de que as crianças de hoje possam fazer parte de sociedades mais justas, onde os cidadãos respeitam a si próprios, os seus semelhantes e a todas as formas de vida existentes. A metodologia usada nesta pesquisa foi um estudo de caso com observações em sala de aula e entrevista com a coordenadora pedagógica da escola.

A educação ambiental, enquanto processo, vai além de trabalhos em hortas, separação de lixo e visitação a Parques, visa ensinar e praticar a redução do consumo e a busca por produtos mais ecológicos, a fim de evitar e reduzir a geração de resíduos, entender realmente o que é ser sustentável, utilizar ferramentas na vida cotidiana, entender as relações do ser humano com o meio ambiente e como é possível causar menos impactos, entre outras ações, sempre respeitando a natureza e todos os seus elementos.

A educação infantil, por ser o começo da vida escolar, é onde deve ser despertada na criança a consciência da conservação e preservação

ambiental para que, os alunos, adquirindo esse conhecimento, mobilizem o local em que estão inseridos, no cuidado com o meio ambiente.

O educador pode auxiliar na conscientização ambiental, pois, quando inserida nas práticas escolares, a educação ambiental faz com que os educandos reflitam desde cedo que é preciso cuidar, preservar e conservar o meio ambiente.

É fundamental envolver as crianças em questões sobre o meio ambiente com criatividade e sensibilidade, para que se percebam como elemento importante de transformação, que cada uma delas é responsável e pode fazer a sua parte para que se possa viver em um mundo melhor. Cabe à família e à escola trabalhar em conjunto com os pequenos, no sentido de que todos são responsáveis pelo meio ambiente e que é preciso rever hábitos já consolidados, mesmo os mais inocentes, se quisermos viver em um planeta saudável para todos os seres vivos. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, no cotidiano, contribuindo para formação de cidadãos responsáveis.

A educação ambiental constitui um processo ao mesmo tempo informativo e formativo dos indivíduos, tendo por objetivo a melhoria de sua qualidade de vida e a de todos os membros da comunidade a que pertencem, além de ser uma ação educativa que visa investir numa mudança de mentalidade para trabalhar a transformação da consciência ambiental dos alunos.

**A NATUREZA E OS ESPAÇOS EXTERNOS EDUCATIVOS**

A Educação Ambiental é um fenômeno característico da segunda metade do século XX. Ela surgiu basicamente como uma das estratégias que o homem põe em marcha para fazer frente aos problemas ambientais.

Diante do reconhecimento mundial da complexidade crescente dos problemas que afetam o meio ambiente, a expressão educação ambiental impregnou o conjunto de ideias pedagógico e político desde o início dos anos 70. Não há dúvidas que a utilização dessa expressão está diretamente vinculada à emergência da crise ambiental, sendo, neste caso. considerada um elemento básico no desenvolvimento histórico de estratégias para resolução destes problemas. Junto com as evidências de degradação dos recursos naturais e da qualidade de vida surgiram iniciativas sociais inicialmente formuladas na forma de denúncia, depois de forma mais organizada e com objetivos institucionais que visam a educação do indivíduo.

No Brasil, a Educação Ambiental se fez tardiamente. Apesar da existência de registros de projetos e programas desde a década de setenta, efetivamente é em meados da década de oitenta que esta começa a ganhar dimensões públicas de grande relevância, inclusive, com sua inclusão na Constituição.

Em 1987, realiza-se o Congresso Internacional sobre a Educação e Formação Relativas ao Meio Ambiente, em Moscou - Rússia, promovido pela UNESCO. No documento final, foi ressaltado a necessidade de atender prioritariamente à formação de recursos humanos nas áreas formais e não-formais da Educação Ambiental e na inclusão da dimensão ambiental nos currículos de todos os níveis de ensino (Medina, 2000) A Constituição Federal de 1988 foi um marco decisivo para a formulação da política ambiental brasileira.

Esse documento dedicou um capítulo inteiro ao meio ambiente, dividindo entre governo e sociedade a responsabilidade pela sua preservação e conservação. A Constituição Federal de 1988, no capítulo VI, brinda a sociedade com seu artigo 225, quando diz que:

> Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e a coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

O documento menciona, ainda, no seu artigo 206, inciso III, que o ensino será ministrado com base no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

> Na década de 1980, discutia-se se a educação ambiental deveria ser ou não uma disciplina a mais no currículo escolar. O Conselho Federal de Educação optou pela negativa, assumindo as posições dos mais conhecidos educadores ambientais brasileiros da época, que consideram a educação ambiental como um aspecto da educação que deve permear todas as disciplinas (Reigota, 2009 p.41).

No início da década de noventa, seja pela mobilização social em decorrência da Rio 92, seja pelo alcance e urgência global que a questão do meio ambiente adquiriu, o governo federal, principalmente através do Ministério da Educação e do Ministério do Meio Ambiente, criou alguns documentos e ações importantes: Programa Nacional de Educação Ambiental, Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei 9795 de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, com explícita preocupação social e com a formação de uma sociedade justa, democrática e sustentável. Apesar de reconhecermos os avanços obtidos, limites no entendimento do que é educar e da própria radicalidade da proposta ambientalista ainda se fazem presente e dominante, sendo facilmente explicáveis quando analisamos a história da Educação Ambiental no país.

É de suma importância que a sociedade possua conhecimentos sobre as questões ambientais, que haja o desenvolvimento de uma consciência que favoreça a elaboração de abordagens curriculares relacionadas ao meio ambiente.

> Isto pode significar, ou não, uma orquestração afinada das práticas curriculares. Muitos educadores, preocupados com problemática ambientalista, concordam que educação ambiental é a realização de atividades voltadas à formação de uma consciência ambientalista estrita, conservacionista e/ou preservacionista. (CASCINO, 2003, p. 53)

Em 1993, são instituídos os centros de educação do MEC, com a finalidade de difundir metodologias em educação ambiental (Leão e Silva, 1999). Em 1997, acontece a Conferência Internacional em Ambiente e Sociedade: Educação, conscientização Pública para Sustentabilidade em Thessaloniki, tendo como finalidade conceder à educação os meios necessários para cumprir seu papel no alcance do futuro sustentável. Nesse mesmo ano, são instituídos os novos Parâmetros Curriculares do MEC, nos quais a Educação Ambiental está inclusa como tema transversal. É mencionado, nesse documento, que os conteúdos de meio ambiente serão integrados ao currículo através da transversalidade, pois serão tratados nas diversas áreas do conhecimento, de modo a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão global e abrangente da questão ambiental.

No Brasil, a proposta de incluir os temas transversais no contexto educacional deu-se a partir de 1998, após a apresentação do documento dos PCN pelo MEC. As áreas convencionais devem acolher as questões dos temas transversais de forma que seus

conteúdos as explicitem e que seus objetivos sejam contemplados.

No ano de 1999, a Lei nº 9.597/99 que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) é aprovada, ocorrendo, além disso, a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental.

Depois de quase treze anos da aprovação da PNEA, o Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação em direitos humanos, incluindo os direitos ambientais, a partir da definição de que a educação para a cidadania compreende a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global.

A educação crítica e transformadora é uma escolha que tem como ponto de partida a constatação histórica de que vivermos numa sociedade ecologicamente desequilibrada e socialmente desigual, pois fazemos escolhas através dos tempos, para nos relacionarmos com o ambiente, que resultaram nesta situação de desequilíbrio ambiental e social em que nos encontramos hoje.

A educação ambiental impõe um repensar acerca do agir individual e coletivo sobre relações sociais que não perpetuem a desigualdade e a exclusão social, representando, desse modo, uma resposta às necessidades de mudanças, de inovações e de esperanças para que o sistema educativo consiga cumprir, pelo menos em parte, suas obrigações para a construção de uma cidadania planetária, que deverá ter como foco a superação das desigualdades, a integração intercultural da humanidade, uma efetiva cidadania na esfera local e nacional.

A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, caráter formal e não formal.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica brasileira, que contempla as crianças de 0 até 5 anos. As normativas educacionais para esta faixa etária derivam da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 – LDBEN, que foi o primeiro texto legal a reconhecer esta etapa como integrante da educação, definindo a obrigatoriedade da integração dos estabelecimentos de Educação Infantil aos sistemas de ensino.

Diante da necessidade de criação de uma legislação específica que garantisse o espaço da Educação Ambiental, e assim, encontrar relevância para o trabalho desenvolvido, certifica-se que o Brasil é o único país da América Latina que possui uma lei nacional voltada para Educação Ambiental. Tal lei recebeu fundamentação e importância através das contribuições de ambientalistas, ongueiros, funcionários e outros, seguido de lutas diárias, com o intuito de convencer aos representantes políticos, a organização de um documento que viesse a legalizar para as gerações presentes e futuras, atos de um mundo melhor, contendo justiça e equilíbrio econômico, social e ecologicamente.

O reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidenciam-se na prática social por isso a educação ambiental faz

parte das Diretrizes Curriculares Nacionais então ela precisa ser empregada na educação infantil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Art. 2°.

> A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. (DCNEA, 2012, pág.2)

A educação ambiental pode ser definida como um processo que visa desenvolver uma população que seja consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe são associados, e que tenha conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção de novos. É uma importante ferramenta, uma vez que sua implementação está prevista na Política Nacional da Educação Ambiental para todos os níveis de ensino, não como disciplina, mas como tema a ser incluído nos diferentes conteúdos programáticos.

Para que o professor possa traçar estratégias de trabalho com educação ambiental na educação infantil, é importante conceituar bem essa fase, que corresponde à educação oferecida do nascimento até os cinco anos de idade. Considerada atualmente como indispensável, é ela que vai oferecer os fundamentos para o desenvolvimento da criança em seus diversos aspectos: físico, psíquico, cognitivo e social.

> A Educação Ambiental (EA) é um tema cada vez mais tratado nas escolas brasileiras. Em algumas delas, há até uma certa carga horária destinada à conscientização ambiental dos alunos. Um dos enfoques desse tipo de educação deveria se pautar na Política ou Pedagogia dos 3 R's (reduzir, reutilizar e reciclar) (ROCHA, 2007).

A instituição escolar desempenha um papel significativo na formação do ser humano, sendo determinante no processo de ensino aprendizagem. Na educação infantil faz-se necessário que seja enfatizada a sensibilização das crianças para com a natureza, destacando a diversidade dessa relação.

Conforme com Hansen, (2017):

> É fundamental envolver as crianças em abordagens sobre o meio ambiente, com criatividade e sensibilidade, para que se percebam como elemento importante de transformação onde cada um é responsável e pode fazer a sua parte para que possamos viver num mundo melhor, mais saudável.

É importante que os educandos tenham uma consciência ambiental de que os recursos naturais se esgotam e que o principal responsável pela degradação do meio ambiente é o homem. O papel da escola diante dessa realidade ambiental é fundamental, pois ela pode levar os discentes a refletirem sobre suas ações no meio ambiente, fazendo com que estes tenham uma mudança de postura e atitudes.

> A educação ambiental no contexto da educação infantil deve buscar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta, auxiliando as crianças a analisar criticamente o princípio que tem levado à destruição (Moreira e Costa, 2017)

A escola tem importância na formação de uma consciência crítica do indivíduo, de uma consciência ambiental, portanto deve trabalhar de forma que desenvolva o cognitivo e o afetivo juntos, para que provoque na criança um sentimento em relação ao meio, para que ele se sinta tocado. Devem-se considerar as

experiências de cada um, a realidade das crianças, para que consigam discutir e entender as questões ambientais.

> As atividades a serem trabalhadas devem ter planejamento prévio, objetivos claros. Deve ser desafiadora e problematizadora, de modo que busque proporcionar a descoberta, a criatividade, a produção e a construção do conhecimento pela criança. (RODRIGUES, 2007).

A educação ambiental não deve ser uma educação comportamental, a qual condiciona os indivíduos a terem certos comportamentos sem saber ao certo o motivo. As atitudes e comportamentos relacionados à educação ambiental devem ser entendidos como um ato responsável de cidadania, solidariedade e compromisso com valores ecológicos.

Em contínuas sequências de interações vivenciadas pelas crianças, mediadas por objetos e em diálogos com outras crianças e adultos, elas percebem gradativamente as relações existentes, constroem e reconstroem informações que contribuem para aprendizagem, utilizam para representações de seus conhecimentos diferentes tipos de linguagens. Contudo, a criança elabora sua formação de conceitos, a partir de uma compreensão geral sobre fenômenos, seres e objetos, para que, posteriormente, se dirijam à particularização, ou seja, buscarem e receberem detalhes do assunto. À medida que vão organizando conceitos sobre o que lhe são apresentados e observados, colocam em diferentes situações de modo a expor o que para si está pontuado. Dessa forma, suas ideias se confrontam com diversas situações e falas que são colocadas por outros participantes e, outras situações de contexto. As crianças fazem uso de suas concepções em contextos que consideram significativos, para que a partir de respostas e indagações que recebem, possam reformular suas noções organizadas anteriormente.

Partindo das considerações relacionadas à presença da criança com um ambiente escolar que proporcione meios para melhor desenvolvimento de aprendizagem, podemos concluir que além de um currículo, a organização do espaço escolar está incumbida de transmitir aprendizagens, uma vez que, como já citado, valores culturais e sociais se sobressaem nessas organizações.

Ao considerar a proposta para abordar neste item a participação do professor na Educação Infantil, de modo que contribua para aprendizagem do aluno quando ao desenvolver com o mesmo o eixo de Natureza e Sociedade, se torna necessário destacarmos alguns pontos de referência para assim, mediar o conteúdo proposto, sendo ao professor e ao aluno, ou seja, a partir do conteúdo sugerido para determinada faixa etária, o primeiro deve possuir conhecimento dos mesmos, para posteriormente seguir uma didática relevante.

A autora Hilda Weissmann, afirma que o professor precisa se encontrar em um estilo de trabalho para desenvolver com seus alunos, de forma que remeta à conteúdos, conceitos, procedimentos e atitudes. Para que o professor consiga atingir resultados significativos, a autora defende a tese construtivista de aprendizagem (WEISSMAINN, 1998). Portanto, considera que a criança possua esquema de conhecimentos prévios, em que entram em contato com os conhecimentos que são apresentados na escola e na prática extraescolar cotidiana, resultando assim, em um olhar de interpretação e leitura, segundo os quais as crianças verificam as situações de aprendizagem escolar. A partir do RCNEI, a Educação Infantil pode contar com orientações

didáticas sobre o desenvolvimento dos eixos apresentados, e para continuarmos a considerar a Educação Ambiental na Educação Infantil partiremos da programação do eixo Natureza e Sociedade.

Baseado pela divisão da faixa-etária que este documento apresenta, sendo para crianças de zero a três anos e quatro a cinco anos. Para as duas faixas etárias apresentadas, organizam-se algumas considerações quanto à preparação dos conteúdos. Dessa forma, apresentam-se os seguintes critérios: que o conteúdo apresente importância social, grau de significado para o aluno, possibilidade de construir uma visão de mundo de modo incorporado, assim como a ampliação de repertório para conhecimentos que condizem com o mundo social e natural.

O trabalho a ser desenvolvido com crianças de zero a três anos, deve ser iniciado pela observação e exploração do meio em que ela está inserida. Dessa forma, a criança terá suas primeiras noções organizadas a respeito das pessoas, seu grupo social e das relações humanas de modo geral. Para o desenvolvimento de valores sociais e conhecimentos, se busca atividades interativas que relatem através de histórias, brincadeiras e canções, informações sobre às tradições culturais de sua comunidade e outros.

Para a faixa etária seguinte, sendo a mesma de quatro a cinco anos, o documento estabelece a organização de blocos para abordar as principais dimensões que se propõe a esse eixo de Natureza e Sociedade, no entanto, se torna importante destacar que a direção de blocos está associada somente em uma organização e não, fragmentação de conteúdo.

> A criança na idade pré-escolar encontra-se em formação inicial de seus conceitos e valores [...], identificando-se e envolvendo-se com sua realidade. Nesse sentido, torna-se essencial que a educação ambiental crítica, dialógica, já faça parte da sua realidade, para que a criança possa criar e se expressar nessas relações, ampliando sua rede de relações e sua visão de mundo [...]. (RODRIGUES, 2007)

O trabalho a ser desenvolvido com essa faixa etária, deve buscar aprofundar os conteúdos apresentados anteriormente assim como, a inserção de diferentes conhecimentos e objetivos. As práticas pedagógicas devem estar pautadas, em resultar relevantes aprendizagens para o aluno, de modo que permita ao mesmo, organizar perguntas, conseguir mediar comparações, situar confronto de ideias com os demais participantes da turma, se interessar por busca de novos instrumentos para informações, utilizando de diferentes situações de registros para conhecimento.

Após o destaque de algumas práticas pedagógicas para a Educação Infantil, seguindo como base o RCNEI, podemos direcionar mais uma vez ao conceito de Educação Ambiental, que se tratando de ações que visem à construção de valores sociais, situações voltadas para a preservação do meio ambiente, conhecimentos e habilidades, o documento condiz com os objetivos da temática.

No entanto, apesar da disponibilidade de documentos que resgatem a prática de Educação Ambiental, encontramos também fontes que nos apresentam o inverso dos objetivos dessas práticas no ambiente escolar.

> Diversos trabalhos no campo ambiental indicam essas contradições nas práticas de que as atividades de EA, na maioria das escolas, seguem uma “pedagogia tradicional” ou comportamental, uma vez que são realizadas de modo pontual (datas ecológicas, palestras etc.) e de forma fragmentada,

> conteudista, com pequeno envolvimento comunitário (GUERRA; GUIMARÃES, 2007, p. 158).

É necessário que o homem veja a natureza de um modo diferente, pois o homem mudou totalmente sua perspectiva pela natureza, com tanta destruição que está acontecendo, passou a entender que tudo o que ele faz de mal ao meio ambiente retorna a ele mesmo.

> Quando a gente fala em educação ambiental pode viajar em muitas coisas, mais a primeira coisa que se passa na cabeça do ser humano é o meio ambiente. Ele não é só o meio ambiente físico, quer dizer, o ar, a terra, a água, o solo. É também o ambiente em que a gente vive – a escola, a casa, o bairro, a cidade. É o planeta de modo geral, (...) não adianta nada a gente explicar o que é efeito estufa, problemas no buraco da camada de ozônio sem antes os alunos, as pessoas perceberem a importância e a ligação que se tem com o meio ambiente, no geral, no todo e que faz parte deles. A conscientização é muito importante e isso tem a ver com a educação no sentido mais amplo da palavra (...) conhecimento em termos de consciência (...) A gente só pode primeiro conhecer para depois aprender amar, principalmente, de respeitar o ambiente. (Segura, 2001, pág. 165)

O educando, fica encarregado de tornar claro o que é importante e relevante para as crianças. Como por exemplo, quando se estuda o tema meio ambiente, deve se passar para os alunos um conteúdo básico compostos por informações generalizadas. Pois a questão não é o tema abordado, e sim a importância social que se dá a certos aspectos dele. Como exemplo, nas atividades desenvolvidas com garrafa pet, os materiais são retirados do próprio dia a dia das crianças, e isso dar a elas bastante liberdade e criatividade.

Para que o professor possa traçar estratégias de trabalho com educação ambiental na educação infantil, é importante conceituar bem essa fase, que corresponde à educação oferecida do nascimento até os cinco anos de idade. Considerada atualmente como indispensável, é ela que vai oferecer os fundamentos para o desenvolvimento da criança em seus diversos aspectos: físico, psíquico, cognitivo e social (BONTEMPO, 2014)

Assim, construindo eles descobrem seu próprio mundo, cada um tem sua imaginação de criar as coisas, desenvolvendo a cidadania, valorizando o ambiente e entendendo que os materiais servem para ser reutilizados e preservando assim o meio ambiente entre outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a degradação ambiental é hoje uma das maiores preocupações dos governos e sociedade, faz-se necessário desenvolver ações de caráter educativo, para o desenvolvimento sustentável, garantindo condições de vida adequadas para as futuras gerações.

A Educação Ambiental está relacionada à incorporação de novos valores e atitudes, para sensibilizar indivíduos acerca dos problemas sociais e naturais para desempenhar criticamente seu papel de cidadão. Propõe a formação de sujeitos capazes de compreender e agir no mundo, construindo novas posturas e atitudes, protegendo e cuidando do meio ambiente em que vivem. A escola educa, por sua vez também é responsável pela sociedade, através de um processo pedagógico participativo, procura desempenhar na formação de cada aluno a construção de uma consciência sobre os problemas ambientais atuais.

O trabalho pedagógico deve centrar no desenvolvimento de atitudes, a seleção dos conteúdos deve ajudar a contribuir para a atuação na problemática ambiental. A ação direta do professor em sala de aula é uma das formas de levar a Educação Ambiental à comunidade, onde o educador é elemento fundamental no processo de conscientização da sociedade nos problemas ambientais, processo educacional com a visão das necessidades do homem e da natureza, juntos, no objetivo da manutenção da qualidade de vida.

A educação ambiental introduzida na educação infantil, é um dos primeiros passos para a conscientização desses futuros cidadãos para com o meio ambiente. É um processo progressivo e contínuo que visa desenvolver cidadãos conscientes para resolver os problemas com o meio ambiente, fundamentado no entendimento das relações entre homem e a natureza.

A Educação ambiental é o instrumento mais eficaz para se conseguir criar e aplicar formas sustentáveis de interação sociedade-natureza, este é, sem dúvida, o caminho para que cada um mude seus hábitos e assume atitudes que levem a melhoria do ambiente, promovendo a redução e a pressão sobre os recursos ambientais em busca de um planeta sustentável para as futuras gerações.

Considerando que a degradação ambiental é hoje uma das maiores preocupações dos governos e sociedade, faz-se necessário desenvolver ações de caráter educativo, para o desenvolvimento sustentável, garantindo condições de vida adequadas para as futuras gerações.

**REFERÊNCIAS**


ANDRADE, D. F. Implementação da Educação Ambiental em escolas: uma reflexão. In: Fundação Universidade Federal do Rio Grande. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental,** v. 4, out/nov/dez 2000.

BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: Acesso em 8 de abril de 2018. **Educação Ambiental: conceitos e princípios.** Disponível em: Acesso em 10 de abril de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, v.03. 1998.

CASCINO, Fabio. **Educação Ambiental:** princípios, história, formação de professores. 2 ed. São Paulo: SENAC, 2000.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

GUERRA, Antonio Fernando; GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental no contexto escolar: questões levantadas no GDP. **Pesquisa em Educação Ambiental,** vol.2, n.1. 2007. Disponível em: Acesso em: 15 março 2022.

HANSEN, Karem Susan. **Metodologias de Ensino da Educação Ambiental no âmbito da Educação Infantil.** Disponível em: http://www.revistaea.org/artigo.phpidartigo=1467. Acesso em: 14 de março 2022.

MOREIRA, Mariana de Castro; COSTA, Leonardo Silva da**. A Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil.** Disponível em:http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/41217.pdf. Acesso em: 18 de março 2022.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**? São Paulo: Brasiliense, 2009.

ROCHA, Rafael. **Educação Ambiental e política dos 3 R's. Futuro Professor:** espaço de discussão sobre a educação e o magistério**.** São Paulo, 2 de set. 2002.

RODRIGUES, C. **Educação Física, Educação Ambiental e Educação Infantil no contexto escolar:** uma sinergia possível. 2007. 98 p. Dissertação (Mestrado). Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SEGURA, Denise de S. Baena. **Educação Ambiental na escola pública:** da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

WEISSMANN, HILDA (ORG.). **Didática das Ciências Naturais:** contribuições e reflexões. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

# DESENVOLVIMENTO MOTOR E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O MOVIMENTO COMO DIMENSÃO DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

Motor Development and Learning in Early Childhood Education: Movement as a Dimension of the Educational Experience

KAROLINE BARELLI BRISOLA MARCONDES [1]

## RESUMO

A Educação Infantil é uma etapa marcada por experiências em que corpo, linguagem, convivência, exploração e construção de sentidos acontecem de forma bastante próxima. Nesse contexto, falar em desenvolvimento motor na escola vai além de observar se a criança já consegue correr, saltar, lançar ou manter o equilíbrio. O movimento faz parte da maneira como ela se comunica, conhece o ambiente, experimenta possibilidades e se relaciona com outras pessoas. Essa compreensão está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que reconhecem a integração das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança. O documento também orienta que as propostas pedagógicas garantam oportunidades para deslocamentos e movimentos amplos nos diferentes espaços da instituição (BRASIL, 2009).

**PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento motor; Educação Infantil; Educação Física escolar; Movimento; Aprendizagem.**

## ABSTRACT

Motor development is an important part of children's experience in Early Childhood Education. During this period, children expand their ways of exploring space, objects, their own bodies and relationships at school. Movement, therefore, should not be understood only as the performance of motor skills. It is also involved in learning, communication, discovery and interaction. This article discusses the relationship between movement experiences, motor development and learning in Early Childhood Education, with attention to the pedagogical role of bodily practices and Physical Education at school. A qualitative bibliographic review was carried out, bringing together scientific studies and official documents related to the topic. The literature suggests that planned movement experiences can support motor skills while also creating opportunities for exploration, attention, creativity, interaction and knowledge construction. It is therefore understood that movement should be part of pedagogical planning rather than treated simply as a break between activities considered cognitive.

**KEYWORDS: Motor development; Early Childhood Education; School Physical Education; Movement; Learning.**

[1] **Licenciada em Educação Física pela FEFISA – Faculdade Integradas de Santo André (2008)/ Bacharel em Educação Física pela FEFISA – Faculdades Integradas de Santo André (2009)/ Licenciada em Pedagogia pela UNINOVE – Universidade Nove de Julho (2012) / Especialista em Educação Física Adaptada e Saúde pela FMU – Faculdades Metropolitanas Unidas (2014) / Especialista em Educação Física Escolar pela Faculdade Unyleya (2017).**

# INTRODUÇÃO

Essa compreensão também aparece na produção científica. Iza e Mello (2009), ao estudarem atividades de movimento presentes na rotina da Educação Infantil, observaram que essas situações podem envolver muito mais do que a dimensão motora. Dependendo da maneira como são organizadas, elas podem favorecer resolução de problemas, questionamentos, criatividade, memória, atenção e abstração. O estudo chama atenção ainda para situações em que a preocupação em manter as crianças quietas acaba diminuindo as possibilidades de experiências corporais e, consequentemente, de aprendizagem.

É a partir dessa perspectiva que este artigo discute a relação entre desenvolvimento motor, movimento e aprendizagem. A proposta não é apresentar a atividade corporal como resposta única aos desafios educacionais, tampouco afirmar que uma maior competência motora resulte, automaticamente, em melhor desempenho escolar. O interesse está em compreender de que maneira experiências corporais planejadas podem se transformar em oportunidades de aprendizagem e quais escolhas pedagógicas tornam essa relação mais significativa.

A escolha do tema está relacionada à necessidade de olhar para o movimento como parte efetiva do trabalho pedagógico na Educação Infantil. As atividades corporais aparecem com frequência na rotina escolar, mas nem sempre recebem o mesmo reconhecimento dado às experiências de linguagem, matemática ou outras áreas do conhecimento. Quando isso acontece, existe o risco de reduzir o movimento a uma forma de gastar energia ou simplesmente preencher um intervalo da rotina.

## OBJETIVO GERAL

Os estudos consultados mostram, porém, que a competência motora se constrói a partir da relação entre as características da criança, as oportunidades de prática e as condições oferecidas pelo ambiente. Santos et al. (2020), em uma revisão sistemática com pré-escolares brasileiros avaliados pelo TGMD-2, reuniram dez estudos e encontraram diferenças de desempenho entre regiões, além de indicarem resultados melhores entre crianças que participavam de atividades físicas sistemáticas orientadas por profissional de Educação Física. Esses dados não permitem generalizar os resultados para todas as crianças, mas ajudam a perceber a importância da qualidade e da regularidade das experiências motoras disponibilizadas.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir o desenvolvimento motor como dimensão integrada do desenvolvimento infantil;
- analisar a relação entre movimento, exploração corporal e aprendizagem na Educação Infantil;
- examinar evidências científicas sobre intervenções e práticas de Educação Física relacionadas ao desenvolvimento motor;
- identificar possibilidades pedagógicas para ampliar experiências de movimento no cotidiano escolar;
- refletir sobre os limites de uma concepção que reduz o movimento à execução e à avaliação de habilidades motoras.

## JUSTIFICATIVA

O desenvolvimento motor pode ser entendido como um processo contínuo no qual a criança adquire e aperfeiçoa capacidades relacionadas

ao controle e à coordenação dos movimentos. Durante a infância, esse processo acontece em contato com diferentes oportunidades de prática, com as características individuais e com o ambiente. Assim, a idade, sozinha, não explica o desempenho motor de uma criança. As condições em que ela vive e aprende também interferem nas possibilidades que terá de agir, experimentar e desenvolver novas habilidades.

Lubans et al. (2010) destacam que as habilidades motoras fundamentais abrangem movimentos locomotores, como correr e saltar, habilidades relacionadas ao controle de objetos, como lançar e receber, e habilidades de estabilidade, como equilibrar-se e girar. A revisão relacionou maior competência nessas habilidades a diferentes aspectos da saúde e ressaltou sua importância para a participação em atividades físicas. Para a Educação Infantil, esse ponto é relevante porque mostra que desenvolver habilidades motoras não significa simplesmente preparar a criança para praticar esportes. Significa, antes, ampliar seu repertório de movimentos e suas possibilidades de participação.

## PROBLEMA

No ambiente escolar, essa visão também ajuda a evitar que o desenvolvimento motor seja transformado em uma espécie de classificação entre crianças. A intenção do trabalho pedagógico não deve ser separar aquelas que executam determinado movimento com facilidade daquelas que precisam de mais tempo. O mais importante é criar situações em que todos possam experimentar, repetir, modificar estratégias e descobrir outras maneiras de realizar uma ação. As diferenças individuais podem, dessa forma, ser consideradas no próprio planejamento das atividades.

## DESENVOLVIMENTO

### DESENVOLVIMENTO MOTOR E EXPERIÊNCIA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Iza e Mello (2009) contribuem de maneira significativa para essa discussão. Ao analisarem atividades de movimento realizadas por professoras da Educação Infantil, as autoras encontraram situações que envolviam resolução de problemas, criatividade, memória, atenção e abstração. Isso não significa que qualquer atividade motora produza, por si só, resultados cognitivos. O que o estudo permite perceber é que a maneira como a experiência corporal é proposta pode ampliar as possibilidades de aprendizagem para além da simples execução de um movimento.

Essa diferença precisa ser considerada. Colocar as crianças para se movimentar, por si só, não garante uma experiência educativa significativa. Uma atividade pode exigir bastante esforço físico e, mesmo assim, oferecer poucas oportunidades de escolha, exploração ou construção de sentidos. Em contrapartida, uma proposta simples, como percorrer trajetos, transportar objetos ou experimentar diferentes superfícies para se equilibrar, pode envolver planejamento, comparação, antecipação e tomada de decisão quando o professor apresenta desafios e faz perguntas que estimulam a criança a pensar sobre o que está fazendo.

Jylänki et al. (2022) realizaram uma revisão sistemática com crianças de 3 a 7 anos e analisaram intervenções voltadas às habilidades motoras fundamentais e à atividade física em relação a aspectos cognitivos e

acadêmicos. Dos 35 estudos incluídos, a maioria apresentou algum resultado favorável em aspectos como funções executivas, linguagem, numeracia e memória. Ao mesmo tempo, os autores apontaram limitações na qualidade metodológica de parte dos trabalhos. Essa observação é importante porque os resultados são promissores, mas não permitem afirmar que toda atividade motora produzirá, necessariamente, uma melhora acadêmica.

## O MOVIMENTO COMO EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Na mesma direção, a BNCC organiza o campo "Corpo, gestos e movimentos" e propõe experiências nas quais a criança possa explorar seu corpo, expressar emoções, brincar e ampliar suas formas de deslocamento (BRASIL, 2018). O documento reforça, portanto, que as experiências corporais fazem parte da própria proposta educativa da Educação Infantil e não devem ser tratadas como algo meramente complementar.

A Educação Física na Educação Infantil precisa ser pensada a partir dessa intencionalidade. O professor não é apenas quem apresenta exercícios para que as crianças repitam. Seu trabalho envolve organizar situações de aprendizagem, escolher materiais, pensar na utilização dos espaços e dos tempos, observar como o grupo reage e fazer mudanças quando necessário.

Ferraz e Flores (2004) oferecem uma contribuição importante para essa discussão no contexto brasileiro. O estudo comparou duas turmas de 35 crianças de quatro anos. O grupo experimental participou de aulas de Educação Física de 50 minutos, duas vezes por semana. Os autores encontraram resultados favoráveis ao grupo experimental nos conteúdos investigados e destacaram que o ensino da Educação Física também precisa considerar dimensões conceituais e atitudinais, além da dimensão procedimental. Embora os resultados não possam ser simplesmente transportados para qualquer realidade escolar, a pesquisa mostra que uma proposta organizada pode produzir efeitos educacionais que podem ser observados.

Lorås (2020), por sua vez, realizou uma revisão sistemática e uma metanálise sobre os efeitos da Educação Física na competência motora de crianças e adolescentes. Foram incluídos 20 estudos, correspondendo a 38 tamanhos de efeito. Os resultados apontaram melhora estatisticamente significativa da competência motora entre participantes de programas curriculares de Educação Física quando comparados a grupos de controle ativo. O estudo reforça a relevância da Educação Física para o desenvolvimento motor, mas também indica que é preciso olhar para as características de cada currículo e para a realidade em que ele é aplicado.

## EDUCAÇÃO FÍSICA E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

Esses resultados ajudam a compreender que a qualidade da experiência corporal está diretamente relacionada ao planejamento. Atividades que permitem variar o nível de dificuldade, repetir ações com significado, receber feedback, explorar possibilidades e cooperar com os colegas podem favorecer a aprendizagem motora. Em vez de esperar que todas as crianças façam a mesma coisa exatamente da mesma maneira, o professor pode oferecer caminhos diferentes para chegar ao objetivo, respeitando os ritmos e propondo desafios progressivos.

O desenvolvimento motor também pode ser trabalhado sem depender exclusivamente de uma quadra ou de equipamentos específicos. Diferentes ambientes da escola podem ser aproveitados, desde que sejam organizados com atenção ao planejamento e à segurança. Sala, pátio, áreas externas e até espaços de passagem podem oferecer oportunidades para deslocamento, equilíbrio, manipulação de objetos, orientação espacial e interação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam que os espaços e tempos da instituição assegurem movimentos amplos, tanto dentro quanto fora das salas de referência (BRASIL, 2009). Essa orientação é significativa porque o movimento não precisa ficar restrito a um momento isolado da rotina. A própria forma como o ambiente é organizado transmite às crianças possibilidades e limites sobre o uso do corpo.

Van Capelle et al. (2017), em uma revisão sistemática e metanálise sobre intervenções voltadas às habilidades motoras fundamentais em crianças pré-escolares, analisaram 20 ensaios que envolveram 4.255 crianças. Os resultados indicaram efeitos positivos das intervenções, principalmente em programas conduzidos por professores. Os achados reforçam a possibilidade de a escola contribuir de maneira efetiva para a construção da competência motora quando oferece experiências planejadas e regulares.

## ESPAÇOS, TEMPOS E POSSIBILIDADES PARA O MOVIMENTO

O professor tem papel importante nesse processo porque é ele quem pode transformar uma atividade corporal em uma experiência de aprendizagem. Isso acontece quando existe uma intenção definida, quando as respostas das crianças são observadas e quando a proposta pode ser modificada de acordo com o que acontece durante a atividade. Ter intencionalidade não significa controlar cada movimento da criança. Significa compreender por que aquela experiência foi escolhida e quais possibilidades se pretende oferecer.

Também é necessário relacionar desenvolvimento motor e inclusão. Materiais, percursos, regras e orientações podem ser adaptados para que crianças com diferentes características participem das mesmas experiências. Uma proposta corporal de qualidade não é necessariamente aquela em que todos apresentam o mesmo desempenho. É aquela que cria condições concretas para que cada criança participe, experimente e aprenda.

O estudo foi desenvolvido como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, com caráter analítico e reflexivo. Esse caminho metodológico foi escolhido porque o objetivo era reunir e discutir contribuições científicas sobre desenvolvimento motor, movimento e Educação Física na Educação Infantil, relacionando esses estudos às orientações curriculares brasileiras.

## O PAPEL DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS CORPORAIS

Foram priorizados artigos publicados em periódicos acadêmicos, revisões sistemáticas, metanálises e documentos normativos oficiais relacionados à Educação Infantil. Entre as fontes consultadas estão trabalhos disponíveis em bases e portais acadêmicos, como SciELO, PubMed e periódicos universitários. Foram valorizadas pesquisas com método apresentado de forma clara, referências bibliográficas verificáveis e relação direta com o

problema estudado. Estudos considerados clássicos também foram mantidos quando sua contribuição conceitual continuava pertinente à discussão.

A leitura do material foi organizada em quatro eixos: desenvolvimento e competência motora; movimento como experiência de aprendizagem; Educação Física e organização pedagógica; e espaços, tempos e mediações realizadas pelo professor. A análise procurou aproximar os resultados dos diferentes estudos, observando pontos de convergência, limitações metodológicas e possíveis implicações para a rotina escolar.

## METODOLOGIA

De modo geral, os estudos analisados apontam para uma ideia comum: o desenvolvimento motor é influenciado pelas oportunidades que são oferecidas à criança, e a escola pode ampliar essas oportunidades. Ferraz e Flores (2004), Lorås (2020), Van Capelle et al. (2017) e Souza et al. (2025), embora utilizem diferentes desenhos de pesquisa, apresentam resultados compatíveis com a possibilidade de que práticas organizadas favoreçam o desenvolvimento das habilidades motoras. Isso não significa, entretanto, que qualquer atividade física tenha os mesmos efeitos ou que a simples presença do movimento garanta os resultados esperados.

Iza e Mello (2009) ajudam a ampliar essa discussão ao mostrarem que as atividades de movimento estão inseridas em processos educativos mais amplos. A questão, portanto, não é somente decidir se haverá ou não movimento, mas pensar sobre a experiência que está sendo oferecida. Uma rotina que exige que as crianças permaneçam imóveis por longos períodos pode diminuir oportunidades de exploração que poderiam acontecer por meio do corpo.

A BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais também sustentam uma compreensão mais ampla desse processo. Ao reconhecerem corpo, gestos, movimentos, interações e brincadeira como elementos importantes da Educação Infantil, esses documentos não tratam a criança como alguém que precisa permanecer parada para aprender (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018). Isso não significa que a rotina deva ser composta apenas por atividades de movimento. Escuta, concentração e repouso também são necessários. O ponto é construir uma rotina equilibrada, que reconheça diferentes formas de aprender e participar.

## DISCUSSÃO

Outro aspecto que merece atenção é o próprio planejamento das atividades. Uma prática corporal consistente precisa ter objetivos, algum nível de progressão, possibilidade de adaptação e acompanhamento do que as crianças fazem. Elas podem ser desafiadas a resolver problemas motores sem precisar seguir um padrão único. Perguntas simples, como “de quantas maneiras podemos atravessar este espaço?” ou “como levar o objeto sem deixá-lo cair?”, podem aproximar movimento, pensamento e linguagem sem transformar a atividade em uma explicação teórica.

A literatura analisada permite levantar algumas possibilidades para o planejamento na Educação Infantil. Uma delas é definir com clareza o que se pretende desenvolver, tanto em relação ao repertório motor quanto à experiência da criança. Também é importante evitar atividades que sejam propostas apenas

porque “é hora de se movimentar”, sem que exista uma finalidade pedagógica. Outra possibilidade é oferecer diferentes níveis de desafio, para que crianças com ritmos distintos encontrem formas de participar.

A avaliação também pode assumir uma perspectiva mais próxima do cotidiano da criança. Na Educação Infantil, acompanhar o desenvolvimento motor não precisa significar aplicar testes com a finalidade de classificar os alunos. Registros de observação podem mostrar novas conquistas, estratégias usadas, dificuldades, preferências e formas de interação. Quando instrumentos padronizados forem necessários em pesquisas ou avaliações específicas, seus resultados precisam ser considerados levando em conta as limitações do instrumento e as características do contexto em que foi aplicado.

Reconhecer o corpo como parte da aprendizagem não significa aumentar sem medida a quantidade de atividades físicas na rotina. Muitas vezes, o caminho está em qualificar experiências que já existem, distribuir melhor as oportunidades de movimento e evitar restrições corporais que não tenham uma justificativa pedagógica. O objetivo não é fazer a criança se movimentar o tempo inteiro, mas permitir que ela se movimente de maneira segura, diversificada, significativa e em interação com os outros.

## POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS A PARTIR DA LITERATURA

O estudo procurou compreender de que forma experiências de movimento e práticas corporais planejadas podem contribuir para o desenvolvimento motor e para a aprendizagem na Educação Infantil. A partir da literatura analisada, percebe-se que essas experiências apresentam potencial educativo quando são organizadas com intencionalidade, continuidade e atenção às características de cada criança.

Dessa forma, movimento e aprendizagem não precisam ser tratados como escolhas opostas. O desafio está em construir experiências nas quais corpo, interação, exploração e conhecimento possam acontecer juntos. Para isso, o planejamento do professor, a organização dos espaços, os materiais disponíveis, a possibilidade de adaptar as propostas e a formação profissional são aspectos importantes. Quando o movimento é reconhecido como parte da experiência educativa, ele deixa de ocupar uma posição secundária na rotina e passa a ser compreendido como um dos caminhos pelos quais a criança aprende e se desenvolve.

Assim, uma Educação Infantil que reconhece o corpo como parte da aprendizagem não precisa aumentar indiscriminadamente a quantidade de atividades físicas. Precisa qualificar as experiências já existentes, distribuir oportunidades de movimento ao longo da rotina e evitar práticas que restrinjam o corpo sem justificativa pedagógica. A questão central não é fazer a criança se movimentar o máximo possível, mas garantir que ela possa movimentar-se de maneira significativa, segura, diversificada e socialmente participativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema proposto neste estudo buscou compreender como experiências de movimento e práticas corporais planejadas podem contribuir para o desenvolvimento motor e para os processos de aprendizagem na Educação Infantil. A análise da literatura permite responder que essas experiências possuem potencial educativo relevante quando organizadas com

intencionalidade, continuidade e respeito às características das crianças.

Conclui-se, portanto, que o desafio da Educação Infantil não consiste em escolher entre movimento e aprendizagem, como se fossem dimensões concorrentes. O desafio é planejar experiências em que corpo, interação, exploração e conhecimento possam coexistir. Para isso, a atuação docente, a organização dos espaços, a disponibilidade de materiais, a adaptação das propostas e a formação profissional tornam-se elementos centrais. O movimento, quando reconhecido como dimensão da experiência educativa, deixa de ser um momento secundário da rotina e passa a ocupar o lugar que lhe corresponde no desenvolvimento integral da criança.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-ceb-2009. Acesso em: 2 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 set. 2026.

CHIVIACOWSKY, Suzete; et. al. Aprendizagem motora em crianças: “feedback” após boas tentativas melhora a aprendizagem? **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte,** São Paulo, v. 21, n. 2, p. 157 - 165, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S180755092007000200007.

FERRAZ, Osvaldo Luiz; FLORES, Kelly Zoppei. Educação Física na Educação Infantil: influência de um programa na aprendizagem e desenvolvimento de conteúdos conceituais e procedimentais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte,** São Paulo, v. 18, n. 1, p. 47-60, 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S180755092004000100005.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 283-302, 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S010246982009000200013.

JYLÄNKI, Pinja; et. al. The effects of motor skill and physical activity interventions on preschoolers' cognitive and academic skills: a systematic review**. Preventive Medicine**, v. 155, 106948, 2022. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2021.106948.

LORÅS, Håvard. The effects of physical education on motor competence in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. **Sports, Basel,** v. 8, n. 6, 88, 2020. DOI: https://doi.org/10.3390/sports8060088.

LUBANS, David R.; et. al. Fundamental movement skills in children and adolescents: review of associated health benefits. **Sports Medicine,** Auckland, v. 40, n. 12, p. 1019-1035, 2010. DOI: https://doi.org/10.2165/11536850-000000000-00000.

ROBINSON, Leah E.; et. al. Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health. **Sports Medicine,** Auckland, v. 45, n. 9, p. 1273-1284, 2015. DOI: https://doi.org/10.1007/s40279-015-0351-6.

SANTOS, Guilherme dos; et. al. Motor competence of Brazilian preschool children assessed by TGMD-2 test: a systematic review. **Journal of Physical Education,** Maringá, v. 31, n. 1, p. 01-11, 2020. DOI: https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3117.

SOUZA, Daniele Lopes de; et. al. Desenvolvimento motor de crianças da educação infantil: efeitos da atuação do professor de educação física em uma escola pública de Altamira, Pará**. Revista DCS**, v. 22, n. 81, e6570, 2025. DOI: https://doi.org/10.54899/dcs.v22i81.6570.

VAN CAPELLE, Abbey; et. al. Interventions to improve fundamental motor skills in pre-school aged children: a systematic review and meta-analysis. **Journal of Science and Medicine in Sport,** v. 20, supl. 1, 2017. Disponível em: https://researchers.mq.edu.au/en/publications/interventions-to-improve-fundamental-motor-skills-in-pre-school-a/. Acesso em: 2 set. 2026.

# AULAS PRÁTICAS NO ENSINO DE BIOLOGIA: SUA IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Practical Classes in Biology Education: Their Importance and Contributions to Meaningful Learning

KÁTIA DA PAIXÃO CASSIANO [1]

## RESUMO

O presente estudo analisa o papel das aulas práticas no ensino de Biologia na Educação Básica e suas contribuições para a promoção da aprendizagem significativa. A Biologia, por sua natureza investigativa e relacional com os fenômenos do mundo vivo, exige metodologias de ensino que superem a mera memorização de conteúdos conceituais. Fundamentado teoricamente na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel e na pedagogia libertadora e mediadora de Freire, o trabalho aborda como as atividades práticas e experimentais atuam como pontes entre os conhecimentos prévios dos estudantes e os novos saberes científicos. A metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa, fundamentada na literatura especializada sobre ensino de ciências e formação docente. Discutem-se a atuação do professor como mediador, os estímulos ao desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia do aluno, bem como os desafios de infraestrutura vivenciados pelas instituições de ensino. Por fim, apresentam-se alternativas pedagógicas viáveis para superar tais limitações, incluindo o uso de experimentos de baixo custo, saídas de campo e tecnologias digitais interativas. Conclui-se que a articulação entre teoria e prática é indispensável para um ensino de Biologia reflexivo, inclusivo e transformador.

**PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Biologia; Aulas práticas; Aprendizagem significativa; Experimentação; Mediação docente.**

## ABSTRACT

This study analyzes the role of practical classes in Biology teaching in Basic Education and their contributions to promoting meaningful learning. Biology, due to its investigative nature and connection with the phenomena of the living world, requires teaching methodologies that go beyond the simple memorization of conceptual content. Theoretically grounded in Ausubel's Meaningful Learning Theory and Freire's liberating and mediating pedagogy, this paper addresses how practical and experimental activities act as bridges between students' prior knowledge and new scientific knowledge. The methodology adopted consists of a qualitative bibliographic and documentary research, based on specialized literature on science teaching and teacher education. It discusses the teacher's role as a mediator, the stimulation of critical thinking and student autonomy, as well as the infrastructure challenges faced by educational institutions. Finally, viable pedagogical alternatives to overcome these limitations are presented, including the use of low-cost experiments, field trips, and interactive digital technologies. It is concluded that the integration of theory and practice is essential for reflective, inclusive, and transformative Biology teaching.

**KEYWORDS: Biology teaching; Practical classes; Meaningful learning; Experimentation; Teacher mediation.**

[1] **Graduação em Universidade do Grande ABC - UNIABC (2008); Especialista em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Grande ABC (2008); Professora de Ensino Fundamental II - Matemática - na EMEF Almirante Ary Parreiras.**

# INTRODUÇÃO

A Biologia, como campo do conhecimento dedicado ao estudo da vida em suas múltiplas formas e às complexas interações com o meio ambiente, desempenha um papel estruturante na formação integral do cidadão. No âmbito da Educação Básica, a disciplina possui a responsabilidade de desenvolver nos estudantes não apenas a compreensão de teorias e modelos científicos, mas também a capacidade de observar, questionar, problematizar e agir criticamente sobre a realidade. Todavia, observa-se historicamente uma predominância de práticas pedagógicas tradicionais voltadas à transmissão passiva de informações e à memorização mecânica de terminologias e classificações abstratas, o que frequentemente desmotiva os discentes e distancia a ciência do seu cotidiano.

A superação desse cenário requer o redirecionamento das práticas de ensino para estratégias dinâmicas e investigativas. Nesse contexto, a inserção de atividades práticas e experimentais destaca-se como uma abordagem metodológica eficaz para dinamizar o processo pedagógico. A aprendizagem significativa ocorre quando o indivíduo consegue ancorar as novas informações às estruturas cognitivas pré-existentes — os chamados subsunçores —, atribuindo sentido e aplicabilidade aos conceitos aprendidos (Moreira, 2011; Ausubel, 2003).

No entanto, a viabilização de atividades experimentais nas escolas públicas e privadas brasileiras enfrenta óbices recorrentes, tais como a escassez de laboratórios equipados, a ausência de materiais adequados, a limitação de tempo pedagógico e as deficiências na formação inicial e continuada dos professores (Lira; Senna, 2024). Diante desse panorama, torna-se premente discutir estratégias metodológicas alternativas que contornem essas barreiras e possibilitem a democratização do conhecimento científico.

Este artigo justifica-se pela necessidade contínua de repensar a práxis educativa em ciências naturais, oferecendo subsídios teóricos e práticos que auxiliem docentes na consolidação de uma prática pedagógica investigativa. Pretende-se situar o leitor acerca das bases teóricas que fundamentam a experimentação pedagógica e analisar como as práticas laboratoriais ou alternativas contribuem de maneira decisiva para o engajamento discente e a construção autônoma do conhecimento.

## OBJETIVO GERAL

Analisar a importância e as contribuições das aulas práticas no ensino de Biologia para a promoção da aprendizagem significativa na Educação Básica, identificando os desafios estruturais e pedagógicos enfrentados pelos docentes e as estratégias metodológicas para sua superação.

## OBJETIVO ESPECÍFICO

- Investigar os fundamentos da Teoria da Aprendizagem Significativa aplicados ao ensino prático e experimental da Biologia;
- Compreender o papel do professor como mediador no planejamento, execução e contextualização das atividades experimentais;
- Mapear as principais dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar para a realização de aulas práticas e identificar soluções alternativas, como experimentos de baixo custo e tecnologias digitais.

## JUSTIFICATIVA

A escolha do tema decorre da urgência de transformar o ensino de Biologia em uma experiência estimulante, reflexiva e contextualizada. Muitas vezes, os conceitos biológicos abstratos — tais como processos citológicos, vias metabólicas como a fotossíntese e mecanismos genéticos ou ecológicos — apresentam acentuado grau de complexidade para os alunos quando trabalhados de forma exclusivamente expositiva. A realização do estudo justifica-se, portanto, ao evidenciar que a prática experimental não deve ser compreendida apenas como mera verificação da teoria, mas como um espaço de problematização e de investigação científica. O impacto desta pesquisa reside em fornecer fundamentação teórica rigorosa para que educadores possam reestruturar suas ações em sala de aula, superando gargalos metodológicos e estruturais.

## PROBLEMA

De que maneira as aulas práticas no ensino de Biologia podem ser articuladas de forma a superar os desafios estruturais e metodológicos da escola contemporânea e efetivamente promover a aprendizagem significativa nos estudantes?

## DESENVOLVIMENTO

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE BIOLOGIA

A Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel, estabelece que o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe (Ausubel, 2003). Para que ocorra a aprendizagem significativa, um novo conceito precisa interagir de forma substantiva (não literal) e não arbitrária com a estrutura cognitiva do sujeito. Em contraposição à aprendizagem mecânica ou memorística, a aprendizagem significativa exige que o estudante integre os novos conhecimentos à sua bagagem prévia, modificando e enriquecendo seus esquemas mentais (Moreira, 2011).

No ensino de Biologia, os conteúdos frequentemente envolvem processos microscópicos, dinâmicas ecossistêmicas abrangentes e abstrações teóricas. A aula prática surge como um organizador prévio ou como um evento mediador que concretiza esses fenômenos. Ao manipular materiais biológicos, observar células ao microscópio ou analisar amostras de ecossistemas locais, o estudante encontra subsídios concretos para ancorar os conceitos teóricos apresentados pelo professor.

Krasilchik (2008) argumenta que o ensino de Biologia não pode ser dissociado do método científico e da experimentação. A autora ressalta que o aprendizado passivo limita o desenvolvimento intelectual e impede que os jovens compreendam o caráter dinâmico, provisório e construído da ciência. A experimentação, portanto, atua como uma ponte pedagógica essencial entre o conhecimento empírico trazido pelo discente e o saber formal exigido pela matriz curricular.

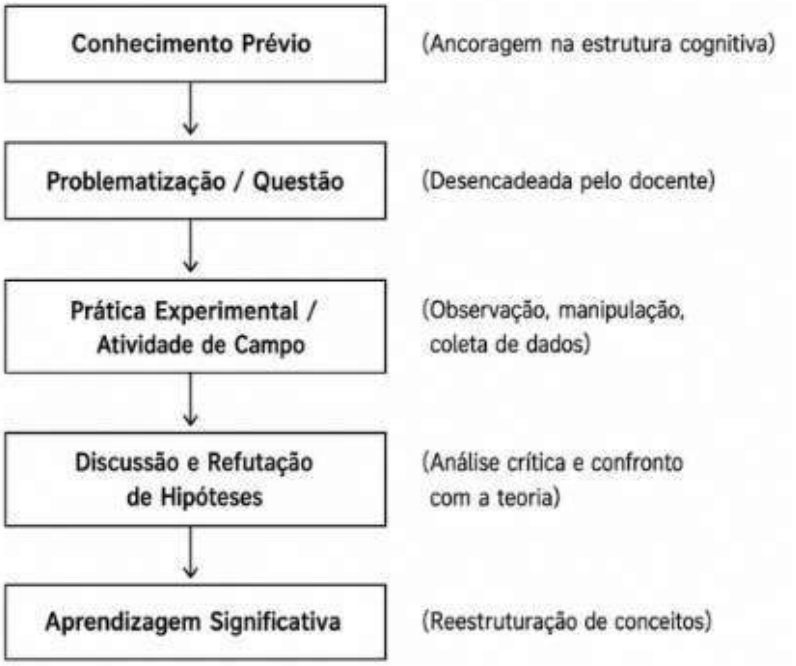
### O PAPEL DA EXPERIMENTAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COGNITIVAS

A experimentação no ensino de Ciências e Biologia possui um papel que vai além do treinamento de técnicas laboratoriais. Giordan (1999) destaca que a atividade prática deve ser planejada como um espaço de reflexão, em

que o aluno formula hipóteses, estabelece variáveis, observa resultados e constrói conclusões. Quando a aula prática é conduzida de forma meramente "receituária" — na qual os alunos apenas seguem passos predeterminados sem refletir sobre o propósito das ações —, o potencial pedagógico é desperdiçado.

As práticas investigativas estimulam habilidades cognitivas superiores, tais como a capacidade de análise, síntese, inferência e raciocínio lógico. Além disso, promovem o engajamento e a atitude científica. Ao trabalhar em equipe durante um experimento, o discente também desenvolve competências socioemocionais, incluindo a cooperação, o respeito às opiniões divergentes e a argumentação fundamentada em evidências (Giordan, 1999).

Figura 1 - Visão Geral do Processo de Experimentação Investigativa




**Fonte:** Elaborado pela autora.

## O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

A presença do recurso prático, por si só, não garante a ocorrência de uma aprendizagem qualificada. O elemento central da mediação pedagógica reside na atuação do professor. Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, postula que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (Freire, 1996). Aplicado ao ensino de Biologia, esse princípio implica que o docente não deve assumir a postura de um transmissor absoluto de respostas prontas, mas sim de um provocador da curiosidade e da dúvida.

Para Carvalho e Gil-Pérez (2011), o professor de ciências precisa dominar competências didáticas e epistemológicas que o habilitem a transformar a sala de aula ou o laboratório em um ambiente de investigação problematizadora. O docente deve planejar a atividade prática integrando-a organicamente ao plano de curso, definindo claramente os objetivos de aprendizagem e promovendo discussões

anteriores e posteriores à execução da prática.

Conforme apontado por Krasilchik (2008), a formação docente — tanto a inicial quanto a continuada — precisa contemplar o manuseio de metodologias ativas de ensino. Sem uma formação sólida, o professor pode sentir-se inseguro para gerenciar salas de aula dinâmicas ou para contornar eventuais falhas durante a execução de um experimento.

## DESAFIOS ESTRUTURAIS E ESTRATÉGIAS ALTERNATIVAS PARA O ENSINO PRÁTICO

Apesar do amplo reconhecimento do valor pedagógico das aulas práticas, a realidade da maioria das escolas públicas e de parte da rede privada revela desafios estruturais complexos. Lira e Senna (2024) apontam que os principais obstáculos relatados pelos docentes incluem:

1. Ausência ou inadequação de infraestrutura física (laboratórios inexistentes ou sucateados);
2. Carência de reagentes, reagentes vencidos e escassez de equipamentos de precisão (como microscópios operacionais);
3. Elevado número de estudantes por turma, o que dificulta o gerenciamento e a orientação individualizada;
4. Carga horária reduzida e sobrecarga de trabalho do professor, inviabilizando o tempo necessário para o preparo prévio de bancadas e materiais.

Para superar tais condicionantes, pesquisadores da área de ensino de ciências têm proposto alternativas pedagógicas viáveis. Destaca-se o uso de experimentos de baixo custo e com materiais recicláveis ou do cotidiano (Andrade; Teixeira, 2019). Atividades simples, como a extração de DNA de frutas

Quadro 1 - Categorias de práticas experimentais, recursos utilizados, conceitos biológicos trabalhados e vantagens pedagógicas.

| Categoria de Prática | Materiais / Recursos Utilizados | Conceitos Biológicos Trabalhados | Vantagens Pedagógicas |
|---|---|---|---|
| **Experimentos de Baixo Custo** | Materiais caseiros, recicláveis e reagentes de uso doméstico (ex.: detergente, sal, corantes alimentícios, plantas locais). | Extração de DNA, Osmose, Fotossíntese, Reações Enzimáticas. | Alta acessibilidade, baixo custo financeiro, aproximação com o cotidiano do discente. |
| **Estudos de Campo** | Horta escolar, jardins da comunidade, praças públicas, parques ecológicos locais. | Ecologia, Biodiversidade, Relações Ecológicas, Botânica. | Observação direta no ecossistema natural, estímulo à consciência ambiental. |
| **Tecnologias Digitais / Simulações** | Laboratórios virtuais, aplicativos de anatomia, animações interativas, vídeos. | Genética Molecular, Vias Metabólicas, Anatomia Humana. | Visualização de processos microscópicos ou de difícil reprodução real, alta interatividade. |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Além disso, as saídas de campo no entorno da própria escola ou em espaços comunitários (como hortas, parques e praças) configuram excelentes oportunidades para o estudo da biodiversidade, ecologia e botânica. Por fim, a incorporação de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) — por meio de plataformas interativas, simulações virtuais de processos celulares e modelos tridimensionais digitais — complementa as experiências presenciais e expande as possibilidades de visualização de estruturas e processos abstratos (Andrade; Teixeira, 2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo permitiu compreender que as aulas práticas no ensino de Biologia constituem um pilar fundamental para a consolidação da aprendizagem significativa e para a formação científica e cidadã dos estudantes. Em resposta ao problema de pesquisa formulado, conclui-se que a superação do ensino meramente passivo não depende exclusivamente da existência de laboratórios de ponta, mas sim de uma postura docente investigativa e do emprego intencional de metodologias diversificadas.

As atividades experimentais aproximam os conceitos teóricos abstratos da realidade palpável dos estudantes, permitindo que eles estabeleçam relações não arbitrárias entre os novos conteúdos e sua bagagem de conhecimentos prévios. A atuação do professor como facilitador da aprendizagem — devidamente respaldada por fundamentação pedagógica sólida — é o elemento transformador que converte uma simples atividade prática em um processo de construção autônoma e reflexiva do conhecimento.

Embora os desafios de infraestrutura e sobrecarga docente continuem presentes no cenário educacional, o uso de alternativas como experimentos de baixo custo, estudos do meio ambiente local e simulações digitais demonstra grande eficiência na democratização do acesso à ciência. Recomenda-se, por fim, que os sistemas de ensino invistam continuamente na formação de professores de ciências, oferecendo suporte metodológico para que a prática experimental seja incorporada de forma perene e reflexiva ao cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS


ANDRADE, A. de; TEIXEIRA, R. R. P. Uso de experimentos de baixo custo em atividades de extensão de divulgação científica. **Revista Compartilhar**, São Paulo, v. 3, p. 49-52, 2019.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências:** tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 2011.

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

GIORDAN, M. O papel da experimentação no Ensino de Ciências. **Química Nova na Escola,** n. 10, p. 43-49, 1999.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2008.

LIRA, A. T. S.; SENNA, V.A.S. Desafios na aplicação de práticas laboratoriais de Ciências e Biologia nas escolas públicas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação,** São Paulo, v. 10, n. 10, out. 2024. DOI: 10.51891/REASE.V10I10.16376.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 2011.

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS: SABERES DOCENTES, REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Continuing Teacher Education in Early Childhood and Early Elementary Education: Teaching Knowledge, Reflection on Practice, and Professional Development

KELLY CRISTINA PUGLIESE [1]

## RESUMO

A formação continuada de professores constitui dimensão estruturante da qualidade da educação, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapas em que a docência exige conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, currículo, alfabetização, inclusão, avaliação, relações com as famílias e organização de experiências pedagógicas significativas. Este artigo tem como objetivo analisar a formação continuada como processo de desenvolvimento profissional situado, articulando saberes docentes, reflexão sobre a prática, trabalho coletivo e políticas institucionais de valorização do magistério. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em Freire, Tardif, Nóvoa, Schön, Imbernón, Pimenta, Gatti e André, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Base Nacional Comum Curricular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e de documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A análise sustenta que modelos de formação centrados em cursos episódicos, transmissão de técnicas e atualização descontextualizada tendem a produzir efeitos limitados quando não dialogam com os problemas reais das escolas. Em contrapartida, processos formativos vinculados ao cotidiano, à documentação pedagógica, à investigação da própria prática e à colaboração entre pares favorecem a reconstrução dos saberes profissionais e a ampliação da autonomia docente. Discute-se ainda que a formação só produz mudanças consistentes quando acompanhada por condições institucionais, tempo protegido para estudo, coordenação pedagógica qualificada e políticas que reconheçam o professor como sujeito de conhecimento. Conclui-se que a formação continuada precisa ser compreendida menos como correção de lacunas individuais e mais como política permanente de desenvolvimento profissional, produção coletiva de saberes e fortalecimento da escola pública democrática e inclusiva.

**PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Saberes Docentes; Desenvolvimento Profissional; Educação Infantil; Anos Iniciais.**

[1] **Titular de cargo efetivo na Prefeitura de São Paulo, como Professor de Educação Infantil e Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo, 2008. Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Brasil, 2011. Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade FACON, 2019.**

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS: SABERES DOCENTES, REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Continuing Teacher Education in Early Childhood and Early Elementary Education: Teaching Knowledge, Reflection on Practice, and Professional Development

KELLY CRISTINA PUGLIESE [1]

## ABSTRACT

Continuing teacher education is a structural dimension of educational quality, especially in Early Childhood Education and the early years of Elementary School, stages in which teaching requires knowledge about child development, curriculum, literacy, inclusion, assessment, family relationships, and the organization of meaningful pedagogical experiences. This article aims to analyze continuing education as a situated process of professional development, articulating teacher knowledge, reflection on practice, collective work, and institutional policies for valuing the teaching profession. This is a qualitative bibliographic and documentary study grounded in Freire, Tardif, Nóvoa, Schön, Imbernón, Pimenta, Gatti, and André, as well as in the Brazilian National Education Guidelines and Framework Law, the National Common Curricular Base, the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, and curricular documents from the São Paulo Municipal Education System. The analysis argues that training models centered on episodic courses, transmission of techniques, and decontextualized updating tend to produce limited effects when they do not engage with real school problems. In contrast, formative processes linked to everyday practice, pedagogical documentation, investigation of one's own teaching, and collaboration among peers favor the reconstruction of professional knowledge and the expansion of teacher autonomy. The article also discusses that training only produces consistent changes when accompanied by institutional conditions, protected time for study, qualified pedagogical coordination, and policies that recognize teachers as producers of knowledge. It concludes that continuing education should be understood less as a correction of individual deficits and more as a permanent policy of professional development, collective knowledge production, and strengthening of a democratic and inclusive public school.

**KEYWORDS: Continuing Education; Teacher Knowledge; Professional Development; Early Childhood Education; Early Years.**

[1] **Titular de cargo efetivo na Prefeitura de São Paulo, como Professor de Educação Infantil e Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo, 2008. Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Brasil, 2011. Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade FACON, 2019.**

# INTRODUÇÃO

A formação de professores ocupa posição central no debate educacional porque a qualidade das experiências oferecidas às crianças depende, em grande medida, da capacidade dos profissionais de interpretar situações complexas, tomar decisões pedagógicas fundamentadas e reconstruir continuamente seus modos de ensinar. Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa complexidade é ampliada pela necessidade de integrar cuidado, educação, brincadeira, linguagem, alfabetização, avaliação, inclusão e relações com as famílias sem fragmentar a criança em áreas isoladas. A formação inicial fornece bases indispensáveis, mas não consegue antecipar todas as situações que surgem na vida escolar. Por essa razão, a formação continuada precisa ser compreendida como parte constitutiva do trabalho docente e não como atividade complementar ou excepcional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vincula a valorização dos profissionais da educação ao aperfeiçoamento profissional continuado, reconhecendo que o exercício da docência demanda atualização e desenvolvimento ao longo da carreira (Brasil, 1996). Essa perspectiva afasta a ideia de que o diploma encerra a formação e aproxima o magistério de uma profissão em permanente construção.

Entretanto, a expansão das políticas de formação continuada não garante, por si só, mudanças nas práticas escolares. Gatti (2008), ao analisar políticas brasileiras de educação continuada, identifica a multiplicidade de iniciativas implementadas por diferentes sistemas de ensino e chama atenção para problemas recorrentes, entre eles a fragmentação das ações, a distância entre conteúdos formativos e necessidades concretas das escolas e a expectativa de que cursos pontuais sejam capazes de resolver dificuldades estruturais. A crítica permanece pertinente porque parte significativa das iniciativas ainda se organiza a partir de uma lógica de atualização externa: especialistas definem conteúdos, professores os recebem e espera-se que os apliquem posteriormente em contextos muito distintos. Esse modelo reduz a formação a circulação de informações e subestima os conhecimentos produzidos no exercício da profissão. A formação continuada torna-se mais consistente quando reconhece o professor como sujeito que interpreta, seleciona, adapta, questiona e produz saberes a partir da experiência, em diálogo com conhecimentos científicos e com os projetos coletivos da escola (Tardif, 2002; Gatti, 2008).

A discussão sobre saberes docentes é decisiva para superar concepções tecnicistas de formação. Tardif (2002) demonstra que o conhecimento profissional dos professores é plural, constituído por saberes oriundos da formação acadêmica, das disciplinas, dos currículos e da experiência cotidiana. Esses saberes não se acumulam de maneira mecânica; eles são apropriados, reinterpretados e mobilizados diante de situações concretas. Um professor pode conhecer determinada teoria de aprendizagem e, ainda assim, precisar reconstruir sua ação quando se depara com uma turma heterogênea, com diferentes ritmos, linguagens e formas de participação. Por isso, a formação continuada não deve apenas oferecer novos conteúdos, mas criar condições para que os docentes analisem como seus conhecimentos são acionados, quais pressupostos sustentam suas decisões e que efeitos suas escolhas produzem sobre as crianças. A formação ganha densidade quando transforma a prática em objeto de estudo sem reduzi-la a experiência espontânea, estabelecendo um movimento

sistemático entre ação, reflexão, teoria e replanejamento (Schön, 2000; Tardif, 2002).

Nóvoa (2009) contribui para essa compreensão ao defender que a formação precisa acontecer dentro da profissão, aproximando-se dos problemas reais, das culturas escolares e da colaboração entre professores. A ideia de desenvolvimento profissional desloca o foco de eventos isolados para trajetórias construídas no tempo. Nessa perspectiva, aprender a ensinar não é apenas dominar métodos, mas participar de comunidades profissionais, assumir responsabilidades coletivas, produzir registros, compartilhar dilemas e construir critérios para analisar o trabalho. A escola deixa de ser apenas lugar de aplicação de conhecimentos produzidos fora dela e passa a ser também espaço de produção de conhecimento profissional. Esse deslocamento é especialmente fecundo na Educação Infantil, em que observação, escuta, documentação e planejamento dependem de leitura contextualizada das experiências das crianças, e nos anos iniciais, em que o professor precisa articular conhecimentos de diferentes áreas, acompanhar processos de alfabetização e lidar com trajetórias escolares muito diversas (Nóvoa, 2009; São Paulo, 2019).

A noção de professor reflexivo, associada aos estudos de Schön (2000), também exerceu forte influência sobre a formação docente. Refletir sobre a ação significa tornar analisáveis decisões que muitas vezes ocorrem de maneira rápida e implícita, buscando compreender por que determinada intervenção favoreceu ou não a aprendizagem. Contudo, a reflexão não deve ser transformada em exercício individual de introspecção. Pimenta (1999) adverte que a valorização da prática precisa ser acompanhada por análise crítica das condições sociais e institucionais que organizam o trabalho docente. Se a reflexão se limita ao que o professor poderia ter feito de forma diferente, corre-se o risco de responsabilizá-lo por problemas relacionados a turmas numerosas, falta de recursos, currículos prescritivos, ausência de tempo para planejamento ou políticas descontínuas. A formação continuada precisa articular reflexão sobre a prática, conhecimento teórico e compreensão das condições concretas em que a docência se realiza, preservando a responsabilidade profissional sem ocultar os determinantes institucionais do trabalho educativo (Schön, 2000; Pimenta, 1999).

Na Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais definem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas e reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos (Brasil, 2009). A Base Nacional Comum Curricular organiza essa etapa a partir de direitos de aprendizagem e campos de experiências, exigindo do professor capacidade de planejar situações que respeitem a especificidade da infância, a participação e as múltiplas linguagens (Brasil, 2018). Tais orientações tornam inadequada uma formação centrada apenas em sequências prontas ou em repertórios de atividades. O professor precisa compreender concepções de infância, observar processos, organizar ambientes, selecionar materialidades, documentar experiências e interpretar as produções infantis. O Currículo da Cidade de São Paulo reforça a centralidade das experiências, das culturas infantis, da escuta e dos territórios, indicando que a implementação curricular requer estudo coletivo e reflexão situada sobre o cotidiano das unidades educacionais (São Paulo, 2019).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação continuada apresenta desafios específicos. Além da integração entre diferentes

áreas do conhecimento, o professor acompanha processos decisivos de apropriação da leitura, da escrita, da matemática e de formas mais sistematizadas de investigação do mundo. A BNCC propõe aprendizagens essenciais e competências que exigem planejamento, acompanhamento e avaliação capazes de considerar a progressão das crianças sem reduzir o currículo à preparação para testes (Brasil, 2018). A formação precisa, portanto, articular conhecimentos específicos dos componentes curriculares, didática, avaliação, inclusão e compreensão do desenvolvimento. Quando o professor recebe orientações fragmentadas, cada uma vinculada a uma política ou programa diferente, aumenta o risco de sobreposição de demandas e perda de coerência pedagógica. A formação situada pode ajudar a construir conexões entre as políticas curriculares e as necessidades reais das turmas, transformando documentos normativos em referências para decisão e não em roteiros de execução mecânica (Gatti et al., 2019; André, 2010).

Outro problema recorrente é a tendência de compreender a formação continuada como mecanismo de correção de supostas deficiências do professor. Essa lógica parte da premissa de que os resultados insatisfatórios da escola decorreriam principalmente de lacunas individuais de conhecimento e que bastaria oferecer capacitações para saná-las. Gatti et al. (2019) mostram que a formação docente brasileira precisa ser analisada em conexão com carreira, condições de trabalho, organização institucional e políticas educacionais. Imbernón (2011) igualmente sustenta que a inovação profissional depende de contextos que favoreçam colaboração, autonomia e participação. Quando a formação é imposta de forma desarticulada do cotidiano, pode aumentar a sensação de desprofissionalização: o professor é tratado como executor de decisões tomadas por outros, mesmo sendo responsável por responder às situações concretas da sala. Reconhecer seus saberes não significa considerar toda prática adequada, mas criar condições para que possa ser interrogada, comparada com evidências e reconstruída de maneira intelectualmente rigorosa (Imbernón, 2011; Gatti et al., 2019).

A coordenação pedagógica e os tempos coletivos de trabalho assumem, nesse cenário, função estratégica. Reuniões pedagógicas podem ser reduzidas a comunicados administrativos ou, ao contrário, constituir espaços de estudo, análise de registros, discussão de casos e construção de projetos. A diferença entre essas duas possibilidades não é meramente organizacional: ela define se a escola consegue produzir conhecimento sobre seu próprio trabalho. A formação continuada realizada no interior da unidade permite relacionar problemas concretos a referenciais teóricos, acompanhar mudanças e preservar memória institucional. Ao mesmo tempo, não substitui cursos externos, redes de formação ou contato com pesquisas. O desafio é articular diferentes escalas formativas, evitando tanto o isolamento da escola quanto a importação acrítica de modelos. A literatura sobre desenvolvimento profissional indica que processos duradouros, colaborativos e conectados às práticas tendem a produzir aprendizagens docentes mais consistentes do que ações episódicas desvinculadas do contexto (Nóvoa, 2009; Imbernón, 2011; Fernandes, 2019).

Diante desse quadro, este artigo tem como objetivo analisar a formação continuada de professores na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando sua relação com os saberes docentes, a

reflexão sobre a prática, o trabalho colaborativo e as condições institucionais de desenvolvimento profissional. A pesquisa é qualitativa, bibliográfica e documental, articulando estudos consolidados sobre formação docente a documentos legais e curriculares brasileiros e paulistanos. Parte-se da hipótese de que a formação continuada produz efeitos mais significativos quando deixa de operar como atualização episódica e se constitui como processo permanente, situado e coletivo de investigação do trabalho pedagógico. A análise está organizada em cinco eixos: concepções e modelos de formação; saberes e identidade profissional; reflexão, planejamento e documentação; inclusão e colaboração; e políticas públicas e condições institucionais. O percurso busca demonstrar que a qualidade da formação não depende apenas do conteúdo oferecido, mas da relação entre conhecimento, contexto, participação docente e possibilidades concretas de transformação da prática (Gatti, 2008; Nóvoa, 2009; André, 2010).

## DESENVOLVIMENTO

### FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROCESSO SITUADO E PERMANENTE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A expressão formação continuada abrange práticas muito distintas: cursos de curta duração, oficinas, especializações, grupos de estudo, acompanhamento pedagógico, comunidades de aprendizagem, seminários, mentorias e processos de investigação realizados no interior das escolas. Essa variedade demonstra que não existe um único formato capaz de responder a todas as necessidades profissionais. O problema aparece quando a formação é definida apenas pela quantidade de horas ou pela certificação, sem considerar se ela produz condições para compreender e transformar práticas. Gatti (2008) observa que a expansão das iniciativas de educação continuada no Brasil esteve associada à multiplicação de programas com diferentes objetivos e desenhos, nem sempre articulados entre si. A questão central, portanto, não é defender mais cursos de maneira abstrata, mas qualificar os processos formativos, estabelecendo vínculos claros com problemas pedagógicos, conhecimentos profissionais e projetos institucionais. A formação precisa ter continuidade suficiente para permitir experimentação, acompanhamento e revisão das mudanças, superando a lógica de eventos que se encerram no momento em que o professor retorna à escola (Gatti, 2008; Imbernón, 2011).

Imbernón (2011) propõe compreender a formação como desenvolvimento profissional que ocorre em contextos concretos e está relacionado à capacidade dos docentes de participar das decisões sobre seu trabalho. Isso significa que o conteúdo formativo não pode ser definido apenas por tendências externas ou por diagnósticos genéricos sobre a rede. Uma escola que enfrenta dificuldades na documentação pedagógica, por exemplo, precisa de oportunidades para estudar concepções de registro, analisar materiais produzidos pelos próprios professores e testar novas formas de observação. Outra unidade pode demandar aprofundamento em alfabetização, inclusão ou relações étnico-raciais. Uma política de formação sólida combina prioridades comuns do sistema com margens de autonomia para que as equipes identifiquem questões situadas. Essa combinação evita dois extremos: a fragmentação individualista, em que cada professor busca sozinho o que considera necessário, e a padronização centralizada, em que todos recebem a mesma formação independentemente de suas condições e

trajetórias profissionais (Imbernón, 2011; Gatti et al., 2019).

A ideia de permanência também precisa ser qualificada. Formação permanente não significa exposição contínua a cursos, conteúdos e tarefas adicionais. Em redes marcadas por sobrecarga, a multiplicação de ações pode produzir efeito contrário ao desejado, reduzindo o tempo disponível para planejamento e aprofundamento. Permanência refere-se à existência de um processo articulado ao exercício profissional, com momentos de estudo, experimentação, observação e retorno analítico. Um tema pode ser retomado ao longo de meses, permitindo que os professores confrontem hipóteses com o que acontece nas turmas. A formação deixa de ser uma sequência de assuntos e passa a constituir uma trajetória investigativa. Essa perspectiva dialoga com Schön (2000), para quem o conhecimento profissional se desenvolve quando o sujeito analisa situações de prática, e com Nóvoa (2009), que defende uma formação construída dentro da profissão e vinculada à responsabilidade coletiva pelos problemas educacionais.

A formação situada não implica rejeição do conhecimento produzido nas universidades ou em centros de pesquisa. Ao contrário, ela exige interlocução qualificada com a teoria. O que se questiona é a relação hierárquica em que a escola aparece apenas como destinatária de conhecimento. André (2010) demonstra a consolidação da formação de professores como campo de estudos, com problemáticas, métodos e referenciais próprios. Esse acúmulo precisa chegar às escolas, mas de forma mediada por questões concretas. Uma pesquisa sobre avaliação formativa ganha potência quando os professores a utilizam para analisar seus instrumentos, registros e decisões; um estudo sobre interações na Educação Infantil torna-se formativo quando ajuda a rever organização dos espaços e intervenções adultas. Teoria e prática não são polos concorrentes. A teoria amplia a capacidade de interpretar a prática, enquanto os problemas da prática colocam novas perguntas ao conhecimento teórico (André, 2010; Pimenta, 1999).

A Educação Infantil evidencia com clareza a insuficiência dos modelos transmissivos. As DCNEI não prescrevem listas de conteúdos a serem aplicadas, mas definem princípios e eixos que exigem interpretação pedagógica (Brasil, 2009). A BNCC, ao organizar direitos de aprendizagem e campos de experiências, também requer que o professor construa situações contextualizadas e observe como as crianças participam, brincam, exploram, expressam e conhecem (Brasil, 2018). Formação baseada apenas em exemplos de atividades pode até ampliar repertórios, mas não necessariamente modifica as concepções que orientam as escolhas. Para que uma proposta seja apropriada criticamente, é preciso discutir por que ela é pertinente, que concepção de criança a sustenta, quais aprendizagens pode favorecer e como será observada. Essa análise transforma a atividade em objeto de reflexão profissional e reduz a dependência de materiais prontos, fortalecendo a autoria pedagógica dos professores (Brasil, 2009; São Paulo, 2019).

Nos anos iniciais, a formação situada também precisa dialogar com problemas didáticos específicos. O professor polivalente transita por diferentes áreas e necessita compreender princípios de alfabetização, raciocínio matemático, investigação científica, leitura do mundo social, arte e movimento. A simples oferta fragmentada de cursos por componente pode tornar difícil integrar essas aprendizagens ao planejamento cotidiano. O desenvolvimento

profissional exige articulação entre conhecimentos específicos e compreensão do grupo. Ao analisar produções escritas, estratégias de cálculo ou explicações construídas pelas crianças, o professor mobiliza conhecimentos curriculares e didáticos, mas também interpreta percursos, erros e hipóteses. Essa integração é parte do saber profissional. A formação continuada precisa, portanto, criar situações em que os docentes estudem objetos de conhecimento ao mesmo tempo que analisam modos concretos de aprendizagem e possibilidades de intervenção (Tardif, 2002; Brasil, 2018).

Outro aspecto essencial é a participação docente na definição dos processos formativos. Quando professores são consultados apenas ao final de um curso para avaliar satisfação, sua participação é reduzida. Uma política formativa democrática envolve os profissionais desde o diagnóstico das necessidades, passando pela escolha de estratégias até a avaliação dos efeitos. Isso não significa que toda demanda imediata deva determinar o programa. Algumas questões relevantes podem não ser inicialmente reconhecidas pelo grupo e precisam ser introduzidas a partir das responsabilidades públicas da escola. A participação implica diálogo entre necessidades percebidas, evidências educacionais, orientações curriculares e prioridades de equidade. Nóvoa (2009) associa profissionalidade à capacidade de construir coletivamente critérios para o trabalho, enquanto Imbernón (2011) destaca a importância de processos colaborativos que ampliem autonomia sem produzir isolamento. A formação é mais forte quando o professor se reconhece como corresponsável por seu percurso e pelo desenvolvimento de seus pares.

A continuidade formativa também precisa considerar diferentes momentos da carreira. Professores iniciantes enfrentam desafios relacionados à gestão da turma, planejamento, compreensão da cultura institucional e construção de identidade profissional; docentes experientes podem demandar aprofundamento teórico, renovação de práticas, participação em processos de mentoria ou novas responsabilidades de formação. Tratar todos como se tivessem as mesmas necessidades desperdiça conhecimentos acumulados e pode tornar os processos repetitivos. Tardif (2002) mostra que os saberes experienciais se constroem ao longo do tempo e se integram à identidade profissional. Uma política madura deve valorizar essa temporalidade, criando formas de troca intergeracional. Professores experientes podem compartilhar estratégias, mas também revisar práticas cristalizadas; iniciantes podem trazer repertórios recentes, perguntas e perspectivas que tensionem rotinas estabelecidas. O encontro entre trajetórias distintas constitui recurso formativo quando é organizado com intencionalidade e abertura à aprendizagem mútua (Tardif, 2002; Gatti et al., 2019).

A avaliação da própria formação é outro ponto frequentemente negligenciado. Contabilizar presença, certificados ou satisfação imediata não informa se houve transformação no trabalho pedagógico. Uma avaliação mais consistente precisa observar mudanças em planejamentos, registros, interações, instrumentos avaliativos e oportunidades de participação das crianças. Não se trata de fiscalizar professores, mas de verificar se o processo formativo produziu aprendizagem profissional. Pode-se comparar registros antes e depois de um ciclo de estudos, analisar relatos de prática, observar aulas em parceria ou discutir evidências trazidas pelos próprios docentes. Fernandes (2019) argumenta que a formação no e para o trabalho precisa ser

analisada criticamente para não se reduzir à adaptação instrumental às exigências institucionais. A avaliação deve considerar tanto resultados quanto condições, reconhecendo que mudanças sustentáveis dependem de tempo, recursos, apoio da gestão e coerência entre formação e políticas escolares.

Assim, compreender a formação continuada como processo situado e permanente significa reconhecer que o desenvolvimento profissional ocorre na relação entre trajetórias individuais, cultura escolar e políticas públicas. Cursos externos continuam relevantes, especialmente para ampliar repertórios e colocar os professores em contato com novos conhecimentos, mas ganham maior efetividade quando dialogam com espaços internos de estudo e acompanhamento. A escola precisa ter capacidade de transformar informações em conhecimento profissional coletivo. Essa transformação exige tempo institucional, coordenação pedagógica, registros e disposição para revisar decisões. A formação deixa de ser evento periférico e passa a integrar a própria organização do trabalho educativo. Nessa perspectiva, desenvolver-se profissionalmente é ampliar a capacidade de interpretar a realidade, agir de forma fundamentada, colaborar com outros profissionais e assumir responsabilidade ética pelas oportunidades de aprendizagem oferecidas às crianças (Nóvoa, 2009; Imbernón, 2011; Gatti et al., 2019).

## SABERES DOCENTES, EXPERIÊNCIA E IDENTIDADE PROFISSIONAL

A formação continuada só pode ser compreendida adequadamente quando se reconhece que o professor já chega aos processos formativos portando conhecimentos construídos em diferentes momentos de sua trajetória. Tardif (2002) denomina saberes docentes o conjunto plural de conhecimentos, competências, disposições e referências mobilizados no trabalho. Parte desses saberes deriva da formação acadêmica; outra parte, dos currículos, dos materiais, da cultura escolar e, de forma decisiva, da experiência. Essa pluralidade impede considerar o docente como recipiente vazio que precisa ser preenchido por especialistas. Ao mesmo tempo, reconhecer a experiência não significa atribuir-lhe validade automática. Saberes experienciais podem conter soluções potentes, mas também práticas sedimentadas que precisam ser interrogadas. A formação continuada cria justamente um espaço para transformar experiência em objeto de conhecimento, tornando visíveis critérios, pressupostos e efeitos que, no cotidiano acelerado da escola, frequentemente permanecem implícitos (Tardif, 2002; Pimenta, 1999).

A identidade profissional se constitui nesse processo de apropriação e reconstrução de saberes. Ser professor não é apenas ocupar um cargo ou dominar um repertório técnico; envolve construir modos de compreender a infância, o conhecimento, a autoridade pedagógica, a avaliação e a função social da escola. Pimenta (1999) destaca que a identidade docente se produz em relação aos significados socialmente atribuídos à profissão e às experiências vividas pelos sujeitos. Por isso, processos formativos também são espaços de disputa de concepções. Uma formação que apresenta o professor como mero aplicador de programas pode enfraquecer sua autonomia intelectual; outra que reconhece sua autoria e responsabilidade pode fortalecer a profissionalidade. O desafio é evitar tanto a subordinação tecnicista quanto um voluntarismo que trate toda decisão individual como legítima. A autonomia docente precisa ser sustentada por conhecimentos públicos, responsabilidade ética e participação em

coletivos profissionais capazes de analisar a qualidade das práticas (Pimenta, 1999; Nóvoa, 2009).

A experiência adquire valor formativo quando pode ser narrada, documentada e discutida. Professores aprendem não apenas quando recebem conceitos, mas quando conseguem nomear problemas que antes percebiam de forma difusa. Ao relatar uma situação de conflito entre crianças, uma dificuldade de alfabetização ou um momento em que uma proposta não produziu o envolvimento esperado, o docente reorganiza mentalmente a experiência. A narrativa permite identificar elementos, reconstruir sequências e formular hipóteses. Em grupos de formação, os pares acrescentam outras leituras, relativizando interpretações individuais. Esse movimento dialoga com a reflexão sobre a ação proposta por Schön (2000), mas ganha dimensão coletiva quando a análise se realiza entre profissionais. A experiência deixa de ser relato anedótico e se torna material para investigação pedagógica, desde que seja confrontada com referenciais teóricos e evidências produzidas no cotidiano (Schön, 2000; Nóvoa, 2009).

Na Educação Infantil, os saberes profissionais assumem características específicas. A observação atenta das crianças, a organização dos ambientes, a seleção de materialidades, a leitura das brincadeiras e a capacidade de intervir sem controlar excessivamente constituem conhecimentos que não se reduzem a procedimentos simples. O Currículo da Cidade de São Paulo enfatiza a necessidade de reconhecer bebês e crianças como sujeitos que produzem culturas, estabelecem relações com os territórios e participam ativamente das experiências educativas (São Paulo, 2019). Para o professor, isso demanda saber escutar gestos, falas, movimentos e escolhas, transformando essas observações em planejamento. A formação continuada precisa tornar esses saberes visíveis e analisáveis. Quando as equipes discutem registros e fotografias pedagógicas, podem perceber padrões de participação, escolhas adultas que limitam explorações ou possibilidades de reorganizar os espaços. O conhecimento profissional se amplia quando a observação deixa de ser apenas intuitiva e passa a ser orientada por perguntas pedagógicas (Brasil, 2009; São Paulo, 2019).

Nos anos iniciais, a identidade profissional frequentemente se constrói em torno da responsabilidade pela alfabetização e pela consolidação de aprendizagens consideradas fundamentais. Essa responsabilidade pode gerar pressões por resultados imediatos e favorecer práticas padronizadas quando não há apoio formativo consistente. A formação precisa ajudar o professor a compreender processos de aprendizagem sem transformar diferenças de ritmo em fracasso. O domínio de conhecimentos didáticos permite interpretar produções infantis, reconhecer estratégias e planejar intervenções que partam do que as crianças já sabem. Tardif (2002) lembra que os saberes curriculares e disciplinares integram o repertório profissional, mas só ganham sentido quando articulados à situação de trabalho. A competência docente envolve saber o conteúdo e, simultaneamente, compreender como diferentes crianças podem se apropriar dele, que obstáculos aparecem e que representações podem favorecer a compreensão (Tardif, 2002; Brasil, 2018).

A formação também participa da construção de expectativas sobre as crianças. Professores desenvolvem, ao longo da carreira, crenças sobre quem aprende rápido, quais comportamentos indicam interesse, como as famílias influenciam o desempenho e que estudantes exigem mais apoio. Algumas

dessas crenças resultam da experiência, mas podem reproduzir desigualdades sociais quando não são criticamente analisadas. Uma formação comprometida com equidade precisa colocar em discussão expectativas diferenciadas relacionadas a classe social, raça, deficiência, linguagem e origem cultural. A escola não é neutra, e os saberes profissionais incluem representações socialmente construídas que podem afetar decisões pedagógicas. A reflexão coletiva permite identificar situações em que determinada criança recebe tarefas menos desafiadoras, é menos ouvida ou tem seus comportamentos interpretados de forma mais negativa. A profissionalidade exige reconhecer esses vieses e construir critérios pedagógicos mais justos, articulando conhecimento da diversidade e compromisso com o direito de aprender (Freire, 1996; Mantoan, 2015).

Outro componente importante da identidade docente é a relação com a incerteza. A prática educativa não funciona como aplicação de receitas porque cada situação envolve sujeitos, tempos e contextos singulares. Schön (2000) utiliza a ideia de zonas indeterminadas da prática para mostrar que profissionais enfrentam problemas que não chegam formulados de maneira clara. Na escola, uma criança que evita escrever pode estar lidando com insegurança, dificuldade específica, medo de errar, desinteresse pela proposta ou múltiplos fatores simultâneos. O professor precisa formular hipóteses e testar intervenções. A formação continuada pode ampliar sua capacidade de trabalhar com essa incerteza sem recorrer imediatamente a explicações simplificadoras. Em vez de oferecer respostas prontas, processos formativos consistentes ensinam a construir boas perguntas, buscar evidências, comparar interpretações e ajustar ações. Essa competência investigativa é parte central da identidade de um profissional reflexivo (Schön, 2000; André, 2010).

A dimensão ética atravessa todos os saberes docentes. Freire (1996) insiste que ensinar envolve responsabilidade, respeito aos saberes dos educandos, rigor e compromisso com a autonomia. A formação continuada, portanto, não pode limitar-se à eficiência metodológica; precisa colocar em debate finalidades educativas. Uma técnica pode aumentar a disciplina aparente da turma e, ao mesmo tempo, reduzir participação e expressão. Um sistema de avaliação pode facilitar a produção de dados, mas gerar comparações injustas. O professor precisa dispor de critérios para julgar não apenas se uma prática funciona, mas para quem funciona, com que efeitos e em direção a qual projeto de educação. A identidade profissional se fortalece quando decisões cotidianas são conectadas a princípios mais amplos de democracia, inclusão e desenvolvimento humano. Esse horizonte ético impede que a formação seja capturada por modismos pedagógicos ou por soluções exclusivamente orientadas a desempenho (Freire, 1996; Brasil, 2018).

A colaboração entre pares também interfere na constituição dos saberes. Em culturas escolares individualizadas, cada professor tende a resolver problemas dentro de sua sala, acumulando conhecimentos que raramente circulam. Nóvoa (2009) defende a construção de uma cultura profissional em que os docentes compartilhem práticas e assumam coletivamente a formação. Isso não exige uniformidade. Ao contrário, a comparação entre diferentes maneiras de organizar uma atividade pode revelar os princípios que orientam cada escolha. Observações entre colegas, análise conjunta de planejamentos e discussão de registros favorecem uma linguagem profissional comum. Com o tempo, a escola cria repertórios

compartilhados e memória institucional, reduzindo a dependência de soluções improvisadas. Para que isso ocorra, é necessário um ambiente de confiança em que a exposição de dificuldades não seja interpretada como incompetência, mas como parte legítima do desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2009; Imbernón, 2011).

A experiência, por fim, precisa permanecer aberta à renovação. O tempo de carreira pode produzir conhecimentos refinados, mas também naturalizar rotinas. Professores experientes não precisam de formações que repitam conteúdos básicos sem diálogo com sua trajetória; precisam de oportunidades de aprofundamento, pesquisa e participação na formação de outros. Da mesma forma, a experiência não pode ser utilizada para rejeitar novos conhecimentos apenas porque contradizem práticas consolidadas. O desenvolvimento profissional depende da capacidade de sustentar uma relação produtiva entre memória e transformação. Tardif (2002) mostra que os saberes docentes se modificam ao longo da carreira, enquanto Imbernón (2011) enfatiza que a formação deve responder às mudanças sociais e educacionais sem submeter o professor a inovações superficiais. A identidade profissional madura não é fixa: preserva conhecimentos construídos, mas permanece disponível para revisão fundamentada de suas próprias certezas (Tardif, 2002; Imbernón, 2011).

## REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA, PLANEJAMENTO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO DISPOSITIVOS FORMATIVOS

Transformar a prática em objeto de formação exige dispositivos que permitam registrá-la e analisá-la. A reflexão docente não acontece apenas porque o professor pensa sobre o que fez ao final do dia; ela precisa de materiais que tornem a experiência revisável. Planejamentos, produções das crianças, registros escritos, fotografias, avaliações e relatos de episódios oferecem evidências para reconstruir situações pedagógicas e formular hipóteses. Schön (2000) diferencia reflexão na ação e reflexão sobre a ação, mostrando que profissionais aprendem tanto durante a resolução de problemas quanto ao examinar posteriormente suas decisões. Na escola, essa segunda dimensão ganha qualidade quando o professor consegue confrontar lembranças com registros concretos. A formação continuada pode organizar momentos em que equipes selecionem uma situação, descrevam o que ocorreu, identifiquem objetivos, analisem respostas das crianças e discutam alternativas. Esse procedimento produz conhecimento a partir da prática sem cair no espontaneísmo, porque exige sistematização e diálogo com referenciais teóricos (Schön, 2000; Pimenta, 1999).

O planejamento é um dos dispositivos mais potentes para esse processo. Quando tratado apenas como documento burocrático, ele perde função intelectual e se converte em registro do que deve ser entregue à gestão. Em uma perspectiva formativa, planejar significa antecipar hipóteses sobre experiências, organizar condições, explicitar objetivos e prever formas de observação. Depois da realização da proposta, o planejamento pode ser retomado: o que aconteceu como previsto? O que surpreendeu? Que crianças participaram de modos diferentes? Que intervenções produziram novos caminhos? Esse retorno transforma o planejamento em ciclo de investigação. A formação continuada pode ajudar os professores a abandonar roteiros excessivamente fechados e construir planos flexíveis, capazes de responder ao que emerge das turmas. Na Educação Infantil, essa

flexibilidade é especialmente importante porque as experiências das crianças não podem ser reduzidas a tarefas com respostas previamente determinadas (Brasil, 2009; São Paulo, 2019).

A documentação pedagógica amplia esse movimento ao dar visibilidade aos processos de aprendizagem e às escolhas docentes. A Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo insere os registros na organização do trabalho pedagógico e na construção de memória sobre experiências vividas (São Paulo, 2020). Registrar não significa acumular fotografias ou produzir descrições extensas sem finalidade. O valor formativo depende da seleção e da análise. Uma sequência de imagens pode mostrar como uma criança modifica uma construção; um conjunto de falas pode revelar hipóteses sobre determinado fenômeno; anotações do professor podem indicar quem participa mais ou menos de uma roda. Quando esses materiais são discutidos coletivamente, a documentação deixa de servir apenas à comunicação com as famílias e passa a sustentar decisões pedagógicas e formação da equipe (São Paulo, 2020; São Paulo, 2019).

Nos anos iniciais, as produções das crianças constituem fonte privilegiada de formação docente. Textos, resoluções de problemas, registros de leitura, desenhos explicativos e mapas conceituais podem ser analisados não apenas para atribuir notas, mas para compreender modos de pensar. A BNCC propõe progressões de aprendizagem que precisam ser interpretadas em situações concretas (Brasil, 2018). Um grupo de professores pode selecionar produções anônimas e discutir o que elas evidenciam, quais hipóteses estão presentes e que intervenções seriam adequadas. Essa prática desloca a formação de discursos gerais sobre metodologia para análise de evidências reais. Além disso, permite construir critérios compartilhados de avaliação, reduzindo discrepâncias entre turmas e ampliando a consistência do acompanhamento. A aprendizagem profissional ocorre quando o professor aprende a ver mais naquilo que o estudante produz, transformando erros e estratégias em informações para o planejamento (Tardif, 2002; Brasil, 2018).

A observação entre pares é outro dispositivo de grande potencial, embora ainda encontre resistência em culturas escolares marcadas pelo receio de julgamento. Quando organizada de forma formativa, a presença de um colega em sala não tem finalidade fiscalizatória. O observador pode concentrar-se em uma pergunta específica: quem participa de uma discussão? Como o professor formula questões? Quanto tempo as crianças têm para responder? Como os materiais são distribuídos? Depois, os docentes analisam juntos o que foi observado e relacionam os dados aos objetivos definidos. Nóvoa (2009) destaca que a profissão docente precisa construir formas próprias de supervisão e aprendizagem entre pares. Esse tipo de prática favorece a circulação de conhecimentos e rompe o isolamento, mas depende de confiança, acordos claros e tempo institucional. Sem essas condições, a observação pode ser percebida como controle e perder seu valor formativo (Nóvoa, 2009; Imbernón, 2011).

Gravações de áudio ou vídeo também podem apoiar a reflexão, desde que utilizadas com critérios éticos e autorização adequada. A percepção que o professor tem de uma aula nem sempre corresponde ao que ocorreu. Ao rever um trecho, pode notar que responde às próprias perguntas rapidamente, chama sempre os mesmos estudantes ou interrompe falas infantis sem perceber. A autoscopia, quando conduzida de forma cuidadosa, permite

observar dimensões que a memória seleciona ou apaga. Estudos sobre prática reflexiva mostram que esse tipo de recurso pode favorecer análise mais detalhada das interações e das decisões pedagógicas (Schön, 2000). Contudo, a tecnologia é apenas instrumento; seu valor depende das perguntas que orientam a observação. Gravar todas as aulas sem um foco analítico produz excesso de informação. A formação precisa ensinar a selecionar episódios significativos, preservando a privacidade das crianças e evitando usos punitivos dos registros.

O estudo de casos constitui outra estratégia coerente com a formação situada. Um caso pedagógico descreve uma situação complexa que não possui resposta única: uma criança que participa oralmente, mas evita registros escritos; um grupo que demonstra grande interesse por um tema não previsto; conflitos recorrentes em determinado espaço; dificuldades de inclusão de um estudante com necessidades específicas. Ao analisar o caso, os professores precisam distinguir fatos de interpretações, mobilizar conhecimentos e construir alternativas. Essa metodologia aproxima teoria e prática porque obriga a utilizar conceitos para interpretar uma situação concreta. Também evidencia a pluralidade de respostas possíveis e a necessidade de justificar decisões. A formação deixa de buscar receitas e passa a desenvolver julgamento profissional, competência essencial em contextos de incerteza (Schön, 2000; Tardif, 2002).

A coordenação pedagógica tem papel decisivo na qualidade desses dispositivos. Não basta reservar horário coletivo; é necessário organizar uma sequência formativa. Um encontro pode iniciar com análise de evidências, avançar para leitura teórica e terminar com definição de uma experiência a ser testada. No encontro seguinte, o grupo retoma o que ocorreu e revisa hipóteses. Essa continuidade evita reuniões em que cada semana se discute um tema diferente. O coordenador atua como mediador, ajudando a formular perguntas, selecionar textos, garantir participação e conectar problemas locais a referenciais mais amplos. Essa função exige formação específica e condições de trabalho. Quando a coordenação é absorvida por demandas administrativas, reduz-se a capacidade da escola de construir processos formativos internos e acompanhar os efeitos das decisões pedagógicas (Nóvoa, 2009; Gatti et al., 2019).

A reflexão sobre a prática precisa também incorporar as vozes das crianças. Documentar apenas o que o professor fez mantém o adulto como único centro da análise. Na Educação Infantil, observar escolhas, brincadeiras, perguntas e formas de ocupação dos espaços permite compreender como as propostas são vividas pelas crianças. O Currículo da Cidade valoriza a escuta e a participação infantil como princípios do trabalho pedagógico (São Paulo, 2019). Nos anos iniciais, conversas, autoavaliações e devolutivas podem revelar como os estudantes percebem dificuldades, interesses e estratégias. Essas informações ajudam a revisar decisões que, do ponto de vista adulto, pareciam adequadas. A formação docente se torna mais democrática quando considera as crianças como interlocutoras do processo, sem transferir a elas a responsabilidade pelo currículo. Escutar não significa simplesmente fazer o que pedem, mas incorporar suas perspectivas à análise profissional (Freire, 1996; São Paulo, 2019).

A documentação também favorece a continuidade entre anos, turmas e profissionais. Em escolas com alta rotatividade, parte do conhecimento produzido se perde quando os registros são apenas individuais. Portfólios

institucionais, sínteses de projetos, protocolos de acompanhamento e arquivos de estudos podem preservar memória e apoiar novos docentes. Isso não significa padronizar práticas, mas registrar princípios, descobertas e questões que permanecem relevantes. A escola que documenta seus processos formativos consegue retomar debates em vez de reiniciá-los anualmente. Essa memória fortalece a identidade institucional e permite avaliar mudanças ao longo do tempo. A formação continuada passa a deixar rastros verificáveis: planejamentos se modificam, registros tornam-se mais analíticos, ambientes são reorganizados e critérios avaliativos ganham maior coerência. A produção de memória é, portanto, uma dimensão do desenvolvimento profissional coletivo (Nóvoa, 2009; São Paulo, 2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores precisa ser compreendida como dimensão constitutiva do trabalho docente e não como atividade acessória realizada em momentos isolados da carreira. A complexidade da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental exige profissionais capazes de articular conhecimentos teóricos, leitura das situações concretas, reflexão, planejamento, documentação e responsabilidade ética. Nenhuma formação inicial consegue antecipar todas as demandas que surgem ao longo da profissão, mas isso não autoriza conceber os professores como permanentemente deficitários. O desenvolvimento profissional parte de saberes já construídos e cria condições para que sejam aprofundados, confrontados, reorganizados e ampliados.

A inclusão e a diversidade revelam de modo particularmente claro a necessidade de formação permanente. Turmas reais são heterogêneas, e a docência exige capacidade de planejar múltiplas formas de participação sem reduzir expectativas de aprendizagem. A resposta a essa complexidade não pode depender de soluções individuais ou de encaminhamentos automáticos para especialistas. A colaboração entre professores, profissionais de apoio, gestão e famílias amplia as possibilidades de compreensão e intervenção. A formação precisa ajudar os docentes a identificar barreiras, revisar linguagens, diversificar estratégias e manter o compromisso com um projeto educativo comum para todas as crianças.

Dessa forma, a formação continuada deve ser assumida como política pública permanente de valorização do magistério e de qualificação da escola. Seu objetivo não é produzir adesão automática a métodos ou programas, mas ampliar a capacidade dos profissionais de compreender, justificar e revisar suas decisões. Uma escola que aprende é aquela que consegue produzir conhecimento sobre o próprio trabalho, preservar memória, compartilhar responsabilidades e transformar problemas cotidianos em questões formativas. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional docente deixa de ser percurso exclusivamente individual e passa a constituir empreendimento coletivo, vinculado à garantia do direito de todas as crianças a experiências educativas de qualidade, democráticas, inclusivas e intelectualmente significativas.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set. /dez. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009:** fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

FERNANDES, Anoel. Formação continuada de professores "no" e "para" o trabalho: questões e reflexões a partir da teoria crítica da sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 82-95, jan./abr. 2019. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.100i254.3836.

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

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. DOI: 10.1590/S1413-24782008000100006.

GATTI, Bernardete Angelina; et. al. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade:** Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2020.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

# INTERAÇÕES, BRINCADEIRAS E MÚLTIPLAS LINGUAGENS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Interactions, Play, and Multiple Languages: Theoretical Perspectives for Early Childhood Education

**KLEIDIANY SANTOS DIAS** [1]

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância das interações, das brincadeiras e das múltiplas linguagens para a constituição de práticas pedagógicas significativas na Educação Infantil. Fundamentado em pesquisa bibliográfica, o estudo dialoga com os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, da Base Nacional Comum Curricular, do Currículo da Cidade – Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e das contribuições teóricas de Kishimoto, Malaguzzi e Mantoan. parte-se da compreensão de que bebês e crianças são sujeitos de direitos, ativos em seus processos de desenvolvimento, aprendizagem e produção cultural. as interações e as brincadeiras são compreendidas como eixos estruturantes das experiências vividas na Educação Infantil, enquanto as múltiplas linguagens são reconhecidas como formas legítimas de expressão, comunicação, criação e construção de conhecimentos. Discute-se, ainda, a importância de práticas pedagógicas inclusivas, da escuta sensível e da organização de tempos, espaços e materiais que favoreçam a participação e o protagonismo infantil. Conclui-se que uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral das crianças requer práticas que reconheçam suas singularidades, valorizem suas diferentes formas de expressão e promovam experiências fundamentadas nas relações, na brincadeira, na investigação e na participação.

**PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Brincadeiras; Múltiplas Linguagens, Desenvolvimento Infantil.**

[1] **Graduação em Letras pelo Centro Universitário Sant'Anna (2009); Graduação em Pedagogia pela UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (2015); Especialista em Gestão Pública Municipal pela UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (2019); Professora de Educação Infantil – no Centro de Educação Infantil Geraldo Magela Perón.**

# INTERAÇÕES, BRINCADEIRAS E MÚLTIPLAS LINGUAGENS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Interactions, Play, and Multiple Languages: Theoretical Perspectives for Early Childhood Education

**KLEIDIANY SANTOS DIAS** [1]

## ABSTRACT

This article aims to reflect on the importance of interactions, play, and multiple languages in establishing meaningful pedagogical practices in early childhood education. Grounded in a literature review, the study engages with the premises of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, the National Common Curricular Base, the "City Curriculum – Early Childhood Education" of the São Paulo Municipal Department of Education, and the theoretical contributions of Kishimoto, Malaguzzi, and Mantoan. It is based on the understanding that infants and children are subjects of rights who play an active role in their own processes of development, learning, and cultural production. Interactions and play are understood as structuring axes of the experiences lived in early childhood education, while multiple languages are recognized as legitimate forms of expression, communication, creation, and knowledge construction. Furthermore, the article discusses the importance of inclusive pedagogical practices, attentive listening, and the organization of time, space, and materials in ways that foster children's participation and agency. It is concluded that early childhood education committed to the holistic development of children requires practices that recognize their unique characteristics, value their diverse forms of expression, and promote experiences grounded in relationships, play, inquiry, and participation.

**KEYWORDS: Early Childhood education; Play, Multiple Languages; Child Development.**

[1] **Graduação em Letras pelo Centro Universitário Sant'Anna (2009); Graduação em Pedagogia pela UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (2015); Especialista em Gestão Pública Municipal pela UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (2019); Professora de Educação Infantil – no Centro de Educação Infantil Geraldo Magela Perón.**

# INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e representa um importante espaço de garantia dos direitos das crianças. Nas últimas décadas, os avanços nas políticas públicas e nas produções teóricas relacionadas à infância têm contribuído para a superação de concepções que compreendiam a criança como um sujeito passivo, incompleto ou apenas em preparação para etapas posteriores da escolarização.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade nas relações que estabelece com outras crianças, adultos, objetos, espaços e diferentes manifestações culturais. Essa compreensão exige que as instituições de Educação Infantil organizem práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral e com o reconhecimento das crianças como participantes ativas de seus processos de aprendizagem.

Nesse contexto, as interações e as brincadeiras assumem papel fundamental na organização das experiências educativas. A Base Nacional Comum Curricular reafirma esses elementos como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil, reconhecendo que é por meio das relações e das experiências lúdicas que bebês e crianças exploram o mundo, comunicam-se, expressam-se e constroem conhecimentos.

Ao discutir a importância da brincadeira, Kishimoto (2011) destaca sua dimensão cultural e educativa, permitindo compreender o brincar como uma experiência constitutiva da infância. Da mesma forma, a perspectiva das múltiplas linguagens, associada às contribuições de Malaguzzi (1999) e à abordagem de Reggio Emília, amplia a compreensão sobre as formas pelas quais as crianças pensam, comunicam-se e produzem sentidos sobre o mundo.

A valorização das diferentes formas de expressão também se relaciona diretamente com a construção de práticas inclusivas. Mantoan (2003) contribui para a compreensão da inclusão como princípio que exige a transformação das práticas e das instituições, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo da experiência humana.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2019), dialoga com essas concepções ao reconhecer bebês e crianças como sujeitos potentes, produtores de cultura e participantes ativos das experiências educativas. O documento destaca a importância da observação pedagógica, da escuta sensível e da organização de contextos que favoreçam a investigação, a participação e a construção de conhecimentos.

Diante dessas perspectivas, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições das interações, das brincadeiras e das múltiplas linguagens para a constituição de práticas pedagógicas significativas na Educação Infantil. Por meio de pesquisa bibliográfica, busca-se discutir a importância das brincadeiras e interações no planejamento das propostas educativas assumindo um papel fundamental para a construção do desenvolvimento infantil.

## A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E PARTICIPANTE ATIVA DAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

A compreensão contemporânea de infância reconhece bebês e crianças como sujeitos de

direitos e participantes ativos das experiências sociais e culturais das quais fazem parte. Essa concepção está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que compreendem a criança como um sujeito histórico, situado em determinado contexto social e capaz de construir significados nas relações que estabelece.

Essa perspectiva rompe com práticas pedagógicas centradas exclusivamente na ação do adulto e na transmissão de conhecimentos. A criança passa a ser reconhecida como alguém que observa, investiga, questiona, experimenta e produz cultura.

A instituição de Educação Infantil, portanto, precisa organizar práticas que reconheçam as crianças como participantes do cotidiano. Isso significa considerar seus interesses, suas curiosidades, suas hipóteses e suas diferentes formas de comunicação.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil também contribui para essa reflexão ao destacar a potência dos bebês e das crianças. Nessa perspectiva, a criança não deve ser definida apenas por aquilo que ainda não consegue realizar, mas pelas múltiplas possibilidades que apresenta para explorar e interpretar o mundo.

Reconhecer a criança como sujeito potente exige uma mudança no olhar pedagógico. O educador precisa desenvolver uma postura de observação e escuta, compreendendo que os gestos, os olhares, os movimentos, as vocalizações e as brincadeiras também constituem formas de comunicação.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) dialoga com essa perspectiva ao afirmar que para educar bebês e crianças a escuta é essencial para reconhecê-las como sujeito de direitos. O documento revela que

> Quando nos deparamos com crianças que, em lugar de uma atitude solidária nos grupos, adotam uma postura diferente, é necessário fazer a escuta de suas atitudes e descobrir com elas a razão que as leva a agir assim. Pode ser apenas uma forma de dizer que precisam de uma atenção especial, seja por uma tristeza, por um sentimento de abandono ou por uma dificuldade de outra ordem. (SÃO PAULO, 2019, p. 72)

Essa concepção é especialmente relevante para o trabalho com bebês, pois permite superar a ideia de que a ausência da linguagem verbal representa ausência de comunicação. Os bebês comunicam desejos, interesses e necessidades por meio de diferentes linguagens, estabelecendo relações desde os primeiros momentos de vida.

## A BRINCADEIRA COMO EXPERIÊNCIA CULTURAL E EDUCATIVA

A brincadeira constitui uma das principais formas pelas quais as crianças se relacionam com o mundo. Kishimoto (2011) contribui para a compreensão do jogo, do brinquedo e da brincadeira como elementos presentes na cultura infantil e nas experiências educativas.

Brincar não representa apenas um intervalo entre atividades consideradas pedagógicas. A brincadeira possui valor em si mesma e constitui uma forma de expressão, imaginação, comunicação e construção de conhecimentos.

Por meio do brincar, as crianças recriam situações vividas, elaboram experiências e experimentam diferentes papéis sociais. Nas brincadeiras simbólicas, por exemplo, podem representar situações familiares, profissionais e

sociais, atribuindo novos significados às experiências observadas em seu cotidiano.

As brincadeiras também favorecem a convivência. Ao brincar coletivamente, as crianças negociam, compartilham materiais, constroem regras e aprendem a lidar com diferentes perspectivas. Nessa perspectiva o Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) destaca que

> À medida que as crianças ampliam o seu repertório de experiências, conseguem criar formas de representar a realidade em suas brincadeiras. Quando, pouco a pouco, as crianças passam a dividir um mesmo espaço de brincadeiras, começam a estabelecer parcerias. Isso nem sempre se dá de modo tranquilo. Muitas vezes aparecem os conflitos e as disputas pelos brinquedos. (SÃO PAULO, 2019, p. 91)

A BNCC reafirma a importância da brincadeira ao reconhecê-la como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil. Essa concepção exige que o brincar esteja presente no cotidiano institucional de forma planejada e valorizada.

Entretanto, reconhecer a centralidade da brincadeira não significa transformar todas as experiências em atividades dirigidas pelo adulto. É necessário garantir tempos e espaços para que as crianças possam realizar escolhas, criar hipóteses e desenvolver suas próprias iniciativas.

Ambientes acessíveis, diversificados, esteticamente acolhedores e desafiadores ampliam as possibilidades de exploração, autonomia e participação das crianças. Cada elemento do ambiente comunica intencionalidades pedagógicas e pode favorecer a construção de experiências significativas.

Nesse contexto, a organização dos espaços e materiais também assume papel relevante e o professor exerce sua intencionalidade pedagógica também ao organizar os ambientes e selecionar materiais que ampliem as possibilidades de exploração e criação.

## AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS E AS FORMAS DE EXPRESSÃO DAS CRIANÇAS

A concepção das múltiplas linguagens amplia o entendimento sobre os processos de expressão e comunicação na infância. Malaguzzi (1999), ao discutir as “Cem linguagens da criança”, contribui para o reconhecimento de que as crianças não se expressam exclusivamente por meio da linguagem oral e escrita. Assim nas palavras do autor,

> A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. [...] A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. (MALAGUZZI,1999)

A metáfora das cem linguagens deixa claro que as crianças constroem sentidos e expressam pensamentos, sentimentos, desejos e conhecimentos por meio de diferentes formas de comunicação, como o corpo, o movimento, o desenho, a música, a brincadeira, a exploração dos materiais e as interações com o outro e com o ambiente.

O corpo, o movimento, a música, o desenho, a pintura, a dramatização, a brincadeira, a construção e a exploração de materiais constituem diferentes formas pelas quais as crianças atribuem sentidos às experiências.

Reconhecer as múltiplas linguagens significa valorizar as diferentes maneiras de pensar e comunicar-se. Essa concepção contribui para

práticas pedagógicas que não buscam padronizar as formas de participação das crianças.

Cada criança possui maneiras singulares de explorar e expressar suas descobertas. Algumas comunicam-se predominantemente por meio da oralidade; outras utilizam com maior intensidade o corpo, o desenho, o movimento ou a brincadeira.

O papel da Educação Infantil é ampliar o repertório cultural e expressivo das crianças, garantindo acesso a diferentes experiências estéticas, artísticas, corporais e linguísticas.

O Currículo da Cidade dialoga com essa perspectiva ao valorizar experiências que reconhecem a criança como produtora de cultura. A organização dos espaços e dos materiais precisa, portanto, favorecer a investigação e a expressão.

Um ambiente educativo rico não é aquele que apresenta apenas uma grande quantidade de objetos, mas aquele que oferece possibilidades reais de exploração, escolha e criação.

## INCLUSÃO, DIVERSIDADE E DIREITO À PARTICIPAÇÃO

A discussão sobre múltiplas linguagens está diretamente relacionada à construção de uma Educação Infantil inclusiva. Quando a instituição reconhece diferentes formas de expressão e participação, amplia as possibilidades de acolhimento da diversidade.

Mantoan (2003) contribui para compreender a inclusão como uma transformação necessária das práticas educacionais. A diversidade não deve ser considerada um problema a ser corrigido, mas uma característica constitutiva dos grupos humanos.

Na Educação Infantil, a construção de práticas inclusivas exige o reconhecimento de que cada criança possui tempos, interesses e formas próprias de participação.

Uma proposta pedagógica inclusiva não espera que todas as crianças realizem as mesmas ações da mesma maneira. Ao contrário, busca organizar contextos que possibilitem diferentes percursos e formas de envolvimento.

A valorização das múltiplas linguagens constitui, portanto, uma importante estratégia para garantir a participação. Uma criança pode demonstrar seus conhecimentos por meio do corpo, do olhar, do desenho, da manipulação de materiais ou da oralidade.

A inclusão também exige atenção à organização dos espaços e materiais. Ambientes acessíveis e flexíveis podem ampliar as possibilidades de participação e autonomia das crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas evidenciam que as interações, as brincadeiras e as múltiplas linguagens constituem fundamentos essenciais para a organização de práticas pedagógicas comprometidas com os direitos das crianças na Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular oferecem importantes fundamentos para compreender a criança como sujeito histórico e de direitos e para reconhecer as interações e as brincadeiras como elementos estruturantes das experiências educativas.

As contribuições de Kishimoto (2011) permitem compreender a brincadeira como experiência cultural e educativa, enquanto Malaguzzi (1999) amplia a reflexão sobre as inúmeras formas pelas quais as crianças pensam, expressam-se e produzem sentidos.

A perspectiva inclusiva apresentada por Mantoan (2003) reforça a necessidade de construir práticas capazes de reconhecer e valorizar a diversidade, garantindo diferentes formas de participação e expressão.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil e as Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo contribuem para a construção de uma prática pedagógica fundamentada na escuta, na observação e na valorização das experiências infantis.

Dessa forma, uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral não pode organizar-se exclusivamente a partir de atividades previamente determinadas pelo adulto. É necessário construir contextos nos quais bebês e crianças possam explorar, brincar, interagir, comunicar-se e participar ativamente.

A intencionalidade pedagógica manifesta-se, portanto, na organização dos tempos, dos espaços, dos materiais e das relações. O professor assume o papel de mediador e pesquisador de sua própria prática, atento aos processos vividos pelas crianças e comprometido com a construção de experiências significativas.

Conclui-se que reconhecer as interações, as brincadeiras e as múltiplas linguagens como fundamentos da Educação Infantil significa reconhecer a infância como tempo presente, pleno de descobertas, relações e produção cultural. Essa perspectiva exige práticas pedagógicas que valorizem a singularidade de cada criança e, simultaneamente, promovam experiências coletivas baseadas no respeito, na participação e na convivência.

Assim, cuidar e educar constituem dimensões inseparáveis do trabalho pedagógico. Nos momentos mais cotidianos — como a alimentação, a higiene, o descanso, a brincadeira, a leitura e a exploração — constroem-se relações e aprendizagens que contribuem para o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

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: MEC/CNE, 2009.

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

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emília na educação da infância. Porto Alegre: Penso, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade:** Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

# GESTÃO EDUCACIONAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA ESCOLAR

Educational Management: Challenges and Perspectives for School Practice

LARISSA GABRIELE TEIXEIRA FERREIRA [1]

## RESUMO

Este trabalho aborda a importância da gestão democrática e participativa no contexto escolar. Destaca-se a participação da comunidade escolar como elemento essencial para a construção coletiva das decisões. Também são discutidos o diálogo, a autonomia, o planejamento participativo e a construção do Projeto Político-Pedagógico. A gestão democrática contribui para uma escola mais transparente, colaborativa e comprometida com a formação cidadã. Conclui-se que a participação coletiva fortalece a qualidade da educação e a função social da escola.

**PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática; Gestão escolar; Participação.**

## ABSTRACT

This work addresses the importance of democratic and participatory management in the school context. The participation of the school community is highlighted as an essential element for the collective construction of decisions. Dialogue, autonomy, participatory planning and the construction of the Political-Pedagogical Project are also discussed. Democratic management contributes to a more transparent, collaborative school committed to citizenship formation. It is concluded that collective participation strengthens the quality of education and the social function of the school.

**KEYWORDS: Democratic management; School management; Participation.**

[1] **Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2012); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade São Luís (2020); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.**

# INTRODUÇÃO

A gestão escolar constitui um importante elemento para o funcionamento das instituições de ensino e para a construção de uma educação comprometida com a formação integral dos estudantes. No contexto educacional contemporâneo, pensar a gestão para além das funções administrativas significa reconhecer a importância da participação coletiva, do diálogo e da responsabilidade compartilhada na organização do trabalho escolar. Dessa forma, a gestão democrática apresenta-se como uma possibilidade de fortalecer as relações entre os diferentes sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

A construção de uma gestão democrática envolve a participação de gestores, professores, funcionários, estudantes, famílias e comunidade nas decisões e ações desenvolvidas pela escola. Esse processo requer espaços de diálogo e discussão sobre a realidade escolar, permitindo que diferentes opiniões e necessidades sejam consideradas na elaboração de propostas e projetos. Nesse sentido, instrumentos como o Projeto Político-Pedagógico e os Conselhos Escolares assumem relevância, pois favorecem a participação e contribuem para o compartilhamento das responsabilidades.

A educação para a cidadania também está diretamente relacionada à gestão democrática, uma vez que a escola possui uma importante função social na formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de participar da sociedade. Conforme destaca Freire (1997), a educação e a cidadania estão relacionadas ao desenvolvimento da autonomia e à participação consciente dos indivíduos na vida social. Assim, uma escola que valoriza a participação e o diálogo contribui não apenas para a aprendizagem dos estudantes, mas também para sua formação cidadã.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância da gestão democrática e participativa no ambiente escolar, destacando seus desafios e possibilidades para a construção de uma educação de qualidade. Busca-se compreender como a participação da comunidade escolar, o planejamento coletivo, a autonomia e o diálogo podem contribuir para o fortalecimento da gestão e para o cumprimento da função social da escola.

## GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO CIDADÃ NO CONTEXTO DEMOCRÁTICO

A educação voltada à formação cidadã constitui um elemento fundamental para a construção de uma sociedade democrática, participativa e comprometida com a autonomia dos sujeitos. Nessa perspectiva, Paulo Freire (1997, p. 67) compreende a educação para a cidadania como um processo relacionado à participação social e ao exercício da autonomia, destacando a importância de uma prática educativa fundamentada nos princípios democráticos. Para o autor, a formação dos indivíduos deve favorecer o desenvolvimento de uma consciência crítica, possibilitando sua participação ativa na sociedade e contribuindo para a transformação da realidade em que estão inseridos.

A educação comprometida com a formação cidadã deve possibilitar ao educando o desenvolvimento de conhecimentos, valores e atitudes que contribuam para sua inserção consciente na vida social. Nesse sentido, o processo educativo ultrapassa a transmissão de conteúdos e passa a contemplar a preparação dos sujeitos para a convivência coletiva, pautada no respeito às normas sociais, na responsabilidade, na autonomia e na

participação crítica nos diferentes espaços da sociedade.

Nessa perspectiva, a gestão educacional relaciona-se diretamente aos princípios de transformação social e de exercício da cidadania. Compreender a gestão sob esse enfoque implica reconhecer que as decisões e práticas desenvolvidas no cotidiano das instituições escolares possuem dimensões que ultrapassam os aspectos administrativos, assumindo também relevância política, pedagógica e social. Assim, a gestão constitui-se como um processo de articulação entre diferentes sujeitos e ações, orientado para a construção de objetivos comuns no âmbito educacional.

A gestão educacional pode, portanto, ser compreendida como o conjunto de princípios, estratégias, procedimentos e práticas utilizados na organização e condução dos sistemas de ensino e das instituições escolares. Nesse processo, destaca-se a importância de uma perspectiva democrática, na qual a autonomia da escola seja fortalecida e acompanhada pela participação dos diferentes segmentos que integram a comunidade educativa.

A construção dessa autonomia pressupõe relações pautadas pelo diálogo, pela cooperação e pela corresponsabilidade entre o poder público, a sociedade civil e a comunidade escolar. Desse modo, a gestão democrática favorece a criação de espaços de participação e de tomada de decisões coletivas, contribuindo para que a escola exerça sua função social de maneira mais participativa, inclusiva e comprometida com a formação de cidadãos críticos e responsáveis.

A gestão democrática e participativa, articulada à educação voltada para a formação cidadã, deve ser compreendida como um processo permanente de construção e aperfeiçoamento. Não se trata de um modelo previamente estabelecido ou de uma condição que possa ser plenamente alcançada em determinado momento, mas de uma prática que se consolida progressivamente por meio das experiências, das relações e das decisões desenvolvidas no cotidiano escolar. Dessa forma, a participação coletiva, o diálogo e a corresponsabilidade tornam-se elementos essenciais para o fortalecimento de uma cultura democrática no espaço educacional.

## A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO PRINCÍPIO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

A gestão democrática, participativa e compartilhada constitui uma concepção que, embora esteja presente em diferentes espaços da sociedade, possui significativa relevância no campo educacional, especialmente nas reivindicações históricas de educadores e movimentos sociais em defesa de uma educação pública de qualidade e socialmente comprometida. No âmbito escolar, essa perspectiva pressupõe a valorização da participação dos diferentes sujeitos que integram a comunidade educativa, reconhecendo o diálogo como elemento indispensável para a construção coletiva das decisões e das práticas institucionais. Nesse processo, ouvir, expressar opiniões, compartilhar experiências e considerar diferentes perspectivas são atitudes fundamentais para o desenvolvimento de relações pautadas pelo respeito e pela reflexão.

A consolidação de práticas democráticas no ambiente escolar representa um desafio que permanece presente na realidade educacional. Para enfrentá-lo, é necessário que a comunidade escolar assuma uma postura

comprometida com a participação, a responsabilidade coletiva e a qualidade social da educação. A construção de uma escola democrática não depende apenas de mudanças administrativas, mas requer a criação de uma cultura institucional na qual os sujeitos tenham condições efetivas de participar dos processos decisórios e de contribuir para a definição dos caminhos da instituição.

Nessa perspectiva, uma escola comprometida com a democratização da sociedade necessita desenvolver mecanismos de gestão que favoreçam a participação coletiva. A definição de formas transparentes e participativas para a escolha dos gestores, o fortalecimento dos Conselhos Escolares e a mobilização dos diferentes segmentos da comunidade escolar constituem importantes estratégias para ampliar a participação e assegurar o exercício de direitos e deveres. Tais práticas contribuem para que as decisões sejam construídas de maneira coletiva e democrática, fortalecendo a função social da escola e sua responsabilidade na formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

Assim, a gestão democrática configura-se como um importante instrumento para a construção de uma educação socialmente referenciada, na medida em que possibilita maior aproximação entre escola e comunidade e fortalece os interesses coletivos. Ao promover espaços de diálogo, participação e corresponsabilidade, a instituição escolar amplia sua contribuição para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com a redução das desigualdades sociais.

A participação da comunidade escolar nos processos de gestão pressupõe o conhecimento acerca dos marcos legais que orientam a educação, das políticas públicas destinadas ao setor e dos princípios que fundamentam essas políticas. Entretanto, o acesso a essas informações, por si só, não garante uma participação efetiva. É necessário que professores, gestores, funcionários, estudantes, famílias e demais integrantes da comunidade estejam envolvidos na construção e na defesa de uma escola democrática, compreendendo seu papel na elaboração de propostas capazes de contribuir para o aprimoramento e a transformação da realidade educacional.

A democratização do espaço escolar deve ser construída a partir de práticas que possibilitem o envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade nas discussões e decisões institucionais. Para tanto, é fundamental criar e fortalecer espaços coletivos de diálogo, nos quais professores, gestores, funcionários, estudantes, pais e representantes da comunidade possam analisar criticamente as situações que fazem parte do cotidiano escolar. A participação nesses espaços favorece o desenvolvimento de uma cultura democrática, baseada no diálogo, na escuta, no respeito às diferentes opiniões e na responsabilidade compartilhada.

Nesse contexto, a escola desempenha uma função social que ultrapassa a preparação dos estudantes para o ingresso no mundo do trabalho. Cabe à instituição educacional contribuir para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos, capazes de compreender a realidade em que vivem e atuar na sociedade de maneira consciente. A educação, portanto, também se relaciona à construção de condições sociais que favoreçam o exercício da cidadania, a ampliação de oportunidades e a defesa de direitos, incluindo o direito a uma educação pública de qualidade

e a condições dignas de trabalho e de vida.

Para que a democratização da gestão educacional se efetive, é indispensável que os profissionais da educação compreendam a dimensão política e social da escola. Enquanto espaço privilegiado de sistematização do conhecimento, a instituição escolar possui papel relevante na formação dos indivíduos e na transformação da sociedade. Nesse sentido, sua atuação deve estar comprometida não apenas com a transmissão de conhecimentos, mas também com o desenvolvimento de capacidades que permitam aos estudantes participar ativamente da vida social. Conforme destaca Rodrigues (1987, p. 43), a escola possui a responsabilidade de "preparar e elevar o indivíduo ao domínio de instrumentos culturais, intelectuais, profissionais e políticas", evidenciando a importância da educação na formação integral e na participação consciente dos sujeitos na sociedade.

A efetivação de uma gestão escolar democrática e participativa requer a criação de mecanismos que favoreçam a atuação coletiva dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Entre esses mecanismos, destaca-se a elaboração participativa do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que deve considerar as características, necessidades e particularidades da realidade em que a instituição está inserida. O PPP, nesse sentido, não deve ser compreendido apenas como um documento administrativo, mas como um instrumento orientador das ações pedagógicas e institucionais, construído a partir do diálogo e da participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento das organizações representativas da comunidade escolar, como a Associação de Pais e Mestres, cuja atuação pode contribuir para ampliar os espaços de participação e favorecer novas formas de compartilhamento das responsabilidades e das decisões. Essa perspectiva pressupõe uma mudança na maneira de exercer a autoridade no ambiente escolar, substituindo práticas centralizadoras e autoritárias por relações fundamentadas na cooperação, no diálogo e na corresponsabilidade. Dessa forma, as decisões institucionais podem ser construídas coletivamente, fortalecendo a parceria entre família e escola e ampliando o compromisso de todos com os objetivos educacionais.

A participação, entretanto, constitui um processo complexo e contínuo, que envolve diferentes sujeitos, espaços de atuação e formas de organização. Sua concretização depende da existência de condições que possibilitem a manifestação de opiniões, a escuta das diferentes perspectivas e o envolvimento efetivo da comunidade nos assuntos que dizem respeito à escola. Por essa razão, a gestão democrática não se limita à abertura formal de espaços participativos, mas exige o desenvolvimento de práticas que garantam a participação como princípio permanente da organização escolar.

Nesse contexto, cabe à gestão promover uma atuação pautada pela transparência, pelo diálogo e pelo trabalho coletivo. O envolvimento de professores, funcionários, estudantes, famílias e demais integrantes da comunidade escolar contribui para a construção de um ambiente institucional mais colaborativo, acolhedor e favorável ao desenvolvimento das atividades educativas. A valorização dessas relações pode favorecer a renovação das práticas de gestão e contribuir para a construção de uma nova cultura escolar, fundamentada na participação, na cooperação,

no respeito às diferenças e na busca coletiva pela melhoria da qualidade da educação.

O envolvimento articulado da equipe escolar constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com a aprendizagem e com a qualidade das relações estabelecidas no ambiente institucional. Quando as ações são planejadas e executadas de maneira coletiva, os profissionais passam a compartilhar responsabilidades, objetivos e estratégias, favorecendo uma atuação integrada e coerente com as necessidades da comunidade escolar. Nesse sentido, o planejamento participativo apresenta-se como uma importante ferramenta para fortalecer a cooperação entre os diferentes sujeitos e contribuir para resultados mais significativos no processo educativo.

A construção coletiva do trabalho escolar também favorece a aproximação entre os objetivos institucionais e as expectativas dos estudantes, das famílias e dos profissionais da educação. A definição conjunta de metas permite que os integrantes da comunidade escolar compreendam sua responsabilidade no desenvolvimento das ações e participem ativamente da busca por soluções para os desafios identificados no cotidiano. Dessa maneira, a participação deixa de ser apenas uma prática formal e passa a constituir um princípio orientador da organização e do funcionamento da escola.

De acordo com Silva (2005, p. 25), a ação participativa torna-se mais efetiva quando os integrantes de um grupo compartilham objetivos e direcionam seus esforços para uma finalidade comum. Em contrapartida, a fragmentação das ideias, a ausência de diálogo e a polarização das discussões podem comprometer a construção de resultados satisfatórios. No âmbito educacional, essa compreensão evidencia a necessidade de uma atuação coletiva que tenha como referência o desenvolvimento integral do estudante e sua formação enquanto sujeito crítico, consciente e preparado para participar ativamente da sociedade.

Assim, o trabalho integrado da equipe escolar e o planejamento participativo podem contribuir para a construção de uma escola mais democrática e comprometida com sua função social. A cooperação entre os profissionais e a participação dos demais segmentos da comunidade escolar fortalecem as possibilidades de enfrentamento dos desafios educacionais e favorecem a criação de condições mais adequadas para a aprendizagem, para a convivência e para a formação cidadã dos estudantes. Dessa forma, a participação e o trabalho coletivo tornam-se fundamentais para fortalecer a gestão escolar e promover melhores resultados na aprendizagem e na formação dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões apresentadas, compreende-se que a gestão democrática constitui um elemento fundamental para a construção de uma escola mais participativa, transparente e comprometida com sua função social. Sua efetivação depende do envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade escolar, valorizando o diálogo, a participação coletiva e a construção conjunta das decisões.

Nesse contexto, a atuação do gestor não deve estar limitada às questões administrativas, mas também deve favorecer a participação de professores, funcionários, estudantes, famílias e comunidade nas ações da escola. A

construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, o fortalecimento dos espaços de participação e o planejamento conjunto são práticas que podem contribuir para uma gestão mais democrática e para a melhoria do processo educativo.

Portanto, a gestão democrática deve ser compreendida como um processo contínuo, construído diariamente por meio de relações baseadas no respeito, na responsabilidade e na cooperação. Quando a escola promove a participação e reconhece a importância de cada sujeito, amplia suas possibilidades de contribuir para a aprendizagem dos estudantes e para sua formação como cidadãos críticos, autônomos e participativos. Assim, fortalecer a gestão democrática significa também fortalecer uma educação de qualidade e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

RODRIGUES, José. **Educação e transformação social:** perspectivas para a escola democrática. São Paulo: Cortez, 1987.

SILVA, Maria Aparecida. **Gestão escolar e participação democrática:** desafios e possibilidades**.** São Paulo: Educação, 2005.

# SAÚDE E EDUCAÇÃO COMO PARÂMETROS DO DESENVOLVIMENTO DAS SOCIEDADES

Health and Education as Parameters of Societal Development

LUCIANA DOS SANTOS SILVA LOBO [1]

## RESUMO

O presente trabalho aborda a relação entre educação e saúde como elementos fundamentais para o desenvolvimento humano e social. A educação, por meio da pedagogia, contribui para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades, enquanto a saúde é compreendida de forma ampliada, não se limitando à ausência de doenças. Nesse contexto, são consideradas condições essenciais para a qualidade de vida, como saneamento, habitação, educação, trabalho, atendimento médico e acesso à informação. O estudo destaca as dimensões humana, política e didática presentes na relação entre educação e saúde. A dimensão humana valoriza as relações de colaboração, acolhimento e respeito entre educadores, alunos, profissionais da saúde e usuários. A dimensão política destaca a saúde como direito fundamental e a responsabilidade do Estado em garantir condições adequadas. Já a dimensão didática valoriza o processo de ensino e aprendizagem e a troca de conhecimentos entre profissionais e comunidade. Assim, educação e saúde estão diretamente relacionadas à promoção da qualidade de vida e ao desenvolvimento da sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE: Educação; Saúde; Qualidade de vida; Cidadania; Aprendizagem.**

## ABSTRACT

This paper addresses the relationship between education and health as fundamental elements for human and social development. Education, through pedagogy, contributes to the formation of citizens aware of their rights and responsibilities, while health is understood in a broader way, not limited to the absence of diseases. In this context, essential conditions for quality of life are considered, such as sanitation, housing, education, work, medical care, and access to information. The study highlights the human, political, and didactic dimensions present in the relationship between education and health. The human dimension values relationships based on collaboration, welcoming, and respect among educators, students, health professionals, and users. The political dimension emphasizes health as a fundamental right and the responsibility of the State to ensure adequate conditions. The didactic dimension values the teaching and learning process and the exchange of knowledge between professionals and the community. Therefore, education and health are directly related to the promotion of quality of life and the development of society.

**KEYWORDS: Education; Health; Quality of life; Citizenship; Learning.**

[1] **Graduação em Pedagogia Unisantanna (2014); Professora de Educação infantil no CEMEI Jardim Tremembé**

# INTRODUÇÃO

A educação e a saúde constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento humano e social. Esses dois campos estão diretamente relacionados à formação do indivíduo, à qualidade de vida e à construção de uma sociedade mais consciente de seus direitos e responsabilidades.

A Pedagogia, enquanto campo de estudos da prática educativa, reúne fundamentos que permitem compreender a educação de maneira ampla, crítica e contextualizada. A educação não se limita à transmissão de conhecimentos, mas está relacionada à formação humana e social, envolvendo valores, atitudes e relações que contribuem para o desenvolvimento dos indivíduos.

Nesse contexto, a saúde também pode ser compreendida como um importante tema educativo. Seu conceito ultrapassa a ideia de ausência de doenças e envolve diferentes condições sociais que influenciam diretamente a qualidade de vida. Infraestrutura, saneamento, habitação, educação, trabalho, atendimento médico e acesso à informação são alguns dos fatores relacionados à saúde.

A relação entre educação e saúde também envolve dimensões humanas, políticas e didáticas. Essas dimensões permitem compreender que a formação para a saúde não ocorre apenas pela transmissão de informações, mas também por meio das relações humanas, da conscientização sobre direitos e do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, discutir a relação entre educação e saúde significa compreender como esses dois campos podem contribuir conjuntamente para a formação de cidadãos conscientes, para a melhoria da qualidade de vida e para o desenvolvimento da sociedade.

## OBJETIVO GERAL

Analisar a relação entre educação e saúde como elementos fundamentais para o desenvolvimento humano e social, destacando a importância da formação educativa, da conscientização e das condições sociais para a promoção da qualidade de vida.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a educação como instrumento de formação humana e social.
- Analisar a saúde como direito fundamental e como elemento relacionado à dignidade humana.
- Identificar a relação entre educação, saúde e qualidade de vida.
- Apresentar as dimensões humana, política e didática presentes na relação entre educação e saúde.
- Destacar a importância da conscientização para a prevenção de doenças e para a construção de hábitos saudáveis.
- Refletir sobre a importância do diálogo e da troca de conhecimentos entre educadores, profissionais da saúde e comunidade.
- Demonstrar como a educação pode contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica e da cidadania.

## JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se pela importância da educação e da saúde na formação e no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. A saúde influencia diretamente a capacidade das pessoas de estudar, trabalhar, participar da comunidade e desenvolver suas atividades cotidianas. Da mesma forma, a educação contribui para que os indivíduos

tenham acesso a informações, desenvolvam conhecimentos e compreendam os cuidados necessários para a manutenção de uma vida saudável.

O estudo também se justifica pela necessidade de compreender a saúde de maneira mais ampla. As condições de saúde não dependem exclusivamente de fatores biológicos, estando relacionadas também à infraestrutura, ao saneamento, à habitação, ao trabalho, à educação, ao atendimento médico e ao acesso à informação.

A educação possui ainda uma importante função na conscientização dos indivíduos sobre seus direitos. Por meio do desenvolvimento da consciência crítica, as pessoas podem compreender melhor sua realidade, reconhecer situações que prejudicam sua qualidade de vida e buscar mudanças que contribuam para uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, abordar conjuntamente educação e saúde permite compreender que a qualidade de vida depende de diferentes fatores e que a formação educativa pode contribuir para que os indivíduos desenvolvam atitudes e conhecimentos necessários para cuidar de sua saúde e exercer sua cidadania.

## PROBLEMA

De que maneira a educação e a saúde podem atuar de forma integrada para contribuir para o desenvolvimento humano e social, para a formação da consciência cidadã e para a melhoria da qualidade de vida da população?

## DESENVOLVIMENTO

### A EDUCAÇÃO COMO TEMA DA PEDAGOGIA E A SAÚDE COMO TEMA DA EDUCAÇÃO

A Pedagogia é apresentada como um campo teórico que reúne fundamentos e subsídios das ciências aplicadas à educação. Dessa forma, pode ser compreendida como um campo de estudos da prática educativa. Por meio dos fundamentos pedagógicos, a prática educativa alcança um significado mais amplo, reflexivo, crítico e contextualizado, constituindo uma práxis.

A educação constitui tema e objeto dos estudos pedagógicos e possui como uma de suas principais características a formação humana e social. Dessa maneira, a prática educativa está relacionada aos valores que orientam a formação dos indivíduos e à maneira como eles se relacionam com a sociedade.

É nessa perspectiva de valores que a saúde pode ser compreendida como tema educativo, de formação humana e social, podendo também ser entendida e reivindicada como direito fundamental da vida cidadã e parte essencial da dignidade humana.

O conceito de saúde supera os limites de um enfoque exclusivamente orgânico e alcança dimensões mais amplas, relacionadas a fatores sociopolíticos. Infraestrutura, saneamento, habitação, educação, trabalho, atendimento médico, hospitalar e odontológico de qualidade, vacinação, informações sobre prevenção de doenças e formação de atitudes e hábitos para uma vida saudável são condições relacionadas à saúde.

### EDUCAÇÃO, CONSCIENTIZAÇÃO E CIDADANIA

É nesse sentido de formação que a saúde constitui tema da práxis educativa, destacando-se o processo de conscientização. A

conscientização de valores e direitos associa-se à libertação de fatores que oprimem os seres humanos e limitam sua qualidade de vida.

A perspectiva freireana fundamenta a importância do processo educativo para o desenvolvimento da consciência social sobre os direitos da vida cidadã, podendo-se compreender a saúde como um desses direitos. Desenvolver a consciência e a razão crítica, necessárias à vida cidadã, constitui uma finalidade e um compromisso que definem o significado humano e social do processo educativo.

## AS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO

A literatura educacional apresenta diferentes dimensões do processo educativo. Em Castro (1973), são destacados os planos humano, técnico e cultural. Na década de 1980, Libâneo apresenta saber, saber ser e saber fazer como dimensões da prática docente. Mizukami configura as dimensões humana, técnica, cognitiva, emocional, sociopolítica e cultural do fenômeno educativo.

Candau aborda as dimensões técnica, humana e política do processo de ensino-aprendizagem. Oliveira acentua os planos histórico, ideológico, epistemológico e antropológico, enquanto Moraes destaca a dimensão humana como núcleo da dimensão epistemológica da educação.

A partir desses diferentes enfoques, destacam-se as dimensões humana, política e didática da relação entre educação e saúde.

## A DIMENSÃO HUMANA NA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE

As dimensões humana, política e didática estão presentes nos princípios que orientam conceitos e práticas da educação comprometida com a saúde. A dimensão humana manifesta-se tanto na finalidade do conhecimento produzido e ensinado quanto nas relações humanas que orientam os atos, decisões e práticas dos educadores e alunos, assim como dos profissionais da saúde e dos usuários de seus serviços.

Quanto à finalidade do conhecimento produzido e ensinado na formação dos profissionais da saúde, observa-se uma proposta essencialmente humana, tanto pela perspectiva de sua aplicação social, voltada à qualidade de vida, quanto pelos valores humanos que orientarão a prática profissional.

Na prática, as relações estabelecidas em equipe aproximam ideias, fortalecem convicções e favorecem o diálogo. O trabalho torna-se mais efetivo quando apoiado em decisões e ações coletivas, demandando aproximação humana, motivação e disposição para realizar atividades em grupo, equipe e parceria.

O sentido humano também está presente na relação dos educadores com seus alunos e dos alunos entre si. Atitudes de colaboração, incentivo e inclusão contribuem para que o ambiente educativo seja marcado pelo acolhimento e pela cordialidade.

## SAÚDE, BEM-ESTAR E QUALIDADE DE VIDA

O conceito de qualidade de vida, associado à ampliação do conceito de saúde, recebe atenção de pesquisadores de diferentes áreas, especialmente das ciências humanas, sociais e biomédicas.

A compreensão apresentada no texto aproxima-se da definição atribuída a Sigerist e posteriormente incorporada pela Organização Mundial da Saúde, considerando saúde como estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas como ausência de doença e enfermidade.

Essa compreensão evidencia fatores mais amplos que influenciam a saúde. A qualidade de vida relaciona-se à cultura, aos valores, aos padrões sociopolítico-econômicos, aos níveis e oportunidades educacionais e aos aspectos gerais da sociedade necessários ao bem-estar.

Compreende-se, portanto, o bem-estar como evidência e consequência da qualidade de vida e das possibilidades de realização do ser humano, de acordo com suas expectativas e metas.

## A DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE

Formar profissionais e pesquisadores com um entendimento amplo da saúde e do bem-estar constitui aspecto relevante da dimensão política. Nessa perspectiva, destacam-se os direitos públicos fundamentais, entre eles a saúde, associados aos deveres do Estado em garanti-los e assegurar as condições necessárias.

O profissional formado com consciência das implicações políticas de sua ação poderá assumir sua prática tanto na perspectiva da excelência, com competência e qualidade, quanto na perspectiva de reivindicar, como profissional, condições e recursos necessários para a realização de um trabalho de qualidade.

A dimensão política da relação entre educação e saúde evidencia, assim, que a promoção da qualidade de vida não depende apenas de atitudes individuais, mas também de políticas públicas e de condições sociais que garantam os direitos fundamentais.

## A DIMENSÃO DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE

A dimensão didática da educação e da saúde pode ser observada no ato de ensinar e aprender, que ocorre na relação entre professores e alunos e também na relação entre o profissional de saúde e as pessoas atendidas.

A didática tem como objeto o processo de ensino-aprendizagem. Esse processo incorpora objetivos, meios, conteúdos e contexto, nos quais o conhecimento é compreendido, elaborado e aplicado, exigindo também motivação e disposição dos sujeitos envolvidos.

Nessa dimensão, destaca-se a possibilidade de o educador ensinar aos alunos e aprender com eles. Da mesma forma, o processo de ensino-aprendizagem pode ser ampliado pela disposição do profissional da saúde em aprender com as pessoas que procuram seus cuidados.

## A TROCA DE CONHECIMENTOS ENTRE PROFISSIONAIS E USUÁRIOS

A dimensão didática da educação e saúde requer atenção tanto ao saber acadêmico quanto ao saber de senso comum, construído na experiência e no cotidiano dos grupos sociais. Essa atenção permite qualificar o conhecimento tanto do aluno pelo professor quanto do usuário dos serviços de saúde pelo profissional.

Um exemplo apresentado no trabalho

encontra-se na pesquisa de Bragança (2006), realizada em hospital público de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. Participaram do estudo 42 gestantes, que trouxeram informações significativas ao médico sobre o uso medicinal de plantas.

Estabeleceu-se uma relação didática significativa, na qual o médico pôde ampliar seus conhecimentos práticos de fitoterapia e, ao aprofundar seus estudos sobre a base científica e os princípios ativos, orientar as mães sobre a conveniência ou não do uso de plantas como tratamento ou prevenção de doenças.

A experiência demonstra as possibilidades de aprendizagem mútua entre profissionais e usuários. A sensibilidade didática do médico contribuiu para potencializar o processo de ensino-aprendizagem na relação médico-paciente e também para a realização de uma pesquisa sobre essa relação.

## A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, SAÚDE E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Educação e saúde estão diretamente relacionadas. O nível de educação pode favorecer a compreensão de informações relacionadas à prevenção de doenças e à adoção de hábitos saudáveis. Ao mesmo tempo, boas condições de saúde podem favorecer a disposição para aprender e participar das atividades educacionais.

A integração entre educação e saúde permite uma abordagem mais ampla das necessidades humanas. A educação em saúde pode ocorrer nas instituições de ensino, nos serviços de saúde, nos espaços comunitários e nas relações cotidianas.

Dessa maneira, educação e saúde contribuem conjuntamente para a formação de cidadãos mais conscientes, para a promoção da qualidade de vida e para o desenvolvimento da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da relação entre educação e saúde demonstra que esses dois campos possuem importância fundamental para o desenvolvimento humano e social. A educação não deve ser compreendida apenas como transmissão de conhecimentos, mas como processo de formação que contribui para o desenvolvimento da consciência, da cidadania e da capacidade crítica.

Da mesma forma, a saúde não pode ser limitada à ausência de doenças. Ela está relacionada ao bem-estar e às condições sociais necessárias para uma vida com qualidade, incluindo saneamento, habitação, educação, trabalho, atendimento de saúde e acesso à informação.

As dimensões humana, política e didática demonstram diferentes aspectos dessa relação. A dimensão humana destaca a importância do respeito, do diálogo, da colaboração e do acolhimento. A dimensão política evidencia a saúde como direito e a responsabilidade do Estado de garantir condições adequadas para a população. A dimensão didática valoriza o ensino, a aprendizagem e a troca de conhecimentos entre profissionais, educadores e comunidade.

Também se observa que educação e saúde estabelecem uma relação de influência mútua. A educação pode favorecer a prevenção de doenças e a adoção de hábitos saudáveis, enquanto boas condições de saúde favorecem

a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas.

Conclui-se, portanto, que a integração entre educação e saúde é fundamental para a construção de uma sociedade mais consciente e preparada para enfrentar seus desafios. Investir nesses dois campos significa contribuir para a formação de cidadãos, para a promoção da qualidade de vida e para o desenvolvimento social.

## REFERÊNCIAS


BRAGANÇA, F. C. **Pesquisa sobre o uso medicinal de plantas em hospital público de Niterói**. Rio de Janeiro. 2006.

CASTRO, Amélia Domingues de. **Estudos sobre as dimensões humana, técnica e cultural do processo educativo.** 1973.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1980.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Dimensões da educação:** aspectos histórico, ideológico, epistemológico e antropológico. 1991.

PUCRS. **Revistas eletrônicas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.** Bibliografia indicada no trabalho original.

# AUTISMO E EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA E SIGNIFICATIVA

Autism and Education: Pathways to Inclusive and Meaningful Pedagogical Practice

LUCIENE BARBOSA SAMPAIO [1]

## RESUMO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar constitui um importante desafio para a educação contemporânea, especialmente diante da necessidade de garantir não apenas o acesso à escola, mas também condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento. A presença do estudante autista no espaço educacional exige que as práticas pedagógicas sejam pensadas de maneira flexível, considerando suas particularidades, potencialidades, formas de comunicação e diferentes maneiras de interagir com o ambiente e com as demais pessoas. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo discutir os caminhos para a construção de uma prática pedagógica inclusiva e significativa voltada aos estudantes com autismo, destacando o papel do professor, a importância da adaptação das estratégias de ensino e a necessidade de compreender a inclusão para além da simples inserção física no espaço escolar. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos e documentos legais e educacionais relacionados ao autismo e à educação inclusiva. A discussão evidencia que uma prática pedagógica efetivamente inclusiva depende da articulação entre conhecimento, planejamento, observação e sensibilidade docente, além da construção de um ambiente que respeite as diferenças e favoreça a participação de todos. Conclui-se que a educação de estudantes autistas demanda práticas que reconheçam suas singularidades sem reduzir suas possibilidades ao diagnóstico, valorizando suas capacidades e criando oportunidades concretas para a aprendizagem e a convivência. Nesse sentido, a inclusão pode ser compreendida como um processo permanente de construção de condições para que cada estudante tenha seu direito de aprender, participar e desenvolver-se respeitado no contexto escolar.

**PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Educação inclusiva; Práticas pedagógicas; Aprendizagem; Inclusão escolar.**

[1] **Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia, 2015, luciene_lg13@yahoo.com.br**

# AUTISMO E EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA E SIGNIFICATIVA

Autism and Education: Pathways to Inclusive and Meaningful Pedagogical Practice

LUCIENE BARBOSA SAMPAIO [1]

## ABSTRACT

The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in schools represents an important challenge for contemporary education, particularly regarding the need to ensure not only access to school but also effective conditions for participation, learning, and development. The presence of autistic students in educational settings requires pedagogical practices to be designed in a flexible manner, taking into account their particularities, strengths, forms of communication, and different ways of interacting with the environment and other people. In this context, this article aims to discuss possible paths toward the development of an inclusive and meaningful pedagogical practice for students with autism, emphasizing the teacher's role, the importance of adapting teaching strategies, and the need to understand inclusion beyond the student's physical presence in the school environment. This is a qualitative bibliographic study based on the analysis of books, scientific articles, and legal and educational documents related to autism and inclusive education. The discussion indicates that effective inclusive pedagogical practice depends on the articulation of knowledge, planning, observation, and teacher sensitivity, as well as on the construction of an environment that respects differences and promotes everyone's participation. It is concluded that educating autistic students requires practices that recognize their singularities without reducing their possibilities to a diagnosis, valuing their abilities and creating concrete opportunities for learning and social interaction. In this sense, inclusion can be understood as an ongoing process of building conditions that ensure every student's right to learn, participate, and develop within the school context.

**KEYWORDS: Autism; Inclusive education; Pedagogical practices; Learning; School inclusion.**

[1] **Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia, 2015, luciene_lg13@yahoo.com.br**

# INTRODUÇÃO

A educação constitui um direito fundamental e deve garantir a todas as crianças e adolescentes oportunidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento, independentemente de suas características individuais. Nesse contexto, a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desafio importante para as instituições de ensino, especialmente porque exige que a escola ultrapasse a simples matrícula e presença física do estudante e desenvolva condições efetivas para sua participação no cotidiano escolar. O autismo apresenta diferentes manifestações relacionadas à comunicação, à interação social e aos comportamentos, fazendo com que cada estudante possua necessidades, habilidades, interesses e formas de aprendizagem próprias. Por essa razão, não existe uma única estratégia capaz de atender a todos, sendo necessário compreender o estudante em sua singularidade e evitar que o diagnóstico seja utilizado para limitar suas possibilidades de desenvolvimento (BRASIL, 2012).

A perspectiva da educação inclusiva pressupõe justamente a construção de ambientes capazes de acolher a diversidade. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece a educação como direito da pessoa com deficiência e determina a garantia de condições de acesso, participação, aprendizagem e permanência no sistema educacional (BRASIL, 2015). No caso dos estudantes autistas, esse princípio exige que a escola esteja preparada para identificar e reduzir barreiras que possam dificultar sua participação, considerando aspectos relacionados à comunicação, à organização da rotina, às interações sociais e às formas de acesso aos conteúdos. Mantoan (2003) ressalta a importância de uma escola que reconheça as diferenças como parte de sua realidade, substituindo práticas de exclusão e segregação por propostas que possibilitem a participação de todos.

Nesse processo, o professor exerce papel fundamental, uma vez que suas escolhas pedagógicas interferem diretamente nas experiências vivenciadas pelo estudante. O planejamento precisa considerar as características individuais da criança ou do adolescente, utilizando estratégias flexíveis e recursos que favoreçam a compreensão e a participação. Para Cunha (2017), conhecer as particularidades do estudante autista é importante para que o educador possa estabelecer intervenções adequadas e criar situações de aprendizagem que valorizem suas potencialidades. Da mesma forma, Orrú (2012) destaca a necessidade de compreender a pessoa autista para além das características associadas ao diagnóstico, reconhecendo-a como sujeito capaz de aprender e participar de diferentes experiências sociais e educacionais.

Diante desse contexto, este artigo tem como problema de pesquisa a seguinte questão: quais caminhos podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e significativas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar? O objetivo geral consiste em analisar a importância das práticas pedagógicas inclusivas para o processo de aprendizagem de estudantes autistas. Como objetivos específicos, busca-se compreender a relação entre autismo e educação inclusiva, refletir sobre o papel do professor e identificar possibilidades pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem.

Para alcançar esses objetivos, foi realizada uma revisão bibliográfica, de abordagem

qualitativa, a partir da análise de livros, artigos científicos e documentos legais e educacionais relacionados ao autismo, à inclusão escolar e às práticas pedagógicas. A relevância da discussão está na necessidade de compreender que incluir não significa apenas garantir o acesso do estudante à escola, mas proporcionar condições para que ele participe, aprenda, estabeleça relações e desenvolva suas potencialidades. Dessa forma, pensar uma prática pedagógica inclusiva e significativa implica reconhecer a diversidade como parte da educação e compreender que a escola também precisa transformar suas práticas para responder às diferentes formas de aprender e de estar no mundo.

## DESENVOLVIMENTO

### AUTISMO E A COMPREENSÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição do neurodesenvolvimento que se manifesta de diferentes maneiras e apresenta características relacionadas principalmente à comunicação e à interação social, além da presença de padrões comportamentais e interesses restritos ou repetitivos. A utilização do termo "espectro" é importante justamente porque demonstra a diversidade existente entre as pessoas autistas, que podem apresentar diferentes níveis de suporte, formas de comunicação, habilidades e necessidades. Essa diversidade precisa ser considerada também no contexto educacional, pois não é possível estabelecer uma metodologia única que responda às necessidades de todos os estudantes. A Lei nº 12.764/2012, ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e assegura direitos relacionados à educação, à participação social e à dignidade (BRASIL, 2012).

Compreender o autismo a partir de uma perspectiva educacional significa, portanto, evitar que o diagnóstico seja utilizado como uma definição completa da pessoa. Embora conhecer as características do transtorno seja importante para que o professor compreenda determinadas necessidades, esse conhecimento não pode substituir a observação individual do estudante. Cada criança apresenta uma história, interesses, habilidades e formas de estabelecer relações que precisam ser consideradas no planejamento pedagógico. Orrú (2012) destaca a importância de uma abordagem que reconheça a singularidade do sujeito autista, afastando-se de perspectivas que concentram sua atenção apenas nas limitações e dificuldades apresentadas. Essa compreensão contribui para que a escola deixe de perguntar apenas "o que esse estudante não consegue fazer?" e passe também a questionar quais condições podem ser criadas para favorecer aquilo que ele é capaz de desenvolver.

A educação, nesse sentido, pode representar um espaço significativo para o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e das relações sociais da pessoa autista. A escola não deve ser compreendida apenas como local destinado à transmissão de conteúdos acadêmicos, mas como um ambiente no qual a criança vivencia experiências coletivas, aprende regras de convivência, desenvolve formas de comunicação e constrói vínculos. Cunha (2017) ressalta a importância de compreender o estudante autista em sua individualidade e de organizar intervenções pedagógicas que considerem suas características e potencialidades. Dessa maneira, o trabalho educativo precisa estar associado a uma observação cuidadosa do estudante e à

construção de estratégias que façam sentido para sua realidade.

Essa perspectiva também contribui para superar uma visão equivocada segundo a qual o estudante autista necessitaria de uma educação completamente diferenciada ou separada dos demais alunos. As necessidades específicas podem exigir adaptações e recursos diferenciados, mas isso não significa que a criança deva ser afastada das experiências coletivas. Pelo contrário, a convivência com os demais estudantes pode favorecer aprendizagens importantes relacionadas à comunicação, à cooperação e à construção de vínculos. Mantoan (2003) defende uma concepção de educação inclusiva fundamentada na valorização das diferenças e na transformação da escola para que ela seja capaz de atender à diversidade de seus estudantes.

Assim, compreender o autismo no campo educacional exige uma mudança de olhar. O estudante não deve ser reduzido às características de seu diagnóstico, nem suas dificuldades devem ser utilizadas como justificativa para diminuir as expectativas em relação à sua aprendizagem. O conhecimento sobre o TEA precisa servir como instrumento para que professores e demais profissionais compreendam melhor determinadas necessidades e encontrem maneiras de favorecer a participação do estudante. Nesse processo, conhecer a pessoa que está diante do professor é tão importante quanto conhecer as características gerais do transtorno, pois é a partir dessa relação que podem ser identificados os caminhos pedagógicos mais adequados (ORRÚ, 2012).

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM AUTISMO**

A educação inclusiva parte do princípio de que todos os estudantes possuem direito de frequentar a escola e participar das experiências educacionais, independentemente de suas características ou necessidades específicas. No Brasil, esse princípio encontra respaldo em diferentes dispositivos legais, entre eles a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão. A Lei nº 13.146/2015 estabelece que a educação constitui direito da pessoa com deficiência e determina a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, reforçando a necessidade de assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (BRASIL, 2015).

No caso do estudante com autismo, a inclusão escolar precisa ser compreendida para além da matrícula. Uma criança pode estar fisicamente presente em uma sala de aula e, ainda assim, permanecer afastada das atividades, das interações e das oportunidades de aprendizagem. A verdadeira inclusão pressupõe participação e pertencimento, o que exige que a escola observe as barreiras existentes e busque alternativas para reduzi-las. Mantoan (2003) argumenta que a inclusão implica transformação da própria escola, uma vez que não basta esperar que o estudante se adapte a um modelo educacional previamente estabelecido. É a instituição que também precisa rever suas práticas e sua organização diante das diferenças existentes.

Essa mudança de perspectiva é especialmente importante porque algumas características apresentadas por estudantes autistas podem interferir na maneira como eles respondem às atividades escolares. Alterações inesperadas na rotina, excesso de estímulos, dificuldades de comunicação ou determinadas formas de

interação podem representar barreiras à participação. Isso não significa, entretanto, que essas características devam determinar antecipadamente aquilo que o estudante será ou não capaz de aprender. A função da prática pedagógica é justamente buscar estratégias que reduzam essas barreiras e ampliem as possibilidades de participação. Cunha (2017) destaca que a organização do trabalho pedagógico precisa considerar as particularidades do aluno autista, possibilitando que ele encontre no ambiente escolar condições favoráveis ao desenvolvimento.

A inclusão também está relacionada ao direito de conviver. O espaço escolar proporciona experiências que não podem ser substituídas exclusivamente por atendimentos individualizados, pois a convivência com outras crianças permite desenvolver aspectos relacionados à comunicação, à cooperação, ao respeito e à construção de vínculos. A interação, quando mediada de maneira adequada, pode beneficiar tanto o estudante autista quanto os demais integrantes da turma, que passam a compreender melhor a diversidade humana. Para Mantoan (2003), uma escola inclusiva não é aquela que simplesmente tolera as diferenças, mas aquela que reconhece a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Nesse sentido, a inclusão precisa envolver toda a comunidade escolar. O professor da sala regular, o atendimento educacional especializado, a equipe gestora, os demais profissionais e a família possuem responsabilidades que se complementam. A Lei Brasileira de Inclusão reforça a necessidade de condições que favoreçam a participação e a aprendizagem, o que demonstra que a inclusão não pode ser atribuída exclusivamente à iniciativa individual do professor (BRASIL, 2015). Quando existe diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos na educação da criança, torna-se mais fácil compreender suas necessidades, acompanhar seus avanços e estabelecer estratégias coerentes.

A parceria com a família também merece atenção. Os familiares possuem conhecimentos importantes sobre a criança, sua rotina, seus interesses, suas formas de comunicação e as estratégias que costumam favorecer sua organização. Essa informação pode contribuir para que a escola conheça melhor o estudante e construa práticas mais adequadas. Ao mesmo tempo, a escola possui conhecimentos pedagógicos que podem colaborar com a família. O diálogo entre esses espaços, portanto, não deve ocorrer apenas quando surgem problemas, mas constituir uma relação contínua de cooperação em benefício do estudante (BRASIL, 2008).

A inclusão escolar da pessoa autista, portanto, precisa ser entendida como um processo permanente. Não existe um momento em que a escola possa afirmar que está definitivamente “pronta” para incluir todos os estudantes, pois cada nova realidade apresenta necessidades diferentes. O compromisso inclusivo está justamente na disposição para observar, avaliar, adaptar e reconstruir práticas. Dessa maneira, a presença do estudante autista pode contribuir para que a própria escola reflita sobre suas formas de ensinar e amplie sua capacidade de acolher diferentes modos de aprender e participar.

## O PAPEL DO PROFESSOR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

O professor desempenha papel fundamental na construção de uma prática pedagógica inclusiva, uma vez que suas decisões interferem diretamente na maneira como o estudante participa das experiências propostas.

No caso do aluno autista, essa atuação exige conhecimento, planejamento e capacidade de observação, mas também sensibilidade para compreender que determinados comportamentos podem representar formas de comunicação ou respostas a situações que o estudante ainda não consegue expressar de outra maneira. Cunha (2017) ressalta a importância de o professor conhecer o aluno e observar suas características individuais para que possa estabelecer estratégias pedagógicas mais adequadas. Dessa forma, o planejamento deixa de ser uma sequência rígida de atividades e passa a funcionar como instrumento flexível, capaz de ser reorganizado conforme as respostas apresentadas pela turma.

Entre as possibilidades de intervenção estão a organização de rotinas previsíveis, o uso de recursos visuais, a apresentação antecipada de mudanças, a divisão de atividades mais complexas em etapas menores e a utilização de interesses do estudante como elementos motivadores. Entretanto, essas estratégias não devem ser aplicadas automaticamente a todos os alunos autistas. O que funciona para uma criança pode não produzir o mesmo resultado para outra, razão pela qual a observação individual precisa orientar as escolhas do professor. Orrú (2012) defende uma perspectiva educacional que considere a singularidade do estudante e compreenda suas formas próprias de aprender e interagir, evitando práticas padronizadas que desconsiderem suas características.

A utilização de recursos visuais pode ser especialmente relevante em determinadas situações, principalmente quando o estudante apresenta maior facilidade para compreender informações apresentadas visualmente. Rotinas ilustradas, imagens, símbolos, cartões, esquemas e outros recursos podem auxiliar na compreensão da sequência das atividades e proporcionar maior previsibilidade. Mais importante do que utilizar determinado recurso por estar associado ao autismo é compreender qual função pedagógica ele desempenha para aquele estudante. A prática inclusiva não consiste em reunir uma série de ferramentas específicas, mas em selecionar aquelas que efetivamente favoreçam a comunicação e a aprendizagem (CUNHA, 2017).

Outro aspecto importante está relacionado à comunicação. Alguns estudantes autistas podem apresentar dificuldades na comunicação verbal ou utilizar formas alternativas para expressar desejos, sentimentos e necessidades. Nesse contexto, o professor precisa estar atento às diferentes formas de expressão do estudante e evitar interpretar a ausência ou limitação da fala como ausência de compreensão ou de capacidade intelectual. A comunicação pode ocorrer por meio de gestos, expressões, imagens, recursos de comunicação alternativa e outras manifestações. Orrú (2012) destaca a necessidade de compreender o sujeito autista em sua totalidade, valorizando suas possibilidades de interação e expressão.

As atividades pedagógicas também precisam proporcionar oportunidades reais de participação. Em vez de retirar o estudante das propostas coletivas sempre que apresenta alguma dificuldade, o professor pode buscar maneiras de adaptar a atividade para que ele participe dentro de suas possibilidades. Uma atividade de produção textual, por exemplo, pode envolver diferentes formas de contribuição; uma proposta artística pode permitir diferentes maneiras de expressão; e uma atividade coletiva pode ser organizada em etapas que possibilitem a participação gradual. A inclusão, nesse sentido, não significa necessariamente que todos façam exatamente

a mesma coisa da mesma maneira, mas que todos tenham condições de participar de uma experiência educativa comum (MANTOAN, 2003).

O professor também precisa estabelecer expectativas pedagógicas positivas. Subestimar a capacidade do estudante pode ser tão prejudicial quanto ignorar suas necessidades. Quando se parte da ideia de que determinado aluno “não vai conseguir”, corre-se o risco de oferecer atividades excessivamente simplificadas e limitar suas oportunidades de aprendizagem. A perspectiva inclusiva pressupõe reconhecer as dificuldades sem transformá-las em limites definitivos. Cunha (2017) ressalta a importância de valorizar as potencialidades do aluno autista e de construir propostas que permitam seu desenvolvimento progressivo.

Por essa razão, a formação docente constitui uma dimensão importante da educação inclusiva. O professor não precisa dominar sozinho todas as áreas relacionadas ao autismo, mas precisa possuir conhecimentos que o ajudem a compreender as necessidades educacionais do estudante e saber quando buscar apoio de outros profissionais. A formação continuada pode contribuir para ampliar esse repertório e permitir que os educadores reflitam sobre suas práticas. A inclusão não deve depender exclusivamente da boa vontade individual, mas estar sustentada por políticas institucionais, planejamento coletivo e condições adequadas de trabalho (BRASIL, 2008).

Dessa maneira, o papel do professor não é simplesmente adaptar o estudante às práticas existentes, mas participar da construção de um ambiente que ofereça diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento. Essa mudança de perspectiva torna a prática pedagógica mais flexível e permite que a diferença seja incorporada ao planejamento desde o início. Quando o professor compreende que os estudantes aprendem de diferentes maneiras, a adaptação deixa de ser uma exceção e passa a fazer parte de uma pedagogia comprometida com a diversidade.

## DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Apesar dos avanços nas políticas de inclusão, a escolarização de estudantes autistas ainda apresenta desafios relacionados à formação dos profissionais, à disponibilidade de recursos, à organização dos espaços e à articulação entre os diferentes serviços que acompanham o estudante. Em muitas situações, o professor recebe um aluno autista em sua turma sem ter recebido formação suficiente para compreender suas características e planejar estratégias adequadas. Essa realidade pode gerar insegurança e fazer com que a inclusão seja percebida como uma responsabilidade individual do docente, quando, na verdade, se trata de um compromisso que deve envolver toda a instituição escolar e as políticas educacionais (BRASIL, 2015).

Outro desafio está relacionado ao risco de reduzir a inclusão à presença do estudante na sala de aula. A aprendizagem significativa depende da possibilidade de participar das atividades, estabelecer relações e atribuir sentido ao que está sendo aprendido. Quando o aluno é mantido permanentemente em atividades isoladas ou recebe propostas muito diferentes das oferecidas aos demais, sua participação pode ser limitada. Mantoan (2003) destaca que a inclusão exige mudanças na própria organização escolar e não apenas a inserção de estudantes que anteriormente permaneciam fora do ensino regular.

Por outro lado, existem inúmeras possibilidades de construção de práticas mais significativas. O uso de histórias, músicas, jogos, recursos visuais, atividades práticas, experiências concretas e situações relacionadas aos interesses do estudante pode favorecer o envolvimento com a aprendizagem. A utilização dos interesses específicos do aluno, quando realizada de forma planejada, pode funcionar como ponto de partida para apresentar novos conhecimentos. Cunha (2017) enfatiza a importância de considerar os interesses e as características do estudante como elementos que podem auxiliar o processo pedagógico, criando oportunidades para que o conteúdo escolar se torne mais acessível e significativo.

A aprendizagem também pode ser favorecida quando o professor estabelece uma rotina organizada, mas suficientemente flexível para lidar com as necessidades do grupo. A previsibilidade pode proporcionar segurança para alguns estudantes autistas, especialmente diante de mudanças que possam provocar desconforto. Entretanto, a escola também precisa criar oportunidades graduais para que a criança desenvolva autonomia diante de situações novas. O objetivo da organização da rotina não deve ser impedir qualquer mudança, mas oferecer condições para que o estudante compreenda e enfrente diferentes situações de maneira progressiva (ORRÚ, 2012).

A interação com os colegas constitui outra possibilidade importante. Atividades realizadas em duplas ou pequenos grupos podem favorecer a comunicação, a cooperação e a construção de vínculos, desde que exista mediação adequada. A convivência não deve ser utilizada apenas como estratégia para que os demais alunos “ajudem” o estudante autista, mas como oportunidade de aprendizagem compartilhada. Todos os estudantes podem aprender com essa convivência, desenvolvendo atitudes relacionadas ao respeito, à empatia e à compreensão das diferenças. A educação inclusiva, portanto, beneficia não somente aqueles que apresentam necessidades específicas, mas a comunidade escolar como um todo (MANTOAN, 2003).

A avaliação também precisa ser considerada dentro dessa perspectiva. Avaliar o estudante autista utilizando exclusivamente os mesmos instrumentos e critérios aplicados a todos, sem considerar suas formas de comunicação e participação, pode não revelar adequadamente seus conhecimentos. Isso não significa reduzir os objetivos de aprendizagem, mas buscar formas de verificar o que o estudante compreendeu e quais avanços realizou. A avaliação precisa acompanhar o processo, considerando o percurso individual e oferecendo informações que auxiliem o professor a reorganizar suas estratégias pedagógicas (BRASIL, 2015).

Dessa maneira, uma prática pedagógica inclusiva e significativa não depende de uma receita pronta. Ela é construída diariamente a partir da observação, do planejamento, da avaliação e da relação estabelecida entre professor e estudante. O mais importante é que a escola desenvolva uma postura de abertura para adaptar suas práticas sempre que necessário, compreendendo que a diversidade não representa uma dificuldade excepcional, mas uma característica natural da educação. Ao reconhecer diferentes formas de aprender e participar, a escola amplia suas próprias possibilidades pedagógicas e fortalece o direito de todos à aprendizagem (BRASIL, 2008).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada neste artigo permitiu

compreender que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar exige muito mais do que garantir uma vaga ou assegurar sua presença física na sala de aula. A inclusão efetiva pressupõe participação, aprendizagem, convivência e reconhecimento das potencialidades de cada estudante. Nesse sentido, o diagnóstico de autismo não deve ser utilizado como limite para as expectativas educacionais, mas como uma informação que pode auxiliar a escola a compreender determinadas necessidades e a construir estratégias mais adequadas.

Ao longo da análise, observou-se que o professor ocupa uma posição importante nesse processo, especialmente por sua atuação cotidiana junto ao estudante. O planejamento flexível, a utilização de recursos adequados, a organização da rotina, a valorização dos interesses e a criação de diferentes possibilidades de comunicação podem favorecer significativamente a participação do aluno autista. Entretanto, também ficou evidente que a responsabilidade pela inclusão não pode recair exclusivamente sobre o professor, sendo necessária a participação da equipe escolar, da família e das políticas públicas que garantam formação, recursos e condições adequadas de trabalho.

Retomando o problema de pesquisa, os caminhos para uma prática pedagógica inclusiva e significativa estão relacionados principalmente à capacidade da escola de reconhecer a singularidade dos estudantes e, ao mesmo tempo, garantir-lhes acesso às experiências coletivas de aprendizagem. Isso significa compreender que adaptar não é excluir, facilitar não significa reduzir as expectativas e oferecer diferentes caminhos para aprender não significa diminuir a qualidade do ensino.

Conclui-se, portanto, que uma educação verdadeiramente inclusiva precisa estar disposta a transformar suas práticas diante da diversidade. No caso dos estudantes autistas, essa transformação passa pelo conhecimento, pela observação e pela construção de estratégias que favoreçam sua autonomia, comunicação, participação e aprendizagem. Mais do que ensinar conteúdos, a escola possui a oportunidade de construir um espaço no qual cada estudante possa ser reconhecido em sua singularidade e, ao mesmo tempo, sentir-se parte de uma comunidade. É nessa perspectiva que a educação pode deixar de apenas receber o estudante autista e passar, efetivamente, a incluí-lo, ensiná-lo e reconhecer suas possibilidades de desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 7.ed. Rio de Janeiro: Walk, 2017.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação:** interação social no cotidiano escolar. 3 ed. Rio de Janeiro: Walk, 2012.

SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**: em busca de um modelo inclusivo de ensino. São Paulo: Papirus, 2013.

# OS POVOS ORIGINÁRIOS E PRESERVAÇÃO AMBIENTAL: A IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS INDÍGENAS PARA O FUTURO DO PLANETA

Indigenous Peoples and Environmental Preservation: The Importance of Indigenous Knowledge for the Future of the Planet

MARIA APARECIDA ARMANDILHA NUNES [1]

## RESUMO

As práticas ancestrais das comunidades originárias exercem papel fundamental na manutenção dos ecossistemas e contribuem significativamente para a redução dos impactos provocados pelo aquecimento global. A consolidação de suas instituições e formas de organização social favorece uma participação mais efetiva desses povos na defesa de suas garantias legais, na administração de suas áreas tradicionais e na proteção da biodiversidade presente em seus espaços de ocupação. Além disso, possibilita maior envolvimento nos processos de desenvolvimento comunitário por meio de mecanismos e instrumentos voltados à utilização responsável dos recursos naturais, assegurando bem-estar às gerações atuais e futuras e fortalecendo o reconhecimento de sua identidade cultural perante a sociedade. A relação estabelecida entre os povos originários e o ambiente natural constitui um patrimônio valioso de saberes e vivências capaz de orientar estratégias sustentáveis de conservação ambiental, produzindo benefícios coletivos e resultados duradouros. Este estudo teve como propósito evidenciar a contribuição dessas populações para a proteção dos recursos naturais, mediante levantamento e análise da produção científica existente sobre a temática. Como referência normativa, foram considerados a Constituição da República Federativa do Brasil, a Lei nº 6.001/1973, conhecida como Estatuto do Índio, e informações disponibilizadas pelo Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (IPAM). A investigação adotou metodologia qualitativa, com caráter explicativo e fundamentação histórico-social, apoiando-se em revisão bibliográfica composta por livros, artigos acadêmicos nacionais e internacionais, dissertações e teses consultadas em bases digitais de instituições de ensino superior brasileiras. A análise concentrou-se na relevância das populações indígenas para a conservação dos ecossistemas, destacando princípios relacionados à responsabilidade socioambiental compartilhada entre indivíduos, poder público e setor privado. Entre os aspectos abordados estão a cooperação, a cautela, a mitigação de riscos e a reparação de impactos ambientais, buscando garantir à coletividade o usufruto de um ambiente equilibrado e protegido.

**PALAVRAS-CHAVE: Povos originários; Conservação ambiental; Biodiversidade; Terras tradicionais.**

[1] **Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2013); Graduação em Letras pelo Centro Universitário de Jales (2021); Especialista em Atendimento Educacional Especializado (2021); Professora de Educação Infantil.**

# OS POVOS ORIGINÁRIOS E PRESERVAÇÃO AMBIENTAL: A IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS INDÍGENAS PARA O FUTURO DO PLANETA

Indigenous Peoples and Environmental Preservation: The Importance of Indigenous Knowledge for the Future of the Planet

MARIA APARECIDA ARMANDILHA NUNES [1]

## ABSTRACT

The ancestral practices of indigenous communities play a fundamental role in maintaining ecosystems and contribute significantly to reducing the impacts of global warming. The consolidation of their institutions and forms of social organization favors a more effective participation of these peoples in defending their legal rights, managing their traditional areas, and protecting the biodiversity present in their occupied spaces. Furthermore, it allows for greater involvement in community development processes through mechanisms and instruments aimed at the responsible use of natural resources, ensuring well-being for current and future generations and strengthening the recognition of their cultural identity within society. The relationship established between indigenous peoples and the natural environment constitutes a valuable heritage of knowledge and experiences capable of guiding sustainable environmental conservation strategies, producing collective benefits and lasting results. This study aimed to highlight the contribution of these populations to the protection of natural resources, through a survey and analysis of existing scientific production on the subject. As normative references, the Constitution of the Federative Republic of Brazil, Law No. 6.001/1973, known as the Indian Statute, and information provided by the Amazon Environmental Research Institute (IPAM) were considered. The investigation adopted a qualitative methodology, with an explanatory character and historical-social foundation, relying on a bibliographic review composed of books, national and international academic articles, dissertations, and theses consulted in digital databases of Brazilian higher education institutions. The analysis focused on the relevance of indigenous populations for the conservation of ecosystems, highlighting principles related to shared socio-environmental responsibility among individuals, public authorities, and the private sector. Among the aspects addressed are cooperation, caution, risk mitigation, and reparation of environmental impacts, seeking to guarantee the community the enjoyment of a balanced and protected environment.

**KEYWORDS: Indigenous peoples; Environmental conservation; Biodiversity; Traditional lands.**

[1] **Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2013); Graduação em Letras pelo Centro Universitário de Jales (2021); Especialista em Atendimento Educacional Especializado (2021); Professora de Educação Infantil.**

# INTRODUÇÃO

O presente estudo busca evidenciar a relevante contribuição das populações indígenas para a conservação dos ecossistemas, destacando a necessidade de valorização e continuidade de suas tradições, idiomas e manifestações culturais. Muitas dessas comunidades enfrentam ameaças à sua permanência, o que pode resultar no desaparecimento de conhecimentos acumulados ao longo de séculos e transmitidos, sobretudo, por meio da oralidade entre diferentes gerações.

Nesse contexto, torna-se indispensável garantir às comunidades originárias e aos demais grupos tradicionais condições adequadas para administrar seus espaços de ocupação, assegurando meios que favoreçam a utilização responsável dos recursos naturais e a proteção de seus patrimônios materiais e imateriais. O fortalecimento dessas ações contribui não apenas para a manutenção de suas identidades culturais, mas também para a proteção da diversidade biológica e dos recursos ambientais.

A investigação tem como propósito principal analisar a atuação das populações indígenas na conservação da natureza, utilizando como base documentos institucionais e produções científicas relacionadas ao tema. O levantamento foi realizado entre março e junho de 2024 e permitiu identificar a estreita relação existente entre esses povos e os ecossistemas brasileiros, bem como os conhecimentos acumulados sobre espécies vegetais e animais presentes em diferentes regiões do país.

Diversas áreas consideradas estratégicas para a manutenção do equilíbrio ambiental abrigam comunidades indígenas, incluindo regiões da Amazônia e do Pantanal. Nesses territórios, esses grupos desempenham papel essencial na proteção dos recursos naturais, monitorando e denunciando práticas ilícitas que ameaçam o patrimônio ambiental, como a retirada irregular de madeira, a exploração mineral clandestina, a contaminação de cursos d'água por substâncias tóxicas e outras atividades responsáveis pela degradação dos ecossistemas. Sua atuação também contribui para a redução das emissões atmosféricas associadas às mudanças climáticas e para a prevenção de impactos ambientais de grandes proporções.

## A TRAJETÓRIA BRASILEIRA

Ao analisar a trajetória histórica brasileira desde o período anterior à colonização até os dias atuais, observa-se a construção de uma sociedade marcada pela pluralidade cultural e linguística. Atualmente, centenas de idiomas continuam presentes no território nacional, refletindo a riqueza da diversidade existente. Tal realidade reforça a necessidade de iniciativas voltadas à preservação ambiental e à valorização dos povos que historicamente mantêm estreita relação com a natureza.

Segundo Barnabé (2021, p.38):

> Quando ocorreu a chegada dos portugueses ao território brasileiro, há mais de cinco séculos, estima-se que existiam aproximadamente cinco milhões de indígenas distribuídos em cerca de 1.500 grupos étnicos espalhados por diferentes regiões do país. De forma semelhante, Luciano-Baniwa (2006) destaca que a grande variedade étnica e cultural observada atualmente representa apenas uma parcela da diversidade existente antes do processo colonizador, uma vez que inúmeras comunidades e idiomas desapareceram ao longo dos séculos.

Dessa forma, a redução do número de povos indígenas constitui um fenômeno

historicamente documentado. Entretanto, informações divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base no Censo Demográfico de 2022 e publicadas em 2023, indicam que a população indígena brasileira alcançou 1.693.535 indivíduos. Em comparação aos dados do levantamento de 2010, que registrava 896.917 pessoas autodeclaradas indígenas, observa-se um crescimento expressivo de 88,82% em um intervalo de doze anos.

A distribuição territorial desses povos pode ser visualizada por meio dos mapas oficiais das terras indígenas brasileiras, os quais demonstram a ampla presença dessas comunidades e evidenciam sua importância para a proteção dos recursos naturais e da biodiversidade nacional.

Sob a perspectiva do relevante contribuição dos povos indígenas para a conservação dos recursos naturais, torna-se indispensável a ampliação de pesquisas e produções científicas que evidenciem seu papel na proteção dos ecossistemas. Tais estudos devem servir de referência para futuras investigações, considerando as particularidades de cada povo e assegurando o respeito às suas especificidades socioculturais, ambientais e territoriais.

Da mesma forma, é essencial aprofundar o conhecimento sobre as práticas de cuidado e manejo sustentável desenvolvidas por essas comunidades ao longo de gerações. A valorização desses saberes tradicionais contribui para a formulação de estratégias voltadas à garantia dos direitos culturais e territoriais dos povos indígenas, promovendo o reconhecimento efetivo de sua importância para a sociedade e para a manutenção da biodiversidade.

O cenário climático contemporâneo evidencia a urgência de ações concretas em defesa do planeta. Eventos extremos, como precipitações intensas em determinadas regiões, períodos prolongados de estiagem, elevação das temperaturas médias e surgimento de novos surtos epidemiológicos, demonstram a necessidade de medidas imediatas para conter o agravamento das alterações climáticas globais. Os fenômenos observados nas últimas décadas indicam que a interferência humana sobre os sistemas naturais atingiu níveis preocupantes, colocando em risco não apenas a estabilidade ambiental, mas também a própria continuidade da vida humana em condições adequadas.

Nesse contexto, os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas apresentam importantes ensinamentos para a construção de uma relação mais equilibrada com a natureza. Suas práticas tradicionais privilegiam a subsistência e a harmonia com o meio ambiente, diferentemente de modelos fundamentados no consumo excessivo e na exploração intensiva dos recursos naturais. Conforme relatado pelo líder Yanomami Davi Kopenawa:

> O ato de devolver à terra as sementes dos frutos consumidos representa uma demonstração de reciprocidade e gratidão à natureza, uma vez que cada semente possui o potencial de originar novas árvores e contribuir para a renovação da vida. Em sua visão de mundo, as florestas possuem função essencial para a sustentação da existência, sendo a destruição desses ambientes entendida como uma ameaça ao equilíbrio do planeta e à sobrevivência da humanidade (KOPENAWA, 1988, p.97).

Essa compreensão também é destacada na obra A Queda do Céu, escrita por Davi Kopenawa em parceria com Bruce Albert. Na publicação, a ideia de ecologia ultrapassa a noção restrita dos elementos físicos da

natureza e engloba uma ampla rede de interdependências que envolve seres humanos, espíritos, animais, vegetação, rios, peixes, fenômenos atmosféricos e demais componentes que constituem a vida na floresta. Tal entendimento revela uma concepção integrada do mundo, na qual todos os elementos estão conectados e desempenham papel fundamental na manutenção do equilíbrio ambiental (KOPENAWA; ALBERT, 2018).

Dessa maneira, os saberes indígenas apresentam contribuições valiosas para o enfrentamento da crise ambiental contemporânea, demonstrando que a preservação dos ecossistemas depende da construção de relações pautadas no respeito, na responsabilidade e na coexistência harmoniosa entre os seres humanos e a natureza.

A defesa e a garantia da posse de suas áreas tradicionais constituem uma das principais reivindicações dos povos indígenas. As terras ocupadas por essas comunidades destacam-se entre os espaços mais conservados do país, abrigando elevada diversidade biológica e desempenhando papel essencial na manutenção do equilíbrio ecológico.

Nesse contexto, os povos originários exercem função estratégica na conservação dos recursos naturais, uma vez que estabelecem uma relação profunda e integrada com o ambiente em que vivem. Para essas populações, a natureza não representa apenas uma fonte de recursos, mas um elemento inseparável de suas tradições, de seus modos de vida e de sua identidade coletiva, constituindo também a base para sua sobrevivência física, cultural e espiritual.

## PROTEÇÃO INDÍGENA E CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE

As comunidades indígenas, juntamente com as populações ribeirinhas, desempenham papel essencial na manutenção de grande parte da diversidade biológica do planeta, contribuindo para a proteção de ecossistemas compostos por fauna, flora, recursos hídricos continentais e ambientes costeiros. Seus modos de vida tradicionais estão fundamentados na convivência equilibrada com a natureza, priorizando práticas produtivas compatíveis com as características ambientais de cada região.

Esses povos cultivam espécies nativas adaptadas às condições locais, destinando a produção principalmente ao sustento de suas comunidades. Além disso, mantêm atividades tradicionais, como pesca, caça e coleta de frutos, que historicamente integram sua alimentação e organização social. Tais práticas tendem a gerar menor pressão sobre os recursos naturais, reduzindo impactos ambientais e desperdícios, ao mesmo tempo em que demonstram alternativas importantes para a construção de modelos agropecuários mais sustentáveis.

Sob essa perspectiva, a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) reconhece que os povos indígenas possuem papel estratégico na busca por soluções relacionadas aos desafios ambientais e alimentares globais. Conforme destacado pela instituição, a participação dessas comunidades é indispensável para o enfrentamento das mudanças climáticas e para a promoção da segurança alimentar, tornando fundamental a proteção de seus direitos e de seus territórios (FAO, 2021).

Os resultados dessa atuação podem ser observados em importantes áreas de conservação. Nas últimas décadas, extensas porções da Floresta Amazônica sofreram perdas significativas em decorrência da expansão de atividades como exploração madeireira, ocupação irregular de terras, pecuária extensiva, mineração e garimpo. Em contraste, as áreas oficialmente reconhecidas como Terras Indígenas apresentaram níveis de preservação consideravelmente superiores, evidenciando a eficácia da gestão tradicional desses territórios na proteção dos ecossistemas.

O usufruto das terras indígenas envolve não apenas a ocupação física do espaço, mas também a responsabilidade pela conservação dos elementos naturais presentes nesses territórios. A manutenção de florestas, rios, fauna e demais recursos ambientais permite a continuidade de práticas culturais, econômicas e espirituais transmitidas entre gerações, fortalecendo a identidade coletiva desses povos.

No cenário internacional, há reconhecimento crescente da estreita ligação entre território, cultura e existência dos povos indígenas. Por esse motivo, os impactos ambientais afetam essas populações de maneira particularmente intensa, uma vez que comprometem não apenas os recursos necessários à sobrevivência, mas também aspectos fundamentais de sua organização social e de seu patrimônio cultural.

Ao longo da história, diversos processos de colonização provocaram profundas transformações e perdas culturais entre os povos originários em diferentes partes do mundo. No Brasil, assim como em outros territórios submetidos ao domínio português, inúmeras línguas, tradições e formas de conhecimento foram enfraquecidas ou desapareceram em consequência desse processo. Situações semelhantes também foram registradas em nações africanas de colonização portuguesa, como Angola e Moçambique, onde houve significativa redução da diversidade linguística e cultural. Esse contexto demonstra a importância de iniciativas voltadas à valorização e à preservação dos conhecimentos tradicionais, reconhecendo sua contribuição para a proteção ambiental e para a diversidade cultural da humanidade.

A Amazônia destaca-se internacionalmente por sua extraordinária riqueza ambiental e pela presença de numerosas comunidades indígenas que habitam a região há séculos. Esse bioma abriga uma das maiores concentrações de povos originários do Brasil, reunindo aproximadamente 440 mil indígenas, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Na região amazônica vivem mais de 180 povos distintos, além de grupos em isolamento voluntário, distribuídos em uma área que ultrapassa 110 milhões de hectares de terras tradicionalmente ocupadas.

De acordo com os resultados do Censo Demográfico de 2022, a população indígena brasileira alcançou 1.693.535 pessoas, correspondendo a aproximadamente 0,83% do total de habitantes do país. Desse contingente, cerca de 51,2% encontram-se na Amazônia Legal, área que compreende os estados da Região Norte, o estado de Mato Grosso e parte do território maranhense.

A demarcação e a proteção das terras indígenas representam instrumentos fundamentais para a garantia dos direitos desses povos, assegurando a continuidade de

suas tradições, formas de organização social e manifestações culturais. Além disso, esses territórios desempenham papel estratégico na conservação dos recursos naturais, uma vez que as populações indígenas mantêm práticas de manejo sustentável desenvolvidas ao longo de gerações, muito antes do processo de colonização europeia no território brasileiro.

O Brasil é reconhecido mundialmente por sua ampla diversidade étnica e cultural, característica diretamente associada à presença de centenas de povos originários distribuídos por diferentes regiões do país. Essa pluralidade de conhecimentos, costumes e formas de interação com o ambiente contribui significativamente para a preservação dos ecossistemas, favorecendo a proteção da fauna, da flora e dos recursos hídricos existentes em seus territórios.

Desse modo, os povos indígenas constituem importantes agentes de conservação ambiental, uma vez que seus saberes tradicionais e sua relação respeitosa com a natureza colaboram para a manutenção da biodiversidade e para o equilíbrio ecológico em diversas áreas do território nacional. Sua participação é essencial não apenas para a proteção dos ecossistemas brasileiros, mas também para a valorização do patrimônio cultural que compõe a identidade do país.

De acordo com o entendimento consolidado pelo Supremo Tribunal Federal (STF), o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado configura-se como um direito fundamental de terceira geração, pertencente indistintamente a toda a coletividade. Trata-se de um direito de caráter intergeracional, cuja proteção não beneficia apenas a sociedade atual, mas também assegura condições adequadas de vida para as futuras gerações. Nesse sentido, cabe à sociedade e ao Estado promover ações voltadas à conservação dos recursos naturais, garantindo a continuidade dos serviços ambientais indispensáveis à existência humana.

No ordenamento jurídico brasileiro, empreendimentos e atividades potencialmente causadores de impactos ambientais devem ser submetidos à realização de Estudo de Impacto Ambiental (EIA), especialmente quando houver possibilidade de interferência em terras indígenas ou em bens pertencentes à União. Nessas situações, a participação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) torna-se obrigatória, conforme estabelecem a Lei nº 6.938/1981 e as normas do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA).

Além das análises ambientais convencionais, tais processos incluem avaliações de natureza antropológica, histórica, sociológica, jurídica, territorial e cartográfica, com o objetivo de identificar possíveis consequências para as populações tradicionais afetadas. A Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), conforme previsto na Instrução Normativa nº 02/2015, possui atribuição relevante na elaboração e análise dos estudos relacionados ao componente indígena. Quando constatados riscos significativos às comunidades ou aos seus territórios tradicionais, a legislação prevê restrições ou até mesmo a impossibilidade de execução dos empreendimentos propostos.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 20, inciso XI, que as terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas pertencem à União, assegurando às comunidades originárias a posse permanente e o usufruto exclusivo das riquezas naturais existentes nessas áreas. Importa destacar que

a ausência de demarcação formal não elimina a natureza indígena do território, uma vez que o procedimento demarcatório possui caráter meramente declaratório, reconhecendo uma ocupação preexistente. Da mesma forma, a reparação de danos relacionados a esses espaços ultrapassa a simples regularização fundiária, exigindo o reconhecimento dos vínculos históricos, culturais e territoriais estabelecidos pelas comunidades ao longo do tempo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permitiu evidenciar a relevância dos povos indígenas para a conservação ambiental no Brasil. As demandas apresentadas por essas populações estão diretamente relacionadas aos conflitos socioambientais presentes em seus territórios e à necessidade de proteção de seus modos de vida. As mobilizações realizadas por esses grupos têm contribuído para a defesa de seus espaços tradicionais e para a manutenção de ecossistemas fundamentais ao equilíbrio ambiental, convertendo reivindicações históricas em garantias reconhecidas pelo ordenamento jurídico.

A proteção das terras indígenas constitui um dos principais instrumentos para assegurar a efetividade do artigo 225 da Constituição Federal, que garante a todos o direito a um ambiente ecologicamente equilibrado. Nesse contexto, órgãos como o IBAMA e a FUNAI desempenham funções essenciais na avaliação e fiscalização de atividades capazes de impactar comunidades indígenas e os recursos naturais presentes em seus territórios.

Os conhecimentos tradicionais acumulados pelos povos originários representam uma herança de valor inestimável para a humanidade. Seus saberes abrangem diferentes áreas, incluindo o manejo dos recursos naturais, a biodiversidade, a alimentação, a medicina tradicional e as manifestações culturais. Esses conhecimentos oferecem perspectivas alternativas aos modelos de desenvolvimento baseados exclusivamente na exploração intensiva dos recursos naturais, frequentemente orientados por interesses econômicos imediatos e desvinculados das preocupações com a sustentabilidade.

A visão indígena sobre a relação entre seres humanos e natureza apresenta importantes reflexões para a construção de formas mais equilibradas de convivência com o meio ambiente. O conceito de bem viver, presente em diversas culturas originárias, propõe uma lógica de desenvolvimento fundamentada na harmonia entre sociedade e natureza, reconhecendo o valor intrínseco dos ecossistemas e a responsabilidade coletiva por sua preservação.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de fortalecer políticas públicas, pesquisas científicas e ações educativas voltadas à valorização dos povos indígenas e de seus conhecimentos tradicionais. A perda dessas populações e de suas culturas representa não apenas a redução da diversidade étnica e cultural brasileira, mas também o desaparecimento de importantes conhecimentos históricos, ambientais, farmacológicos, alimentares e sociais que podem contribuir significativamente para a construção de um futuro mais sustentável para toda a humanidade.

## REFERÊNCIAS

BALÉE, William L. Biodiversidade e os índios amazônicos. Viveiros de Castro, Eduardo; CUNHA, Manuela Carneiro da (Orgs.). **Amazônia:** etnologia e história indígena. São Paulo: USP-NHII/FAPESP, 1993. p. 385-93.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

EMBRAPA, **Documentos.** Disponível em: https://www.embrapa.br/documents/1355054/26025431/SITE+ARVORES_FICHA_45_Joannesia+princeps.pdf/4acbe3b7-2c88-f44b-4938-48f4c3ec53dc. Acesso em: 02 set.2026.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil:** 500 anos de povoamento. Centro de Documentação e Disseminação de Informações: Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf. Acesso em: 1 set. 2026.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **Palavras de um Xamã Yanomami**: a queda do céu. tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LORENZ, Sônia da Silva. **Povos indígenas no Brasil**, 2021. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Sater%C3%A9_Maw%C3%A9. Acesso em: 1 set.2026.

MELLO, Patrícia Perrone Campos; PENAFIEL, J. J. F. Constitucionalismo em rede: o direito à identidade cultural dos povos indígenas como filtro hermenêutico para tutela da tradicionalidade da ocupação da terra. In: Flávia Donini Rossito; Liana Amin Lima da Silva; Maria Cristina Vidotte Blanco Tárrega; Tiago Resende Botelho. (Org.). **Quilombolas e outros povos tradicionais**. Curitiba: CEPEDIS, 2019, p. 317-339.

OIT. **Convenção n° 169 sobre Povos Indígenas e Tribais**. Genebra: OIT, 7 de junho de 1989. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf. Acesso em 05 set.2026.

ONU. **Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos**. Genebra: ONU, 23 de março de 1976. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 2 set.2026.

SOUZA FILHO, C. F. M. **A função social da terra.** Porto Alegre - RS: Fabris, 2003.

USP. **Jornal da Universidade de São Paulo.** Disponível em: https://jornal.usp.br/cultura/um-brasil-de-154-linguas/ Acesso em: 3 set.2026.

# A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

Special Education and Teacher Training

MARIA DE JESUS BISPO SILVA [1]

## RESUMO

A delimitação do tema se refere a Educação Especial e a Formação Docente. Justifica-se o tema por notar que atualmente, existem muitos alunos, com necessidades especiais, aos quais necessitam de uma formação docente que atenda a essas necessidades. A problemática presente é: Como a formação docente pode ajudar no atendimento aos alunos que necessitam de uma Educação Especial? O objetivo desse artigo é reconhecer que a Formação Docente é fundamental para atendimento da Educação Especial. A preparação de docentes para atuar no campo da educação especial constitui um dos desafios mais urgentes dentro das práticas de inclusão de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades. A atuação docente na Educação Especial, dentro da lógica da Educação Inclusiva, tem se mostrado um campo repleto de desafios para o professor que trabalha nessa área. Durante sua formação, esse profissional é constantemente convocado a revisar e transformar seus conhecimentos, ressignificando o que sabe diante das demandas da inclusão escolar.

**PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Formação Docente; Necessidades.**

## ABSTRACT

The delimitation of the theme refers to Special Education and Teacher Training. The theme is justified by noting that currently, there are many students with special needs who require teacher training that meets these needs. The problem at hand is: How can teacher training help in serving students who need Special Education? The objective of this article is to recognize that Teacher Training is fundamental to serving Special Education. The preparation of teachers to work in the field of special education constitutes one of the most urgent challenges within the inclusion practices of students with disabilities, developmental disorders, or high abilities. Teaching in Special Education, within the logic of Inclusive Education, has proven to be a field full of challenges for teachers working in this area. During their training, these professionals are constantly called upon to review and transform their knowledge, reinterpreting what they know in the face of the demands of school inclusion.

**KEYWORDS: Special Education; Teacher Training; Needs.**

[1] **Graduação em Pedagogia, pela Faculdade São Bernardo, em 2005. Segunda Licenciatura em Artes Visuais. Pós-Graduação em Psicopedagogia. Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento.**

# INTRODUÇÃO

Ao assumir a tarefa de oferecer um atendimento educacional especializado a estudantes com deficiência — garantindo que tenham acesso, participação e continuidade na escola comum — o professor mobiliza um conjunto de competências didáticas que abrange desde princípios éticos e atitudes afetivas até conhecimentos acumulados ao longo de sua trajetória no magistério.

Dessa forma, a prática educativa se estrutura a partir da interação entre os saberes já adquiridos na formação inicial e aqueles que continuam sendo desenvolvidos na formação continuada. Este estudo nasce justamente dessas trocas, vivências e desafios que marcam o percurso formativo e profissional dos docentes no Brasil, especialmente diante das tensões e complexidades que atravessam o campo da Educação Especial.

A formação docente no Brasil tem se configurado como um território marcado por debates constantes, pressões sociais e, sobretudo, pela influência de políticas neoliberais que acabam reduzindo o país à função de simples executor das diretrizes impostas pelo movimento globalizante (MÉSZÁROS, 2010). Trata-se de um tema que, por vezes, parece esgotado, mas que logo ressurge com força renovada, permanecendo como pauta recorrente nas políticas públicas e como objeto de investigação nos programas de pós-graduação stricto sensu. No final do século XX, esse campo passou a incorporar novas abordagens e concepções sobre o professor, sua formação e sua prática profissional.

A área da Educação Especial e o preparo profissional de docentes formam um conjunto de temas profundamente conectados, sobretudo quando se pensa em uma proposta educacional que acolha a diversidade presente nas salas de aula. Durante muito tempo, essa modalidade não recebeu a devida atenção; porém, a partir da década de 1990, políticas públicas brasileiras passaram a redefinir esse cenário, fortalecendo a garantia de acesso e permanência escolar para todos os estudantes.

As produções acadêmicas mais recentes no país convergem para a defesa da inclusão como princípio fundamental e ressaltam que a qualificação dos professores é elemento decisivo nesse processo. Mendes (2010), em Educação Inclusiva: contextos culturais, argumenta que a formação docente precisa acompanhar os valores da educação inclusiva, possibilitando ao professor compreender diferentes modos de aprender e aplicar práticas pedagógicas que atendam às singularidades dos alunos.

Mantoan (2003), no artigo *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*, publicado na revista *Educação & Sociedade*, enfatiza que o educador deve desenvolver uma postura inclusiva que ultrapasse aspectos meramente técnicos. Para isso, é indispensável uma preparação contínua e específica, que favoreça o amadurecimento profissional e a leitura sensível das necessidades dos estudantes. Nesse sentido, tanto a formação inicial quanto a formação continuada são vistas como dimensões inseparáveis e devem estar presentes em todas as diretrizes que orientam a educação nacional.

As ações governamentais também exercem influência decisiva na consolidação da inclusão escolar, como analisa Garcia (2012) em Políticas de Educação Inclusiva. Documentos normativos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), definem garantias e

orientações que visam transformar a inclusão em prática concreta, e não apenas em ideal teórico.

Paralelamente, cursos de especialização e programas de formação oferecidos pelas universidades brasileiras têm se destacado como caminhos essenciais para o aperfeiçoamento contínuo dos professores. Essas iniciativas procuram ir além da capacitação técnica, incentivando o desenvolvimento de uma postura ética e socialmente comprometida, que deve acompanhar o educador em seu cotidiano profissional.

## A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Percebe-se que a formação inicial e continuada dos docentes tem sido atravessada por tendências pragmáticas e processos acelerados, o que, na prática, resulta em um enfraquecimento da profissão e na redução da formação inicial a um papel secundário. Nesse cenário, ganha destaque a capacitação em serviço, muitas vezes entendida apenas como o exercício cotidiano em sala de aula, desvinculado de uma base teórica sólida e de uma formação estruturada (BRZEZINSKI, 1997; GATTI et al., 2019).

É fundamental destacar que o trabalho docente envolve a articulação entre diferentes saberes construídos ao longo da formação inicial e continuada, saberes esses que se consolidam por meio das experiências vividas na escola e das relações estabelecidas com a comunidade escolar.

No âmbito da Educação Especial, a preparação do professor para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) exige revisões permanentes. Produzir reflexões sobre a formação docente para e no AEE implica reconhecer que o avanço da Educação Especial, enquanto área de conhecimento e prática aplicada, é indispensável para efetivar a inclusão escolar (PLETSCH; GLAT, 2007). Além disso, é necessário considerar que as transformações sociais, políticas e teóricas que atravessam o cotidiano escolar influenciam diretamente a ação pedagógica, exigindo constante atualização e ressignificação.

As discussões mais recentes sobre formação docente evidenciam uma preocupação crescente com o desenvolvimento integral do professor, considerando sua dimensão humana, o contexto escolar em que atua e a necessidade de articular teoria e prática. Além disso, destacam a importância de preparar as novas gerações para uma sociedade em constante mudança, marcada por desafios inéditos e experiências emergentes (JARDILINO; OLIVERI; SAMPAIO, 2020, p. 12).

Nesse cenário, a pergunta central que orientou este estudo pode ser sintetizada da seguinte forma: de que maneira tem sido entendida a formação do professor da Educação Especial que atua no AEE, especialmente no que diz respeito à constituição de seus saberes profissionais? Para buscar respostas, foram definidos dois objetivos principais: analisar a formação do docente da Educação Especial à luz da história da formação de professores no Brasil e discutir a noção de docência considerando a articulação dos saberes necessários para sustentar práticas pedagógicas inclusivas.

Diversos autores, tanto nacionais quanto internacionais, têm contribuído significativamente para o debate sobre Formação de Professores, Saberes Docentes e Inclusão Escolar. Entre eles, destacam-se Brzezinski (1997), Pletsch e Glat (2007), Freitas

(2006), Farias (2009). Suas reflexões convergem para a ideia de que a docência se realiza por meio da mobilização de múltiplos saberes que compõem a base de conhecimentos do professor, entendida como uma prática humana e, portanto, uma práxis.

Nesse mesmo sentido, Farias (2009, p. 73) ressalta que: “o professor não trabalha com objetos inertes, mas com pessoas, o que confere ao exercício docente uma natureza essencialmente relacional, simbólica e interativa”. Dessa forma, a formação inicial deve constituir-se como um espaço privilegiado para a produção de conhecimentos, para a compreensão crítica da realidade educacional e para a construção da identidade profissional, evitando que “o futuro docente seja lançado de forma acrítica no cotidiano escolar” (FREITAS, 2006, p. 104).

> O ato de ensinar envolve dimensões sociais, culturais e humanas, entre outras. A diversidade presente nas salas de aula evidencia essa complexidade, especialmente quando se considera a perspectiva da inclusão escolar. Nesse contexto, refletir sobre a prática cotidiana e tomá-la como ponto de partida e de chegada torna-se um desafio permanente dentro dos processos formativos (FARIAS, 2009, p. 71).

Portanto, a formação de professores acompanha os movimentos políticos, econômicos e socioculturais que moldam o exercício da docência. Trata-se de uma tarefa intrinsecamente complexa, que exige o envolvimento, o debate e a reflexão de todos os sujeitos implicados, tanto dentro da escola quanto fora dela, para que seja possível construir uma cultura verdadeiramente inclusiva. Nessa direção, torna-se essencial repensar a formação docente para que ela esteja alinhada a “um modelo educacional comprometido com a igualdade de oportunidades e com a qualidade do ensino destinado a todos os estudantes” (FREITAS, 2006, p. 162).

## O PRECONCEITO CONTRA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O preconceito direcionado às pessoas com deficiência, cada vez mais perceptível na vida social e nas instituições de ensino, corresponde a um conjunto de comportamentos e posturas que inferiorizam esse grupo. Partindo dessa compreensão, este estudo tem como objetivo analisar de que maneira tal discriminação aparece no cotidiano escolar.

Entendemos que a lógica ainda predominante nas políticas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), baseada em uma perspectiva clínica da deficiência, acaba por reforçar a ideia de que esses estudantes não possuem capacidade plena. Por isso, adotamos como referência o modelo social, que desloca o foco do indivíduo para os obstáculos presentes na escola e na comunidade, reconhecendo que são essas barreiras que limitam a participação integral de quem tem algum tipo de deficiência.

A discriminação dirigida às pessoas com deficiência, conhecida como capacitismo, produz obstáculos significativos em suas vidas e frequentemente as mantém afastadas da escola, do convívio familiar e da participação social. Diante desse cenário, este estudo inicia examinando duas formas de compreender a deficiência — a abordagem clínica e a perspectiva social — ambos presentes no cotidiano contemporâneo. A partir dessa análise, buscamos entender o capacitismo e suas consequências no espaço escolar.

Essa forma de preconceito aparece de maneiras diversas: por meio de comentários ofensivos, estruturas físicas que dificultam o acesso, atitudes que reforçam compaixão exagerada ou inferiorização, além de

comportamentos de proteção excessiva. Assim, esta investigação pretende analisar como tais práticas afetam o ambiente educacional, tomando como questão central os discursos e ações capacitistas manifestados por diferentes integrantes da comunidade escolar, incluindo docentes, direção, funcionários e estudantes.

A relevância desta pesquisa está em evidenciar como o capacitismo prejudica a vida de uma Pessoa com Deficiência (PcD), sobretudo quando ocorre dentro da escola — espaço onde se iniciam aprendizagens fundamentais sobre cidadania. Surge, então, uma contradição: para indivíduos com algum tipo de deficiência, o exercício da autonomia e dos direitos civis é frequentemente comprometido, já que sua capacidade de aprender, trabalhar ou se relacionar socialmente é constantemente colocada em dúvida.

## AS PRIMEIRAS INTERPRETAÇÕES

As primeiras interpretações sobre a deficiência surgiram vinculadas a uma visão estritamente clínica, segundo a qual ela é entendida como uma alteração física, sensorial ou intelectual decorrente da ausência ou comprometimento de alguma parte do corpo. Nessa lógica, a limitação é vista como algo que impede a pessoa de realizar tarefas cotidianas, como trabalhar ou praticar esportes. Pesquisadores da área apontam que existem, ao menos, duas formas de compreender a deficiência, sendo a primeira delas o modelo médico. Conforme explica Diniz (2007), essa perspectiva reduz o indivíduo à sua lesão, tratando-a como um acontecimento isolado e retirando da sociedade qualquer responsabilidade sobre as condições que afetam sua vida. Assim, a deficiência é interpretada como um problema pessoal, uma tragédia biológica que deveria ser corrigida por meio de intervenções terapêuticas, com o intuito de “normalizar” o sujeito.

A segunda abordagem é o modelo social, que entende a deficiência como resultado da interação entre características corporais e os limites impostos pelo meio social. Sua principal premissa é que a sociedade tem responsabilidade direta sobre as condições que dificultam a vida das pessoas com deficiência. Nesse entendimento, os obstáculos enfrentados por esse grupo — sejam eles comportamentais, estruturais, tecnológicos ou de qualquer outra natureza — surgem da falta de adequação dos espaços e práticas sociais. Tais barreiras comprometem a inclusão e a participação plena não apenas na escola, mas também em diversos ambientes da vida pública. O modelo social valoriza a diversidade e defende que é o contexto social que deve se ajustar às necessidades das pessoas com deficiência. Para Diniz, a deficiência:

> A deficiência deixa de ser entendida apenas como uma característica individual. Trata-se de uma noção ampla, que reconhece a existência de uma condição corporal, mas também evidencia o conjunto de estruturas sociais que oprime quem vive com essa marca. Assim como ocorre com outras formas de violência simbólica — como o racismo ou o sexismo — os estudos sobre deficiência revelam uma das ideologias mais duras presentes na vida social: aquela que desvaloriza e isola corpos considerados fora da norma (DINIZ, 2007, p.1).

Seguindo essa perspectiva, Bentes (2012) aponta que a compreensão da deficiência se situa entre duas leituras distintas: a visão social e a visão médica. O autor explica que o modelo social surgiu inicialmente como uma reação crítica ao modelo clínico, que passou a ser interpretado como um mecanismo de opressão dirigido às pessoas com deficiência.

A partir do que foi apresentado, percebe-se que a sociedade, em grande medida, ainda interpreta a deficiência sob uma ótica centrada

no corpo e na medicina. Essa leitura limitada acaba dificultando a inclusão de pessoas com deficiência tanto na escola quanto em outros espaços sociais, de modo que, mesmo com legislações que asseguram direitos, atitudes discriminatórias continuam a ocorrer com frequência. Por isso, torna-se fundamental adotar a perspectiva social, que permite compreender com mais clareza as múltiplas formas de exclusão e preconceito que ainda marcam a experiência das pessoas com deficiência na atualidade.

Na sociedade contemporânea, atitudes preconceituosas muitas vezes surgem de modo sutil, disfarçadas por discursos que aparentam boas intenções — e isso também ocorre quando o alvo são pessoas com deficiência. O termo capacitismo refere-se justamente às situações de discriminação ou violência dirigidas a indivíduos com deficiência física, intelectual ou sensorial, violência que os reduz à condição de incapazes por causa de suas características corporais. Essas práticas podem ser explícitas, como agressões, insultos ou ambientes que dificultam o acesso, ou podem aparecer de forma involuntária, por meio de comportamentos que expressam pena, inferiorização ou proteção excessiva.

> O capacitismo como uma lógica que interpreta a pessoa com deficiência como alguém que não possui as mesmas capacidades dos demais, sendo vista como inadequada para o trabalho, para a vida independente ou para tomar decisões sobre si. Essa visão se sustenta na construção cultural de um "corpo ideal", considerado padrão para a humanidade, e qualquer pessoa que não se enquadre nesse modelo é percebida — consciente ou inconscientemente — como menos humana (ANDRADE, 2015, p.3).

Grande parte das manifestações capacitistas ocorre de maneira quase imperceptível. A superproteção, por exemplo, é uma forma comum de reforçar a ideia de dependência, especialmente entre familiares que acreditam que a pessoa com deficiência sempre precisará de ajuda para realizar tarefas cotidianas. Por outro lado, elogios exagerados que tratam como heroísmo o fato de uma pessoa com deficiência estudar ou trabalhar também revelam preconceito, pois pressupõem que ela não seria capaz de realizar atividades consideradas comuns. Isso acontece porque ainda se associa a deficiência a um desempenho inferior ou a uma suposta incapacidade.

Nesse sentido, Mello afirma que o capacitismo se caracteriza por tratar pessoas com deficiência como "incapazes", aproximando essa forma de discriminação de outras violências sociais, como o racismo, o sexismo e a homofobia (MELLO, 2016). Assim, a autora evidencia que o preconceito vivido por pessoas com deficiência se relaciona diretamente às opressões enfrentadas por mulheres, pessoas negras e outros grupos historicamente marginalizados.

A busca por uniformidade é uma marca constante da sociedade contemporânea. A ideia de que todos os corpos devem seguir um padrão nasce de uma lógica produtivista, que valoriza a eficiência e a homogeneidade, ignorando diferenças individuais. Dentro dessa visão, pessoas com deficiência são frequentemente interpretadas como incapazes de desempenhar determinadas funções ou como indivíduos que teriam desempenho inferior ao esperado. Essa leitura contribui para a exclusão e para a desvalorização de corpos que não se enquadram no modelo considerado "ideal". Como já discutido, o capacitismo é amplamente disseminado, e para evitar práticas e discursos que reforcem esse preconceito, é essencial compreender as especificidades e necessidades das pessoas com deficiência, fortalecendo assim sua inclusão.

As vivências capacitistas, tão presentes em ambientes profissionais — onde a produtividade é tratada como valor central — também aparecem com frequência na vida escolar de estudantes com deficiência. Isso ocorre, por exemplo, quando professores oferecem atividades simplificadas por não acreditarem no potencial de aprendizagem desses alunos. Outra situação comum envolve colegas de turma que não incluem estudantes com deficiência nas brincadeiras ou interações durante momentos de lazer, reforçando a ideia de que eles não pertencem ao grupo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preparação de professores para atuar na Educação Especial tem assumido, na atualidade, um caráter de constante busca — seja pela necessidade de aprimoramento, seja pela inquietação diante do desafio de trabalhar com esse público sem uma formação sólida ou suficientemente abrangente. Essa lacuna formativa tem marcado de maneira significativa o percurso profissional daqueles que já estão em serviço.

A ausência de uma política nacional integrada, capaz de orientar de forma consistente a formação em Educação Especial, levou o país a adotar diferentes modelos formativos. Em alguns momentos, tais iniciativas representam avanços importantes e reafirmam a autonomia necessária aos sistemas de ensino; em outros, porém, resultam em propostas divergentes que coexistem no mesmo território, sustentadas pelo discurso de “formação em educação especial”, mas que, na prática, apresentam concepções e estruturas bastante distintas — muitas vezes limitadas ao uso do rótulo Educação Especial.

Ainda assim, permanece evidente o desejo dos professores por desenvolvimento contínuo, reconhecimento de suas experiências e valorização dos saberes construídos no cotidiano escolar como elementos fundamentais para sua profissionalização. Por isso, é indispensável que o processo de renovação educacional contemple tanto a formação inicial quanto a formação continuada.

A formação de professores exige, portanto, um processo de ensinar que considere os desejos, as subjetividades e a escuta do outro, mantendo diálogo com a cultura existente, mas também abrindo caminhos para transformações. Em síntese, trata-se de explorar as dimensões humanas que permitam ao docente revisitar seu fazer e seu saber, impulsionando um crescimento contínuo, profundo e distante do que é superficial, limitado ou medíocre.

## REFERÊNCIAS


ANDRADE, Sidney. **Capacitismo:** o que é, onde vive, como se reproduz? Disponível em: https://medium.com/@sidneyandrade23/capacitismo-o-que- %C3%A9-onde-vive-como-se-reproduz-5f68c5fdf73e. Acesso em 20. ago.2026.

BARTH, B-M. **O saber em construção:** para uma pedagogia da compreensão. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BENTES, José Anchieta de Oliveira. Estudos da deficiência, educação de surdos e atribuições no trabalho docente. **REV. COCAR.** V 6, n.11. Site Disponível em:< https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/216> Último acesso em: 24 ago.2026.

BRZEZINSKI, I. (org.). **Formação de professores:** um desafio. Goiânia: UCG, 1997.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educação e Pesquisa,** São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set., 2013.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção PrimeirosPassos).Disponívelem: <https://pedagogiafadba.files.wordpress.com/2013/03/texto-1-o-que-c3a9-deficic3aancia.pdf> Último acesso em: 20 ago.2026.

FARIAS, M.S.de. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. Brasília: Liberlivros, 2009.

FREITAS, S. N. A formação de professores na Educação Inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva**.** São Paulo: Summus, 2006. p. 161-182.

GARCIA, R. **Políticas de Educação Inclusiva**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 421-444, 2003.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC, **Ciênc. Saúde Coletiva** [online]. 2016, vol.21, n.10.site disponível em< http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n10/1413-8123-csc-21-10-3265.pdf.> Acesso em 20 ago. 2026.

MENDES, E. G. **Educação Inclusiva:** contextos culturais. São Paulo: Cortez, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2010.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. **Revista Iberoamericana de Educación,** Madrid, ES, v. 41, 2007.

# ARTE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Art in Early Childhood

MARIA DO SOCORRO PINHEIRO LACERDA [1]

## RESUMO

A arte na primeira infância é um instrumento essencial para o desenvolvimento global das crianças, promovendo experiências que integram aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores. Por meio do desenho, da pintura, da música, da dança e do teatro, as crianças exploram o mundo, expressam sentimentos, desenvolvem a criatividade e constroem significados sobre si mesmas e o ambiente ao redor. A vivência artística favorece o pensamento simbólico, a imaginação e o respeito à diversidade de formas de expressão. Além disso, estimula a autonomia, a concentração e a sensibilidade estética desde os primeiros anos de vida. Quando inserida de forma planejada e respeitosa à fase do desenvolvimento infantil, a arte proporciona momentos ricos de experimentação, ludicidade e interação. É fundamental que os educadores reconheçam o valor do fazer artístico como parte integrante do processo educativo e não apenas como atividade complementar. A arte contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e criativos, sendo um direito das crianças pequenas, garantido pelas diretrizes curriculares da educação infantil.

**PALAVRAS-CHAVE: Arte; Primeira infância; Desenvolvimento infantil.**

## ABSTRACT

Art in early childhood is an essential tool for children's holistic development, fostering experiences that integrate cognitive, emotional, social, and motor aspects. Through drawing, painting, music, dance, and theater, children explore the world, express feelings, develop creativity, and construct meaning regarding themselves and their surroundings. Artistic engagement fosters symbolic thinking, imagination, and respect for diverse forms of expression. Furthermore, it stimulates autonomy, concentration, and aesthetic sensitivity from the earliest years of life. When introduced in a way that is planned and respectful of the child's developmental stage, art provides rich opportunities for experimentation, play, and interaction. It is crucial for educators to recognize the value of artistic creation as an integral part of the educational process, rather than merely a supplementary activity. Art contributes to the formation of critical, sensitive, and creative individuals and is a right of young children, guaranteed by early childhood education curriculum guidelines.

**KEYWORDS: Art; Early Childhood; Child Development.**

[1] **Formada pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM Interlagos, curso normal com habilitação em Educação Infantil e Ensino Fundamental – 2000. Licenciada em Letras, pela Universidade Paulista – UNIP – São Paulo – 2010. Pós-graduada em Gestão Escolar com ênfase em: Administração, inspeção, orientação, coordenação e supervisão, pela Faculdade Abrange – 2025, atualmente professora de Educação Infantil no Cei Direta Cohab Faria Lima – SME/SP.**

# INTRODUÇÃO

A infância é um período singular da vida humana, marcado por descobertas, experimentações e um intenso processo de desenvolvimento integral. Nos primeiros anos de vida, a criança constrói as bases para sua formação física, emocional, social e cognitiva, e é nesse contexto que a arte se revela como uma linguagem essencial e estruturante para o crescimento humano. A arte, enquanto forma de expressão e de comunicação, está intimamente ligada às formas pelas quais a criança se relaciona com o mundo, consigo mesma e com o outro. É por meio dela que os pequenos organizam seus sentimentos, exteriorizam suas emoções, representam suas vivências e constroem conhecimento de forma significativa.

A primeira infância — fase que compreende o período do nascimento até os seis anos de idade — é uma etapa em que a sensibilidade, a imaginação e a criatividade estão em plena efervescência. Ao explorar o desenho, a pintura, a música, o teatro, a dança e outras manifestações artísticas, a criança expressa ideias, amplia sua percepção e vivência novas possibilidades de interação com o meio. O contato com diferentes linguagens artísticas proporciona experiências sensoriais e simbólicas que favorecem o desenvolvimento de competências fundamentais para a vida, como a autonomia, a resolução de problemas, a cooperação e a empatia.

O ambiente escolar, especialmente na Educação Infantil, precisa compreender e valorizar a arte como parte integrante e indissociável da proposta pedagógica. Mais do que uma atividade recreativa ou complementar, as práticas artísticas devem estar a serviço da aprendizagem e da formação humana, sendo incorporadas de forma intencional, planejada e respeitosa às necessidades e características da faixa etária. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam essa perspectiva ao indicar que as experiências com as diversas linguagens, incluindo a artística, são fundamentais para o desenvolvimento das capacidades infantis.

Nesse processo, o papel do educador é essencial. Cabe ao professor criar ambientes esteticamente ricos, seguros e provocativos, nos quais a criança possa explorar materiais diversos, experimentar diferentes possibilidades expressivas e desenvolver sua identidade artística. O professor não precisa ser um artista, mas sim um mediador sensível e atento, capaz de ouvir, observar e respeitar as manifestações infantis, sem impor modelos ou formas padronizadas. O mais importante é possibilitar que cada criança tenha voz, vez e espaço para se expressar com liberdade e autenticidade.

A arte na primeira infância também se destaca por sua capacidade de promover o pensamento simbólico, uma habilidade fundamental no processo de construção do conhecimento. Ao desenhar uma casa, representar um animal com o corpo ou inventar uma canção, a criança está elaborando mentalmente imagens, conceitos e relações que a ajudam a organizar sua compreensão de mundo. Além disso, a arte contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, da coordenação motora, da percepção espacial e da memória visual, mostrando-se uma aliada potente nos processos de alfabetização e letramento.

Outro aspecto relevante é o papel da arte na valorização da cultura e da identidade. Ao vivenciar manifestações culturais diversas e ao ter contato com obras de artistas de diferentes épocas e lugares, a criança amplia seu repertório e desenvolve o respeito pela

diversidade. Essa convivência com o pluralismo cultural é fundamental para a formação de cidadãos críticos, éticos e comprometidos com a convivência democrática. A arte, nesse sentido, assume também uma função social e política, ao favorecer a inclusão, o pertencimento e o reconhecimento das múltiplas formas de ser e de viver.

Além disso, em um mundo cada vez mais marcado pela velocidade da informação, pela cultura visual e pelas tecnologias digitais, a sensibilidade artística se torna ainda mais necessária. Saber interpretar imagens, criar narrativas visuais, usar cores, sons e movimentos para se comunicar são habilidades exigidas não apenas no campo das artes, mas em diversas esferas da vida contemporânea. Estimular essas competências desde os primeiros anos é preparar as crianças para atuarem com criatividade e responsabilidade no século XXI.

No entanto, apesar de sua relevância, a arte na primeira infância ainda enfrenta desafios. Em muitas instituições, as atividades artísticas são tratadas de forma secundária, reduzidas a cópias de moldes, colagens prontas ou tarefas mecânicas que pouco estimulam a criatividade. Falta, em muitos casos, uma compreensão mais profunda sobre o verdadeiro sentido da arte na Educação Infantil, bem como formação adequada para que os educadores se sintam seguros e inspirados a propor experiências significativas nesse campo.

É urgente, portanto, que a arte seja resgatada em sua essência: uma linguagem universal, uma forma legítima de expressão e um direito inalienável de todas as crianças. Garantir esse direito passa por investir em formação docente, em espaços adequados, em materiais diversos e, acima de tudo, em uma nova concepção pedagógica que reconheça a criança como sujeito ativo, criador e potente. É necessário ouvir suas vozes, respeitar seus tempos e dar valor às suas produções artísticas, não pelo resultado final, mas pelo processo vivido.

Dessa forma, ao promover experiências artísticas na primeira infância, estamos contribuindo para o desenvolvimento de indivíduos mais sensíveis, criativos, empáticos e preparados para lidar com a complexidade do mundo. Estamos, acima de tudo, afirmando que toda criança tem o direito de brincar, imaginar, criar e expressar-se livremente. A arte, mais do que uma atividade, é uma linguagem de vida – e toda criança tem o direito de ser artista de si mesma.

## DESENVOLVIMENTO

A arte, quando inserida na vida das crianças desde a primeira infância, proporciona uma série de experiências que vão muito além da simples manipulação de tintas, papéis e instrumentos musicais. Ela se consolida como uma linguagem legítima de expressão, comunicação e elaboração de sentidos. Ao explorar diferentes formas de expressão artística, como o desenho, a pintura, o teatro, a música e a dança, a criança não apenas experimenta sensações e emoções, mas também organiza o pensamento, simboliza suas experiências, estrutura o raciocínio e constrói significados sobre o mundo que a cerca. A arte, portanto, não é uma atividade isolada, mas parte essencial do processo educativo, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, sensíveis, criativos e críticos.

Na primeira infância, o contato com diferentes linguagens artísticas é fundamental para o desenvolvimento integral, pois estimula todas

as áreas da criança: a motricidade fina e ampla, a percepção visual, a coordenação olho-mão, a linguagem verbal e não verbal, a concentração, a escuta atenta e a expressão emocional. Ao desenhar livremente, por exemplo, a criança exercita a coordenação motora fina, mas também simboliza experiências vividas, representa personagens, sentimentos e cenas do seu cotidiano. Ao cantar ou ouvir uma canção, desenvolve o ritmo, a escuta e a linguagem, além de acessar memórias afetivas e fortalecer vínculos sociais com os colegas e com o educador. A arte promove, assim, a inter-relação entre corpo, mente e emoção.

O desenvolvimento da criatividade é outro ponto essencial quando se fala de arte na infância. Ao contrário do senso comum, que muitas vezes associa criatividade apenas ao talento artístico inato, entende-se que essa habilidade pode e deve ser estimulada desde cedo. A criatividade é uma competência vital para a resolução de problemas, a tomada de decisões e a adaptação a contextos diversos. Quando a criança tem liberdade para criar, experimentar, errar e tentar novamente, ela aprende a pensar de forma flexível, a buscar novas soluções e a lidar com frustrações. A arte, nesse processo, é um terreno fértil para essas experiências, pois valoriza o percurso mais do que o produto final, acolhe a subjetividade e legitima as diferentes formas de expressão.

É importante destacar que a arte na primeira infância não deve ser padronizada, nem guiada por modelos prontos. O uso de moldes, atividades repetitivas e intervenções adultas excessivas empobrecem a experiência artística e negam à criança o direito de expressar-se com autenticidade. O que se busca na Educação Infantil é a valorização da produção espontânea, da descoberta de materiais, das experimentações sensoriais e das criações que nascem do imaginário infantil. O professor, nesse contexto, deve atuar como um mediador atento e respeitoso, que observa, escuta e provoca a criança por meio de perguntas, desafios e materiais instigantes. Ele deve propor contextos ricos e significativos que despertem o interesse, respeitem o tempo individual e valorizem o processo vivido pela criança.

Além disso, a arte tem um papel relevante na construção da identidade e da autoestima infantil. Ao ver suas produções reconhecidas, expostas e valorizadas, a criança sente-se pertencente, capaz e importante. Ela percebe que sua voz tem lugar e que sua forma de ver o mundo é legítima. Essa valorização contribui para a formação de uma autoimagem positiva, essencial para o desenvolvimento emocional e social. A exposição dos trabalhos artísticos também promove o diálogo entre as crianças, favorecendo o respeito pelas diferenças e a apreciação da diversidade de olhares e criações.

Outro aspecto essencial é a ampliação do repertório cultural das crianças por meio do contato com diferentes manifestações artísticas e culturais. Ao conhecer músicas populares, obras de artistas consagrados, danças folclóricas, histórias tradicionais e expressões de diferentes culturas, a criança amplia sua visão de mundo, desenvolve a sensibilidade estética e aprende a respeitar e valorizar as múltiplas formas de expressão humana. É papel da escola oferecer esse contato de forma planejada, garantindo que as propostas estejam conectadas aos interesses das crianças, mas também desafiando-as a descobrir novas possibilidades.

O espaço físico também influencia na

qualidade das experiências artísticas. Ambientes organizados, com materiais acessíveis, variados e bem-dispostos, favorecem a autonomia e o envolvimento das crianças. Paredes que acolhem as produções, cantinhos de arte com instrumentos diversos, áreas externas com possibilidades de pintura no chão, no muro ou em superfícies inusitadas são exemplos de como a arte pode se integrar ao cotidiano escolar. O uso de materiais não estruturados, recicláveis e naturais também contribui para a consciência ambiental e o estímulo à criatividade.

O papel da família nesse processo não pode ser ignorado. Muitas vezes, os adultos tendem a valorizar apenas os produtos visuais bem-acabados ou aqueles que se aproximam do realismo, esquecendo-se de que o objetivo da arte na infância não é reproduzir modelos adultos, mas expressar-se de maneira pessoal. Por isso, é importante promover o diálogo entre escola e família, esclarecendo as intenções pedagógicas das atividades artísticas e mostrando que cada traço, cor ou movimento expressa um universo de sentidos e aprendizagens. A participação dos pais em exposições, oficinas e momentos de escuta das crianças fortalece esse vínculo e amplia a compreensão sobre o valor da arte na formação infantil.

Embora a legislação brasileira reconheça a importância da arte na educação, na prática ainda há muitos desafios. A ausência de formação específica dos professores, a carga horária reduzida dedicada às expressões artísticas e a visão utilitarista do currículo comprometem a efetivação de uma proposta realmente significativa. A arte continua sendo, em muitas instituições, vista como um momento de recreação ou de “encher o tempo”, em vez de ser reconhecida como um direito de aprendizagem. Superar essa visão exige investimento em políticas públicas, formação docente continuada e uma mudança de paradigma que coloque a criança no centro do processo educativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma o direito das crianças às experiências com as diferentes linguagens da arte, alinhando-se a documentos internacionais que defendem a arte como um componente essencial do desenvolvimento infantil. No entanto, a implementação desse direito depende de práticas pedagógicas comprometidas com a escuta ativa, com a valorização do brincar e com a crença de que toda criança é artista por natureza. Quando respeitada e estimulada, essa natureza floresce e transforma o ambiente educativo em um espaço de encantamento, descobertas e construção de sentidos.

Dessa maneira, a arte na primeira infância se consolida como uma poderosa ferramenta de aprendizagem, formação e humanização. Não se trata de formar artistas, mas de proporcionar vivências estéticas que permitam à criança desenvolver-se de forma plena, expressando sua visão de mundo, experimentando emoções, descobrindo possibilidades e construindo saberes. É por meio da arte que a criança brinca, cria, comunica, transforma e se transforma. É nela que encontra espaço para ser quem é, livre de julgamentos, e para projetar quem pode vir a ser. Por isso, defender a presença da arte na Educação Infantil é defender uma educação mais sensível, significativa e alinhada ao direito da criança de viver plenamente sua infância em todas as suas dimensões.

A arte, portanto, deve ser vista como uma necessidade vital no process o educativo das

crianças pequenas, e não como um mero adorno no currículo. Sua presença constante e qualificada garante às crianças oportunidades reais de explorar, experimentar, sentir e criar. A construção de uma educação infantil verdadeiramente humanizadora passa, necessariamente, pelo reconhecimento da arte como linguagem expressiva, formativa e libertadora. É por meio dela que as crianças constroem sentidos para o mundo que vivem e desenvolvem competências fundamentais para a vida em sociedade. Assim, assegurar experiências artísticas na primeira infância é investir na formação de sujeitos mais sensíveis, empáticos, criativos e conscientes de seu papel no mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões sobre a arte na primeira infância evidenciam que sua presença no cotidiano das crianças não é um luxo, tampouco uma atividade secundária ou acessória. Pelo contrário, a arte é um elemento estruturante da experiência infantil, pois possibilita a expressão de sentimentos, pensamentos, ideias e experiências que muitas vezes ainda não podem ser verbalizadas com clareza. Ao proporcionar oportunidades para que as crianças se expressem por meio da pintura, da música, da dança, do teatro, da modelagem e de outras linguagens, a escola amplia suas formas de comunicação, fortalece sua autoestima e contribui significativamente para o seu desenvolvimento integral.

A arte, nesse sentido, atua como uma linguagem universal e democrática, acessível a todas as crianças, independentemente de suas origens, habilidades ou contextos familiares. Trata-se de uma linguagem que respeita o tempo e o ritmo de cada indivíduo, acolhendo suas criações como legítimas e significativas. A valorização da arte na primeira infância, portanto, não está relacionada ao desenvolvimento de habilidades técnicas ou à produção de resultados esteticamente agradáveis segundo padrões adultos, mas sim à vivência do processo criativo como experiência de construção de si, de descoberta do outro e de conexão com o mundo.

Ao longo dos primeiros anos de vida, a criança está em processo contínuo de descoberta do corpo, do espaço, das cores, dos sons, dos movimentos e das possibilidades de manipulação e criação. É justamente nesse período que o contato com experiências artísticas contribui para a ampliação da percepção sensorial, para o desenvolvimento da coordenação motora e da linguagem simbólica e para a construção de uma postura investigativa diante da realidade. A arte estimula a curiosidade, a observação, a imaginação e o pensamento criativo – competências que não só favorecem a aprendizagem escolar, mas também preparam as crianças para a vida em sociedade.

Um dos principais desafios para consolidar a arte como parte efetiva do currículo da Educação Infantil é superar a visão reducionista que ainda persiste em muitas instituições, na qual a arte é associada à reprodução de moldes prontos, à repetição de modelos e à busca por resultados esteticamente “bonitos” aos olhos do adulto. Essa prática empobrece a experiência infantil, pois desconsidera a riqueza do processo criativo, que é onde verdadeiramente reside o valor educativo da arte. É preciso compreender que a arte na infância não é sobre perfeição, mas sobre expressão, vivência e liberdade de criação.

As propostas artísticas devem ser planejadas com intencionalidade pedagógica e respeito à

singularidade de cada criança. O professor precisa atuar como um mediador sensível, que observa atentamente as manifestações das crianças, escuta seus interesses e desejos, oferece materiais diversos, propõe desafios instigantes e estimula o pensamento criativo. Ele não deve interferir para corrigir ou direcionar, mas sim para provocar, ampliar e enriquecer as experiências artísticas. Para isso, a formação continuada dos educadores é indispensável, pois proporciona os subsídios teóricos e metodológicos necessários para sustentar práticas pedagógicas conscientes, éticas e significativas.

A parceria com as famílias também é um aspecto fundamental. É importante que os responsáveis compreendam o valor da arte como linguagem e como direito da criança, e não apenas como atividade lúdica ou decorativa. As escolas precisam criar espaços de diálogo, oficinas e mostras que envolvam as famílias, permitindo que elas participem e compartilhem as descobertas e criações das crianças. Essa relação fortalece o vínculo entre escola e comunidade, amplia o olhar dos adultos sobre o potencial expressivo das crianças e contribui para a valorização social da arte desde os primeiros anos de vida.

Outro ponto importante é a oferta de ambientes ricos e estimulantes, com materiais variados, tempo adequado para a exploração e liberdade de escolha. A estética do espaço educativo comunica valores e influencia diretamente na forma como as crianças se relacionam com a arte. Ambientes organizados, acolhedores e inspiradores favorecem a criação, a curiosidade e a autonomia. A integração da arte com os demais campos de experiência também amplia suas possibilidades, pois mostra que o fazer artístico pode dialogar com a natureza, com as histórias, com a matemática, com o corpo, com as emoções e com a cultura.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a arte como um dos direitos de aprendizagem e como uma das linguagens que devem ser garantidas às crianças na Educação Infantil. No entanto, sua efetivação depende do compromisso ético e político de todos os profissionais envolvidos com a educação da infância. É necessário garantir que toda criança tenha acesso a experiências artísticas de qualidade, que promovam o respeito à sua singularidade e estimulem a construção de conhecimentos de forma significativa.

Em tempos em que a padronização e os resultados imediatos tendem a ocupar lugar central nas políticas educacionais, a arte se apresenta como um contraponto necessário e urgente. Ela nos lembra que a infância é feita de processos, de experimentações, de emoções e de tempo para ser vivida plenamente. Defender a presença da arte na primeira infância é defender o direito das crianças de sonhar, de imaginar, de criar e de serem respeitadas em sua totalidade.

Portanto, as considerações aqui apresentadas reforçam a compreensão de que a arte não é um complemento do currículo, mas um eixo fundamental para o desenvolvimento infantil. Quando integrada de forma consciente, planejada e respeitosa, ela potencializa a aprendizagem, amplia o repertório cultural, fortalece a identidade e promove a formação de indivíduos mais sensíveis, reflexivos e criativos. É dever de todos os envolvidos com a educação garantir que a arte esteja presente no cotidiano das crianças como linguagem viva, potente e transformadora. Afinal, toda criança é, por natureza, um ser criador – e a escola precisa ser o espaço onde essa criação possa florescer livremente.

## REFERÊNCIAS


BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no Ensino da Arte.** 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 12 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010.

CUNHA, Nilda Alves da. **A arte como experiência:** dimensões estéticas na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRA, Naide Silveira. **Educação Infantil e Arte:** experiências estéticas na primeira infância. Curitiba: Appris, 2016.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade:** crianças, saberes e experiências. 2 ed. São Paulo: Papirus, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Márcia. **A linguagem artística na Educação Infantil:** expressividade e imaginação na construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 2018.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

# A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Technology in Early Childhood Education

MARIA SANDRA BATISTA SIQUEIRA [1]

## RESUMO

A presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea tem provocado mudanças nas formas de comunicação, interação e acesso ao conhecimento, refletindo também no contexto educacional. Na Educação Infantil, a utilização de recursos tecnológicos pode ampliar as possibilidades de aprendizagem e favorecer experiências relacionadas à criatividade, comunicação, exploração, participação e desenvolvimento de diferentes habilidades. Entretanto, o uso dessas ferramentas precisa considerar as especificidades da infância e estar articulado às interações, às brincadeiras e às experiências concretas, que constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da tecnologia para a Educação Infantil, destacando suas possibilidades pedagógicas, seus benefícios e os desafios relacionados à sua utilização. A pesquisa apresenta uma abordagem bibliográfica, buscando compreender como os recursos tecnológicos podem ser incorporados às práticas pedagógicas de maneira planejada e significativa. A partir da discussão apresentada, compreende-se que a tecnologia pode atuar como importante recurso pedagógico quando utilizada de maneira intencional e adequada à faixa etária. Recursos como jogos educativos, histórias digitais, vídeos, aplicativos, imagens e tecnologias assistivas podem contribuir para ampliar as formas de expressão, comunicação e participação das crianças, inclusive favorecendo práticas mais inclusivas. Contudo, a tecnologia não deve substituir o contato social, o movimento, a exploração do ambiente, o brincar e as relações estabelecidas entre crianças e adultos. Dessa forma, destaca-se a importância da mediação do professor, que deve selecionar os recursos de acordo com os objetivos de aprendizagem e as necessidades das crianças. Conclui-se que a integração consciente e equilibrada das tecnologias pode enriquecer as práticas pedagógicas, favorecer novas experiências de aprendizagem e contribuir para uma Educação Infantil mais significativa, inclusiva e conectada às transformações da sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia; Educação Infantil; Aprendizagem; Práticas pedagógicas; Inclusão.**

[1] **Graduação em Pedagogia Uni ÍTalo (2011); Especialista em Educação Inclusiva pela FACEL (2018); Professora de Ensino Infantil- na Escola Municipal de Itapecerica da Serra Argemiro Ferreira Domingues.**

# A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Technology in Early Childhood Education

MARIA SANDRA BATISTA SIQUEIRA [1]

## ABSTRACT

The presence of digital technologies in contemporary society has brought about changes in the ways people communicate, interact, and access knowledge, also affecting the educational context. In Early Childhood Education, the use of technological resources can expand learning opportunities and promote experiences related to creativity, communication, exploration, participation, and the development of different skills. However, the use of these tools must consider the specific characteristics of childhood and be integrated with interactions, play, and concrete experiences, which are fundamental elements for children's overall development. This study aims to analyze the contributions of technology to Early Childhood Education, highlighting its pedagogical possibilities, benefits, and challenges related to its use. The research adopts a bibliographic approach, seeking to understand how technological resources can be incorporated into pedagogical practices in a planned and meaningful way. Based on the discussion presented, technology can be an important pedagogical resource when used intentionally and appropriately for the children's age group. Resources such as educational games, digital stories, videos, applications, images, and assistive technologies can contribute to expanding children's forms of expression, communication, and participation, including by promoting more inclusive practices. However, technology should not replace social interaction, movement, environmental exploration, play, or the relationships established between children and adults. Therefore, the importance of teacher mediation is emphasized, as teachers should select resources according to learning objectives and children's needs. It is concluded that the conscious and balanced integration of technologies can enrich pedagogical practices, promote new learning experiences, and contribute to a more meaningful, inclusive Early Childhood Education connected to the transformations of contemporary society.

**KEYWORDS: Technology; Early Childhood Education; Learning; Pedagogical Practices; Inclusion.**

[1] **Graduação em Pedagogia Uni ÍTalo (2011); Especialista em Educação Inclusiva pela FACEL (2018); Professora de Ensino Infantil- na Escola Municipal de Itapecerica da Serra Argemiro Ferreira Domingues.**

# INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea está profundamente marcada pela presença das tecnologias digitais. Computadores, tablets, celulares, aplicativos, jogos digitais, recursos audiovisuais e diferentes plataformas fazem parte do cotidiano de muitas crianças desde os primeiros anos de vida. Diante dessa realidade, a escola, como espaço de aprendizagem e desenvolvimento, também precisa refletir sobre as possibilidades e os desafios relacionados à utilização das tecnologias na educação.

Na Educação Infantil, essa discussão assume particular importância, pois é nessa etapa que a criança vivencia experiências fundamentais para seu desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, motor e comunicativo. A tecnologia, quando utilizada de forma intencional, pode ampliar as possibilidades de exploração e aprendizagem, proporcionando novas formas de expressão e interação.

Entretanto, a inserção dos recursos tecnológicos no ambiente escolar não significa simplesmente disponibilizar equipamentos para as crianças. É necessário que o professor compreenda as características de cada recurso, estabeleça objetivos pedagógicos e realize uma mediação adequada. O uso da tecnologia precisa estar articulado às brincadeiras, às interações, à literatura, às experiências com o corpo, à exploração do ambiente e às demais práticas próprias da infância.

Vygotsky (1998) destaca a importância das interações sociais e da mediação no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nessa perspectiva, os recursos tecnológicos podem ser compreendidos como instrumentos culturais que, mediados pelo professor, podem contribuir para a construção de conhecimentos e para a ampliação das experiências infantis.

Assim, este trabalho busca refletir sobre o papel da tecnologia na Educação Infantil, considerando tanto suas potencialidades pedagógicas quanto os cuidados necessários para que sua utilização ocorra de maneira equilibrada, significativa e adequada às necessidades das crianças.

## OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da utilização das tecnologias na Educação Infantil, considerando suas contribuições para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e a necessidade de uma mediação pedagógica intencional e adequada à faixa etária.

## OBJETIVO ESPECÍFICO

- Identificar as possibilidades de utilização das tecnologias no processo educativo da Educação Infantil;
- Refletir sobre as contribuições dos recursos tecnológicos para o desenvolvimento infantil;
- Compreender o papel do professor como mediador do uso das tecnologias;
- Analisar os benefícios e os desafios relacionados à utilização de recursos digitais com crianças pequenas;
- Destacar a importância do uso equilibrado da tecnologia, articulado às brincadeiras, interações e experiências concretas;
- Incentivar práticas pedagógicas que utilizem a tecnologia de forma criativa, inclusiva e significativa.

## JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se pela crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano

das crianças e pela necessidade de discutir seu papel no ambiente educacional. A escola não está isolada das transformações sociais e culturais provocadas pelas tecnologias, sendo necessário preparar práticas pedagógicas que dialoguem com essa realidade.

Na Educação Infantil, entretanto, o uso da tecnologia deve ocorrer com intencionalidade e equilíbrio. As crianças necessitam de oportunidades para brincar, movimentar-se, conversar, criar, imaginar, explorar objetos e ambientes e estabelecer relações com outras pessoas. Portanto, os recursos digitais devem complementar essas experiências e não as substituir.

A discussão sobre o tema também é relevante porque a tecnologia pode favorecer diferentes formas de participação e aprendizagem, inclusive para crianças que necessitam de recursos de acessibilidade. Aplicativos, imagens, recursos sonoros, vídeos, jogos educativos e tecnologias assistivas podem contribuir para ampliar as possibilidades de comunicação e participação.

Dessa maneira, estudar a tecnologia na Educação Infantil possibilita compreender como esses recursos podem ser incorporados às práticas pedagógicas de forma responsável, criativa e coerente com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

## PROBLEMA

Como a utilização das tecnologias pode contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, sem substituir as interações, as brincadeiras e as experiências concretas fundamentais para essa etapa?

## DESENVOLVIMENTO

A tecnologia está presente em diferentes dimensões da sociedade e influencia as formas de comunicação, interação, acesso à informação e construção do conhecimento. Na educação, sua utilização tem provocado mudanças nas práticas pedagógicas e criado novas possibilidades para professores e estudantes.

Kenski (2012), compreende que as tecnologias fazem parte da cultura e modificam as formas como as pessoas se relacionam com o conhecimento. Nesse sentido, a escola precisa considerar as transformações sociais e culturais relacionadas aos recursos tecnológicos, buscando incorporá-los de maneira crítica e significativa ao processo educativo.

Na Educação Infantil, essa incorporação deve considerar as especificidades da infância. A criança aprende por meio das interações, das brincadeiras, da exploração e da experimentação. Por isso, a tecnologia não deve ser utilizada apenas como forma de entretenimento ou para ocupar o tempo das crianças. É necessário que exista uma finalidade educativa claramente definida.

Vygotsky (1998), destaca a importância da interação social e da mediação para o desenvolvimento infantil. O professor, nesse contexto, possui papel essencial, pois é responsável por criar situações que favoreçam a aprendizagem e por mediar a relação da criança com os diferentes instrumentos culturais. Os recursos tecnológicos podem fazer parte desse processo quando utilizados como instrumentos de exploração, comunicação e expressão.

Um exemplo pode ser encontrado na utilização

de histórias digitais. O professor pode apresentar uma narrativa por meio de recursos audiovisuais e, posteriormente, propor que as crianças recontem a história, representem os personagens, produzam desenhos ou dramatizem as situações apresentadas. Nesse caso, a tecnologia não constitui o objetivo principal, mas um recurso que amplia uma experiência pedagógica.

Moran (2013), ressalta que as tecnologias podem favorecer novas formas de aprendizagem quando utilizadas de maneira integrada às práticas pedagógicas. Para o autor, o uso dos recursos tecnológicos precisa estar associado a metodologias que estimulem a participação, a criatividade e a construção do conhecimento.

Na Educação Infantil, jogos educativos digitais também podem ser utilizados para estimular habilidades relacionadas à percepção, memória, linguagem, raciocínio e resolução de problemas. Entretanto, é importante que essas atividades sejam selecionadas de acordo com a idade e as necessidades das crianças e sejam acompanhadas pelo professor.

Lévy (1999), ao discutir a cultura digital, aponta que as tecnologias transformam as formas de acesso e circulação do conhecimento. Essa transformação também alcança as instituições educativas, que passam a lidar com novas formas de informação e comunicação. Assim, a escola pode utilizar recursos digitais para ampliar as experiências das crianças, desde que mantenha o caráter educativo e interativo das propostas.

Outro aspecto importante é a possibilidade de utilização da tecnologia como recurso de inclusão. Crianças que apresentam dificuldades de comunicação, mobilidade, percepção ou participação podem se beneficiar de recursos tecnológicos e de tecnologias assistivas. Imagens, símbolos, recursos de comunicação alternativa, aplicativos e dispositivos adaptados podem favorecer a autonomia e a participação nas atividades.

Nesse sentido, a tecnologia pode contribuir para a eliminação de barreiras e para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Entretanto, sua utilização deve estar relacionada às necessidades individuais de cada criança e aos objetivos pedagógicos estabelecidos pelo professor.

Bacich e Moran (2018), defendem a integração das tecnologias às metodologias de ensino de forma planejada, destacando que os recursos digitais podem ampliar as possibilidades de aprendizagem quando articulados a estratégias pedagógicas adequadas. Na Educação Infantil, isso significa utilizar a tecnologia como mais uma possibilidade de exploração, sem abandonar experiências fundamentais, como brincar, desenhar, pintar, cantar, movimentar-se, ouvir histórias e interagir com outras crianças.

Outro ponto que merece atenção é o tempo de exposição às telas. A utilização de dispositivos digitais precisa ser equilibrada e adequada à faixa etária, considerando que as crianças pequenas necessitam de experiências corporais, sociais e sensoriais diversificadas. A escola deve evitar que os recursos digitais sejam utilizados de maneira excessiva ou como substitutos das interações humanas.

O professor, portanto, assume uma função essencial nesse processo. Cabe a ele selecionar os recursos, avaliar sua pertinência, estabelecer objetivos e acompanhar a participação das crianças. A tecnologia por si só não garante aprendizagem. O que determina

seu potencial educativo é a forma como ela é integrada ao planejamento pedagógico.

As tecnologias também podem favorecer a aproximação entre escola e família. Registros de atividades, produções digitais e diferentes formas de comunicação podem contribuir para compartilhar experiências e fortalecer a participação das famílias na vida escolar. Contudo, essa comunicação deve respeitar os princípios éticos e a privacidade das crianças.

É importante destacar ainda que nem todas as crianças possuem as mesmas oportunidades de acesso aos recursos tecnológicos. Dessa forma, a escola possui papel importante na promoção da inclusão digital, garantindo que as tecnologias sejam utilizadas de maneira democrática e que seu acesso não seja fator de desigualdade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também reconhece a importância de trabalhar diferentes linguagens e tecnologias na educação, considerando as transformações da sociedade contemporânea. Na Educação Infantil, essa perspectiva deve estar articulada aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente ao brincar, participar, explorar, expressar-se, conviver e conhecer-se.

Assim, a tecnologia pode ser uma importante aliada da Educação Infantil quando utilizada com planejamento, intencionalidade e mediação. Seu valor pedagógico não está no equipamento utilizado, mas nas experiências que ele possibilita e na maneira como essas experiências contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A tecnologia está cada vez mais presente na sociedade e, consequentemente, no cotidiano das crianças. Sua presença na Educação Infantil pode representar uma importante oportunidade para ampliar experiências de aprendizagem, comunicação, criatividade e participação, desde que seu uso seja realizado de maneira consciente e planejada.

Ao longo deste trabalho, foi possível compreender que os recursos tecnológicos não devem substituir as experiências fundamentais da infância, como as brincadeiras, as interações sociais, a exploração do ambiente e as atividades concretas. Pelo contrário, devem ser utilizados como recursos complementares que ampliem as possibilidades pedagógicas.

O professor possui papel fundamental nesse processo, sendo responsável por selecionar os recursos, estabelecer objetivos, mediar as experiências e observar as necessidades de cada criança. Dessa forma, a tecnologia deixa de ser utilizada apenas como instrumento de entretenimento e passa a assumir uma função pedagógica.

Também se destaca a contribuição das tecnologias para a inclusão, especialmente quando associadas às tecnologias assistivas e aos recursos de comunicação e acessibilidade. Esses recursos podem favorecer a autonomia, a participação e a aprendizagem de crianças que encontram barreiras no contexto escolar.

Conclui-se, portanto, que a tecnologia pode contribuir significativamente para a Educação Infantil, desde que seu uso seja equilibrado, intencional, inclusivo e adequado às características da infância. Mais importante do que inserir equipamentos tecnológicos na escola é formar professores capazes de utilizá-los de maneira crítica e pedagógica, colocando

sempre a criança, suas necessidades, experiências e desenvolvimento integral no centro do processo educativo.

## REFERÊNCIAS


BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática**.** Porto Alegre: Penso, 2018.

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

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

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação**.** Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá**.** Campinas: Papirus, 2013.

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

# O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

The Use of Active Methodologies in English Language Teaching in Elementary and Middle School: Possibilities and Challenges

MARIA SILVANA DOS SANTOS MAGALHÃES [1]

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o uso de metodologias ativas no ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental, considerando suas possibilidades pedagógicas e os desafios presentes no contexto escolar brasileiro. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em autores da área da Educação, da Linguística Aplicada e do ensino de línguas, além de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular. O estudo discute o conceito de metodologias ativas e sua relação com a aprendizagem significativa, a autonomia discente, a colaboração, a problematização e o desenvolvimento de práticas comunicativas em língua inglesa. São analisadas possibilidades como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, gamificação, aprendizagem colaborativa, rotação por estações e produção de materiais multimodais. Os resultados indicam que as metodologias ativas podem contribuir para tornar o ensino de inglês mais participativo, contextualizado e significativo, favorecendo o uso da língua em situações reais ou simuladas de comunicação. Entretanto, sua aplicação enfrenta desafios como turmas numerosas, tempo reduzido de aula, desigualdade de acesso a recursos tecnológicos, fragilidades na formação docente e permanência de práticas tradicionais centradas na memorização e tradução. Conclui-se que as metodologias ativas não devem ser compreendidas como técnicas isoladas, mas como possibilidades pedagógicas que exigem planejamento, intencionalidade, mediação docente e adequação às condições concretas da escola.

**PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas; Ensino de Língua Inglesa; Ensino Fundamental; Aprendizagem significativa; BNCC.**

[1] **Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2010); Licenciatura Plena em História pelo Centro Universitário de Jales (2021); Especialista em Informática Educacional pela Faculdade Campos Elíseos (2022); Especialista em Educação, Arte e História da Cultura Africana pela Faculdade Unida de São Paulo (2023); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade FABRANGE (2025). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Herbert de Souza – Betinho.**

# O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

The Use of Active Methodologies in English Language Teaching in Elementary and Middle School: Possibilities and Challenges

MARIA SILVANA DOS SANTOS MAGALHÃES [1]

## ABSTRACT

This article aims to analyse the use of active methodologies in English language teaching in elementary education, considering their pedagogical possibilities and the challenges present in the Brazilian school context. The research is bibliographic, with a qualitative approach, based on authors from Education, Applied Linguistics and language teaching, as well as official documents such as the Brazilian National Common Curricular Base. The study discusses the concept of active methodologies and their relationship with meaningful learning, student autonomy, collaboration, problematization and the development of communicative practices in English. Possibilities such as project-based learning, flipped classroom, gamification, collaborative learning, station rotation and production of multimodal materials are analysed. The results indicate that active methodologies may contribute to making English teaching more participatory, contextualized and meaningful, favouring the use of language in real or simulated communicative situations. However, their implementation faces challenges such as large classes, limited class time, unequal access to technological resources, weaknesses in teacher education and the persistence of traditional practices centred on memorization and translation. It is concluded that active methodologies should not be understood as isolated techniques, but as pedagogical possibilities that require planning, intentionality, teacher mediation and adaptation to the concrete conditions of schools.

**KEYWORDS: Active methodologies; English language teaching; Elementary education; Meaningful learning; BNCC.**

[1] **Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2010); Licenciatura Plena em História pelo Centro Universitário de Jales (2021); Especialista em Informática Educacional pela Faculdade Campos Elíseos (2022); Especialista em Educação, Arte e História da Cultura Africana pela Faculdade Unida de São Paulo (2023); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade FABRANGE (2025). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Herbert de Souza – Betinho.**

# INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental tem assumido papel relevante na formação dos estudantes, sobretudo diante das transformações sociais, culturais, tecnológicas e comunicacionais que marcam a contemporaneidade. O inglês está presente em músicas, jogos, redes sociais, filmes, aplicativos, marcas, plataformas digitais e diferentes práticas sociais vivenciadas pelos estudantes dentro e fora da escola. Nesse contexto, o ensino da língua não pode limitar-se à memorização de listas de vocabulário, à tradução de frases isoladas ou ao ensino descontextualizado de regras gramaticais.

A Base Nacional Comum Curricular compreende a Língua Inglesa como componente curricular inserido na área de Linguagens, orientando seu ensino para práticas sociais de uso da língua, leitura crítica, produção de sentidos e interação em diferentes contextos (Brasil, 2017). Ao tratar o inglês como língua franca, a BNCC amplia a compreensão do idioma, afastando-se da ideia de que ele pertence exclusivamente a falantes nativos ou a determinados países hegemônicos. Assim, a aprendizagem da Língua Inglesa passa a envolver aspectos linguísticos, culturais, sociais e identitários.

Nesse cenário, as metodologias ativas apresentam-se como possibilidades pedagógicas relevantes, pois colocam o estudante em posição de maior participação no processo de aprendizagem. Moran (2018) afirma que as metodologias ativas estão centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do conhecimento, por meio de atividades que envolvem experimentação, colaboração, resolução de problemas e reflexão. Essa concepção dialoga diretamente com o ensino de línguas, uma vez que aprender inglês exige interação, uso significativo da língua, escuta, fala, leitura, escrita e produção de sentidos.

A perspectiva das metodologias ativas também se aproxima da pedagogia freireana. Para Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa citação permite compreender que o estudante não deve ser visto como sujeito passivo, mas como participante ativo do processo educativo. No ensino de Língua Inglesa, isso significa criar situações nas quais os alunos possam usar a língua para comunicar ideias, resolver problemas, produzir textos, participar de projetos e interagir com os colegas.

## OBJETIVO GERAL

Analisar o uso de metodologias ativas no ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental, considerando suas possibilidades pedagógicas e os desafios para sua implementação no contexto escolar brasileiro.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar os principais fundamentos teóricos das metodologias ativas e sua relação com o ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental.

Discutir possibilidades de aplicação de metodologias ativas nas aulas de inglês, como aprendizagem baseada em projetos, gamificação, sala de aula invertida, aprendizagem colaborativa e rotação por estações.

Analisar como essas metodologias podem favorecer a participação dos estudantes, o

desenvolvimento da oralidade, da leitura, da escrita e da escuta em língua inglesa.

Refletir sobre os desafios enfrentados pelos professores na aplicação de metodologias ativas no contexto da escola pública.

Relacionar o uso de metodologias ativas às orientações da BNCC e às concepções contemporâneas de ensino de línguas.

## JUSTIFICATIVA

O interesse por esse tema justifica-se pelo fato de que, embora as metodologias ativas sejam amplamente discutidas na literatura educacional, sua aplicação no Ensino Fundamental ainda exige reflexão crítica. Em escolas públicas, por exemplo, há desafios relacionados à infraestrutura, ao número de estudantes por turma, ao tempo reduzido destinado à disciplina, à formação dos professores e ao acesso desigual às tecnologias. Portanto, torna-se necessário analisar de que maneira tais metodologias podem contribuir para o ensino de inglês, sem desconsiderar as condições concretas de trabalho docente.

## PROBLEMA DE PESQUISA

Diante disso, este artigo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: de que maneira as metodologias ativas podem contribuir para tornar o ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental mais significativo, participativo e alinhado às orientações da BNCC, considerando os desafios presentes no contexto escolar brasileiro?

## DESENVOLVIMENTO

Este artigo se fundamenta como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Para assegurar o rigor acadêmico, o levantamento fundamentou-se na análise e interpretação de produções teóricas publicadas preponderantemente nos últimos dez anos, selecionadas em bases de dados como Scielo, Google Acadêmico e repositórios de universidades reconhecidas.

A seleção dos referenciais priorizou autores da Educação e Linguística Aplicada, tais como Freire (1996), Moran (2018) e Bacich (2018), articulando-os às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). O estudo não visa uma intervenção prática imediata, mas uma síntese teórica que subsidie a práxis docente frente aos desafios do Ensino Fundamental.

## CITAÇÕES

### O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: A LÍNGUA FRANCA COMO EIXO

O ensino de Língua Inglesa deve ser compreendido como uma prática social e cultural, distanciando-se da mera memorização gramatical. A BNCC estabelece que o inglês deve ser trabalhado como língua franca, o que implica reconhecer o idioma como um instrumento de comunicação global que não pertence exclusivamente a falantes nativos. Freire delimita que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 47).

Sob essa ótica, a aula de inglês torna-se um espaço de negociação de sentidos. O erro, portanto, deixa de ser visto como uma falha a ser destacada e passa a ser compreendido como parte integrante e necessária do

processo de aprendizagem e da construção da identidade do aprendiz.

Segundo a BNCC, a Língua Inglesa deve ser trabalhada como prática social, considerando sua circulação em diferentes contextos e sua função na comunicação entre sujeitos de diversas origens culturais (Brasil, 2017). Essa perspectiva rompe com a concepção tradicional de ensino centrada apenas na gramática normativa e na tradução, propondo práticas que envolvam leitura, oralidade, escrita, escuta, análise linguística e reflexão crítica sobre os usos da língua.

Brown (2007) defende que o ensino de línguas deve criar oportunidades para que os estudantes usem a língua em situações significativas de comunicação. Para o autor, a aprendizagem de uma língua ocorre de modo mais efetivo quando os alunos são envolvidos em interações, negociações de sentido e atividades que exigem o uso real ou simulado da língua. Assim, a aula de inglês precisa oferecer situações comunicativas nas quais os estudantes possam falar, ouvir, ler, escrever e construir sentidos.

Harmer (2007) também destaca que o ensino de inglês deve equilibrar atividades voltadas para a fluência e para a precisão linguística. Em outras palavras, o professor precisa criar momentos nos quais os alunos possam se expressar de maneira mais espontânea, mas também deve promover situações de reflexão sobre vocabulário, estruturas gramaticais, pronúncia e organização textual. Essa articulação favorece uma aprendizagem mais completa e significativa.

No Ensino Fundamental, o trabalho com a Língua Inglesa precisa considerar a faixa etária dos estudantes, seus interesses, seus repertórios culturais e suas experiências sociais. Cameron (2001) afirma que o ensino de línguas para crianças deve envolver atividades significativas, lúdicas e contextualizadas, pois os estudantes aprendem melhor quando participam de situações que fazem sentido em seu universo. Pinter (2017) também ressalta que o trabalho com crianças e jovens aprendizes deve valorizar jogos, histórias, projetos, colaboração e recursos visuais.

Entretanto, a realidade da escola pública brasileira apresenta desafios importantes. Muitas vezes, o professor de inglês enfrenta turmas numerosas, poucos recursos didáticos, tempo reduzido de aula e dificuldades de acesso a tecnologias. Tilio (2014) observa que o ensino de língua estrangeira moderna na escola pública envolve possibilidades, mas também desafios relacionados às condições estruturais, às políticas educacionais e às concepções de ensino presentes no cotidiano escolar.

Dessa forma, pensar o ensino de inglês exige superar práticas mecânicas e descontextualizadas, sem ignorar as condições concretas da escola. As metodologias ativas podem contribuir nesse processo, desde que sejam planejadas com intencionalidade pedagógica e adaptadas à realidade dos estudantes e dos professores.

## FUNDAMENTOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas são abordagens pedagógicas que buscam deslocar o estudante de uma posição passiva para uma posição participativa no processo de aprendizagem. Isso não significa eliminar o papel do professor, mas ressignificá-lo. O docente deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a

atuar como mediador, orientador, problematizador e organizador de experiências de aprendizagem.

Segundo Moran (2018), as metodologias ativas valorizam a participação do estudante em todas as etapas do processo educativo, favorecendo envolvimento, reflexão, colaboração e autonomia. O autor argumenta que a aprendizagem se torna mais significativa quando o aluno participa de situações que exigem tomada de decisão, investigação, produção, diálogo e resolução de problemas.

Essa perspectiva aproxima-se da concepção de educação defendida por Freire (1996). Para o autor, ensinar exige diálogo, escuta e respeito aos saberes dos educandos. Freire (1996) critica a educação bancária, na qual o professor deposita conteúdos nos alunos, e defende uma prática pedagógica problematizadora, em que o conhecimento é construído de forma crítica e participativa. Assim, as metodologias ativas podem ser compreendidas como práticas que dialogam com uma educação mais democrática, desde que não sejam reduzidas a técnicas superficiais.

Berbel (2011) afirma que as metodologias ativas favorecem a aprendizagem quando partem de situações problematizadoras e estimulam o estudante a buscar respostas, formular hipóteses e construir conhecimento. Nessa perspectiva, o aluno é provocado a pensar, participar, argumentar e relacionar o conteúdo estudado à realidade. A autora destaca que a problematização é um caminho importante para desenvolver autonomia intelectual e pensamento crítico.

Diesel, Baldez e Martins (2017) também apontam que as metodologias ativas se apoiam em princípios como autonomia, reflexão, trabalho em equipe, inovação, problematização da realidade e papel mediador do professor. Para os autores, tais metodologias exigem planejamento e mudança na organização da prática pedagógica, pois não se trata apenas de propor atividades diferentes, mas de reorganizar a relação entre professor, estudante e conhecimento.

No ensino de Língua Inglesa, esses fundamentos são especialmente relevantes. Aprender uma língua exige uso, interação, escuta, tentativa, erro, reformulação e participação em práticas comunicativas. Portanto, metodologias que favorecem projetos, jogos, resolução de problemas, produção colaborativa e situações reais ou simuladas de comunicação podem contribuir para que o estudante utilize o inglês de maneira mais significativa.

## O ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUA INGLESA

O ensino comunicativo de línguas defende que a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando os estudantes utilizam a língua para comunicar sentidos e realizar ações. Brown (2007) afirma que o ensino comunicativo deve valorizar a interação, a negociação de significados e o uso da língua em situações contextualizadas. Essa perspectiva aproxima-se das metodologias ativas, pois ambas defendem a participação do estudante e a construção do conhecimento por meio da ação.

Em uma atividade tradicional, o estudante pode apenas copiar frases, traduzir palavras ou completar lacunas. Em uma proposta ativa, ele pode entrevistar colegas, construir um cardápio bilíngue, criar um jogo de perguntas e respostas, gravar um podcast, elaborar um vídeo curto, montar uma apresentação sobre

sua comunidade ou participar de uma simulação de compra e venda. Nessas situações, a língua deixa de ser um conteúdo abstrato e passa a ser instrumento de comunicação.

Harmer (2007) ressalta que as aulas de inglês devem oferecer oportunidades para que os estudantes pratiquem a língua em situações significativas, mas também tenham momentos de reflexão sobre a forma linguística. Dessa maneira, as metodologias ativas não significam abandono do ensino de gramática ou vocabulário, mas sua integração a práticas de uso real da língua.

A aprendizagem colaborativa também se destaca nesse contexto. Pinter (2017) afirma que crianças e jovens aprendizes se beneficiam de atividades em pares e grupos, pois essas situações favorecem interação, segurança emocional e construção conjunta de sentidos. Nas aulas de inglês, o trabalho colaborativo permite que os estudantes compartilhem conhecimentos, auxiliem uns aos outros e pratiquem a língua em situações menos intimidantes.

Cameron (2001) acrescenta que o ensino de línguas para crianças deve envolver histórias, jogos, dramatizações, canções e projetos, pois essas atividades possibilitam que a língua seja utilizada em contextos imaginativos e significativos. Isso reforça a importância de metodologias que considerem a ludicidade, a criatividade e a participação ativa dos estudantes no Ensino Fundamental.

Portanto, as metodologias ativas articulam-se ao ensino comunicativo da Língua Inglesa ao favorecerem práticas nas quais os estudantes precisam usar o idioma para interagir, resolver problemas, produzir materiais e participar de experiências de aprendizagem.

## POSSIBILIDADES DE METODOLOGIAS ATIVAS NAS AULAS DE INGLÊS

Entre as metodologias ativas que podem ser utilizadas no ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental, destaca-se a aprendizagem baseada em projetos. Essa metodologia permite que os estudantes investiguem um tema, organizem informações, produzam materiais e apresentem resultados. Segundo Bacich e Moran (2018), a aprendizagem baseada em projetos favorece a autonomia, a colaboração e a integração entre diferentes áreas do conhecimento.

No ensino de inglês, um projeto pode ser desenvolvido em torno de temas como alimentação saudável, meio ambiente, diversidade cultural, profissões, esportes, música, animais, sustentabilidade ou identidade. Por exemplo, em um projeto intitulado My School, My World, os estudantes podem produzir cartazes, vídeos ou apresentações em inglês sobre os espaços da escola, os profissionais que nela atuam e as regras de convivência. Durante o processo, aprendem vocabulário relacionado à escola, estruturas simples de apresentação, expressões de localização e frases de descrição.

Outra possibilidade é a sala de aula invertida. Nessa metodologia, parte do contato inicial com o conteúdo ocorre antes da aula, por meio de vídeos, músicas, imagens, pequenos textos ou áudios. O tempo presencial passa a ser utilizado para atividades práticas, dúvidas, discussões e produções. Moran (2018) afirma que os recursos digitais podem ampliar as possibilidades de comunicação, colaboração e personalização da aprendizagem. Contudo, no

contexto da escola pública, a sala de aula invertida precisa ser adaptada às condições reais dos estudantes, considerando o acesso desigual à internet e aos equipamentos digitais.

A gamificação também pode ser utilizada nas aulas de inglês. Essa metodologia envolve o uso de elementos de jogos em contextos de aprendizagem, como desafios, fases, missões, pontuação, cooperação e feedback. No ensino de inglês, a gamificação pode contribuir para revisar vocabulário, praticar estruturas linguísticas, estimular a escuta, desenvolver leitura e promover interação oral. Entretanto, como afirma Berbel (2011), a atividade pedagógica precisa manter relação com objetivos de aprendizagem claros, para que não se torne apenas entretenimento.

A aprendizagem colaborativa é outra possibilidade importante. Nas aulas de inglês, ela pode envolver entrevistas entre colegas, dramatizações, produção de diálogos, leitura compartilhada, jogos comunicativos, construção de glossários e elaboração de cartazes. Essa abordagem é importante porque muitos estudantes sentem insegurança ao falar inglês individualmente diante da turma. O trabalho em grupo pode criar um ambiente mais acolhedor, no qual o erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem.

A rotação por estações também pode ser aplicada ao ensino de Língua Inglesa. Nessa proposta, a sala é organizada em diferentes espaços de aprendizagem, cada um com uma atividade específica. Uma estação pode trabalhar leitura de imagens, outra escuta de áudio, outra jogo de vocabulário, outra produção escrita e outra interação oral. Bacich e Moran (2018) destacam que a organização de diferentes percursos de aprendizagem pode favorecer a personalização do ensino e ampliar a participação dos estudantes.

Além dessas metodologias, a produção de materiais multimodais constitui uma estratégia relevante. Os estudantes podem produzir vídeos curtos, podcasts, histórias em quadrinhos, cartazes digitais, apresentações ou murais bilíngues. Essas práticas dialogam com a BNCC, que valoriza o trabalho com diferentes linguagens, mídias e gêneros textuais (Brasil, 2017). Também se aproximam dos artigos citados, que destacam a importância de recursos digitais e práticas multimodais no ensino de inglês no Ensino Fundamental .

## POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

O uso de metodologias ativas no ensino de Língua Inglesa pode ampliar o engajamento dos estudantes, pois torna a aula mais participativa e conectada a situações concretas. Ao criar projetos, resolver desafios, jogar, dramatizar e produzir materiais, o aluno deixa de ser apenas receptor de informações e passa a atuar na construção do conhecimento.

Uma das principais contribuições dessas metodologias é o desenvolvimento da oralidade. Em aulas tradicionais, a fala em inglês muitas vezes fica restrita à repetição de palavras ou frases. Em propostas ativas, os estudantes podem utilizar a língua para entrevistar colegas, apresentar projetos, participar de simulações, gravar vídeos ou resolver tarefas em grupo. Isso favorece a fluência e reduz a insegurança, desde que o professor crie um ambiente acolhedor.

Brown (2007) ressalta que o uso significativo da língua é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Assim, quando os estudantes participam de tarefas que exigem

interação, eles mobilizam vocabulário, estruturas gramaticais, expressões e estratégias de comunicação em situações próximas ao uso real da língua.

Outra contribuição está relacionada à leitura e à escrita. As metodologias ativas permitem trabalhar textos reais ou adaptados, como cardápios, bilhetes, letras de música, propagandas, perfis, histórias em quadrinhos, infográficos, mapas e postagens digitais. A escrita também pode ser desenvolvida por meio da produção de legendas, cartazes, pequenos diálogos, roteiros, convites, descrições e apresentações.

Além disso, as metodologias ativas favorecem a multimodalidade. O estudante pode aprender inglês articulando palavras, imagens, sons, gestos, vídeos e recursos digitais. Essa perspectiva dialoga com o mundo contemporâneo, no qual a comunicação ocorre por múltiplas linguagens. Rojo (2012) destaca que os multiletramentos exigem o trabalho com diferentes linguagens, culturas e mídias, o que amplia a compreensão dos processos de leitura e produção textual.

Outro aspecto importante é a aprendizagem significativa. Quando o conteúdo se relaciona ao cotidiano dos alunos, a aprendizagem tende a fazer mais sentido. Um projeto sobre músicas favoritas, por exemplo, pode envolver vocabulário, interpretação textual, pronúncia, cultura, gostos pessoais e produção oral. Uma atividade sobre alimentação pode integrar inglês, ciências e hábitos saudáveis. Uma proposta sobre profissões pode dialogar com projeto de vida e mundo do trabalho.

Ausubel (2003) afirma que a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações se relacionam de maneira substantiva com conhecimentos prévios do estudante. No ensino de inglês, isso significa considerar aquilo que os alunos já conhecem, suas experiências com a língua e os contextos em que o inglês aparece em sua vida cotidiana.

## DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Apesar de suas possibilidades, o uso de metodologias ativas no ensino de Língua Inglesa enfrenta desafios importantes. O primeiro deles é a formação docente. Muitos professores foram formados em modelos tradicionais de ensino e nem sempre tiveram oportunidades de vivenciar metodologias ativas em sua formação inicial. Além disso, a formação específica para ensinar inglês a crianças e adolescentes ainda apresenta lacunas, principalmente nos anos iniciais.

Gimenez et al.(2016) observa que as políticas de formação de professores de inglês precisam considerar as condições reais de trabalho docente, pois mudanças pedagógicas dependem não apenas de documentos curriculares, mas também de formação continuada, apoio institucional e valorização profissional. Assim, a implementação de metodologias ativas exige que o professor tenha oportunidades de estudar, planejar, experimentar e refletir sobre sua prática.

Outro desafio é a carga horária reduzida da Língua Inglesa no currículo escolar. Em muitas escolas, o professor encontra os estudantes uma ou duas vezes por semana, o que dificulta o desenvolvimento de projetos longos e o acompanhamento contínuo da aprendizagem. Nesses casos, é necessário adaptar as metodologias ativas a propostas viáveis, com atividades curtas, objetivos claros e continuidade possível.

As turmas numerosas também representam obstáculo. Atividades em grupo, jogos, projetos e rotação por estações exigem organização, mediação e acompanhamento. Em salas com muitos estudantes, o professor pode ter dificuldade para orientar todos os grupos, avaliar as produções e garantir a participação equilibrada.

A infraestrutura escolar é outro fator relevante. Muitas escolas públicas enfrentam falta de internet, poucos equipamentos, ausência de laboratório de informática ou materiais insuficientes. Por isso, metodologias ativas não devem ser confundidas com uso obrigatório de tecnologia digital. É possível desenvolver aprendizagem ativa com materiais simples, como cartões, imagens, dramatizações, jogos impressos, rodas de conversa, projetos manuais e atividades colaborativas.

Também há desafios relacionados à cultura escolar. Em algumas realidades, estudantes e famílias podem estranhar aulas menos centradas na cópia e na exposição oral do professor, interpretando atividades lúdicas ou colaborativas como ausência de conteúdo. Por isso, é fundamental que o professor explicite os objetivos pedagógicos das propostas e registre os processos de aprendizagem.

Diesel, Baldez e Martins (2017) afirmam que as metodologias ativas exigem mudança na postura docente e discente, pois envolvem maior autonomia, participação e corresponsabilidade no processo educativo. Dessa forma, sua aplicação não depende apenas da escolha de uma técnica, mas de uma mudança mais ampla na concepção de ensino e aprendizagem.

A implementação de metodologias ativas enfrenta obstáculos estruturais, como a carga horária reduzida e turmas numerosas. No entanto, é imperativo desmistificar a ideia de que a inovação pedagógica depende exclusivamente de alta tecnologia.

Em contextos de vulnerabilidade digital, ganha relevância a "Gamificação Desplugada". É perfeitamente viável promover o engajamento ativo por meio de recursos analógicos, como cartões de desafios, dramatizações, jogos de tabuleiro impressos e competições colaborativas em grupo. O essencial, conforme alerta Berbel (2011), é que a atividade mantenha uma intencionalidade pedagógica clara, evitando que o lúdico se torne apenas entretenimento vazio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou o uso de metodologias ativas no ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental, considerando possibilidades e desafios para sua implementação. A pesquisa bibliográfica permitiu compreender que tais metodologias se fundamentam na participação efetiva dos estudantes, na autonomia, na colaboração, na problematização e na aprendizagem significativa.

No ensino de inglês, as metodologias ativas apresentam grande potencial, pois favorecem o uso da língua em situações comunicativas, lúdicas, colaborativas e contextualizadas. Propostas como aprendizagem baseada em projetos, gamificação, sala de aula invertida, rotação por estações e produção multimodal podem contribuir para o desenvolvimento da oralidade, da escuta, da leitura, da escrita e da consciência crítica dos estudantes.

Entretanto, os desafios são significativos. A aplicação dessas metodologias exige formação docente, planejamento, adequação à realidade

escolar, gestão do tempo, organização da turma e sensibilidade às desigualdades de acesso a recursos. Em escolas públicas, especialmente, é necessário evitar a compreensão de que metodologias ativas dependem exclusivamente de tecnologias digitais. Elas podem ser realizadas com recursos simples, desde que estejam orientadas por objetivos claros e por uma concepção de aprendizagem participativa.

Conclui-se que as metodologias ativas não representam uma solução automática para os problemas do ensino de Língua Inglesa, mas constituem caminhos possíveis para tornar as aulas mais significativas, democráticas e alinhadas às orientações contemporâneas da educação. Quando articuladas à BNCC, à formação crítica e ao ensino comunicativo, elas podem contribuir para que os estudantes compreendam o inglês como língua de interação, produção de sentidos e participação social.

## REFERÊNCIAS


AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

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

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** 3 ed. New York: Pearson Longman, 2007.

CAMERON, Lynne. **Teaching languages to young learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema,** Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, Telma; et.al. Policies for English language teacher education in Brazil today: preliminary remarks. **Profile: Issues in Teachers' Professional Development**, Bogotá, v. 18, n. 1, p. 219-234, 2016.

HARMER, Jeremy. **The practice of English language teaching**. 4 ed. Harlow: Pearson Longman, 2007.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PINTER, Annamaria. **Teaching young language learners**. Oxford: Oxford University Press, 2017.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola. São Paulo**: Parábola Editorial, 2012.

TILIO, Rogério Casanovas. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925-944, 2014.

# O PREÇO DO ATRASO: DIAGNÓSTICO TARDIO E SEUS EFEITOS NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO AUTISMO

The Price of Delay: Late Diagnosis and Its Effects on Pedagogical Intervention in Autism

MARILDA ANTÔNIA DE CAMPOS [1]


## RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que, quando identificada precocemente, permite à criança acesso mais rápido a intervenções capazes de melhorar significativamente seu desenvolvimento cognitivo, comunicativo e social. No Brasil, entretanto, o diagnóstico costuma ocorrer tardiamente, distante do período em que os primeiros sinais já são perceptíveis à família e à escola. Este artigo tem como objetivo discutir o impacto do diagnóstico tardio sobre a eficácia da intervenção pedagógica dirigida a crianças com TEA, destacando o papel do professor como observador atento — e não diagnosticador — desse processo. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com base em estudos científicos, documentos técnicos de sociedades médicas e legislação nacional voltada à proteção dos direitos da pessoa autista. Os resultados da revisão indicam que, embora os sinais do TEA possam se manifestar já nos primeiros anos de vida, o diagnóstico formal no Brasil costuma ocorrer entre os 5 e os 6 anos de idade, gerando um hiato de anos entre a suspeita inicial e a intervenção especializada. Esse atraso compromete diretamente o trabalho pedagógico, pois a escola, sem informações diagnósticas, tende a aplicar estratégias genéricas em vez de adaptações individualizadas. Conclui-se que a articulação entre escola, família e rede de saúde, somada à formação docente para a observação sistemática do desenvolvimento infantil, é fundamental para reduzir esse atraso e qualificar a intervenção pedagógica desde os primeiros sinais.


**PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Diagnóstico Tardio; Intervenção Pedagógica; Inclusão Escolar; Educação Infantil.**

---

[1] **Marilda Antônia de Campos iniciou sua trajetória profissional na educação em 1987, na EE Prof. José Getúlio Escobar Bueno, como professora ACT da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, tornando-se professora efetiva em 1992. Entre 1997 e 2025, exerceu funções de gestão e coordenação pedagógica, atuando como Professora Coordenadora Pedagógica e Assistente de Direção. Em 2005, efetivou-se como Diretora de Escola, assumindo a direção da EMEB Yvone Frutuoso Prodóssimo, onde permaneceu até janeiro de 2024, quando se aposentou. Em 2010, ingressou também na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, como Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental II. Sua trajetória profissional é marcada por ampla experiência na docência, coordenação pedagógica e gestão escolar.**

# O PREÇO DO ATRASO: DIAGNÓSTICO TARDIO E SEUS EFEITOS NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO AUTISMO

The Price of Delay: Late Diagnosis and Its Effects on Pedagogical Intervention in Autism

MARILDA ANTÔNIA DE CAMPOS [1]

## ABSTRACT

This article aims to analyse the use of active methodologies in English language teaching in elementary education, considering their pedagogical possibilities and the challenges present in the Brazilian school context. The research is bibliographic, with a qualitative approach, based on authors from Education, Applied Linguistics and language teaching, as well as official documents such as the Brazilian National Common Curricular Base. The study discusses the concept of active methodologies and their relationship with meaningful learning, student autonomy, collaboration, problematization and the development of communicative practices in English. Possibilities such as project-based learning, flipped classroom, gamification, collaborative learning, station rotation and production of multimodal materials are analysed. The results indicate that active methodologies may contribute to making English teaching more participatory, contextualized and meaningful, favouring the use of language in real or simulated communicative situations. However, their implementation faces challenges such as large classes, limited class time, unequal access to technological resources, weaknesses in teacher education and the persistence of traditional practices centred on memorization and translation. It is concluded that active methodologies should not be understood as isolated techniques, but as pedagogical possibilities that require planning, intentionality, teacher mediation and adaptation to the concrete conditions of schools.

**KEYWORDS: Autism; Late Diagnosis; Pedagogical Intervention; School Inclusion; Early Childhood Education.**

[1] **Marilda Antônia de Campos iniciou sua trajetória profissional na educação em 1987, na EE Prof. José Getúlio Escobar Bueno, como professora ACT da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, tornando-se professora efetiva em 1992. Entre 1997 e 2025, exerceu funções de gestão e coordenação pedagógica, atuando como Professora Coordenadora Pedagógica e Assistente de Direção. Em 2005, efetivou-se como Diretora de Escola, assumindo a direção da EMEB Yvone Frutuoso Prodóssimo, onde permaneceu até janeiro de 2024, quando se aposentou. Em 2010, ingressou também na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, como Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental II. Sua trajetória profissional é marcada por ampla experiência na docência, coordenação pedagógica e gestão escolar.**

# INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é hoje compreendido como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades na comunicação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, que podem se manifestar já nos primeiros meses de vida (LEAL; STANCKA; GIACOIA, 2023). O crescente número de matrículas de estudantes autistas na educação básica tem colocado a escola diante de um desafio concreto: acolher e ensinar crianças cujo desenvolvimento segue um percurso singular, muitas vezes antes mesmo de existir um diagnóstico clínico que oriente essa prática. É justamente esse intervalo — entre a suspeita e a confirmação diagnóstica — que motiva a reflexão proposta neste trabalho, por representar um período em que decisões pedagógicas importantes já estão sendo tomadas, com ou sem informação adequada.

O objetivo geral deste artigo é discutir o impacto do diagnóstico tardio do TEA sobre a eficácia da intervenção pedagógica oferecida a essas crianças. De forma mais específica, pretende-se: (a) revisar os principais sinais precoces do autismo já observáveis na primeira infância; (b) discutir o papel do professor como observador do desenvolvimento infantil, distinguindo essa função da atribuição diagnóstica, exclusiva de equipe multiprofissional de saúde; e (c) analisar de que forma a ausência de diagnóstico formal afeta as estratégias pedagógicas adotadas em sala de aula.

Para isso, o presente trabalho inicia com um resgate conceitual sobre o TEA, seguido de uma discussão sobre os marcos do diagnóstico precoce e o cenário brasileiro nesse aspecto. Em seguida, aborda-se o papel da escola e do professor na identificação e no encaminhamento de sinais de alerta, para então discutir as consequências pedagógicas concretas do atraso diagnóstico e apontar caminhos possíveis para que a escola atue de forma qualificada mesmo antes do diagnóstico estar fechado.

## O QUE É O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O TEA é definido, na literatura atual, como um distúrbio do neurodesenvolvimento que compromete a comunicação social e se manifesta por meio de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (LEAL; STANCKA; GIACOIA, 2023). O termo "espectro" é central para essa compreensão: não existe um único perfil de autismo, mas um conjunto amplo de manifestações que variam em intensidade e combinação, o que exige da escola e dos profissionais de saúde uma avaliação individualizada de cada criança, em vez de respostas padronizadas.

No plano legal, o Brasil reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais desde a promulgação da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). Entre as diretrizes dessa política está a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com TEA, com o objetivo expresso de promover o diagnóstico precoce e o atendimento multiprofissional (BRASIL, 2012). Essa determinação legal reforça, no campo dos direitos, o que a literatura científica já demonstra no campo do desenvolvimento infantil: quanto mais cedo a criança é identificada e acompanhada, maiores as

chances de um percurso escolar e social mais favorável.

## OS MARCOS DO DIAGNÓSTICO PRECOCE

Ainda que os sinais do TEA possam começar a se manifestar entre os 12 e os 24 meses de idade, o diagnóstico formal no Brasil segue ocorrendo tardiamente. Documento técnico da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) aponta que o diagnóstico do TEA costuma ocorrer, em média, entre os quatro e os cinco anos de idade, apesar de a intervenção precoce estar associada a ganhos significativos no funcionamento cognitivo e adaptativo da criança. Segundo o mesmo documento, em estudo realizado no Brasil, as primeiras preocupações das famílias — como atraso na linguagem, falha em responder ao próprio nome, falta de contato visual e agitação — surgiram, em média, aos 23,6 meses, mas o diagnóstico formal só foi estabelecido perto dos seis anos de idade, o que representa um atraso médio de 36 meses entre a primeira suspeita e a confirmação diagnóstica.

Revisão sistemática da literatura conduzida por Leal, Stancka e Giacoia (2023), a partir de estudos indexados nas bases PubMed, LILACS e SciELO, corrobora esse cenário: a idade média de diagnóstico do TEA no Brasil gira em torno dos cinco anos, com grande variabilidade entre os casos mais precoces e os mais tardios. Os mesmos autores identificaram um intervalo médio de três anos entre a primeira percepção de sinais relacionados ao TEA pela família e a definição diagnóstica, um hiato muito próximo ao observado em estudos internacionais, ainda que a idade final de diagnóstico no Brasil permaneça mais elevada do que a de outros países (LEAL; STANCKA; GIACOIA, 2023). Esse dado é revelador: o atraso não está apenas na percepção dos sinais, que muitas vezes já ocorre precocemente, mas sobretudo no percurso entre a suspeita e o acesso a uma avaliação especializada — percurso em que a escola está integralmente inserida.

## O PAPEL DO PROFESSOR NA IDENTIFICAÇÃO DE SINAIS

É nesse intervalo entre a suspeita e o diagnóstico que a atuação do professor se torna decisiva, embora deva ser cuidadosamente delimitada. Cabe à escola observar sistematicamente o desenvolvimento da criança, registrar padrões de comportamento, comunicação e interação que fujam do esperado para a faixa etária e dialogar com a família sobre essas observações. Não cabe, entretanto, ao professor diagnosticar, hipótese que permanece de competência exclusiva de equipe multiprofissional de saúde, conforme reforça a própria diretriz legal de atenção integral e diagnóstico precoce prevista na Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012).

Essa distinção entre observar e diagnosticar não diminui a responsabilidade pedagógica: ao contrário, ela a qualifica. Um professor atento aos marcos do desenvolvimento infantil pode ser o primeiro a perceber, por exemplo, que uma criança não responde ao próprio nome, evita contato visual ou apresenta interesses muito restritos — sinais que, quando comunicados à família de forma cuidadosa e fundamentada, podem antecipar a busca por avaliação especializada. Considerando que o intervalo médio entre a primeira suspeita e o diagnóstico formal já gira em torno de três anos (LEAL; STANCKA; GIACOIA, 2023), qualquer atraso adicional na comunicação entre escola e família tende a prolongar ainda mais esse hiato, com custos diretos para o desenvolvimento da criança.

## CONSEQUÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO DIAGNÓSTICO TARDIO

A ausência de um diagnóstico formal não impede que a escola perceba que uma criança aprende, se comunica ou se relaciona de forma diferente da esperada. O que ela impede é a construção de um plano pedagógico verdadeiramente individualizado, ancorado em uma compreensão mais precisa das necessidades daquela criança específica. Sem essa informação, é comum que a escola recorra a estratégias genéricas — pensadas para o grupo, não para o indivíduo —, o que pode ser insuficiente diante das particularidades do espectro autista.

Esse descompasso tem efeitos concretos sobre áreas centrais do desenvolvimento escolar, como a alfabetização, a comunicação funcional e a regulação do comportamento em sala de aula. Cada ano vivido sem uma intervenção direcionada é um ano em que a criança pode estar sendo exposta a metodologias que não dialogam com sua forma particular de aprender, o que tende a gerar frustração tanto para o estudante quanto para o professor, além de dificultar o reconhecimento dos avanços reais que a criança é capaz de alcançar quando adequadamente apoiada. A literatura é consistente ao afirmar que a intervenção precoce está associada a ganhos significativos no funcionamento cognitivo e adaptativo — o que, em sentido inverso, também evidencia o custo do atraso: não se trata apenas de um problema de saúde, mas de uma janela de desenvolvimento pedagógico que se estreita a cada ano sem resposta adequada.

## DA SUSPEITA À INTERVENÇÃO: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A ESCOLA

Diante desse cenário, a escola não precisa — nem deve — esperar passivamente pelo diagnóstico formal para começar a agir. Algumas práticas podem ser adotadas desde a suspeita, sem prejuízo à criança e sem extrapolar o papel pedagógico da instituição: a observação sistemática e registrada do desenvolvimento, o diálogo respeitoso e contínuo com a família, a articulação com a rede de saúde local para orientação sobre encaminhamentos e, sempre que necessário, pequenas adaptações razoáveis na rotina e nas propostas pedagógicas, que podem beneficiar a criança independentemente do fechamento do laudo.

Essa postura proativa da escola dialoga diretamente com as diretrizes da Lei Berenice Piana, que preveem a intersetorialidade entre saúde, educação e assistência social como princípio da política nacional de proteção aos direitos da pessoa com TEA (BRASIL, 2012). Uma escola que se articula com a família e com a rede de saúde, em vez de aguardar isoladamente por um diagnóstico externo, contribui ativamente para reduzir o hiato entre a primeira suspeita e o início de uma intervenção verdadeiramente direcionada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diagnóstico tardio do Transtorno do Espectro Autista não é apenas uma questão clínica: é também, e sobretudo, uma questão pedagógica. Os dados revisados neste artigo mostram que, embora os sinais do TEA muitas vezes se manifestem já nos primeiros dois anos de vida, o diagnóstico formal no Brasil segue ocorrendo, em média, entre os quatro e os seis anos de idade, com um hiato de aproximadamente três anos entre a primeira suspeita e a confirmação diagnóstica. Esse intervalo representa, do ponto de vista pedagógico, uma janela de tempo em que estratégias genéricas tendem a ser aplicadas no lugar de intervenções individualizadas, com efeitos sobre a alfabetização, a comunicação e o desenvolvimento socioemocional da criança.

Reafirma-se, assim, o papel do professor como observador atento e comprometido com o desenvolvimento infantil, sem que essa atuação se confunda com a atribuição diagnóstica, que permanece de competência exclusiva de equipe multiprofissional de saúde. A articulação entre escola, família e rede de saúde, somada a práticas pedagógicas proativas mesmo antes do diagnóstico formal, mostra-se como caminho concreto para reduzir os efeitos desse atraso e qualificar a intervenção pedagógica desde os primeiros sinais observados.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 13 ago. 2026.

LEAL, F. M.; STANCKA, M.; GIACOIA, R. C. R**.** Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma revisão de aspectos de seu diagnóstico no Brasil. **UNILUS Ensino e Pesquisa,** v. 20, n. 61, p. 49-57, 2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Diagnóstico precoce para o Transtorno do Espectro do Autismo**: documento científico do Departamento Científico de Desenvolvimento e Comportamento. São Paulo: SBP, 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/diagnostico-precoce-para-o-transtorno-do-espectro-do-autismo-e-tema-de-novo-documento-do-dc-de-desenvolvimento-e-comportamento/. Acesso em: 13 ago. 2026.

# TERRITÓRIOS EDUCADORES: O APROVEITAMENTO DOS ESPAÇOS ESCOLARES E SEU ENTORNO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

EDUCATING TERRITORIES: UTILIZING SCHOOL SPACES AND THEIR SURROUNDINGS IN EARLY CHILDHOOD

**MARILENE DA CRUZ AMARAL** [1]

## RESUMO

O presente artigo discute a importância dos espaços escolares e de seu entorno como territórios educadores na primeira infância. Parte-se da compreensão de que as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças não acontecem somente na sala de referência, mas também nos diferentes ambientes da instituição, nas áreas externas e nas relações estabelecidas com a comunidade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada em estudos sobre espaços educativos, território, participação infantil e desenvolvimento na primeira infância, articulados às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e da Base Nacional Comum Curricular. A discussão evidencia que parques, pátios, quadras, corredores, bibliotecas, brinquedotecas, jardins, hortas e espaços do entorno podem favorecer experiências de exploração, brincadeira, movimento, interação, autonomia e construção de conhecimentos. Destaca-se, ainda, a importância da escuta das crianças e da atuação docente na organização intencional dos ambientes. Conclui-se que os territórios educadores ampliam as possibilidades de aprendizagem ao reconhecer a escola como parte de um território social, cultural e histórico, fortalecendo a relação entre crianças, instituição, famílias e comunidade.

**PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Território educador; Espaços escolares; Primeira infância; Participação infantil.**

[1] **Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Paulistana (2021); Especialista em Direito Educacional com ênfase em Direito Civil e Processual pela Fabrange (2026); Professora de Educação Infantil na rede municipal de ensino de São Paulo.**

# TERRITÓRIOS EDUCADORES: O APROVEITAMENTO DOS ESPAÇOS ESCOLARES E SEU ENTORNO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

EDUCATING TERRITORIES: UTILIZING SCHOOL SPACES AND THEIR SURROUNDINGS IN EARLY CHILDHOOD

**MARILENE DA CRUZ AMARAL** [1]

## ABSTRACT

This article discusses the importance of school spaces and their surroundings as educational territories in early childhood. It is based on the understanding that children's learning and development do not occur only in the reference classroom, but also in the different environments of the institution, outdoor areas and relationships established with the community. This is a bibliographic and documentary study based on research concerning educational spaces, territory, children's participation and early childhood development, articulated with the guidelines established by the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and the Brazilian National Common Curricular Base. The discussion shows that playgrounds, courtyards, sports courts, corridors, libraries, toy libraries, gardens, vegetable gardens and surrounding spaces can foster experiences involving exploration, play, movement, interaction, autonomy and knowledge construction. The importance of listening to children and of teachers' intentional organization of environments is also emphasized. It is concluded that educational territories broaden learning opportunities by recognizing the school as part of a social, cultural and historical territory, strengthening relationships among children, the institution, families and the community.

**KEYWORDS: Early Childhood Education; Educational territory; School spaces; Early childhood; Children's participation.**

[1] **Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Paulistana (2021); Especialista em Direito Educacional com ênfase em Direito Civil e Processual pela Fabrange (2026); Professora de Educação Infantil na rede municipal de ensino de São Paulo.**

# INTRODUÇÃO

A primeira infância constitui um período fundamental para o desenvolvimento humano, marcado por intensas descobertas, interações e aprendizagens. Na Educação Infantil, as crianças constroem conhecimentos a partir das relações que estabelecem com outras pessoas, com os objetos, com a natureza e com os diferentes espaços que frequentam. Nesse contexto, pensar o ambiente educativo significa considerar não apenas sua estrutura física, mas também as experiências que ele possibilita.

A instituição de Educação Infantil é um espaço de convivência, brincadeira, investigação, expressão e construção de relações. Por essa razão, as experiências educativas não precisam estar restritas à sala de referência. Os diferentes ambientes da escola podem ser planejados e utilizados de maneira intencional, favorecendo a curiosidade, o movimento, a autonomia, a interação e o protagonismo das crianças.

Parques, pátios, quadras, corredores, brinquedotecas, bibliotecas, jardins, hortas e outros espaços existentes na instituição apresentam diferentes possibilidades de uso pedagógico. Da mesma forma, o território no qual a escola está inserida pode ampliar as experiências infantis, aproximando as crianças das características sociais, culturais, ambientais e históricas da comunidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil compreendem a criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva nas interações, relações e práticas cotidianas. Essa concepção exige que a organização das experiências educativas considere a participação ativa das crianças e suas diferentes formas de conhecer e interpretar o mundo.

A Base Nacional Comum Curricular também estabelece como direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tais direitos podem ser concretizados em diferentes espaços e situações, ultrapassando os limites da sala de referência.

Dessa forma, o conceito de território educador contribui para ampliar a compreensão sobre o papel dos espaços na Educação Infantil. O território não corresponde somente a uma delimitação geográfica, mas envolve pessoas, relações, culturas, histórias, paisagens, instituições e experiências compartilhadas.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar a importância da utilização intencional dos espaços escolares e de seu entorno como territórios educadores na primeira infância. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, busca-se discutir de que maneira esses espaços podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de práticas pedagógicas mais participativas e conectadas à realidade.

## OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da utilização intencional dos espaços escolares e de seu entorno como territórios educadores, considerando suas contribuições para as experiências, aprendizagens e desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- refletir sobre o conceito de território educador no contexto da Educação Infantil;

- discutir a importância dos espaços internos e externos da instituição como ambientes de aprendizagem;
- identificar possibilidades pedagógicas presentes nos diferentes espaços escolares e no entorno da instituição;
- compreender a relação entre espaço, brincadeira, movimento, autonomia e participação infantil;
- destacar o papel do professor na organização de ambientes acolhedores, acessíveis e favoráveis à exploração e à aprendizagem.

## JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de ampliar a compreensão sobre os espaços utilizados na Educação Infantil e suas possibilidades pedagógicas. Embora a sala de referência seja um ambiente importante para a organização da rotina, outros espaços da instituição também podem contribuir significativamente para as experiências e aprendizagens das crianças.

A utilização intencional dos ambientes permite diversificar as propostas pedagógicas e criar situações que envolvam movimento, exploração, imaginação, interação, observação, investigação e expressão. Além disso, possibilita que as crianças tenham maior autonomia para escolher materiais, percursos e formas de participação.

A discussão sobre os territórios educadores também se mostra relevante porque aproxima a instituição de Educação Infantil da comunidade na qual está inserida. Ao reconhecer o entorno como parte das experiências educativas, torna-se possível valorizar os conhecimentos, as culturas, as histórias e as características presentes no território.

Assim, o estudo contribui para refletir sobre práticas pedagógicas que ultrapassem uma visão limitada da escola como espaço fechado e reconheçam que as crianças aprendem e produzem cultura em diferentes lugares e relações.

## PROBLEMA

Como o aproveitamento intencional dos espaços escolares e de seu entorno pode contribuir para ampliar as experiências de aprendizagem, interação, autonomia e desenvolvimento integral das crianças na primeira infância?

## DESENVOLVIMENTO

### TERRITÓRIO EDUCADOR E EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão da escola como território educador parte da ideia de que os processos educativos acontecem em diferentes espaços e por meio de múltiplas relações. A instituição escolar integra uma comunidade e participa da dinâmica social, cultural e histórica do lugar onde está situada.

Nessa perspectiva, o território deixa de ser compreendido somente como o espaço físico que circunda a escola. Ele passa a ser entendido como um conjunto de relações, experiências, memórias, culturas, sujeitos e espaços que fazem parte da vida cotidiana.

Na Educação Infantil, essa compreensão é especialmente significativa. As crianças aprendem por meio da experiência e da interação com o mundo. Elas observam, tocam, experimentam, movimentam-se, fazem perguntas, criam hipóteses e atribuem significados ao que vivenciam.

O território educador, portanto, pode ampliar as possibilidades de aprendizagem ao permitir que a criança conheça não apenas os espaços da instituição, mas também o contexto social no qual vive. Essa aproximação pode contribuir para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e para a construção de uma relação mais significativa com a comunidade.

Para que isso aconteça, entretanto, é necessário que o território seja incorporado ao planejamento pedagógico. Não se trata apenas de realizar passeios ou atividades fora da escola, mas de reconhecer as características do lugar como elementos que podem provocar perguntas, investigações e aprendizagens.

Uma praça, por exemplo, pode ser observada pelas crianças para identificar árvores, flores, diferentes formas de ocupação e brincadeiras. Uma biblioteca do bairro pode ampliar o contato com a literatura. Uma feira ou comércio local pode provocar conversas sobre profissões, alimentos e relações de troca. As ruas do entorno podem despertar observações sobre trajetos, sons, sinais, meios de transporte e diferentes formas de organização da cidade.

Desse modo, o território passa a ser compreendido como espaço vivo e educativo, relacionado diretamente às experiências das crianças.

## OS ESPAÇOS ESCOLARES COMO AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

O espaço escolar possui papel importante na construção das experiências infantis. A maneira como os ambientes são organizados interfere nas possibilidades de circulação, interação, escolha, exploração e participação das crianças.

Na Educação Infantil, o espaço precisa favorecer diferentes formas de brincar e aprender. Um ambiente acolhedor não é necessariamente aquele que possui muitos recursos, mas aquele que oferece possibilidades de ação e que considera as características e necessidades do grupo.

O parque, por exemplo, pode favorecer experiências relacionadas ao movimento, ao equilíbrio, à coordenação, à interação e à imaginação. A quadra pode ser utilizada para jogos, brincadeiras coletivas, circuitos e propostas que envolvam diferentes movimentos corporais.

O pátio pode ser utilizado para rodas de conversa, contação de histórias, brincadeiras tradicionais, propostas artísticas e investigações relacionadas à natureza. Os corredores podem receber produções das crianças e transformar-se em espaços de apreciação e compartilhamento.

Bibliotecas e brinquedotecas também podem ser organizados de maneira a permitir que as crianças tenham contato direto com livros, jogos, brinquedos e materiais diversos. A possibilidade de escolher e acessar os materiais contribui para o desenvolvimento da autonomia.

Barbieri (2012) destaca a importância de considerar a arte e as experiências infantis a partir das interações e das possibilidades oferecidas pelo ambiente. Nesse sentido, os espaços podem ser compreendidos como elementos que participam das experiências das crianças e ampliam suas formas de expressão.

A organização dos ambientes também pode incorporar elementos naturais. Plantas, terra, água, sementes, pedras, folhas e outros

materiais encontrados na natureza podem favorecer experiências de observação, comparação, classificação, criação e investigação.

Não é necessário que a instituição possua uma estrutura ideal para que os espaços sejam educativos. O mais importante é reconhecer as possibilidades existentes e utilizá-las de maneira planejada.

## A CRIANÇA COMO PARTICIPANTE NA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

Reconhecer a criança como sujeito de direitos implica considerar sua participação nas decisões que dizem respeito à vida cotidiana da instituição.

A criança não deve ser compreendida apenas como alguém que utiliza os espaços previamente organizados pelos adultos. Ela também produz significados sobre esses lugares e desenvolve diferentes formas de apropriação do ambiente.

Por meio da observação cotidiana, o professor pode identificar os espaços preferidos pelas crianças, os locais em que surgem determinadas brincadeiras, os materiais mais utilizados e as situações que despertam maior curiosidade.

A escuta das crianças pode ocorrer por meio de conversas, desenhos, fotografias, mapas, registros e diferentes formas de expressão. Perguntas simples podem contribuir para conhecer suas percepções: quais espaços gostam de frequentar, onde preferem brincar, o que gostariam de modificar e quais lugares consideram importantes.

Essa participação pode favorecer o sentimento de pertencimento. Quando as crianças percebem que suas ideias são consideradas, compreendem que também fazem parte da construção da vida coletiva.

Góes (2021), ao discutir as experiências estéticas e estésicas na Educação Infantil, destaca a importância de proporcionar experiências que ampliem os repertórios culturais e possibilitem às crianças diferentes formas de relação com o mundo. Essa perspectiva também pode ser relacionada à organização dos espaços, uma vez que ambientes diversificados possibilitam experiências sensoriais, estéticas e culturais variadas.

## CORPO, BRINCADEIRA E EXPLORAÇÃO DOS ESPAÇOS

Na primeira infância, o corpo constitui uma importante forma de conhecer e interagir com o mundo. A criança aprende enquanto se movimenta, experimenta, observa, manipula e explora.

Por essa razão, os espaços da Educação Infantil precisam favorecer a movimentação e não a restringir desnecessariamente. Correr, pular, equilibrar-se, subir, descer, esconder-se, transportar objetos e construir percursos são ações que podem envolver aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento motor e às relações sociais.

A brincadeira assume papel fundamental nesse processo. Ao brincar, as crianças criam situações imaginárias, negociam regras, assumem papéis, resolvem conflitos e constroem conhecimentos.

Os espaços externos apresentam condições particularmente favoráveis para esse tipo de

experiência. Elementos naturais e materiais não estruturados podem ampliar as possibilidades de criação, permitindo que um mesmo objeto assuma diferentes funções conforme a imaginação das crianças.

A exploração do espaço também favorece a autonomia. Quando a criança pode escolher entre diferentes materiais, percursos e possibilidades de brincadeira, ela passa a exercer maior participação sobre sua própria experiência.

Nesse contexto, cabe ao professor criar condições para que a exploração aconteça de maneira segura, sem transformar a organização do ambiente em excesso de controle. O desafio consiste em equilibrar proteção e liberdade, oferecendo situações que permitam às crianças experimentar novos desafios de acordo com suas possibilidades.

## O ENTORNO DA ESCOLA COMO EXTENSÃO DO TERRITÓRIO EDUCATIVO

A escola está inserida em uma comunidade e, por isso, mantém relações com diferentes sujeitos, espaços e instituições. O entorno pode constituir uma importante fonte de experiências educativas quando é observado e incorporado ao planejamento.

Conhecer o bairro permite que as crianças identifiquem elementos que fazem parte de sua vida cotidiana. Ruas, praças, árvores, estabelecimentos comerciais, equipamentos públicos, meios de transporte e espaços de convivência podem tornar-se objetos de observação e investigação.

Essas experiências também podem aproximar as crianças das histórias e memórias da comunidade. A participação das famílias pode contribuir para esse processo, trazendo relatos, fotografias, objetos, histórias e conhecimentos relacionados ao território.

O contato com a comunidade pode ocorrer ainda por meio de profissionais e instituições próximas. Bibliotecas, espaços culturais, unidades públicas, associações e outros equipamentos podem estabelecer parcerias com a escola, ampliando as experiências das crianças.

Entretanto, a utilização do entorno exige planejamento. É necessário considerar a segurança, a acessibilidade, as características do percurso, a faixa etária, as condições climáticas e as necessidades específicas das crianças.

Mesmo quando uma saída não é possível, o território pode entrar na escola. Fotografias, mapas, relatos das famílias, objetos, desenhos e outros recursos permitem que as crianças investiguem o bairro e estabeleçam relações entre diferentes lugares.

Dessa forma, o território pode ser compreendido como uma extensão das experiências educativas, sem que a escola deixe de exercer sua função específica. Ao contrário, a aproximação com o território fortalece a relação da instituição com a comunidade e amplia os repertórios das crianças.

## O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCADORES

A transformação dos espaços em territórios educadores depende de uma ação docente intencional. O professor é responsável por observar, planejar, organizar, propor e avaliar

experiências que considerem as características do grupo.

A organização dos ambientes não deve ser considerada definitiva. Os espaços podem ser modificados conforme os projetos desenvolvidos, os interesses das crianças e as necessidades observadas.

O professor também precisa estar atento às diferentes formas pelas quais as crianças utilizam os ambientes. Uma proposta planejada para determinada finalidade pode adquirir novos sentidos a partir das ações infantis. Essa abertura para o inesperado é importante porque reconhece a criança como sujeito ativo.

Outro aspecto fundamental é evitar a padronização excessiva das experiências. Os ambientes devem permitir diferentes formas de participação e expressão, respeitando ritmos, interesses e características individuais.

A documentação pedagógica pode contribuir para esse processo. Fotografias, registros escritos, desenhos e produções das crianças permitem acompanhar como os espaços são utilizados e quais experiências estão sendo construídas.

A observação também possibilita identificar necessidades de reorganização. Se determinado espaço é pouco utilizado, por exemplo, o professor pode investigar os motivos e pensar em novas possibilidades de uso. Da mesma maneira, se um ambiente desperto grande interesse, pode ser ampliado ou incorporado a novas propostas.

Assim, o professor atua como mediador entre a criança e o ambiente, criando condições para que os espaços sejam efetivamente vivenciados como territórios de aprendizagem.

## TERRITÓRIOS EDUCADORES E OS DOCUMENTOS CURRICULARES

A concepção de territórios educadores encontra diálogo com os documentos que orientam a Educação Infantil brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que as propostas pedagógicas devem garantir experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas interações, brincadeiras e diferentes formas de expressão.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa concepção ao estabelecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências. Entre eles, encontram-se “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

A presença desses campos evidencia que a criança aprende por meio de experiências diversas, que envolvem relações sociais, corpo, linguagem, arte, natureza, espaço, tempo e investigação.

O campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” possui relação especialmente próxima com a discussão dos territórios, pois envolve experiências de exploração e investigação do ambiente. Entretanto, a utilização dos espaços perpassa todos os campos de experiências, uma vez que o desenvolvimento infantil acontece de maneira integrada.

As orientações curriculares, portanto, não determinam que a aprendizagem aconteça em um único ambiente. Ao contrário, possibilitam

que o professor organize experiências diversificadas e significativas.

A construção de territórios educadores pode, assim, contribuir para concretizar os princípios da Educação Infantil ao possibilitar que as crianças convivam, brinquem, participem, explorem, expressem-se e conheçam-se em diferentes ambientes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste artigo permitiu compreender que os espaços escolares e seu entorno possuem importante potencial educativo na primeira infância. A aprendizagem das crianças não acontece exclusivamente na sala de referência, mas nas diferentes experiências construídas nos ambientes da instituição e nas relações estabelecidas com o território.

Parques, pátios, quadras, corredores, bibliotecas, brinquedotecas, jardins, hortas e outros espaços podem favorecer experiências de movimento, exploração, brincadeira, interação, criação e autonomia. Para isso, é necessário que sejam reconhecidos como ambientes pedagógicos e utilizados de maneira intencional.

O estudo também evidenciou a importância de considerar a criança como participante da construção dos espaços. A escuta de seus interesses, necessidades e percepções possibilita compreender como elas se apropriam dos ambientes e contribui para a construção de espaços mais significativos e acolhedores.

Em relação ao entorno, verificou-se que o território pode ampliar as experiências infantis ao aproximar a escola da comunidade, de suas histórias, culturas, paisagens e equipamentos. Essa aproximação fortalece o sentimento de pertencimento e possibilita que as crianças compreendam melhor o contexto social no qual estão inseridas.

Diante disso, o problema de pesquisa pode ser respondido afirmando-se que o aproveitamento intencional dos espaços escolares e de seu entorno contribui para o desenvolvimento integral das crianças ao ampliar suas oportunidades de brincar, explorar, movimentar-se, interagir, participar, expressar-se e construir conhecimentos.

Conclui-se que a constituição de territórios educadores não depende exclusivamente da existência de espaços amplos ou de estruturas sofisticadas. Ela está relacionada, principalmente, à forma como os ambientes são compreendidos e utilizados pelos profissionais da Educação Infantil. A intencionalidade pedagógica, a escuta das crianças, a participação das famílias e a aproximação com a comunidade são elementos fundamentais para transformar os espaços cotidianos em territórios de aprendizagem e desenvolvimento.

Pensar a escola como território educador significa, portanto, reconhecer que a infância necessita de espaços nos quais as crianças possam experimentar o mundo, estabelecer relações, produzir cultura e exercer seus direitos. Nessa perspectiva, ampliar os espaços educativos é também ampliar as possibilidades de viver plenamente a infância.

## REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. **Interações:** onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 11 set. 2026.

GÓES, Margarete Sacht. Experiências estéticas e estésicas: a leitura de imagens na Educação Infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 1, 2021. DOI: 10.5007/2175-795X.2021.e67437.

LIMA, Aline Patrícia Campos Tolentino de; TETZLAFF, Íris Maria Bosco. Território educativo: ações integradoras e intersetoriais de um projeto em instituições de Educação Infantil. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 13, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n13-121.

LOPES, Jana Miranda Mendes; ROLAND, Diego Victor Moreira; COSTA, Lya Rachell Pereira. Infâncias urbanas: o espaço público no entorno de escolas infantis em São Luís. **Revista Projetar: Projeto e Percepção do Ambiente**, v. 8, n. 1, 2023. DOI: 10.21680/2448-296X.2023v8n1ID28085.

PAULA, Jéssica Maria Bomfim de; CAVALCANTE, Morgana Maria Pitta Duarte; SARMENTO, Thaísa Francis Sampaio. Ambiente escolar para Educação Infantil: uma revisão sistemática de literatura. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, 2025. DOI: 10.55905/cuadv18n1-026.

ROVERI, Fernanda Theodoro; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Os espaços escolares da Educação Infantil e no Ensino Fundamental: o olhar das crianças. **Revista Teias**, v. 26, 2025. DOI: 10.12957/teias.2025.90405.

SILVA, Ana Sofia; FERNANDES, Natália. A participação infantil no espaço público: propostas para pensar o direito da criança ao território. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, 2024. DOI: 10.1590/1984-0411.88748.

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de. Pátios de escolas de Educação Infantil: entre o exposto e o escondido, marcas e vestígios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 733-748, 2016. DOI: 10.1590/S1517-9702201611150588.

# MANOEL BOMFIM, CAMINHOS DE UM INTELECTUAL

Manoel Bomfim: The Path of an Intellectual

MARINA RODRIGUES TONON [1]

## RESUMO

O presente artigo investiga a trajetória e a inserção social do intelectual sergipano Manoel Bomfim (1868–1932) no cenário cultural brasileiro da Primeira República. O trabalho analisa as dinâmicas de sociabilidade do autor no Rio de Janeiro e examina a recepção crítica de sua obra O Brasil na História (1930) na imprensa carioca.

No primeiro momento, o texto reconstrói a atuação de Bomfim em redes de sociabilidade da época — como redações de jornais, revistas (com destaque para a fundação de O Tico-Tico) e círculos boêmios —, evidenciando o seu perfil de intelectual engajado. Na segunda parte, a pesquisa analisa a recepção de O Brasil na História a partir de três artigos publicados em 1931 no jornal Correio da Manhã, assinados por M. Paulo Filho, Leôncio Correia e Rocha Pombo. Ao articular história cultural e história dos intelectuais, o artigo oferece uma contribuição para os estudos sobre a formação do pensamento social brasileiro, revelando as ambiguidades, recusas e conexões que pautaram a vida pública no início do século XX.

**PALAVRAS-CHAVE: Manoel Bomfim; Trajetória Intelectual; Primeira República; Redes de sociabilidade; Historiografia Brasileira.**

## ABSTRACT

This article investigates the trajectory and social insertion of the Sergipe-born intellectual Manoel Bomfim (1868–1932) within the Brazilian cultural scene of the First Republic. The study analyzes the author's sociability dynamics in Rio de Janeiro and examines the critical reception of his work O Brasil na História (1930) in the press of Rio de Janeiro.

In the first part, the text reconstructs Bomfim's performance in the sociability networks of the period—such as newspaper newsrooms, magazines (highlighting the founding of O Tico-Tico), and bohemian circles—evidencing his profile as an engaged intellectual. In the second part, the research analyzes the reception of O Brasil na História based on three articles published in 1931 in the newspaper Correio da Manhã, authored by M. Paulo Filho, Leôncio Correia, and Rocha Pombo. By articulating cultural history and the history of intellectuals, the article offers a contribution to studies on the formation of Brazilian social thought, revealing the ambiguities, refusals, and connections that guided public life in the early 20th century.

**KEYWORDS: Manoel Bomfim; First Brazilian Republic; Intellectual trajectory; Social networks; Brazilian historiography.**

[1] **Graduação em HISTÓRIA (2010); Doutora em HISTÓRIA pela UNESP (2019); Professora de Ensino Fundamental II - História - na EMEF Bartolomeu Lourenço de Gusmão.**

# INTRODUÇÃO

Neste texto pretende-se analisar o espaço e o clima em que se movia Manoel Bomfim (1868-1932) no meio intelectual brasileiro em seus primeiros anos de Republica. Desta forma tentaremos investigar sua inserção nos grupos intelectuais assim como seus rompimentos com os mesmos.

Para isso, o artigo se desenvolverá em duas partes, a primeira pretende abordar alguns aspectos da trajetória[1] intelectual de Bomfim, com a intenção de destacar suas conexões e deslocamentos dentro desse conjunto, assim como observar e situar seu lugar social[2], já a segunda parte se empenhará em apresentar a forma com que sua obra foi recepcionada na imprensa do Rio de Janeiro, com a intenção de avaliar seu prestígio e a forma com que suas ideias foram recebidas no meio intelectual, para tanto serão analisados três artigos publicados no jornal o Correio da Manhã.

## DESLOCAMENTOS E CONEXÕES

Primeiramente, devemos nos ater à discussão a respeito da própria noção de intelectual. O conceito de intelectual apresenta a impossibilidade de uma definição rígida, pois possui contornos fluidos que se transformam com o tempo. Contudo, neste texto, partiremos de sua definição mais ampla, englobando os criadores e os "mediadores" culturais,[3] podendo, no entanto, fechar a lente para focar na concepção de intelectual mais restrita, baseada na noção de engajamento.

A partir disso, entendemos a Primeira República[4] como um período de efervescência intelectual que possibilitou o desenvolvimento de redes de sociabilidade,[5] ou seja, grupos que possibilitam a convivência entre os pares, podendo ser considerados, além de "afetivos", desenvolvendo vínculos de cumplicidade e rivalidade, "geográficos"[6], permitindo, dessa forma, a constituição de locais de aprendizagem e trocas intelectuais, como os salões, academias, cafés, casas editoriais, escolas, revistas, etc.

Utilizando a noção de redes de sociabilidade poderemos analisar certas relações pessoais e profissionais de Bomfim dentro do meio intelectual podendo mapeá-las para a melhor

---

1 Esta noção de trajetória foi desenvolvida principalmente no capítulo três intitulado "Por uma ciência das obras" de BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996. Ver também do mesmo autor: As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Cia das Letras, 1996. Apesar de ter como referência estes textos que tratam de temáticas relativas ao campo intelectual, este texto se apoia em análises pautadas em tais referenciais que se dedicam a trajetórias intelectuais específicas situadas em recortes espacial e temporal mais adequados aos objetivos da pesquisa histórica.

2 Esta noção de lugar social foi desenvolvida por Michel de Certeau em: CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In:_____. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p.65-119.

3 SIRINELLI, Jean-François. "Os intelectuais". In: RÉMOND, Réne (org.) Por uma história política. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996.

4 Ver: GOMES, Ângela de Castro. Primeira República no Brasil: uma história da historiografia. In: GOMES, Ângela de Castro; MOURÃO, Alda. (Org.). A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011, v. 1, p. 55-93.

5 A ideia de "redes de sociabilidade intelectual" é explorada por GOMES, Ângela de Castro. *Essa gente do Rio*... Modernismo e nacionalismo. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

6 Ibidem., p.65.

compreensão de sua trajetória. Para isso, algumas informações biográficas serão relevantes. Manoel Bomfim nasceu em Sergipe, filho de uma família rica, ingressou na Faculdade de Medicina na Bahia, migrou para o Rio de Janeiro onde obteve seu diploma em 1890. Após a morte de sua filha em 1894, abandonou a medicina e passou a interessar-se pelo jornalismo. Além de exercer essa atividade, Bomfim foi professor, diretor geral do *Pedagogium*, deputado federal por Sergipe e Secretário de Educação do Rio de Janeiro.

No Rio de Janeiro, na virada do século XIX para o XX, Bomfim frequentava as rodas boêmias onde entrava em contato com diversos letrados do período. Em 1903 foi a Paris e lá escreveu seu livro mais conhecido, *América Latina: males de origem (1905)*[7], livro este que provocou polêmica entre os intelectuais brasileiros rendendo até mesmo um livro escrito pelo célebre crítico Sílvio Romero[8] em que ele refuta as análises de Bomfim.

Manoel Bomfim possui uma vasta bibliografia que versa a respeito de assuntos diversos das áreas de pedagogia, psicologia, história da América Latina e do Brasil. Nas décadas de 1920 e 1930, ele escreveu e publicou sua importante trilogia *O Brasil na América: caracterização da formação brasileira* (1929), *O Brasil na história: deturpação das tradições, degradação política* (1930) e *O Brasil nação:* realidade da soberania brasileira (1931)[9], que segundo Simone Petraglia Kropf "compõem sua obra de análise sociológica sobre a formação histórica brasileira" .[10]

Com estes dados biográficos podemos notar alguns traços que conectam Bomfim às redes de sociabilidade intelectual do período como, por exemplo, sua contribuição em jornais e revistas de conhecida relevância como o A Notícia, Tribuna, Jornal do Commercio, O Paiz, A Nação, A Academia, O Correio da Semana, Correio do Brasil, A Crônica, A Rua, Ilustração Brasileira, Os Annaes, Kosmos, Correio do Povo, frequentou as redações de jornais como A cidade do Rio, além de ser redator de A República e de Leitura para todos. Bomfim também fundou em 1901, junto com Tomáz Delfino (n.1860) e Rivadávia Correia (1866-1920), a revista quinzenal A Universal e mais tarde ano de 1905 a revista semanal infantil O Tico-Tico, em parceria com o jornalista Renato de Castro e com o poeta Cardoso Júnior.[11]

Outro aspecto de sua trajetória que pode ser lembrado é sua frequente presença em fins do século XIX em palestras da Livraria Garnier, em conferências do Instituto Nacional de Música, nos cafés, nas confeitarias, nos salões, nas rodas literárias e boêmias, locais que certamente favoreciam as trocas intelectuais. Podemos destacar também, que a rede de sociabilidade formada pelos intelectuais

---

7 BOMFIM, Manoel. A América Latina: males de origem. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993, 3ªedição [1905]. Esta noção de lugar social foi desenvolvida por Michel de Certeau em: CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In:_____. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p.65-119.

8 ROMERO, Silvio. A América Latina: Análise do livro de igual título Dr. M. Bomfim. Porto, Livraria Chardron de Lello e Irmão Editores. 1910.

9 BOMFIM, Manoel. O Brasil na América: caracterização da formação brasileira. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997, 2ª. edição [1929]; _____. O Brasil na História: deturpação das tradições, degradação política. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930; _____. O Brasil Nação: realidade da soberania brasileira. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996, 2ª. edição [1931].

10 KROPF, Simone Petraglia. Manoel Bomfim e Euclides da Cunha: vozes dissonantes aos horizontes do progresso. História, ciência, saúde: Manguinhos. Rio de Janeiro v.3, n.1, mar/jun, p.80-98, 1996.

contribuiu para que Bomfim ocupasse cargos públicos, uma espécie de segunda "pele" do intelectual[12] desse período. Um bom exemplo disso é o fato dele ter sido apresentado por Alcino Guanabara (1865-1918) ao então prefeito do Distrito Federal Werneck de Almeida, que mais tarde lhe convidaria para o cargo de subdiretor do Pedagogium.[13]

No ano de 1912, Bomfim tornou-se sócio correspondente, do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, mais tarde participou da recém criada Liga Brasileira pelos Aliados – contra a Alemanha e o Império Austro-Húngaro – presidida por Rui Barbosa (1849-1923) e no ano de 1915 passou a integrar a Sociedade Brasileira de Homens de Letras.[14]

Vale ressaltar aqui o engajamento político de parte de Bomfim que, segundo Ronaldo Conde Aguiar, teve que sair da Capital Federal devido a perseguições políticas, em 1983, já que este se aliou aos intelectuais antimilitaristas, que se posicionavam contra a permanência de Floriano Peixoto (1839-1895) no poder.[15] Depois disso, Bomfim sempre se colocou contra a intervenção da força militar na política, defendeu a instrução publica, entendendo a educação como redenção nacional e mais tarde defenderia uma revolução aos moldes da Revolução Mexicana (1910-1917).[16] Com isso, voltando às acepções de intelectual, é possível compreender Bomfim como um intelectual engajado.

Com isso, podemos notar a forte presença de Manoel Bomfim nos espaços de sociabilidade, porém não foi só de inserções que sua trajetória foi constituída, recusas também fizeram parte e para entender melhor o grande impacto delas, precisamos aprofundar algumas características da Primeira República.

Os primeiros anos da República no Brasil foram muito ricos para o debate de ideias políticas e culturais no país[17] e, como já foi dito, os espaços de sociabilidade intelectual contribuíram para isso. Podemos destacar aqui os institutos e estabelecimentos científicos, já que os mesmos eram vistos, no período, como um viés primordial de produção intelectual, e seus integrantes eram tidos como homens ilustres e respeitados.[18] Com isso, duas instituições se destacam como legitimadoras do meei intelectual, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e a Academia Brasileira de Letras (ABL).

A criação do IGHB em 1838, ainda durante o Império, foi um marco para a história brasileira já que este lugar passou a desempenhar um papel decisivo para produção historiográfica

---

11 Ver AGUIAR, Ronaldo Conde. O Rebelde Esquecido: Tempo Vida e Obra de Manoel Bomfim. Rio de Janeiro: Topbooks 1999.

12 GOMES, Ângela de Castro. A República, a História e o IHGB. 1. ed. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.p.27.

13 Instituição criada em 1890, com a intenção de ser um centro impulsor das questões pedagógicas, sendo extinta em 1919.

14 GONTIJO, Rebeca. Manoel Bomfim (1868 – 1932) e O Brasil na História. 2001. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2001. p.11.

15 AGUIAR, op. cit., p. 110.

16 REIS, José Carlos. *As Identidades do Brasil 2:* De Calmon a Bomfim. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.p.226.

17 GOMES, 2009, p.21.

18 EL FAR, Alessandra. *A encenação da imortalidade: uma análise da Academia Brasileira de Letras nos primeiros anos da República (1897-1924)*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000, p.14.

que sucedeu sua criação. O IHGB foi criado como uma instituição cultural nos moldes de uma academia iluminista, tendo, porém, como missão traçar a gênese da nacionalidade brasileira.[19]

Sendo assim, enquanto na Europa o processo de escrita da história se desenvolveu tanto nos Institutos e Academias quanto nos espaços universitários, no Brasil esta tarefa ficou restrita a uma academia que apresentava um acesso limitado, regulamentado por critérios que passavam pela teia das relações sociais e pessoais.

Segundo Lúcia Maria Paschoal Guimarães,[20] o IHGB foi o principal centro de estudos históricos no século XIX, posição mantida até a década de 1930, quando surgiram as Faculdades de Filosofia no país. Portanto, podemos dizer que o IHGB influenciou muito os intelectuais da Primeira República podendo ser considerado "um guardião da história oficial".

Já a Academia Brasileira de Letras foi criada no ano de 1897, no período Republicano. Segundo Alessandra El Far,[21] esta academia foi concebida de acordo com o molde da academia francesa, porém nasceu por um processo inverso ao francês que surgiu durante a monarquia absolutista e morreu com a Revolução Francesa enquanto a brasileira nasceu no período republicano, se tornando, mesmo assim, uma instituição hierárquica e excludente.

Como IHGB, a Academia Brasileira de Letras contou com o apoio oficial para ser criada, o que assegurou sua estrutura, através do fornecimento de casa e dinheiro, mas também garantiu a legitimidade de seus membros, em seus pronunciamentos e atuações. Contudo, os homens de letras do período não buscavam apenas glória acadêmica ou títulos de destaque, mas pretendiam também converter esse prestígio em benefício para o grupo.[22] Portanto, vemos que muitos intelectuais almejavam participar de uma dessas instituições,[23] já que as mesmas traziam glória, prestígio e até mesmo segurança econômica.

Porém, um traço marcante na trajetória de Manoel Bomfim não foi o fato de almejar participar dessas instituições, mas sim de rejeitá-las. Algumas passagens de sua trajetória indicam forte resistência a associar-se a lugares que revelavam pensamentos que divergissem dos seus, mesmo quando isso lhe custava prestígio e reconhecimento.

Um bom exemplo dessa atitude é o episódio em que Bomfim se recusou a continuar

---

19 EL FAR, op. cit., p.23.

20 Ibidem. p.29

21 Segundo Brito Broca, letrados como B. Lopes, Lima Barreto e Emílio de Meneses foram bater às portas da ABL com a intenção de fazer parte de seu privilegiado rol de participantes. Ver em BROCA, Brito. A vida literária no Brasil – 1900. 4ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio: Academia Brasileira de Letras, 2004. p. 40.

22 Bomfim, Manoel. Carta endereça a Alcino Guanabara, 21/12/1903 apud AGUIAR, Ronaldo Conde. O Rebelde Esquecido: Tempo Vida e Obra de Manoel Bomfim. Rio de Janeiro: Topbooks 1999. p.262.

23 As ideias de Bomfim são vistas como rebeldes, radicais, dissonantes etc. Ver: AGUIAR, op. cit.; CANDIDO, Antônio. Radicalismos. Revista do Instituto de Estudos Avançados. São Paulo, 4(8), p. 4 – 8, jan. – abr. 1990; REIS, José Carlos. As Identidades do Brasil 2: De Calmon a Bomfim. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006; SÜSSEKIND, Flora e VENTURA, Roberto. História e dependência: cultura e sociedade em Manoel Bomfim. Rio de Janeiro: Moderna, 1981. Entre outros.

contribuindo com o jornal diário *A Nação*, depois que a folha publicou um texto de Rui Barbosa que colidia com as principais ideias do jornal.

Em carta enviada a Alcino Guanabara, na época redator-chefe do jornal, Bomfim, justifica seu pedido de afastamento:

> Lendo a longa eloquência [o discurso de Rui Barbosa. RCA] que se estampa em A Nação de hoje, eu verifiquei que há mais de uma incompatibilidade entre o meu modo de compreender a campanha de justiça e reivindicação social e o modo pelo qual compreende A Nação... E o meu próprio sentir me leva a poupar ao teu jornal a fatal divergência de opiniões que lhe traria minha humílima cooperação. Jamais eu poderia ter com o programa geral da folha essa uniformidade geral de orientação indispensável a um órgão de propaganda e doutrinamento.[24]

Bomfim era radical em seus julgamentos, como muitos de seus comentadores notaram,[25] e não aceitou o texto escrito por Rui Barbosa, já que este, segundo Bomfim, reduzia o progresso social a formula cristã-católica, o que era segundo ele, a opinião de conservadores e defensores da "grande opressão capitalista"[26] e isso não poderia ser tolerado em uma folha que pretendia ser socialista.

Mais um rompimento com as práticas comuns ao meio intelectual brasileiro, que se tornou marcante na trajetória de Bomfim foi sua recusa em polemizar com Silvio Romero (1851-1914)[27]. O autor publicou na revista Os Annaes uma série de críticas ao livro de Bomfim, A América Latina, que posteriormente foram reunidas em um livro intitulado A América Latina; análise do livro de igual título do Dr. Manoel Bomfim (1906).[28]

Bomfim recebeu um convite do secretário da revista *Os Annaes*, Walfrido Ribeiro, para que respondesse as fortes críticas de Silvio Romero, porém este se recusou. E em uma carta endereçada a Walfrido, afirmou:

> Sempre foi propósito meu aproveitar esses ataques para repetir e reforçar as afirmações do meu livro. Eis que aparece o infeliz (cujo último avatar criticológico é um lusitanismo agudo) e agride-me. Aceito jubiloso os seus doesto; não lhe respondo diretamente porque ele não tem direito a essa resposta.[29]

---

**24** Bomfim, Manoel. Carta endereça a Alcino Guanabara, 21/12/1903 apud AGUIAR, Ronaldo Conde. O Rebelde Esquecido: Tempo Vida e Obra de Manoel Bomfim. Rio de Janeiro: Topbooks 1999. p.262.

**25** As ideias de Bomfim são vistas como rebeldes, radicais, dissonantes etc. Ver: AGUIAR, op. cit.; CANDIDO, Antônio. Radicalismos. Revista do Instituto de Estudos Avançados. São Paulo, 4(8), p. 4 – 8, jan. – abr. 1990; REIS, José Carlos. As Identidades do Brasil 2: De Calmon a Bomfim. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006; SÜSSEKIND, Flora e VENTURA, Roberto. História e dependência: cultura e sociedade em Manoel Bomfim. Rio de Janeiro: Moderna, 1981. Entre outros.

**26** Ibidem., p.262.

**27** Silvio Romero era bacharel em Direito pela Escola do Recife. Fez parte da chamada "geração modernista de 1870", que defendeu bandeiras de modernização social e política. No final do século XIX começou a atuar na Corte como crítico literário, tornando-se conhecido por sua capacidade agressiva de suscitar polêmicas e controvérsias. Escritor passional cultivou inúmeras inimizades e rixas que se tornaram célebres. Ver: MOTA, Maria Aparecida Rezende. Sílvio Romero: dilemas e combates no Brasil da virada do século XX. Rio de Janeiro: FGV, 2000; SOUZA, João Mendonça de. Silvio Romero: o crítico e o polemista. Rio de Janeiro: EMEBE,1976. Entre outro.

**28** ROMERO, op. cit.

**29** Carta endereçada a Walfrido Ribeiro, 15/03/1906. (In: AGUIAR, op. cit., p.354).

Outro acontecimento que demonstra sua distância de discursos elitistas marcando sua trajetória pela recusa é o fato de que mesmo freqüentando as conferencias e reuniões promovidas pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Bomfim jamais desejou tornar-se sócio ou aceitou ser membro de sua direção,[30] o que se justifica por sua forte aversão a história feita por historiadores advindos dessa instituição, como é o caso de Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878) um dos principais historiadores do instituto.

Para Manoel Bomfim, Varnhagen foi trazido de Portugal para a função que "dedicou a vida, o pouco talento, e o mau coração – fazer a história do Brasil em favor do bragantismo"[31]. Notamos que Bomfim não era muito afeito aos que "fizeram" a história do Brasil, e também ao IHGB, já que este durante muito tempo, como já foi dito, foi o principal centro de estudos históricos. Para ele:

> [...] como a tradição é fator essencial na afirmação da nacionalidade, o esforço se dirigiu explicitamente para aí: Portugal restaurado foi, desde o primeiro momento, o inimigo implacável da tradição brasileira; e a Casa de Bragança, para que fez a restauração, foi o principal condutor da deturpação e adulteração da nossa história nacional.[32]

Fica clara, dessa forma, a rejeição de Bomfim ao IHGB e sua convicção de que não valeria a pena esquecer-se de tudo isso para obter prestígio intelectual. Foi o que ocorreu também com sua rejeição à Academia Brasileira de Letras, já que Bomfim teria recusado o convite pessoal de Machado de Assis para ingressar, como membro fundador, da Academia e mais tarde desdenhado da sugestão feita por Graça Aranha para concorrer sem adversário e por consenso dos imortais a uma vaga.[33]

Segundo Humberto de Campos, Bomfim não aceitou fazer parte do ritual de busca de votos e a ABL não poderia indicar uma candidatura que não fosse espontânea.[34] Sendo assim, Bomfim parece não querer fazer parte de rituais ilustrados como este praticado pelos imortais.

Outro fator que possivelmente Bomfim levou em consideração foi a forte polêmica que rondou a fundação da Academia Brasileira de Letras, pois nossa República daria a luz a uma instituição que selecionava alguns em detrimento de muitos outros, e esse desajuste parecia suficiente para desencadear sucessivas provocações na imprensa[35] e ao que parece, a reprovação de Bomfim.

O sergipano esbravejou sua reprovação a essas instituições em seu discurso *O progresso pela instrução* na noite de 13 de maio de 1904, durante uma cerimônia de entrega de diplomas às formandas da Escola Normal.

---

**30** AGUIAR, op. cit., p.274. Lembrando que Bomfim foi sócio correspondente do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe por indicação de Florentino de Menezes, segundo Aguiar, à revelia de Bomfim.

**31** Bomfim, 1930, p.122.

**32** Ibidem., p. 110.

**33** AGUIAR, op. cit. p. 273.

**34** CAMPOS, Humberto. "Sessão de 28 de abril de 1932 da ABL" (In: Revista da Academia Brasileira de Letras. Rio de Janeiro, Anuário do Brasil, v. 39 (32):125) apud AGUIAR. Op.cit. p. 200.

**35** EL FAR, op. cit., p.26.

> O Pensamento repassa por sobre as ideias (antigas, esgotadas, reveladoras de uma anquilose cerebral) como por uma necrópole – academias, institutos, grêmios. (...) O resto do mundo avança, precipita-se para o progresso, e nós arfamos na estagnação, enfaixados, ainda, nos preconceitos com que entramos para a vida. Praticamos a inércia e o preciosismo sobre uma sociedade de irresponsáveis; - ou a esterilidade das fórmulas, ou a dolorosa fecundidade da ignorância.[36]

Manoel Bomfim, que foi durante um longo tempo esquecido,[37] teve parte de sua obra republicada a partir da década de 1990. Porém, ao que tudo indica, durante o tempo em que viveu, apesar das rejeições e das fortes críticas empreendidas a intelectuais, foi respeitado e gozou de grande prestígio.

No ano de 1931, Bomfim estava enfermo em uma cama de hospital devido a um câncer que lhe abatera e no dia 10 de março, um grupo de escritores e jornalistas compareceu ao hospital para prestar-lhe uma homenagem. Mais tarde, no mesmo ano outra homenagem lhe seria atribuída, esta da Rádio Sociedade Mayrink Veiga, que levou ao ar uma série de programas dedicados a Bomfim. Em 1932, ano de sua morte, Bomfim, foi homenageado em uma sessão da Academia Brasileira de Letras.[38] Estes são alguns dos eventos que nos revelam o reconhecimento e prestígio gozados pelo autor.

Ainda podemos apontar outro indício de seu reconhecimento intelectual, a recepção de sua obra em importantes periódicos do período.

## A RECEPÇÃO DE O BRASIL NA HISTÓRIA NO JORNAL CORREIO DA MANHÃ

Como vimos Bomfim exibia uma rígida opinião a respeito de certos aspectos do meio intelectual brasileiro, sua avaliação sobre a forma como a história do Brasil foi e estava sendo escrita pode ser considerada um exemplo de seu descontentamento. Sendo assim, tomamos aqui como fonte dessa segunda parte da investigação algumas leituras empreendidas por intelectuais do período, a respeito de um dos livros mais conhecidos de Bomfim, O Brasil na História, dessa forma, teremos a chance de verificar como alguns intelectuais reagiram às suas ideias e a sua insatisfação com a escrita da história.

Em *O Brasil na História*, segundo Ronaldo Conde Aguiar, Manoel Bomfim "elaborou uma extensa e minuciosa crítica à historiografia brasileira"[39], marcada pelos aspectos que Bomfim valorizava e desprezava no trabalho de um historiador. Debruçando-se sobre temas referentes a "questão nacional" e traçando cruzamentos entre historiografia e nacionalismo, o autor pretendia "defender a história nacional" .[40]

---

**36** BOMFIM, Manoel. O progresso pela instrução (In: Medeiros e Albuquerque, Américo Xavier, Sérvulo Lima e Manoel Bomfim. Discursos. 1904. Rio de Janeiro, Tipografia do Instituto Profissional, p.49) apud AGUIAR, op. cit. p. 272-3.

**37** Comentadores de Bomfim tentam justificar seu esquecimento como: ALVES FILHO, Aluizio. Pensamento político no Brasil - Manoel Bomfim: um ensaísta esquecido. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979; BERTONHA, Ivone. Manoel Bomfim: um ilustre desconhecido. 1981. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1981. Entre outros.
AGUIAR, op. cit.

**38** Ibidem.

**39** BOMFIM, op. cit. p.137.

**40** Cf. A Pátria de 28/02/1931 ofereceu aos leitores parte do capítulo II e o Diário Carioca que em 01/03/1931 transcreveu outro capítulo da obra.

O livro o Brasil na História passou a circular em março de 1931, publicado pela Francisco Alves, uma das principais editoras do período, e teve uma grande acolhida por parte da imprensa, que desde antes de seu lançamento divulgava capítulos ou trechos da obra.[41] Após o lançamento, grandes periódicos nacionais e internacionais comentaram o seu conteúdo,[42] sempre destacando sua importância. Apesar da recepção da obra ter ocorrido em vários periódicos, para esta pesquisa nos debruçaremos sobre um dos mais importantes jornais cariocas do período, o Correio da Manhã que dedicou grande espaço ao lançamento do livro do Bomfim, publicando três artigos escritos por importantes colaboradores da folha.

Cabe aqui atentarmos para algumas características do periódico *Correio da Manhã*, com a intenção de verificar aspectos de sua linha editorial, assim como alguns de seus colaboradores, identificando, dessa maneira, parte dos intelectuais que se aglutinaram em torno de sua redação[43]. O jornal foi fundado em 15 de junho de 1901 por Edmudo Bittencourt[44] e circulou durante 73 anos sendo extinto em 8 de julho de 1974. Foi durante grande parte de sua existência um dos principais órgãos da imprensa brasileira, destacando-se por ser um "jornal de opinião" que se posicionava frente as mais variadas questões.

Sua fundação pode ser relacionada á Revolução Federalista (1893-1894) e aos eventos que a ela se sucederam no cenário político da nação. Declarava-se um jornal isento de qualquer tipo de compromisso partidário e apresentava-se como o defensor "da causa da justiça, da lavoura e do comércio, isto é do direito do povo, de seu bem-estar e de suas liberdades"[45]. Desta forma, notamos que uma das características do Correio da Manhã no momento de sua fundação foi sua aproximação com as camadas menos favorecidas da sociedade.

Segundo Carlos Eduardo Leal, o jornal era uma espécie de frente organizada para opor-se a situação e admitia colaboradores das mais diversas tendências, como o conde Afonso Celso, monarquista e Medeiros de Albuquerque, simpatizante do florianismo, seu proprietário, no entanto, recusava o caráter neutro em seu jornal.

Outros colaboradores do jornal que podem ser lembrados são Edmundo Bittencourt, Mário

---

**41** Cf. A Pátria de 28/02/1931 ofereceu aos leitores parte do capítulo II e o Diário Carioca que em 01/03/1931 transcreveu outro capítulo da obra.

**42** São exemplos: o Diário Carioca, O Estado de Minas, La prensa (Buenos Aires) e La Raza (Buenos Aires).

**43** Sabe-se que este suporte exige uma análise sistemática que seja capaz de abarcar aspectos relacionados à apresentação material e tipográfica do periódico, além de ser necessário atentar para seus responsáveis e colaboradores mais assíduos com a intenção de observar os círculos formados em torno das redações. Com isso queremos deixar claro que não pretendemos de nenhuma maneira esgotar aqui este estudo. (Ver em: LUCA, Tânia Regina de. A Revista do Brasil (1916-1944): notas de pesquisa. In: BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tania Regina de; FERREIRA, Antônio Celso. (Org.). O historiador e seu tempo. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2008, v. 1, p. 117-127. p. 118); _____ História dos, nos, e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. (org.). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2006.

**44** Edmundo Bittencourt foi jornalista e fundador do periódico carioca Correio da Manhã. FERREIRA, Marieta de Morais. Paulo Bittencourt. In: Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós 1930. ABREU, Alzira Alves de (coord.). Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 2001, v. I, p. 687-688

**45** Carta endereçada a Walfrido Ribeiro, 15/03/1906. (In: AGUIAR, op. cit., p.354).

Rodrigues, Gil Vidal (pseudônimo de Leão Veloso Filho), Pedro da Costa Rego, Paulo Bittencourt, M. Paulo Filho, Rodolfo Mota Lima, Carlos Lacerda.

Dito isso, podemos nos ater às leituras empreendidas pelos colaboradores do periódico, lembrando que a leitura está posta entre a liberdade individual e as limitações do suporte e do lugar de onde se fala.[46] Em um artigo datado de 12 de junho de 1931, intitulado O Brasil na História, M. Paulo Filho (1890-1961)[47], diretor do jornal no momento em que escreve, não poupa elogios à obra de Bomfim.

> O sr. Bomfim não improvisa os fatos. Enumera-os com precisão absoluta. Fundado neles, argumenta lógica e exaustivamente, sustentando o princípio de que na colônia de 1500 a 1822 tudo quanto aconteceu em degradação, empecendo os costumes, aviltando o território e corrompendo os poderes arbitrariamente constituídos, se deve pura e exclusivamente a infecção do bragantismo. Tem razão o escritor, que não é, apenas, um narrador e comendador. É também um pensador, rumando pela História como um caminheiro que dispõe de carta e bussola e sabe para onde vai e porque vai. [48]

Como vimos no fragmento acima, Paulo Filho exalta em Bomfim as características de um bom historiador, enxergando em O Brasil na História "um livro de larga erudição e segura documentação". O jornalista faz coro com o sergipano ao criticar os historiadores do período afirmando que "salvo o esforço paciente e mal compreendido do sr. Rocha Pombo, pode-se dizer que a História deste país tem sido feita por estrangeiros ou por brasileiros em viagens demoradas no exterior".[49] E prossegue:

> A história dos homens e dos fatos da nossa vida colonial é mal inspirada e pior contada. No seu recente livro, trabalho de coragem e de inteligência superior, desagrade a quem desagradar, o sociólogo de A América Latina e o historiador de O Brasil na América pergunta quantos são mesmos os nossos compatriotas atentos e cultos que conhecem, para não se enganarem, o nossos passado e a gente que nele agitou? (...) Não devem ser muitos, sem dúvida serão poucos, pouquíssimos...[50]

No excerto acima M. Paulo Filho define Bomfim ora como sociólogo, em A América Latina, ora como em historiador, em O Brasil na América. Isto mostra uma clara tentativa de determinar suas áreas de atuação em cada obra. Em uma época em que a definição de historiador carecia de contornos mais claros, já que ainda não existiam especificidades disciplinares nítidas, vemos que Bomfim poderia ser classificado como um historiador por seus pares.

Outra grande crítica feita por Paulo Filho, diz respeito às fontes utilizadas pelos historiadores brasileiros, já que estas se limitavam a "relatórios oficiais de vassalos a El-Rei e a cartas súditos aventureiros sem a menor noção do que fosse direito de propriedade alheia nas regiões que eles invadiam e conquistavam para saqueá-las" e continua afirmando que nesses

---

46 Minhas reflexões a respeito da história leitura foram orientadas pelas idéias contidas em CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

47 Manuel P. Teles de Matos F. (pseudônimo: João Paraguaçu) nasceu na Bahia e foi jornalista e diretor do Correio da Manhã.

48 PAULO FILHO, M. "O Brasil na História". Correio da Manhã. Rio de Janeiro, 12 de junho de 1931. p. 4. CEDAP - Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa – UNESP/Assis/SP.

49 Ibidem

50 Ibidem

documentos só se pode encontrar a exaltação a casa dos Bragança. Ou seja, o jornalista, assim como Bomfim, acredita que a história brasileira foi deturpada.

Um fato interessante é que Paulo Filho faz referência a "Revolução de 30" como se ela tivesse acabado com a opressão ao Brasil, "até outubro do ano passado ainda sofríamos as consequências da colonização de mais de trezentos anos de torturas e de terrores...", opinião essa que Bomfim não demonstra compartilhar. M. Paulo Filho conclui seu artigo dizendo que o "melhor elogio que se faz a O Brasil na História é dizer que esse livro merece ser lido por todos os brasileiros amigos da verdade" .[51]

Outro escritor do jornal que se dedica a analisar o novo livro de Bomfim é Leôncio Correia (1865-1950)[52], que inicia seu texto com um pequeno ensaio a respeito da influência do vivido na forma de se escrever, dizendo que só grandes espíritos conseguem escrever em períodos difíceis, e é o que faz Bomfim, segundo ele, já que este teria escrito um "livro admirável, que é uma alta documentação de seriedade de propósitos e de labor indefesso" .[53] Leôncio Correia, assim como M. Paulo Filho destaca o bom uso, que segundo eles, Bomfim faz das documentações.

Correia também se propõe a classificar Bomfim como historiador dizendo que o "Brasil na História é a segunda das obras do grande historiador e sociólogo, destinada, pela mesma orientação estabelecida e seguida, á divulgação de fatos e ocorrências dos nossos fatos, que, sem eufemismo, se poderiam dizer inéditos".[54] O que mais uma vez nos dá indícios de que Bomfim era considerado por seus pares um historiador.

Leôncio Correia reforça a ideia aqui proposta de que Bomfim põem sua convicção acima da autoafirmação no meio intelectual dizendo que o mesmo "Não imita nem cópia. A fácil tarefa da compilação repugna a inteireza do seu caráter, e ele prefere ser selvagem com a verdade a ser diplomata com a mentira" .[55]

Dando mais uma prova do prestígio de Bomfim o jornalista afirma que é "licito divergir das suas opiniões, mas ninguém tem o direito de lhe negar a homenagem que se deve ao labor honesto e porfiado". E ainda termina sua crítica com grandes elogios ao livro dizendo que se deveria saudar nele "uma das mais belas expressões da nossa inteligência e uma eloquente afirmação da capacidade de trabalho da nossa raça"[56].

A terceira crítica a ser avaliada vem do influente intelectual e estudioso da história, Rocha Pombo (1857-1933)[57], que em 1900, foi eleito sócio oficial do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e para a Academia Brasileira de Letras em 1933, falecendo antes

---

51 Minhas reflexões a respeito da história leitura foram orientadas pelas idéias contidas em CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

52 Manuel P. Teles de Matos F. (pseudônimo: João Paraguaçu) nasceu na Bahia e foi jornalista e diretor do Correio da Manhã.

53 PAULO FILHO, M. "O Brasil na História". Correio da Manhã. Rio de Janeiro, 12 de junho de 1931. p. 4. CEDAP - Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa – UNESP/Assis/SP.

54 Ibidem

55 Ibidem

56 Ibidem.

57 José Francisco da Rocha Pombo foi um jornalista, poeta, romancista e professor. Formou-se pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, foi Membro do IHGB, da Academia Brasileira de letras e professor do Colégio Pedro II.

de ser empoçado. Rocha Pombo inicia seu texto apresentando Bomfim, grandes com elogios.

> É um dos mais operosos entre os nossos publicictas do dia. Legitimo pensador, filósofo da sociedade e da vida, os seus livros despertam sempre o mais vivo interesse em nosso meio intelectual, onde são escassas as produções que venham de tais alturas. [58]

Rocha Pombo apresenta em seu texto algumas ressalvas ao livro de Bomfim, e defende o homem de seu período segundo ele, o homem novo.

> Neste exórdio, entra logo a assinalar a decadência nos valores humanos e a degradação das tradições, que enchem toda a nossa história...É aqui que se lhe poderia opor algumas restrições, ao menos para dizer que, por mais que nos perturbasse, não conseguiu a influência bragantina impedir que se criasse aqui o homem novo, que se deformou, a certo, mas que se há de integrar na sua evolução histórica própria. [59]

Enfatizando que Bomfim se preocupou em destacar o tipo de humano que se formou na América, já que este teve que resistir a degradação sofrida durante dois séculos, Rocha Pombo segue discutindo a respeito da formação do povo brasileiro otimista.

> Não se conhece, na história de nenhum povo, espetáculo mais belo do que aquele contraste espantoso entre a corte portuguesa de meados do século XVIII e o heroísmo dos brasileiros na luta contra os holandeses... É na luta titânica que os colonos se impõem à metrópole emudecida de espanto... É principalmente naquele decênio glorioso que se completou a formação do nosso espírito de pátria. Em seguida, vem para os brasileiros um prélio muito mais longo o mais tremendo: o que travamos, e estamos travando ainda contra a enorme carga do passado. Não estará aí em síntese o pensamento que ilumina todo Brasil na História? [60]

Rocha Pombo termina seu texto frisando o grande valor da obra analisada, e com isso podemos concluir que mesmo falando a partir do lugar, produtor da história que estava sendo criticado (IHGB), o autor, não deixou de enaltecer O Brasil na História.

As leituras aqui apresentadas nos possibilitaram verificar o prestígio e reconhecimento de que gozava Bomfim e seu trabalho, mesmo quando não concordavam com suas ideias, os escritores da folha, faziam questão de lembrar o respeito que merecia o trabalho do sergipano. Assim, podemos afirmar que os intelectuais que estavam agrupados em torno do periódico Correio da Manhã, vale ressaltar, um dos jornais de maior circulação no período, dispensavam a Bomfim grande admiração e respeito, o que, entretanto, não era unânime no meio intelectual, como pudemos ver através das críticas de Silvio Romero.

Enfim, após este pequeno estudo concluímos que o movimento de Manoel Bomfim no meio intelectual foi constituído por idas e vindas, por vínculos e rejeições, pois, apesar de estar claramente inserido no espaço de sociabilidade intelectual, ele se recusou a participar das Instituições de maior prestigio de seu período (IHGB e ABL) por ter a forte convicção de não associar-se a lugares que revelassem pensamentos que divergissem dos seus, fato este que não impediu que Bomfim, ao escrever seu principal livro dedicado a história, em que crítica fortemente os criadores da história

---

**58** POMBO, Rocha. "O professor M. Bomfim". Correio da Manhã. Rio de Janeiro, 02 julho de 1931.p.4. CEDAP - Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa – UNESP/Assis/SP.

**59** Ibidem.

**60** Ibidem

nacional, obtivesse uma boa recepção, por parte dos intelectuais e até mesmo de certos historiadores do período. Confirmando a ideia de que o sergipano, apesar de não se dedicar agradá-los, foi reconhecido e admirado por seus pares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da trajetória de Manoel Bomfim durante a Primeira República permite compreender as complexas dinâmicas do campo intelectual brasileiro nas primeiras décadas do século XX. Ao longo deste estudo, buscou-se demonstrar que a atuação do autor sergipano não se pautou por um isolamento passivo, mas sim por uma escolha consciente e ética de recusa às instâncias tradicionais de legitimação simbólica, como a Academia Brasileira de Letras e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

A reconstrução de suas redes de sociabilidade revelou um intelectual inserido na vida cultural e política da Capital Federal, ativo nas redações de jornais, na criação de periódicos de grande alcance e no debate público engajado. No entanto, sua postura divergente da historiografia oficial o levou a rejeitar os rituais de consagração e a manter uma independência crítica em relação aos pares e às instituições da época.

Por fim, o exame da recepção do livro *O Brasil na História* (1930) no jornal *Correio da Manhã* comprova que suas recusas não resultaram em esquecimento ou desrespeito. Pelo contrário, as leituras atentas de intelectuais de peso como M. Paulo Filho, Leôncio Correia e Rocha Pombo evidenciam o alto grau de prestígio, erudição e autoridade analítica reconhecidos em sua obra, mesmo entre interlocutores ligados às instâncias por ele criticadas.

Assim, resgatar os deslocamentos, as conexões e os rompimentos de Manoel Bomfim contribuem para dar mais detalhes a respeito da história dos intelectuais no Brasil, lançando luz sobre uma voz dissonante que, longe de buscar o aplauso fácil das academias, pautou sua produção pela defesa da verdade histórica e pelo compromisso com o destino social da nação.

## REFERÊNCIAS


AGUIAR, Ronaldo Conde. **O Rebelde Esquecido:** Tempo Vida e Obra de Manoel Bomfim. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999.

ALVES FILHO, Aluízio. **Pensamento político no Brasil - Manoel Bomfim:** um ensaísta esquecido. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

BERTONHA, Ivone. **Manoel Bomfim:** um ilustre desconhecido. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1981.

BOMFIM, Manoel. **A América Latina:** males de origem. 3 ed. [1905]. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

_____. **O Brasil na América:** caracterização da formação brasileira. 2 ed. [1929]. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

_____. **O Brasil na História:** deturpação das tradições, degradação política. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930.

_____. **O Brasil Nação:** realidade da soberania brasileira. 2 ed. [1931]. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996. Ver também do mesmo autor: *As regras da arte:* gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

BROCA, Brito. **A vida literária no Brasil – 1900**. 4 ed. Rio de Janeiro: José Olympio: Academia Brasileira de Letras, 2004.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In:_____. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p.65-119.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

EL FAR, Alessandra. **A encenação da imortalidade*:*** uma análise da Academia Brasileira de Letras nos primeiros anos da República (1897-1924). Rio de Janeiro: FGV, 2000.

GOMES, Ângela de Castro. **A República, a História e o IHGB**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

_____. **Essa gente do Rio...** Modernismo e nacionalismo. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

GONTIJO, Rebeca. **Manoel Bomfim (1868 – 1932) e O Brasil na História**. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2001.

GUIMARÃES, Lúcia M. P. "Debaixo da proteção de Sua Majestade Imperial: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838-1889)", **RIHGB**, Rio de Janeiro, n. 388, 1995.

GUIMARÃES, Manoel L. S. **Nação e Civilização nos trópicos:** o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, 1988.

KROPF, Simone Petraglia. Manoel Bomfim e Euclides da Cunha: vozes dissonantes aos horizontes do progresso. **História, ciência, saúde: Manguinhos**. Rio de Janeiro v.3, n.1, mar/jun., p.80-98, 1996.

LUCA, Tânia Regina de. A Revista do Brasil (1916-1944): notas de pesquisa. In: BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tania Regina de; FERREIRA, Antônio Celso. (Org.). **O historiador e seu tempo**. São Paulo: Unesp, 2008, v. 1, p. 117-127.

_____. História dos, nos, e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

REIS, José Carlos. **As Identidades do Brasil 2***:* De Calmon a Bomfim. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

SIRINELLI, Jean-François. "Os intelectuais". In: RÉMOND, Réne (org.) **Por uma história política**. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996.

SÜSSEKIND, Flora e VENTURA, Roberto. **História e dependência:** cultura e sociedade em Manoel Bomfim. Rio de Janeiro: Moderna, 1981.

# ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pedagogical Strategies for Students with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood Education

MARLA CELIANE MARIA GARCIA [1]

## RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta características que podem influenciar a comunicação, a interação social, o comportamento e o processo de aprendizagem. Nesse contexto, a escola possui papel importante na promoção da inclusão e na garantia de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças. Este artigo tem como objetivo analisar estratégias pedagógicas que podem favorecer a aprendizagem e a participação de estudantes com TEA na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentada em estudos sobre educação inclusiva, autismo e práticas pedagógicas. Os resultados indicam que o uso de rotinas estruturadas, recursos visuais, atividades lúdicas, adaptações pedagógicas, comunicação acessível e mediação docente pode favorecer a participação e o desenvolvimento das crianças com TEA. Conclui-se que práticas pedagógicas planejadas de acordo com as necessidades individuais contribuem para uma Educação Infantil mais inclusiva, respeitando as características e potencialidades de cada estudante.

**PALAVRAS-CHAVE:Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil; Educação Inclusiva; Estratégias Pedagógicas; Aprendizagem.**

## ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) may affect communication, social interaction, behavior, and the learning process. In this context, schools play an important role in promoting inclusion and ensuring developmental opportunities for all children. This article aims to analyze pedagogical strategies that can support the learning and participation of students with ASD in Early Childhood Education. This is a bibliographic study with a qualitative and descriptive approach, based on studies on inclusive education, autism, and pedagogical practices. The results indicate that structured routines, visual resources, playful activities, pedagogical adaptations, accessible communication, and teacher mediation can support the participation and development of children with ASD. It is concluded that pedagogical practices planned according to individual needs contribute to a more inclusive Early Childhood Education, respecting the characteristics and potential of each student.

**KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder; Early Childhood Education; Inclusive Education; Pedagogical Strategies; Learning**

---

[1] **Graduada em Pedagogia pela Universidade São Marcos, em 2005, e em Educação Especial pelo Centro Universitário Cidade Verde (UniCV), em 2025. Atua como Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP) desde 2011. Desenvolve seu trabalho com foco na educação inclusiva e no desenvolvimento integral das crianças, buscando promover práticas pedagógicas acolhedoras, acessíveis e de qualidade, que respeitem as singularidades e potencialidades de cada criança.**

# INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento da criança, pois é nesse período que são construídos importantes experiências relacionadas à aprendizagem, à comunicação, à autonomia, à interação social e à formação da identidade. Considerando a diversidade presente no ambiente escolar, torna-se necessário desenvolver práticas pedagógicas capazes de atender às diferentes características e necessidades das crianças.

Entre os estudantes que fazem parte da diversidade existente nas instituições de Educação Infantil estão aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O autismo é uma condição do neurodesenvolvimento que pode apresentar diferentes manifestações relacionadas à comunicação, à interação social, aos comportamentos e aos interesses. Por apresentar características variadas, cada criança com TEA possui necessidades e potencialidades próprias.

Nesse cenário, a inclusão escolar não deve limitar-se à matrícula do estudante na instituição de ensino. É necessário garantir sua participação nas atividades, favorecer as interações e proporcionar condições adequadas para a aprendizagem e o desenvolvimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também estabelece a necessidade de assegurar experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas diferentes dimensões e respeitando suas características individuais (BRASIL, 2018).

Diante dessa realidade, o professor precisa utilizar estratégias que possibilitem a participação da criança com TEA nas experiências propostas para toda a turma. Recursos visuais, organização da rotina, antecipação das atividades, jogos, brincadeiras, histórias, músicas e adaptações de materiais são algumas possibilidades que podem contribuir para esse processo.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem e a participação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

Como objetivos específicos, busca-se compreender as características educacionais relacionadas ao TEA; discutir os desafios encontrados no processo de inclusão; identificar estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas pelos professores; e refletir sobre a importância da parceria entre escola, família e profissionais que acompanham a criança.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentada em livros, documentos legais e estudos relacionados ao autismo, à Educação Infantil e à educação inclusiva.

## O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A EDUCAÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por diferenças relacionadas à comunicação e à interação social, além da presença de padrões de comportamentos, interesses ou atividades restritos e repetitivos. Entretanto, a manifestação do transtorno é bastante diversificada, o que significa que não existe um único perfil de estudante com TEA.

Algumas crianças podem apresentar maior necessidade de apoio para estabelecer

interações sociais, enquanto outras podem apresentar dificuldades mais significativas relacionadas à comunicação ou à adaptação diante de mudanças na rotina. Essa diversidade exige que o ambiente educacional seja organizado de maneira flexível. A utilização de uma única estratégia para todos os estudantes pode não produzir os mesmos resultados, pois as necessidades educacionais são individuais.

Nesse sentido, compreender a criança é fundamental para a organização das práticas pedagógicas. O professor precisa observar como ela se comunica, quais atividades despertam seu interesse, quais situações geram desconforto e quais recursos facilitam sua participação. A inclusão educacional pressupõe o reconhecimento dessas diferenças e a construção de condições para que todos os estudantes possam participar das experiências escolares.

Para Mantoan (2003), a educação inclusiva exige mudanças na forma como a escola compreende e organiza suas práticas, superando modelos baseados na homogeneização dos estudantes. A escola inclusiva não deve esperar que todos os estudantes aprendam da mesma maneira. Ao contrário, precisa desenvolver estratégias que permitam diferentes formas de participação e aprendizagem.

## A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM TEA

A Educação Infantil representa um período de importantes descobertas e aprendizagens. As experiências vivenciadas nessa etapa podem contribuir para o desenvolvimento da comunicação, da autonomia, da interação social e das habilidades motoras e cognitivas.

Para crianças com TEA, a participação em ambientes educativos pode favorecer oportunidades de interação com outras crianças e adultos, além do contato com diferentes objetos, espaços e situações. As brincadeiras possuem papel fundamental nesse processo. Por meio delas, a criança pode desenvolver habilidades sociais, experimentar diferentes formas de comunicação e aprender regras simples de convivência.

O professor pode utilizar atividades lúdicas para trabalhar objetivos pedagógicos diversos. Jogos de encaixe, quebra-cabeças, brincadeiras de imitação, histórias, músicas, atividades com cores e formas e circuitos motores podem ser adaptados para atender às características de cada criança.

É importante destacar que a criança com TEA não deve ser afastada das atividades coletivas sem necessidade. A inclusão pressupõe sua participação junto aos demais estudantes, com os apoios e adaptações necessários. A rotina também possui papel relevante. Crianças que apresentam dificuldade diante de mudanças podem se beneficiar de uma organização previsível das atividades. A antecipação do que acontecerá durante o dia pode contribuir para diminuir a insegurança e facilitar a compreensão da sequência das atividades.

Assim, a Educação Infantil pode constituir um espaço de desenvolvimento e participação, desde que as práticas pedagógicas considerem a diversidade existente entre as crianças.

## COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL

A comunicação constitui um aspecto importante no processo de inclusão de crianças com TEA. Algumas podem apresentar dificuldades na comunicação verbal, enquanto outras podem utilizar a fala de maneira diferente. Nesse contexto, o professor precisa

considerar diferentes formas de comunicação. Gestos, imagens, expressões faciais, objetos de referência e outros recursos podem auxiliar a criança na expressão de desejos, necessidades e sentimentos. A comunicação alternativa e aumentativa também pode ser utilizada quando indicada, possibilitando que a criança tenha outras formas de expressar-se.

O professor deve valorizar qualquer tentativa de comunicação e criar situações que estimulem a interação. Brincadeiras em pequenos grupos podem ser uma estratégia adequada. Em grupos menores, algumas crianças podem encontrar maior facilidade para participar e estabelecer relações. Jogos de turnos também podem favorecer a compreensão de regras sociais. Atividades como passar uma bola de uma criança para outra, esperar a vez para jogar ou participar de uma brincadeira coletiva podem trabalhar conceitos relacionados à interação.

O professor deve mediar essas situações sem exigir que a criança participe de maneira idêntica aos colegas. A comunicação precisa ser compreendida como um processo amplo. Mesmo quando a criança não utiliza a fala, ela pode expressar-se por diferentes meios.

A brincadeira também é um dos principais recursos pedagógicos da Educação Infantil. Para crianças com TEA, atividades lúdicas podem proporcionar oportunidades de aprendizagem e interação. Os jogos podem ser adaptados de acordo com os objetivos estabelecidos pelo professor.

Brincadeiras de associação entre imagens, jogos de encaixe, atividades com cores e formas, quebra-cabeças e jogos de memória podem trabalhar atenção, percepção e raciocínio. Brincadeiras musicais podem contribuir para o desenvolvimento da percepção auditiva, do ritmo e da expressão corporal.

As histórias infantis também podem ser utilizadas para trabalhar situações sociais. O professor pode utilizar personagens e acontecimentos da história para conversar sobre emoções, comportamentos e relações entre as pessoas. As dramatizações podem contribuir para que as crianças experimentem diferentes papéis e situações. É importante evitar que a criança com TEA seja constantemente colocada em atividades separadas. Sempre que possível, as adaptações devem ser realizadas dentro das propostas coletivas. Dessa maneira, a inclusão ocorre por meio da participação efetiva da criança no cotidiano escolar.

As adaptações pedagógicas são recursos importantes para garantir o acesso dos estudantes às experiências educativas. Na Educação Infantil, essas adaptações podem envolver materiais, instruções, tempo de realização, organização do espaço e forma de participação. Uma atividade de pintura, por exemplo, pode utilizar pincéis de diferentes tamanhos ou outros instrumentos que facilitem a manipulação. Uma atividade de recorte pode utilizar materiais que ofereçam maior facilidade de manuseio. Em atividades coletivas, o professor pode apresentar instruções curtas e objetivas, acompanhadas de demonstrações visuais.

O tempo também pode ser adaptado. Algumas crianças podem necessitar de mais tempo para compreender e executar determinada proposta. A adaptação não significa retirar os objetivos pedagógicos da atividade. Significa criar condições para que a criança consiga acessar o conteúdo e participar da experiência. A avaliação também deve considerar essas diferenças. O professor deve observar o desenvolvimento individual e registrar avanços,

dificuldades e estratégias utilizadas.

**ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA**

A promoção da autonomia constitui um dos objetivos importantes da Educação Infantil. Para crianças com TEA, atividades cotidianas podem ser utilizadas como oportunidades de aprendizagem. Guardar brinquedos, organizar materiais, escolher uma atividade, alimentar-se, lavar as mãos e guardar objetos pessoais são exemplos de ações que podem contribuir para o desenvolvimento da independência. O professor pode dividir tarefas mais complexas em pequenas etapas. Quando necessário, pode utilizar imagens para representar cada etapa.

Inicialmente, a criança pode necessitar de maior auxílio. Com o tempo, o professor pode reduzir gradualmente essa ajuda, permitindo que ela realize a tarefa com maior independência. A autonomia também envolve a possibilidade de fazer escolhas. O professor pode oferecer duas opções de brinquedos, materiais ou atividades, permitindo que a criança indique sua preferência. Essas pequenas escolhas contribuem para a comunicação e para a participação ativa no cotidiano escolar.

O professor exerce papel fundamental na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Sua atuação envolve conhecer os estudantes, observar suas características, planejar atividades, adaptar materiais e promover situações de interação. O professor não precisa conhecer antecipadamente todas as características individuais do autismo. Entretanto, precisa estar disposto a observar, aprender e ajustar suas estratégias.

A observação constitui importante instrumento pedagógico. Por meio dela, o professor pode identificar quais atividades despertam interesse, quais situações geram dificuldade e quais recursos favorecem a participação. O planejamento também deve ser flexível. Uma atividade que não produz os resultados esperados pode ser modificada. O professor precisa evitar interpretações baseadas em preconceitos. Comportamentos apresentados pela criança devem ser compreendidos dentro de seu contexto.

A formação continuada pode contribuir para ampliar os conhecimentos docentes sobre autismo e educação inclusiva. Além disso, o trabalho colaborativo com outros profissionais pode favorecer a elaboração de estratégias mais adequadas.

A parceria entre família também e escola constitui um aspecto importante para o processo de inclusão. A família possui conhecimentos sobre a criança que podem contribuir para a compreensão de seus interesses, formas de comunicação, necessidades e preferências. O diálogo entre professores e familiares pode favorecer a continuidade das estratégias utilizadas em diferentes ambientes.

É importante que essa relação seja construída de maneira respeitosa, evitando que a família seja responsabilizada pelas dificuldades encontradas no processo educacional. A escola também deve compartilhar informações sobre os avanços e desafios observados no cotidiano. A comunicação pode ocorrer por reuniões, registros, conversas e outros instrumentos definidos pela instituição. Quando família e escola trabalham de maneira colaborativa, aumentam-se as possibilidades de construção de estratégias coerentes com as necessidades da criança.

## DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Apesar dos avanços legais e das discussões sobre educação inclusiva, ainda existem desafios para a efetivação de práticas adequadas às necessidades dos estudantes com TEA. Entre esses desafios estão a formação insuficiente dos profissionais, a falta de recursos, o número elevado de estudantes por turma, dificuldades de comunicação entre profissionais e famílias e a necessidade de maior apoio especializado. Outro desafio está relacionado à compreensão equivocada de que inclusão significa apenas colocar o estudante na sala de aula regular.

A inclusão efetiva exige participação, aprendizagem e acesso às experiências escolares. Também é necessário considerar que os professores podem enfrentar dificuldades diante de situações para as quais não receberam formação suficiente. Por essa razão, políticas de formação continuada e apoio às instituições de ensino são fundamentais. A construção de uma escola inclusiva depende de ações coletivas e não apenas do esforço individual do professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil representa um compromisso com o direito à educação e com o desenvolvimento integral da criança. A análise apresentada evidencia que diferentes estratégias pedagógicas podem favorecer a participação e a aprendizagem dos estudantes com TEA. Entre elas destacam-se a organização da rotina, a utilização de recursos visuais, as atividades lúdicas, as adaptações pedagógicas, o estímulo à comunicação, a promoção da autonomia e a organização de atividades coletivas.

É importante compreender que não existe uma estratégia única capaz de atender a todas as crianças com autismo. Cada estudante possui características, interesses, necessidades e formas de comunicação próprias. Por isso, o planejamento pedagógico precisa ser flexível e fundamentado na observação individual. A atuação do professor é essencial nesse processo. Cabe a ele criar situações de aprendizagem, mediar interações, adaptar propostas e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes.

A inclusão também depende da participação da família e da colaboração entre os diferentes profissionais envolvidos no atendimento à criança. Outro aspecto fundamental é compreender que a criança com TEA deve ter acesso às mesmas experiências educativas que seus colegas, com os apoios necessários para sua participação. Dessa maneira, a inclusão não significa apenas garantir a presença física do estudante na escola, mas proporcionar condições para que ele participe, interaja, aprenda e desenvolva sua autonomia.

Conclui-se que estratégias pedagógicas planejadas, acessíveis e individualizadas podem contribuir para uma Educação Infantil mais inclusiva. Ao reconhecer as diferenças e valorizar as potencialidades de cada criança, a escola amplia suas possibilidades de promover aprendizagem, participação e desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

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

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

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

# O PAPEL DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

The Role of Play in Holistic Development in Early Childhood Education

MAYARA LIMA DA SILVA [1]

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o papel do brincar no desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, considerando suas contribuições para os aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores. A pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos que destacam a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem, com base em autores como Vygotsky, Piaget e Kishimoto. A metodologia consiste em uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, buscando compreender como o brincar é inserido no contexto educacional e suas contribuições para o desenvolvimento infantil. Evidencia-se que o brincar ultrapassa a dimensão recreativa, constituindo uma prática pedagógica que favorece a construção do conhecimento, a socialização, a autonomia e a expressão infantil. Destaca-se, ainda, o papel do professor na organização de situações de aprendizagem intencionais e significativas. Conclui-se que o brincar é indispensável na Educação Infantil e deve ser valorizado e incorporado ao planejamento pedagógico.

**PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Desenvolvimento Infantil; Educação Infantil.**

## ABSTRACT

This study aims to analyze the role of play in the integral development of children in Early Childhood Education, considering its contributions to cognitive, social, emotional and motor development. The research is based on theoretical references that highlight play as an essential element in the teaching and learning process, drawing on authors such as Vygotsky, Piaget and Kishimoto. The methodology consists of a qualitative literature review, seeking to understand how play is incorporated into the educational context and its impacts on child development. The study shows that play goes beyond recreational activity and can be understood as a pedagogical practice that promotes knowledge construction, socialization and autonomy. It also emphasizes the teacher's role as a mediator, responsible for organizing intentional and meaningful learning situations involving play. It is concluded that play is indispensable in Early Childhood Education, contributing to children's integral development and to the construction of meaningful learning experiences, and therefore should be valued and incorporated into pedagogical planning.

**KEYWORDS: Play; Child Development; Early Childhood Education.**

[1] AFILIAÇÃO CIENTÍFICA: PROFESSORA DA REDE PÚBLICA DE SÃO PAULO.

# INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e tem papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, as práticas pedagógicas precisam respeitar as especificidades da infância e promover experiências significativas de aprendizagem. Entre essas práticas, o brincar ocupa lugar central, pois possibilita à criança explorar o ambiente, interagir, expressar-se e construir conhecimentos.

O brincar, portanto, não deve ser compreendido apenas como atividade recreativa. As experiências lúdicas favorecem diferentes dimensões do desenvolvimento, incluindo linguagem, criatividade, autonomia, movimento e relações sociais. Para Piaget (2010), o brincar relaciona-se aos processos de construção do conhecimento; para-Vygotsky (2007), as interações e situações de brincadeira participam do desenvolvimento social e cultural da criança.

No contexto educacional, a Base Nacional Comum Curricular reconhece o brincar entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, ao lado de conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017). Assim, cabe ao professor organizar tempos, espaços, materiais e situações que ampliem as possibilidades de exploração e aprendizagem.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar o papel do brincar no desenvolvimento integral na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem e a importância da mediação docente.

## DESENVOLVIMENTO

O brincar é uma atividade essencial na infância, sendo considerado um dos principais meios pelos quais a criança se desenvolve e aprende. De acordo com Piaget (2010), o brincar está diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo, pois permite que a criança assimile e acomode novas informações a partir de suas experiências. Nesse processo, a criança constrói conhecimento de forma ativa, explorando o ambiente e interagindo com diferentes elementos.

Além disso, Vygotsky (2007) destaca que o brincar possui papel fundamental no desenvolvimento social e cultural da criança. Para o autor, as interações sociais estabelecidas durante as brincadeiras possibilitam a internalização de conhecimentos e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Dessa forma, o brincar contribui para a formação do pensamento e da linguagem.

Outro aspecto importante do brincar é sua relação com o desenvolvimento emocional. Ao brincar, a criança expressa sentimentos, medos, desejos e experiências vividas, o que contribui para o equilíbrio emocional e para a construção da identidade. Nesse sentido, o brincar funciona como um espaço de expressão e elaboração de emoções.

No contexto da Educação Infantil, o brincar deve ser compreendido como uma prática pedagógica, e não apenas como momento de recreação. Isso significa que o professor deve planejar atividades que utilizem o lúdico como estratégia de ensino, promovendo aprendizagens significativas.

Além disso, o ambiente escolar deve ser organizado de forma a estimular o brincar, oferecendo materiais diversos e espaços adequados para a realização das atividades. A diversidade de estímulos é fundamental para o

desenvolvimento da criatividade e da imaginação. (KISHIMOTO, 2011).

Outro ponto relevante é a importância da interação entre as crianças durante o brincar. Essas interações favorecem o desenvolvimento social, pois permitem que a criança aprenda a compartilhar, cooperar e resolver conflitos. (VYGOTSKY, 2007).

A atuação do professor na mediação do brincar é fundamental para que essa prática contribua efetivamente para o desenvolvimento infantil. O educador deve observar as brincadeiras, compreender suas potencialidades e intervir de forma adequada, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Nesse sentido, o planejamento pedagógico deve incluir o brincar como elemento central, considerando os interesses e as necessidades das crianças. A intencionalidade pedagógica é essencial para que o brincar não se torne uma atividade sem objetivos educacionais. (BRASIL, 2017).

A BNCC reforça a importância do brincar ao estabelecer direitos de aprendizagem que incluem conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017). Esses direitos evidenciam que o brincar está diretamente relacionado ao desenvolvimento integral.

Além disso, o uso de diferentes tipos de brincadeiras, como jogos simbólicos, jogos de regras e brincadeiras livres, contribui para o desenvolvimento de diferentes habilidades. Cada tipo de brincadeira possui características específicas que favorecem determinados aspectos do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007).

É importante destacar também que o brincar deve respeitar a individualidade de cada criança, considerando seu ritmo de desenvolvimento e suas particularidades. O respeito à diversidade é fundamental para a construção de um ambiente inclusivo. (KISHIMOTO, 2011).

Portanto, o brincar deve ser valorizado como prática essencial na Educação Infantil, sendo incorporado de forma planejada e intencional no cotidiano escolar. (PIAGET, 2010).

Outro aspecto relevante a ser considerado no contexto do brincar na Educação Infantil refere-se à sua contribuição para o desenvolvimento da linguagem. Durante as atividades lúdicas, as crianças são constantemente estimuladas a se expressar, seja por meio da fala, de gestos ou de representações simbólicas, o que favorece a ampliação do vocabulário e a construção de estruturas linguísticas mais complexas. Nesse processo, o brincar assume papel fundamental na mediação entre o pensamento e a linguagem, contribuindo para o desenvolvimento comunicativo.

Além disso, o brincar simbólico, também conhecido como faz de conta, possibilita que a criança represente situações do cotidiano, reinterpretando experiências vividas e atribuindo novos significados à realidade. Esse tipo de brincadeira contribui para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, ao mesmo tempo em que favorece a compreensão de papéis sociais e normas de convivência. (WAJSKOP, 2009).

No que se refere ao desenvolvimento motor, o brincar também desempenha papel essencial, especialmente nas atividades que envolvem movimento, coordenação e equilíbrio. Brincadeiras como correr, pular, subir e

manipular objetos contribuem para o desenvolvimento da motricidade ampla e fina, aspectos fundamentais para o crescimento saudável da criança.

Outro ponto importante diz respeito ao desenvolvimento da autonomia. Ao brincar, a criança toma decisões, resolve problemas e experimenta diferentes possibilidades de ação, o que fortalece sua capacidade de agir de forma independente. Essa autonomia é essencial para o desenvolvimento da autoestima e da confiança em si mesma. (KISHIMOTO, 2011).

No ambiente escolar, é fundamental que o professor valorize o protagonismo infantil, permitindo que as crianças participem ativamente das brincadeiras e contribuam para a construção das atividades. Essa participação ativa favorece o engajamento e torna o processo de aprendizagem mais significativo.

Além disso, a organização do espaço pedagógico exerce grande influência na qualidade do brincar. Ambientes ricos em estímulos, com diversidade de materiais e possibilidades de exploração, favorecem o desenvolvimento da criatividade e da curiosidade. Por outro lado, espaços limitados e pouco estimulantes podem restringir as possibilidades de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2013).

Outro fator que merece destaque é a importância do brincar livre, no qual a criança tem autonomia para escolher suas atividades e explorar o ambiente de acordo com seus interesses. Esse tipo de brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da iniciativa, da criatividade e da capacidade de tomada de decisão.

No entanto, é importante ressaltar que o brincar livre não exclui a necessidade de mediação do professor. Pelo contrário, o educador deve observar atentamente as interações e intervir quando necessário, ampliando as possibilidades de aprendizagem e promovendo reflexões.

A formação do professor também é um aspecto essencial para a valorização do brincar na Educação Infantil. Educadores que compreendem a importância do lúdico tendem a incorporar essa prática de forma mais intencional em seu planejamento pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. (BRASIL, 2017).

Além disso, é necessário que as instituições de ensino reconheçam o brincar como parte essencial do currículo, garantindo tempo e espaço adequados para sua realização. A valorização do lúdico deve estar presente não apenas nas práticas pedagógicas, mas também nas políticas educacionais.

Outro ponto relevante refere-se à inclusão. O brincar pode ser um importante instrumento de inclusão, pois possibilita a participação de todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou limitações. Quando bem planejadas, as atividades lúdicas podem ser adaptadas para atender às necessidades individuais, promovendo a igualdade de oportunidades. (VYGOTSKY, 2007).

Nesse sentido, o brincar contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, no qual todas as crianças se sentem pertencentes e valorizadas. A interação entre diferentes crianças favorece o respeito à diversidade e o desenvolvimento de atitudes de cooperação e empatia.

Além disso, o brincar também pode ser utilizado como ferramenta de avaliação na Educação Infantil. Por meio da observação das brincadeiras, o professor pode identificar habilidades, dificuldades e avanços no desenvolvimento das crianças, utilizando essas informações para planejar intervenções pedagógicas mais adequadas.

A avaliação, nesse contexto, deve ser contínua e qualitativa, considerando o processo de desenvolvimento da criança e não apenas resultados pontuais. O brincar oferece um rico campo de observação, permitindo uma compreensão mais ampla do desenvolvimento infantil. (KISHIMOTO, 2011).

Outro aspecto importante é a relação entre família e escola no contexto do brincar. A participação da família é fundamental para a valorização das atividades lúdicas, sendo importante que os responsáveis compreendam a importância do brincar para o desenvolvimento da criança.

A escola pode promover ações que incentivem a participação da família, como reuniões, oficinas e atividades conjuntas, fortalecendo a parceria entre os diferentes contextos de desenvolvimento da criança.

Além disso, o uso de tecnologias na Educação Infantil deve ser cuidadosamente avaliado, de modo a não substituir o brincar tradicional, que envolve interação, movimento e criatividade. As tecnologias podem ser utilizadas como complemento, mas não devem ocupar o espaço das atividades lúdicas.

Dessa forma, o equilíbrio entre diferentes práticas pedagógicas é essencial para garantir um desenvolvimento integral e saudável.

Por fim, destaca-se que o brincar deve ser compreendido como um direito da criança, conforme previsto em documentos oficiais, sendo responsabilidade da escola garantir condições para que esse direito seja efetivado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender que o brincar ocupa papel central no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. A revisão bibliográfica evidenciou contribuições do brincar para as dimensões cognitiva, social, emocional, motora e comunicativa, além de favorecer a autonomia, a criatividade e o protagonismo infantil.

Os referenciais analisados também permitem afirmar que o brincar precisa ser integrado ao cotidiano pedagógico com intencionalidade, sem perder seu caráter de experiência significativa para a criança. A atuação do professor envolve observar, organizar espaços e materiais, planejar propostas e realizar mediações que ampliem as possibilidades de exploração e aprendizagem (KISHIMOTO, 2011; VYGOTSKY, 2007).

A organização dos ambientes, a diversidade de materiais, o respeito aos diferentes ritmos e a valorização das interações entre as crianças são aspectos importantes para que o brincar se efetive como direito e como experiência educativa. Da mesma forma, a inclusão, a participação da família e a formação continuada dos professores constituem elementos que podem fortalecer a presença do brincar nas práticas pedagógicas.

Embora os documentos educacionais reconheçam sua importância, permanecem desafios relacionados à garantia de tempos, espaços, materiais e condições de trabalho que

favoreçam experiências lúdicas. Também é necessário refletir sobre o uso de tecnologias, evitando que elas substituam experiências que envolvam movimento, interação, imaginação e criatividade.

Conclui-se, portanto, que valorizar o brincar significa reconhecer a criança como sujeito ativo de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Recomenda-se a ampliação de estudos de campo que investiguem diferentes formas de organização das práticas lúdicas e seus efeitos nos contextos concretos da Educação Infantil.

**REFERÊNCIAS**


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

CUNHA, Maria Teresa. **Brinquedos e brincadeiras**. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRA, Sueli. **Educação Infantil e ludicidade**. São Paulo: Cortez, 2015.

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

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, Maria Lúcia. **Educação Infantil no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2013.

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

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

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2009.

# ARTE CONTEMPORÂNEA EM ARTES VISUAIS: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO, CORPO E MEMÓRIA

Contemporary Art in Visual Arts: Dialogues between Education, Body, and Memory

MELISSA MORENO DE ANDRADE [1]

## RESUMO

A arte contemporânea em artes visuais caracteriza-se pela diversidade de linguagens e pela capacidade de articular estética, política e sociedade, funcionando como espaço de debate e criação de sentidos. No contexto brasileiro, sua prática envolve questões de educação, corpo e memória, muitas vezes silenciadas pela história oficial. A inserção da arte contemporânea nas escolas enfrenta desafios como currículos tradicionais, carência de materiais didáticos e falta de formação específica de professores. Projetos como o Efac evidenciam a necessidade de capacitação contínua e apontam o potencial das tecnologias digitais para ampliar o acesso, promover experiências críticas e formar comunidades de aprendizagem entre docentes. O corpo, antes idealizado e objetificado, torna-se na arte contemporânea território político e poético. Artistas utilizam-no para denunciar violências históricas, resistir a padrões opressores e criar experiências sensoriais que aproximam o espectador da subjetividade exposta, transformando-o em ferramenta de crítica e resistência. A memória também assume papel central, sendo ressignificada por meio da fabulação. Artistas como Gê Viana, Denílson Baniwa, Eliana Amorim e Yhuri Cruz revisitam narrativas históricas, dão voz a grupos marginalizados e projetam futuros plurais, utilizando recursos como instalação, performance e vídeo. Dessa forma, a arte contemporânea atua como instrumento de aprendizagem crítica, resistência e reinvenção histórica, conectando estética, corpo e memória, e contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e protagonistas de novas narrativas sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:Espaço de aprendizagem; Fabulação; Narrativas**

[1] **Bacharel e Licenciada em Letras – Português/ Espanhol, pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (2016); Licenciada em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP (2022) e Especialista em Práticas Pedagógicas pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (2023). Iniciou sua carreira como Professora de língua portuguesa para pessoas em situação em refúgio na Bibli-Aspa (2017-2018). Tem experiência na primeira etapa da Educação Infantil (E.M. Dra. Lysiane Pereira Galvão - Prefeitura Municipal de Mauá), no Ensino Fundamental (EMEB Professor Nilo Campos Gomes - Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo) e, atualmente, é professora efetiva, na segunda etapa da Educação Infantil (EMEI Quinta das Paineiras – Prefeitura Municipal de São Paulo).**

# ARTE CONTEMPORÂNEA EM ARTES VISUAIS: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO, CORPO E MEMÓRIA

Contemporary Art in Visual Arts: Dialogues between Education, Body, and Memory

MELISSA MORENO DE ANDRADE [1]

## ABSTRACT

Contemporary art in visual arts is marked by a diversity of languages and the ability to connect aesthetics, politics, and society, serving as a space for debate and the creation of meaning. In the Brazilian context, its practice involves issues of education, the body, and memory, often silenced by official history. Bringing contemporary art into schools faces challenges like traditional curricula, a lack of teaching materials, and insufficient teacher training. Projects like Efac highlight the need for ongoing professional development and show the potential of digital technologies to expand access, encourage critical experiences, and build learning communities among teachers. The body, once idealized and objectified, becomes in contemporary art a political and poetic territory. Artists use it to expose historical violences, resist oppressive standards, and create sensory experiences that bring the viewer closer to the exposed subjectivity, turning it into a tool for critique and resistance. Memory also takes on a central role, being reinterpreted through storytelling. Artists like Gê Viana, Denílson Baniwa, Eliana Amorim, and Yhuri Cruz revisit historical narratives, give voice to marginalized groups, and imagine plural futures, using mediums like installation, performance, and video. In this way, contemporary art works as a tool for critical learning, resistance, and historical reinvention, connecting aesthetics, body, and memory, and contributing to the formation of aware citizens who can be protagonists of new social narratives.

**KEYWORDS: Learning space; Fabling; Narratives**

[1] **Bacharel e Licenciada em Letras – Português/ Espanhol, pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (2016); Licenciada em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP (2022) e Especialista em Práticas Pedagógicas pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (2023). Iniciou sua carreira como Professora de língua portuguesa para pessoas em situação em refúgio na Bibli-Aspa (2017-2018). Tem experiência na primeira etapa da Educação Infantil (E.M. Dra. Lysiane Pereira Galvão - Prefeitura Municipal de Mauá), no Ensino Fundamental (EMEB Professor Nilo Campos Gomes - Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo) e, atualmente, é professora efetiva, na segunda etapa da Educação Infantil (EMEI Quinta das Paineiras – Prefeitura Municipal de São Paulo).**

# INTRODUÇÃO

A arte contemporânea em artes visuais caracteriza-se pela pluralidade de linguagens e pela sua capacidade de tensionar os limites entre estética, política e sociedade. Mais do que uma produção artística voltada à contemplação, ela se afirmar como espaço de debate e de criação de sentidos, dialogando diretamente com temas urgentes da atualidade. No Brasil, esse cenário ganha contornos ainda mais complexos ao articular questões ligadas à educação, às representações do corpo e às memórias coletivas, muitas vezes silenciadas pela história oficial.

No campo educacional, a inserção da arte contemporânea nas escolas representa um desafio constante. A ausência de formação específica para docentes e a carência de materiais didáticos limitam a abordagem desse conteúdo em sala de aula, afastando estudantes de práticas artísticas que poderiam estimular pensamento crítico e sensibilidade estética. Ao mesmo tempo, artistas contemporâneos utilizam o corpo como território de resistência, transformando-o em espaço de denúncia contra padrões opressores, sobretudo no que se refere às representações do feminino e às violências históricas que recaem sobre ele.

Outro aspecto fundamental diz respeito ao papel da memória na produção contemporânea. Artistas brasileiros têm recorrido à fabulação como estratégia de revisitar narrativas coloniais e propor novas formas de olhar para o passado, deslocando imagens cristalizadas e criando possibilidades de futuros plurais. Esse gesto de reinscrição da memória, aliado ao uso do corpo e às práticas educativas, aponta para a potência transformadora da arte contemporânea no contexto social e cultural do país.

Tendo o objetivo de discutir de que maneira a arte contemporânea em artes visuais, ao estabelecer diálogos entre educação, corpo e memória, contribui para a construção de práticas críticas e emancipatórias. A questão central que guia está reflexão é: como a arte contemporânea pode se constituir como espaço de aprendizagem, de resistência e de reinvenção das narrativas históricas no Brasil?

## DESENVOLVIMENTO

### ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS PEDAGÓGICOS

A inserção da arte contemporânea no ambiente escolar brasileiro ainda representa um desafio significativo, principalmente quando pensamos no distanciamento entre a produção artística atual e os currículos tradicionais de artes. Nas escolas, muitas vezes a prática pedagógica restringe-se ao estudo de movimentos históricos consagrados, como o Renascimento ou o Modernismo, sem abrir espaço para as produções que emergem no presente. Essa lacuna dificulta que estudantes se reconheçam no processo artístico, uma vez que não enxergam, nas aulas, reflexos das questões sociais, culturais e políticas que atravessam seu cotidiano. O ensino de artes, portanto, precisa assumir a arte contemporânea não apenas como conteúdo, mas como experiência formativa e crítica.

Esse desafio não está restrito ao acesso dos alunos à produção artística, mas também à formação dos professores. Muitos docentes relatam dificuldades em trabalhar arte contemporânea devido à falta de preparo em suas próprias trajetórias acadêmicas, bem como pela carência de materiais didáticos adequados. Uma pesquisa desenvolvida pelo projeto Espaços expositivos de arte

contemporânea (Efac), vinculado à UDESC, identificou que há uma grande demanda de professores por formação continuada que permita compreender os conceitos, artistas e linguagens contemporâneas, além de estratégias didáticas inovadoras (POLIDORO et al., 2024). Esse dado evidencia que a lacuna não é apenas pedagógica, mas também institucional, já que a universidade e os espaços de formação docente precisam assumir esse compromisso.

Além da questão da formação, a pandemia de Covid-19 tornou ainda mais evidente o papel das tecnologias digitais no ensino de artes. Plataformas como o Moodle, utilizadas em programas de capacitação docente, revelaram-se ferramentas importantes para a difusão de conteúdos de arte contemporânea em diferentes regiões do país. Aulas síncronas, podcasts, vídeos e fóruns virtuais ampliaram a circulação de obras e reflexões, possibilitando a criação de comunidades de aprendizagem entre professores de localidades diversas. Esse movimento indica que a arte contemporânea, quando articulada às mídias digitais, pode superar barreiras geográficas e econômicas, garantindo maior acesso à produção artística e fortalecendo a rede de educadores.

Entretanto, não basta apenas introduzir recursos tecnológicos: é necessário que eles sejam pensados como dispositivos de mediação crítica. Como destaca Bauman (2001), vivemos em uma “modernidade líquida”, marcada pela fluidez de informações e pela dificuldade de construir referências estáveis. Nesse contexto, a arte contemporânea pode ser entendida como ferramenta privilegiada para desenvolver a capacidade de análise e reflexão nos alunos, ajudando-os a lidar com a complexidade do presente. A escola, portanto, precisa assumir a função de estimular leituras críticas sobre as imagens e narrativas visuais que circulam em plataformas digitais e em espaços expositivos, formando cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade.

Outro aspecto que merece atenção é a ausência de espaços expositivos nas escolas e em suas comunidades. Muitos professores relatam que o distanciamento físico de museus e centros culturais limita a vivência direta com a arte contemporânea. Essa barreira, porém, pode ser enfrentada com estratégias pedagógicas que aproximem os estudantes da produção artística por meio de exposições virtuais, oficinas criativas e parcerias com artistas locais. Como observou uma professora participante do curso oferecido pelo projeto Efac, o primeiro passo é compreender a linguagem contemporânea para, então, traduzi-la em experiências escolares significativas (POLIDORO et al., 2024). Essa perspectiva reforça a ideia de que a mediação docente é fundamental para que a arte contemporânea não permaneça distante dos estudantes.

A integração da arte contemporânea à educação, portanto, não se resume a introduzir novos conteúdos no currículo. Ela exige uma mudança de postura pedagógica, que reconheça o estudante como sujeito ativo no processo de criação e interpretação artística. Isso implica romper com a visão da arte como simples reprodução de estilos ou técnicas e entendê-la como prática social, capaz de problematizar desigualdades, estimular a criatividade e fomentar a autonomia crítica. Nesse sentido, a formação docente precisa ser pensada de forma a articular teoria, prática e reflexão, garantindo que os professores estejam preparados para assumir esse papel de mediadores de experiências estéticas.

## O CORPO COMO TERRITÓRIO POLÍTICO E POÉTICO

Na história da arte, o corpo sempre ocupou lugar de destaque. Muitas vezes, ele foi retratado de forma idealizada, como modelo de beleza e perfeição, principalmente nas tradições clássicas. Durante séculos, o corpo feminino foi representado como objeto de contemplação, geralmente associado à passividade e à submissão. Essa perspectiva, marcada por padrões estéticos e sociais, refletia o olhar masculino dominante, que transformava a mulher em imagem, mas não em sujeito de sua própria narrativa. Na arte contemporânea, esse quadro se transforma: o corpo passa a ser entendido como espaço de expressão e resistência, rompendo com antigas imposições.

As produções artísticas atuais mostram que o corpo não é apenas biológico, mas também político e poético. Ele guarda memórias, carrega marcas de violências históricas e, ao mesmo tempo, revela potências criativas. A artista e pesquisadora Ellen Santos (2025) destaca que o corpo feminino, antes silenciado, pode se tornar gesto político quando assume papel ativo em esculturas, performances e intervenções urbanas. Essa mudança aponta para uma virada no campo das artes visuais, em que o corpo não é mais visto como objeto de observação, mas como ferramenta crítica capaz de questionar estruturas de poder e abrir novas possibilidades de expressão.

Ao mesmo tempo, o corpo também funciona como espaço de poética, revelando emoções, fragilidades e experiências pessoais. Artistas contemporâneos utilizam performances, instalações e registros audiovisuais para traduzir sentimentos que muitas vezes não encontram lugar nas palavras. Essa dimensão poética aproxima o espectador da obra, pois o corpo, ao expor suas vulnerabilidades, convida à empatia e ao diálogo. Lygia Clark, por exemplo, defendia a ideia de um “corpo em processo”, onde a arte não se limita à forma final, mas se constrói na experiência sensorial e no encontro com o outro (CLARK, 1980). Nesse sentido, a arte contemporânea valoriza o corpo como ponte entre individual e coletivo.

Outro ponto importante é como a arte contemporânea denuncia os mecanismos sociais de controle sobre os corpos. O pensamento da filósofa Silvia Federici (2017) mostra que, historicamente, as mulheres foram disciplinadas para servir a interesses econômicos e patriarcais. A caça às bruxas na Europa, por exemplo, foi uma forma de domesticar corpos femininos e restringir sua autonomia. Quando artistas atuais evocam essas memórias em suas obras, revelam como tais estruturas ainda reverberam no presente. Assim, o corpo, ao ser exposto em ações artísticas, pode se tornar um espaço de luta contra apagamentos históricos e violências naturalizadas.

Não se trata apenas de olhar para o corpo como representação, mas como experiência concreta e cotidiana. Mulheres, pessoas negras, indígenas e LGBTQIAPN+ têm utilizado a arte contemporânea para afirmar seus corpos como presença ativa, contrariando os estereótipos que a sociedade insiste em perpetuar. Ao explorar o corpo como território político, essas produções reforçam que existir e se expressar é também um ato de resistência. Esse aspecto fica evidente nas performances analisadas por Santos (2025), que traduzem sentimentos de dor e resistência em imagens poéticas, reafirmando o corpo como espaço de memória e de fala.

Portanto, o corpo na arte contemporânea assume dupla função: é poético porque expressa sensações e subjetividades, e é político porque questiona estruturas que historicamente o oprimiram. Essa combinação

transforma o corpo em campo de disputa, mas também de criação. Ao ser apropriado como linguagem artística, ele deixa de ser um objeto passivo e se torna protagonista de novas narrativas. Assim, a arte contemporânea contribui para reconfigurar a forma como enxergamos e vivemos nossos próprios corpos, destacando que toda presença corporal é também uma forma de comunicação e resistência.

## MEMÓRIA, FABULAÇÃO E NARRATIVAS CRÍTICAS

A memória ocupa lugar essencial na arte contemporânea, pois ela não se limita a guardar acontecimentos passados, mas funciona como força ativa na construção do presente. Muitos artistas brasileiros têm buscado revisitar imagens históricas para propor novas leituras, questionando as narrativas oficiais que, durante séculos, reforçaram visões coloniais e eurocêntricas. Essa operação é particularmente visível na arte contemporânea, que utiliza recursos como a instalação, a fotografia, a performance e o vídeo para reelaborar registros históricos e criar novas formas de interpretação. A memória, nesse sentido, torna-se matéria-prima para o exercício artístico.

Um dos caminhos mais instigantes nesse processo é o uso da fabulação, conceito trabalhado por Gilles Deleuze para designar a capacidade da arte de inventar narrativas que rompem com verdades estabelecidas. Ao contrário da simples reprodução de fatos, a fabulação permite criar histórias alternativas, tensionando a relação entre o real e o imaginário. Segundo Viana (2023), artistas como Gê Viana, Denílson Baniwa, Eliana Amorim e Yhuri Cruz utilizam esse recurso para deslocar imagens cristalizadas sobre a história do Brasil, dando voz a personagens silenciados, como povos indígenas, pessoas negras e mulheres. Com isso, a fabulação se torna prática política, já que questiona os limites da memória oficial e sugere novos modos de existir.

Um exemplo significativo é a obra de Gê Viana, que revisita as gravuras de Debret — artista francês conhecido por retratar cenas da vida colonial no Brasil. Ao intervir sobre essas imagens, Viana cria novas composições que denunciam a violência da escravidão e ressignificam a presença de pessoas negras como protagonistas. Esse gesto artístico mostra que o passado pode ser reescrito de forma crítica, revelando o que antes era invisibilizado. Como afirma Didi-Huberman (2016), as imagens carregam sobrevivências que podem ser reativadas em outros tempos, e a arte contemporânea explora justamente esse potencial de trazer à tona memórias esquecidas para gerar reflexão no presente.

Outro caso é o de Denílson Baniwa, artista indígena que combina elementos tradicionais de sua cultura com linguagens digitais e contemporâneas. Suas obras desconstroem estereótipos sobre os povos originários, desafiando a visão romantizada ou folclórica que ainda persiste na sociedade. Ao hackear imagens históricas e inserir nelas referências indígenas, Baniwa cria uma narrativa que afirma a continuidade e a resistência de seu povo. Como aponta Mombaça (2021), essa prática artística não apenas questiona o passado, mas projeta futuros possíveis, nos quais os povos historicamente marginalizados possam ocupar lugar de centralidade.

Além desses exemplos, outros artistas contemporâneos exploram a memória como campo de cura e ancestralidade. Eliana Amorim, por exemplo, traz para suas obras elementos ligados à maternidade e às práticas

de cuidado, revisitando saberes populares e tradições afro-brasileiras. Em performances e instalações, ela convoca lembranças coletivas que ultrapassam a esfera individual, fortalecendo vínculos comunitários. Esse movimento mostra que a memória não é apenas registro de dor, mas também de resistência e de reinvenção. Como afirma Hartman (2020), fabular a partir do trauma é uma forma de criar espaço para novas existências, rompendo com a lógica do apagamento.

A obra de Yhuri Cruz também exemplifica essa potência. Ao criar monumentos efêmeros dedicados a figuras negras, como Anastácia, ele questiona a ausência de referências afro-brasileiras no espaço público e propõe outras formas de lembrar e homenagear. Esses trabalhos funcionam como contra monumentos, que não apenas resgatam memórias, mas também expõem a seletividade da história oficial. Nessa perspectiva, a memória se torna disputa política, pois coloca em evidência quem é lembrado e quem é silenciado. Essa escolha de fabular, mais do que preservar o passado, significa reescrevê-lo para que novas gerações possam ter acesso a outras narrativas (VIANA, 2023).

Portanto, a memória, quando atravessada pela fabulação, revela-se como prática crítica e criativa da arte contemporânea brasileira. Ela permite que artistas questionem as formas tradicionais de registro histórico, trazendo à tona experiências marginalizadas e projetando futuros plurais. Mais do que uma lembrança estática, a memória torna-se força ativa de transformação. Assim, a arte contemporânea contribui para ressignificar as histórias coletivas, fortalecendo identidades e possibilitando que novos mundos sejam imaginados.

## CONEXÕES ENTRE EDUCAÇÃO, CORPO E MEMÓRIA

A análise da arte contemporânea sob os eixos da educação, do corpo e da memória revela que esses três campos não estão separados, mas se entrelaçam de forma constante. Quando um professor leva para a sala de aula produções que trabalham o corpo como linguagem ou que utilizam a fabulação para revisitar a história, ele amplia o horizonte dos estudantes, estimulando tanto a sensibilidade estética quanto a consciência crítica. Dessa forma, a arte contemporânea deixa de ser um tema distante ou restrito a especialistas e passa a se tornar parte da experiência educativa cotidiana.

Esse processo não é simples. Muitos educadores ainda se sentem inseguros para trabalhar temas considerados “complexos” ou “polêmicos”, como performances corporais ou obras que questionam narrativas coloniais. No entanto, justamente por provocar incômodos, a arte contemporânea pode despertar nos alunos novas formas de refletir sobre o mundo. Como lembram Polidoro et al. (2024), a formação docente precisa oferecer ferramentas para que o professor se sinta preparado a conduzir essas discussões, transformando a arte em espaço de diálogo e não em simples reprodução de imagens ou conceitos.

O corpo, quando levado para o espaço escolar como linguagem artística, possibilita que os alunos se expressem para além da escrita e da fala. Oficinas de performance, teatro, dança ou mesmo atividades de desenho corporal permitem que os estudantes experimentem seus corpos como territórios de criação. Essa prática favorece a autoestima, a autopercepção e o reconhecimento da diversidade de existências. Santos (2025) destaca que o corpo feminino, por exemplo, ao ser trabalhado na

arte contemporânea, pode ressignificar memórias de opressão, convertendo-as em gestos de resistência. Assim, a escola se torna lugar privilegiado para que esses processos se concretizem.

Da mesma forma, o trabalho com memória e fabulação no ensino de artes possibilita que os alunos compreendam a história a partir de múltiplas perspectivas. A desconstrução de imagens coloniais ou a valorização de narrativas indígenas e afro-brasileiras, presentes em artistas como Gê Viana e Denílson Baniwa, oferecem aos estudantes oportunidades de questionar o passado e imaginar futuros diferentes. Viana (2023) argumenta que a fabulação é uma estratégia estética que permite reinventar a história e, ao mesmo tempo, educar para a pluralidade. Quando esse recurso entra em sala de aula, contribui para formar cidadãos mais críticos e sensíveis à diversidade cultural.

Ao conectar corpo e memória dentro de práticas educativas, a arte contemporânea também favorece a construção de vínculos comunitários. Experiências coletivas de criação, em que estudantes trabalham sobre lembranças pessoais ou memórias da comunidade, geram reconhecimento mútuo e valorização da identidade. Essa dimensão fortalece a noção de que a escola não é apenas espaço de transmissão de conteúdos, mas de partilha de experiências. Hartman (2020) lembra que narrar e fabular sobre o trauma é também um ato de cuidado, pois transforma a dor em linguagem e cria espaços de pertencimento. Nesse sentido, a educação em artes visuais pode se tornar um lugar de acolhimento e transformação social.

Portanto, os diálogos entre educação, corpo e memória demonstram que a arte contemporânea em artes visuais não pode ser vista como algo periférico no currículo escolar. Pelo contrário, ela oferece caminhos para repensar práticas pedagógicas, para ressignificar a experiência do corpo e para recontar histórias coletivas silenciadas. Ao integrar esses elementos, a arte contemporânea mostra sua força como instrumento crítico e poético, capaz de unir reflexão, sensibilidade e ação. Mais do que conteúdo, ela se apresenta como experiência viva, capaz de transformar tanto os sujeitos que a produzem quanto aqueles que a recebem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste trabalho mostrou que a arte contemporânea em artes visuais não pode ser compreendida de forma isolada, mas como um campo em constante diálogo entre educação, corpo e memória. Esses três eixos, quando articulados, revelam a potência transformadora da arte como prática pedagógica, crítica e social.

Na educação, percebemos que a inserção da arte contemporânea ainda enfrenta obstáculos, especialmente pela falta de formação docente e pela distância entre escola e espaços culturais. No entanto, quando professores são preparados e dispõem de recursos adequados, a arte contemporânea pode se tornar um instrumento pedagógico capaz de estimular a criatividade, o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes.

No eixo do corpo, ficou evidente que a arte contemporânea rompe com a tradição de representações idealizadas e transforma o corpo em território de expressão política e poética. As produções que colocam o corpo em primeiro plano demonstram como ele pode ser usado tanto para denunciar desigualdades quanto para criar novos sentidos de existência, sobretudo no que se refere às experiências

femininas, negras e indígenas.

Já no campo da memória, a fabulação surge como estratégia criativa e crítica, permitindo recontar histórias apagadas ou silenciadas pela narrativa oficial. Artistas brasileiros têm usado esse recurso para reinscrever imagens coloniais, criar novas narrativas e projetar futuros plurais. Essa dimensão mostra que a arte contemporânea não é apenas reflexo do presente, mas também prática de reinvenção histórica e cultural.

Assim, ao unir educação, corpo e memória, a arte contemporânea se consolida como espaço de resistência e de criação de novos mundos possíveis. Mais do que tema de estudo, ela se apresenta como experiência que transforma a forma de ensinar, de sentir e de lembrar. Conclui-se, portanto, que a arte contemporânea em artes visuais deve ser reconhecida como ferramenta fundamental para a formação crítica e sensível de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade em que vivem.

## REFERÊNCIAS


BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CLARK, Lygia. **Lygia Clark:** da obra ao acontecimento. Belo Horizonte: UFMG, 1980.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Imagens apesar de tudo**. São Paulo: 34, 2016.

FEDERICI, Silvia. **O Calibã e a bruxa:** mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

HARTMAN, Saidiya. **Perder a mãe:** uma jornada pela rota atlântica da escravidão. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

POLIDORO, Lucas de Abreu Seara; et. al. Arte contemporânea na escola: desafios e formação de professores. **Revista da FAED/UDESC**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 45-62, 2024.

SANTOS, Ellen Seabra de Lima Mucci dos. **Corpos que falam:** a representação do feminino como gesto político na arte contemporânea. Monografia (Graduação em Artes Visuais). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

VIANA, Wes. **Fabulação na arte contemporânea brasileira:** cartografia de artistas visuais. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

# A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Early Childhood Education and Child Development

MISMÁRIA MERCÊS DOS SANTOS [1]

## RESUMO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, considerando suas dimensões física, emocional, social, cognitiva e cultural. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança, destacando as contribuições das interações, das brincadeiras e das experiências educativas para a construção da identidade, da autonomia e das aprendizagens. Busca-se também compreender diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento infantil e discutir a importância de práticas pedagógicas que respeitem os ritmos, as singularidades e as potencialidades das crianças. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em documentos educacionais e estudos de autores que discutem o desenvolvimento e a educação da criança. A análise considera especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e o Currículo da Cidade – Educação Infantil de São Paulo. Os resultados da reflexão evidenciam que a criança deve ser reconhecida como sujeito histórico, social e de direitos, capaz de participar ativamente da construção de conhecimentos por meio das interações e das brincadeiras. Conclui-se que uma Educação Infantil de qualidade requer práticas pedagógicas intencionais, inclusivas, lúdicas e comprometidas com o desenvolvimento integral da criança.

**PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Desenvolvimento infantil; Criança; Brincadeira; Aprendizagem.**

[1] **Formação: Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Estácio Radial.**
**Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo.**

# A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Early Childhood Education and Child Development

MISMÁRIA MERCÊS DOS SANTOS [1]


## ABSTRACT

Early Childhood Education constitutes the first stage of Basic Education and plays a fundamental role in children's integral development, considering their physical, emotional, social, cognitive and cultural dimensions. This article aims to reflect on the importance of Early Childhood Education for child development, highlighting the contributions of interactions, play and educational experiences to the construction of identity, autonomy and learning. It also seeks to understand different perspectives on child development and discuss the importance of pedagogical practices that respect children's rhythms, singularities and potentialities. This study is characterized as a bibliographical research with a qualitative approach, based on educational documents and studies by authors who discuss child development and education. The analysis particularly considers the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) and the São Paulo City Curriculum for Early Childhood Education. The reflections indicate that children should be recognized as historical, social and rights-bearing subjects, capable of actively participating in the construction of knowledge through interactions and play. It is concluded that quality Early Childhood Education requires intentional, inclusive and playful pedagogical practices committed to children's integral development.


**KEYWORDS: Early Childhood Education; Child Development; Child; Play; Learning.**

[1] **Formação: Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Estácio Radial.**
**Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo.**

# INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e possui papel essencial na formação e no desenvolvimento integral da criança. Mais do que um espaço destinado ao cuidado ou à preparação para etapas posteriores da escolarização, a Educação Infantil configura-se como um ambiente de experiências, relações, descobertas, brincadeiras e aprendizagens, no qual a criança é reconhecida como sujeito de direitos.

As transformações sociais ocorridas nas últimas décadas modificaram as relações familiares, profissionais e comunitárias, ampliando a importância das instituições de Educação Infantil na sociedade contemporânea. Entretanto, é fundamental compreender que a instituição educativa e a família possuem responsabilidades complementares. A educação da criança não se desloca exclusivamente da família para a escola; ao contrário, requer diálogo, parceria e corresponsabilidade entre diferentes sujeitos e instituições.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem princípios e fundamentos para a organização das propostas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica. A BNCC, por sua vez, organiza a Educação Infantil a partir das interações e da brincadeira como eixos estruturantes, assegurando seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Nessa perspectiva, a criança não deve ser compreendida como um sujeito passivo que apenas recebe conhecimentos. Ela participa, explora, questiona, imagina, cria hipóteses, estabelece relações e produz sentidos sobre o mundo. Portanto, o trabalho pedagógico precisa considerar suas manifestações, interesses, necessidades e diferentes formas de expressão.

A BNCC organiza as experiências da Educação Infantil em cinco campos de experiências: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Diante disso, este artigo busca discutir a relação entre Educação Infantil e desenvolvimento da criança, considerando contribuições teóricas e documentos orientadores da educação brasileira, bem como a importância de práticas pedagógicas intencionais, inclusivas e significativas.

## OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança, considerando as interações, as brincadeiras, as experiências educativas e as práticas pedagógicas fundamentadas nos documentos curriculares da Educação Infantil.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança;

Refletir sobre aspectos do desenvolvimento infantil e suas relações com os processos de aprendizagem;

Identificar a importância das interações e das brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil;

Relacionar as práticas pedagógicas aos

direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC;

Destacar a importância de práticas educativas que respeitem as singularidades, os ritmos, as culturas e as potencialidades das crianças;

Refletir sobre o papel do professor na organização de ambientes e experiências que favoreçam a participação e o protagonismo infantil.

## METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir da consulta a livros, artigos, documentos oficiais e referenciais educacionais relacionados à Educação Infantil e ao desenvolvimento da criança.

Foram considerados estudos de autores que discutem o desenvolvimento humano, a aprendizagem, a infância e as práticas pedagógicas, além de documentos oficiais que orientam a Educação Infantil brasileira, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade – Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

A escolha dessa abordagem permite compreender a Educação Infantil para além da perspectiva de escolarização precoce, considerando a criança em sua integralidade e reconhecendo as experiências cotidianas, as relações sociais, as brincadeiras e as diferentes linguagens como elementos fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem.

## A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

A concepção contemporânea de infância compreende a criança como sujeito histórico, social e de direitos. Essa perspectiva rompe com uma visão que considera a criança apenas como alguém que precisa ser preparado para a vida adulta e reconhece sua capacidade de participar ativamente das experiências que vivencia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem referências para a organização das propostas pedagógicas dessa etapa e reconhecem a importância das experiências vivenciadas pelas crianças nas instituições educativas.

A Educação Infantil, portanto, precisa constituir-se como um espaço no qual as crianças possam estabelecer relações, expressar sentimentos, desenvolver diferentes formas de comunicação, explorar materiais, movimentar-se, brincar e construir conhecimentos.

Nesse processo, o professor possui papel fundamental. Sua função não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve observar, escutar, registrar, planejar, organizar espaços, propor experiências e acompanhar os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Para Oliveira (2011), a instituição de Educação Infantil deve proporcionar experiências que favoreçam o desenvolvimento das crianças por meio de interações significativas, respeitando suas características e necessidades.

Assim, o cotidiano educativo precisa ser organizado de maneira intencional, sem transformar a infância em uma antecipação das práticas escolares próprias do Ensino Fundamental. A criança necessita de tempo e espaço para brincar, imaginar, investigar, experimentar e construir relações.

## O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E SUAS DIFERENTES DIMENSÕES

O desenvolvimento infantil é um processo complexo e contínuo, influenciado pelas características individuais da criança e pelas relações que estabelece com o ambiente, com outras crianças e com os adultos.

Jean Piaget contribuiu significativamente para os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, destacando a participação ativa da criança na construção do conhecimento. Em sua teoria, o desenvolvimento ocorre por meio de processos de adaptação, assimilação e acomodação, que possibilitam a construção progressiva de estruturas cognitivas.

Piaget apresentou diferentes períodos do desenvolvimento intelectual: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Entretanto, esses períodos não devem ser utilizados como classificações rígidas capazes de determinar exatamente o que uma criança deve ou não realizar em determinada idade. O desenvolvimento apresenta características próprias e deve ser compreendido considerando a singularidade de cada criança.

Na Educação Infantil, essa compreensão é especialmente importante, pois as crianças apresentam diferentes ritmos de desenvolvimento, experiências familiares, culturais e sociais. Cabe ao professor observar esses processos e organizar experiências que possibilitem novas aprendizagens.

A contribuição de Vygotsky também é fundamental para compreender o desenvolvimento infantil. Para o autor, o desenvolvimento humano ocorre em estreita relação com o contexto social e cultural. A interação com outras pessoas e a mediação dos adultos e dos pares desempenham papel importante na construção das aprendizagens.

Essa perspectiva reforça a importância de uma Educação Infantil que valorize as relações, a linguagem, a cultura, as brincadeiras e a participação das crianças.

## A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES E DAS BRINCADEIRAS

Brincar é uma das principais formas pelas quais a criança conhece e interpreta o mundo. Por meio das brincadeiras, ela experimenta papéis, cria situações imaginárias, estabelece relações, resolve conflitos, desenvolve a linguagem e expressa sentimentos e ideias.

A BNCC estabelece as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Nesse sentido, brincar não deve ser compreendido apenas como intervalo ou momento de descanso das atividades consideradas “pedagógicas”. A brincadeira constitui uma experiência essencial para o desenvolvimento infantil e precisa estar presente no planejamento cotidiano.

Kishimoto (2011) destaca a importância do brincar e dos jogos para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, ressaltando que essas experiências podem contribuir para diferentes dimensões do desenvolvimento infantil.

Cabe ao professor criar condições para que as crianças possam brincar livremente, mas também propor situações lúdicas intencionalmente planejadas, considerando os interesses do grupo e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

A organização dos espaços, a seleção dos materiais e a disponibilidade de diferentes objetos e linguagens também são elementos importantes. Materiais de diferentes texturas, tamanhos, cores e possibilidades de uso podem estimular a curiosidade e favorecer experiências de exploração e criação.

## A BNCC E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular estabelece uma concepção de Educação Infantil centrada na criança e em suas experiências. O documento define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Esses direitos devem estar presentes nas experiências cotidianas das instituições de Educação Infantil.

Conviver significa possibilitar que a criança estabeleça relações com outras crianças e adultos, aprendendo a respeitar diferenças e compartilhar experiências.

Brincar envolve garantir tempos e espaços para diferentes formas de brincadeira, possibilitando que a criança imagine, crie, explore e interaja.

Participar significa reconhecer a criança como sujeito que pode contribuir para a organização das experiências, escolhas e decisões adequadas à sua faixa etária.

Explorar envolve proporcionar contato com objetos, materiais, espaços, sons, movimentos, natureza e diferentes linguagens.

Expressar significa garantir oportunidades para que a criança manifeste sentimentos, pensamentos, desejos e conhecimentos por diferentes formas de linguagem.

Conhecer-se está relacionado à construção da identidade, da autonomia e da percepção de si, do próprio corpo e das relações estabelecidas com os outros.

Além desses direitos, a BNCC organiza a Educação Infantil em cinco campos de experiências, que não devem ser compreendidos como disciplinas escolares isoladas. Eles constituem possibilidades de organização das experiências vivenciadas pelas crianças.

## O CURRÍCULO DA CIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

No contexto da Rede Municipal de Educação de São Paulo, o Currículo da Cidade – Educação Infantil constitui importante referência para a organização do trabalho pedagógico. O documento foi publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 2019.

A proposta curricular da cidade valoriza uma concepção de criança como sujeito de direitos e considera a importância das experiências, das relações, das diferentes linguagens e da participação infantil.

Essa perspectiva contribui para que o professor organize o cotidiano pedagógico considerando não apenas aquilo que pretende ensinar, mas também aquilo que as crianças demonstram interesse em conhecer, investigar e experimentar.

O planejamento, portanto, deve ser flexível e estar aberto às descobertas realizadas pelas crianças. A observação e a escuta tornam-se instrumentos fundamentais para compreender os processos de aprendizagem e

desenvolvimento.

A documentação pedagógica também assume importância nesse processo, pois permite ao professor registrar experiências, acompanhar percursos e refletir sobre suas próprias práticas.

Dessa maneira, o currículo não deve ser entendido apenas como um conjunto de conteúdos a serem cumpridos, mas como uma construção que acontece nas relações entre crianças, professores, espaços, materiais, culturas e experiências.

## O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor de Educação Infantil exerce papel fundamental na criação de condições favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem. Seu trabalho envolve planejamento, observação, escuta, mediação, registro e avaliação dos processos vivenciados pelas crianças.

Uma prática pedagógica de qualidade requer que o professor reconheça as crianças como sujeitos ativos, capazes de construir conhecimentos a partir das relações que estabelecem com o mundo.

Nesse contexto, é necessário evitar práticas excessivamente centradas na repetição e na antecipação de conteúdos formais. A Educação Infantil possui características próprias e deve garantir experiências adequadas às necessidades das crianças.

O professor precisa estar atento às diferentes formas de expressão infantil. Uma criança pode demonstrar seus conhecimentos por meio da fala, do movimento, do desenho, da música, da brincadeira, da construção, da exploração de materiais ou de outras linguagens.

Por isso, o planejamento deve contemplar diferentes possibilidades de participação, respeitando as singularidades de cada criança e garantindo acessibilidade e inclusão.

## EDUCAÇÃO INFANTIL, INCLUSÃO E DIVERSIDADE

Uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral precisa reconhecer e valorizar a diversidade presente nos grupos. As crianças possuem diferentes histórias, culturas, características, formas de comunicação e maneiras de aprender.

Nesse sentido, práticas inclusivas devem garantir a participação de todas as crianças nas experiências propostas, realizando as adaptações necessárias quando forem identificadas barreiras à participação e à aprendizagem.

A valorização da diversidade também envolve o reconhecimento das diferentes culturas, identidades, histórias familiares e modos de vida presentes na comunidade.

O professor possui papel importante na construção de um ambiente educativo que combata preconceitos e favoreça relações baseadas no respeito, na cooperação e na valorização das diferenças.

Assim, trabalhar com diversidade na Educação Infantil não deve ser compreendido como uma ação pontual, restrita a determinadas datas comemorativas. Deve fazer parte do cotidiano, dos materiais disponibilizados, das histórias, das brincadeiras, das músicas, das imagens e das relações estabelecidas no espaço educativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo permite compreender que a Educação Infantil possui papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Trata-se de uma etapa que precisa ser reconhecida em sua especificidade, respeitando a infância e garantindo experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento.

A criança deve ser compreendida como sujeito histórico, social, cultural e de direitos, capaz de participar ativamente das experiências que vivencia. Nesse sentido, as interações e as brincadeiras constituem elementos fundamentais do trabalho pedagógico.

A BNCC contribui para essa compreensão ao estabelecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências que orientam a organização curricular da Educação Infantil.

Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil oferecem fundamentos para a organização das propostas pedagógicas dessa etapa, enquanto o Currículo da Cidade possibilita uma aproximação dessas concepções com a realidade da Rede Municipal de Educação de São Paulo.

Conclui-se que uma Educação Infantil de qualidade não pode estar baseada apenas na transmissão de conhecimentos ou na antecipação de conteúdo do Ensino Fundamental. É necessário garantir experiências nas quais as crianças possam brincar, interagir, explorar, participar, expressar-se e construir sua identidade.

O professor, nesse processo, exerce papel essencial como mediador e organizador das experiências. Por meio da observação, da escuta, do planejamento e da documentação pedagógica, pode identificar interesses, necessidades e potencialidades das crianças e organizar propostas que favoreçam novas aprendizagens.

Portanto, investir na Educação Infantil significa reconhecer a importância da infância e garantir às crianças o direito de aprender e se desenvolver em ambientes acolhedores, inclusivos, seguros, desafiadores e culturalmente significativos.

## REFERÊNCIAS


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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

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

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

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

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

# PASSAGENS DA ANTIGUIDADE AO FEUDALISMO E DECLÍNIO E QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Transitions from Antiquity to Feudalism and the Decline and Fall of the Roman Empire: A Reflection on History Teaching in Teacher Training

NÁDIA DE CARVALHO MORAES [1]

## RESUMO

Este estudo tem a intenção de apresentar a metodologia do ensino de história na formação docente, de modo que o professor em sua formação compreenda e refleta sobre a passagem da antiguidade ao feudalismo. O problema da pesquisa é saber como o conhecimento sobre a passagem da antiguidade ao feudalismo e declínio e queda do Império Romano contribui para a formação do professor? O objetivo geral foi apresentar os aspectos históricos para compreender a passagem da antiguidade ao feudalismo e o declíneo e queda do Império Romano e impacto desses estudos para docentes em sua formação inicial. Escolheu-se como metodologia da pesquisa a revisão da literatura, com a analise de texto teóricos levantados a partir da pesquisa bibliográfica, ao qual fez-se o fichamento com as principais ideias dos autores que escreveram anteriormente sobre a temática, a fim de construir repertório que seja possível a sua dissertação. O principal resultado da pesquisa foi de que a formação de professores é fundamental o estudo das passagens da antiguidade para o feudalismo e o declínio e a queda do Império Romano, a partir de uma reflexão teórica sobre sua importância enquanto texto de estudo e sua contribuição para a formação docente.

**PALAVRAS-CHAVE: Feudalismo; Educação. Metodologia; Antiguidade.**

[1] **Graduação em Pedagogia pela ULBRA Universidade Luterana do Brasil (2010); História pela UNICV – Centro Universitário Cidade Verde (2025); Bacharel em Comunicação Social pela UNISA Universidade de Santo Amaro (2003); Especialização em Alfabetização e letramento pala Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2013); Especialização em Arte na Educação – FAI – Faculdade Interativa de São Paulo (2019); Especialização em Psicopedagogia Institucional na Area da Educação – FACONNECT – Faculdade Conectada (2021); Professora de Educação Básica I - no CEMEI Luzia Momi Sasso – Prefeitura de Osasco/SP e Professora de Educação Infantil – no CEI Direto Benedicto Rocha, VER. – Prefeitura de São Paulo.**

# PASSAGENS DA ANTIGUIDADE AO FEUDALISMO E DECLÍNIO E QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Transitions from Antiquity to Feudalism and the Decline and Fall of the Roman Empire: A Reflection on History Teaching in Teacher Training

NÁDIA DE CARVALHO MORAES [1]

## ABSTRACT

This study aims to present a methodology for teaching history within teacher training, enabling trainee teachers to understand and reflect upon the transition from Antiquity to feudalism. The research question addresses how knowledge regarding the transition from Antiquity to feudalism—as well as the decline and fall of the Roman Empire—contributes to teacher training. The general objective was to present the historical aspects necessary to understand this transition and the decline and fall of the Roman Empire, while examining the impact of such studies on teachers during their initial training. The chosen methodology was a literature review involving the analysis of theoretical texts identified through bibliographic research; key ideas from previous authors on the subject were cataloged to build a knowledge base for the dissertation. The study's main finding is that examining the transition from Antiquity to feudalism and the decline and fall of the Roman Empire is fundamental to teacher training, fostering a theoretical reflection on the importance of these topics as study material and their contribution to the professional development of teachers.

**KEYWORDS: Feudalism; Education; Methodology; Antiquity.**

[1] **Graduação em Pedagogia pela ULBRA Universidade Luterana do Brasil (2010); História pela UNICV – Centro Universitário Cidade Verde (2025); Bacharel em Comunicação Social pela UNISA Universidade de Santo Amaro (2003); Especialização em Alfabetização e letramento pala Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2013); Especialização em Arte na Educação – FAI – Faculdade Interativa de São Paulo (2019); Especialização em Psicopedagogia Institucional na Area da Educação – FACONNECT – Faculdade Conectada (2021); Professora de Educação Básica I - no CEMEI Luzia Momi Sasso – Prefeitura de Osasco/SP e Professora de Educação Infantil – no CEI Direto Benedicto Rocha, VER. – Prefeitura de São Paulo.**

# INTRODUÇÃO

A queda do Império Romano é um dos eventos mais marcantes da história ocidental, que teve profundas causas e gerou impactos duradouros. Formam feitas buscas para analisar as principais causas da queda do Império Romano e suas consequências, destacando os fatores políticos, econômicos, sociais e militares que contribuíram para esse processo histórico.

O declínio e a queda do Império Romano são temas de grande relevância e complexidade histórica, que despertam interesse e debates entre historiadores e estudiosos e que contribuem de forma significativa para a formação docente, porque este período marca um processo histórico da educação, que se estendeu aproximadamente do século III ao século V d.C., marcou o fim de uma das mais poderosas e influentes civilizações da antiguidade. Pretende-se analisar os principais fatores que contribuíram para o declínio e a queda do Império Romano, considerando aspectos políticos, econômicos, sociais e militares, além de discutir as consequências desse processo para a Europa Ocidental e o impacto na formação docente.

A abordagem desses temas é fundamental para a compreensão dos professores sobre o processo histórico, não apenas o fim do Império Romano, mas também as transformações que ocorreram na Europa e no mundo ocidental durante a transição da Antiguidade para a Idade Média. A compreensão desses eventos históricos permite aos professores uma reflexão sobre questões fundamentais da história humana, como as dinâmicas de poder, as relações sociais e econômicas, e os processos de mudança e continuidade das civilizações ao longo do tempo.

## OBJETIVO GERAL

Apresentar os aspectos históricos para compreender a passagem da antiguidade ao feudalismo e o declínio e queda do Império Romano e impacto desses estudos para docentes em sua formação inicial.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever os aspectos históricos sobre a passagem da antiguidade ao feudalismo;
- Refletir sobre a formação docente incluído a história com a queda do Império Romano.

## JUSTIFICATIVA

A escolha do tema se justifica pela necessidade em se aprofundar mais para conhecer a passagem da antiguidade ao feudalismo e a queda e o declínio do Império Romano, estabelecendo uma relação da história com a educação que segue nesse período. Entendendo que com o declínio do Império Romano a sociedade passou por mudanças profundas, a redução das cidades, o enfraquecimento do comércio, a ruralização e a fragmentação política modificaram também estruturas educacionais.

O tema proposto foi importante para a área da educação, porque nesse período houve uma transformação ao qual se reorganizou os espaços e das instituições responsáveis pela preservação e transmissão de conhecimentos, ao conecemos por escola na contemporaneidade. Foi nesse período que a igreja católica ganhou importância e posteriormente escolas ligadas às catedrais passaram a desempenhar um papel fundamental na conservação de textos, na alfabetização de membros do clero e formação docente.

## PROBLEMA

Como se deu a passagem da antiguidade ao feudalismo e declínio e queda do Império Romano contribui para a formação do professor?

## DESENVOLVIMENTO

Neste ponto, os estudiosos divergem essencialmente quanto ao peso que atribuem às invasões bárbaras no processo de ruína do Império Romano. Esta divergência se revela mais claramente quando se considera o contexto histórico em que cada autor viveu, já que elementos de suas épocas influenciam suas teorias.

Para Edward Gibbon, um inglês que apoiou arduamente a Revolução Francesa e residiu muitos anos na França durante a revolução Gibbon (2005, p. 28-29), os bárbaros representavam um retrocesso, um atraso civilizacional. Ele via as hordas invasoras como hostis aos ideais de liberdade, igualdade e propriedade, princípios fundamentais do Iluminismo.

Gibbon (2005) afirma que as leis e os costumes das nações modernas protegem a segurança e a liberdade do soldado vencido:

Além disso, o uso de diferentes tipos de brincadeiras, como jogos simbólicos, jogos de regras e brincadeiras livres, contribui para o desenvolvimento de diferentes habilidades. Cada tipo de brincadeira possui características específicas que favorecem determinados aspectos do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007).

> O cidadão pacato, outrossim, raras vezes têm razões de queixar-se de que sua vida ou mesmo sua fortuna ficaram expostas à fúria da guerra. No desastroso período da queda do Império Romano, que pode ser justificadamente datada do reinado de Valente, a felicidade e a segurança de cada indivíduo eram atacadas, e as artes e as obras de séculos, rudemente desfiguradas pelos bárbaros da Cítia e da Germânia" (Gibbon, 2005, p. 446).

Para ele, os bárbaros desestabilizaram a civilização greco-romana, sendo, portanto, os grandes vilões na desintegração do Império Romano. Gibbon argumenta que a Idade Média foi o resultado da vitória da barbárie sobre a civilização.

Por outro lado, Perry Anderson, um marxista que escreveu "Passagem da Antiguidade ao Feudalismo" durante a Guerra Fria, analisou as invasões bárbaras sob uma perspectiva socioeconômica.

Segundo Anderson (2004) a proteção militar às fronteiras gerava elevados custos ao Império, tornando difícil a sua:

> Manutenção e preservação. Ele destaca que "a ruralização da sociedade romana em consequência da crise da mão-de-obra escrava enfraquecia o exército, pois desestimulava o alistamento militar. A solução foi permitir a entrada de bárbaros nas fileiras do exército romano. Já no século III, as legiões romanas estavam abarrotadas de soldados germânicos, com alguns ocupando importantes cargos de comando no exército" (Anderson, 2004, p. 82-85).

Portanto, nos séculos IV e V, quando ocorreram as invasões, o território romano já convivia há muito tempo com a maioria dos povos invasores.

A questão religiosa é desafiador estudar a Idade Média sem analisar a religiosidade que a permeou. Os autores comparados neste trabalho examinaram o papel da Igreja Cristã

na formação do medievo. Contudo, apresentam divergências nesse ponto. Gibbon, especificamente, descreve como a Igreja se tornou parte do Estado romano e suplantou o paganismo, atribuindo essa ascensão à vitória do cristianismo sobre a religião pagã romana:

> I. O inflexível zelo e, se nos é permitido usar tal expressão, a intolerância dos cristãos – derivada, em verdade, da religião judaica, mas purificada pelo espírito acanhado e antissocial que, em vez de atrair, dissuadir os gentios de abraçar a lei de Moisés. II. A doutrina de uma vida futura, valorizada por toda e qualquer circunstância ocasional que pudesse dar peso e eficácia a essa importante verdade. III. Os poderes miraculosos atribuídos à Igreja primitiva.
> IV. A pura e austera moralidade dos cristãos. V. A união e a disciplina da república cristã, que formou aos poucos um Estado independente que se desenvolveu no coração do Império Romano (GIBBON, 2005, p. 236).

Para o autor, os mesmos fatores que propiciaram a ascensão do cristianismo sobre o culto pagão constituíram as causas de sua interferência na queda do Império. Gibbon atribui à Igreja a responsabilidade principal pela ruína do Império Romano, argumentando que os cristãos foram o motivo central da decadência e crise de Roma.

Portanto, a Igreja paralisou o Estado romano ao desviar a atenção do imperador de questões concernentes à manutenção estatal para o combate às seitas e heresias que surgiam no seio do cristianismo. Embora o autor não desconsidere essa teoria, complementa afirmando que a Igreja, ao tornar-se uma segunda burocracia mantida pelo Estado (ANDERSON 2004, p. 126-127). onerava os cofres romanos a tal ponto que contribuiu para o colapso econômico romano. No entanto, o papel da Igreja não foi tão decisivo, apontando que outros fatores foram mais relevantes para a crise econômica romana, como os discutidos anteriormente – principalmente a crise da mão-de-obra escrava.

A Igreja teve grande importância no surgimento da sociedade medieval, sendo responsável pela preservação de parte significativa da cultura e da legislação romana, desempenhando um papel fundamental no processo de síntese entre as culturas romana e bárbara (ANDERSON, 2004, p. 130).

Enquanto Gibbon denuncia que a Igreja, ao transformar a sociedade romana numa sociedade intolerante e austera, corrompeu a cultura clássica greco-romana, Anderson chama a atenção para o fato de que As línguas romanas foram o efeito desta popularização, um dos elos sociais mais essenciais de continuidade entre a Antiguidade e a Idade Média (ANDERSON, 2004, p. 130 -131).

Para Anderson, a atuação da Igreja desempenhou um papel significativo e fundamental no processo de transição entre o fim do Império Romano e o surgimento da Idade Média. A civilização clássica, marcada por um desenvolvimento superestrutural sem precedentes na história da humanidade, necessitava de um aparato ideológico que a preservasse do colapso romano. A Igreja desempenhou esse papel (ANDERSON, 2005, p. 131).

Embora não discorde integralmente de Gibbon, que atribuía à Igreja uma das principais culpas pelo fim do Império Romano, Anderson reconheceu à Igreja o mérito de preservar a cultura romana, sendo essencial no processo de assimilação cultural dos povos bárbaros ao legado greco-romano. Assim, a Igreja teve um papel crucial no surgimento da Idade Média e no desenvolvimento do feudalismo. A Igreja foi

a ponte indispensável entre duas épocas, numa transição "catastrófica" e não "cumulativa" entre dois modos de produção. (...) Significativamente, foi o mentor oficial da primeira tentativa sistemática de fazer "renascer" o Império no Ocidente – a monarquia carolíngia. Com o Estado Carolíngio, começa a história do feudalismo propriamente dito (ANDERSON, 2004, p. 131).

Para Perry Anderson, o cristianismo foi uma peça fundamental no processo de desintegração do Império Romano, mas, ao mesmo tempo, foi crucial na preservação da cultura latina. Sem o cristianismo, não teria ocorrido a síntese entre a cultura romana e a germânica, resultando na sociedade feudal (ANDERSON, 2004, p. 136-137).

## A FORMAÇÃO DOCENTE E SEU DIÁLOGO COM ESSE PERÍDO HISTÓRICO

Na formação de professores o processo histórico da história antiga, como o feudalismo, a queda do Império Romana está prevista, nos currículos da formação de professores, desde a formação inicial até a formação continuada de professores, principalmente dos professores de história.

Essas temáticas são ministradas desde o primeiro semestre do curso de formação de história de diversos cursos, com formação de professores tanto de pedagogia quanto de história, para a ampliação e aprofundamento do conhecimento histórico e seus impactos na Educação.

Segundo Funari (1995) é curioso observar os interesses dos egressos do Ensino Médio ou discentes que, após alguns anos longe das carteiras escolares retornam às salas de aula. A respeito de algumas temáticas sobre a Antiguidade:

> Guerras, homoxexualismo e política, mais especificamente a questão da democracia e o fim do Império Romano do Ocidente. Os aspectos culturais mais específicos como religiosidade , a mitologia, o papel do escravo e das mulheres na sociedade , por exemplo, são pouco citados numa primeira consulta, embora os nomes de alguns deuses, ou de heróis e personagens históricos como Péricles, Xerxes, Alexandre, Platão e Aristóteles sejam lembrandos (FUNARI, 1995, p. 76).

Compreendeu-se que o contato do professor em sua formação inicial ou continuada é fundamental, porque permite o entendimento sobre muitas questões presentes na educação contemporânea, porque entende-se que a educação foi construída historicamente e os processos históricos são importantes nessa formação para a mediação também dos conteúdos como a disciplina de história para os alunos.

Percebeu-se que os textos da Antiguidade oferecem aos docentes possibilidades para que possa desenvolver uma postura mais crítica a partir do conhecimento que é mediado, o que implíca leitura, reflexão e pesquisa, para tomar conhecimento dos peíodos históricos.

Segundo Maia (2006) o ensino de história antiga não é como os demais períodos históricos, estudada separadamente, sendo conteúdo da história geral, o que levava o aluno a uma visão:

> Superficial da Antiguidade. Ao tal modo de se inserir no ensino superior, ele traz uma abordagem pequena e dispersa de conteúdo da Antiguidade, necessitando, desde noções mais simples de cronologia, periodização, espaço e tudo o mais que se refere à Antiguidade. É praticamente um recomeço (MAIA, 2006, p. 123).

Entendeu-se que para a formação docente, experiências de estudo sobre a Antiguidade fortalecem a capacidade de leitura, interpretação, crítica e argumentativa. Dessa forma, os professores vão desenvolvendo conhecimentos de diversas tradições intelectuais e ampliando as possibilidades de diálogo com os estudantes e conseguindo estabelecer relações entre passado e presente.

Quando os professores estudam a Antiguidade, eles podem refletir sobre o acesso a educação nesse período, qual era a função dos metres e quais os conhecimentos eram valorizados.

Segundo Silva (2010) nesse contexto do ensino de história Antiga torna-se tarefa dificil, desafiadora e de extrema importância na:

> Formação do professor de história. O exercício de apresentar uma história verossímil ou possível, um dado discurso sobre passado é uma prática que deve ser efetivada e revista aula a aula. É preciso apresentar novos conceitos historiográficos e, ao mesmo tempo, sempre relembrar que mesmo esses são frutos de nosso temo e devem ser direcionados à Antiguidade de forma cuidadosa (SILVA, 2010, p. 88).

Entendeu-se que entrar em contato com textos da Antiguidade na formação inicial docente significa entender que a educação é uma construção histórica. A compreensão dessa construção contribui para a formação do professor que tem consciência do seu papel em sala de aula e da sua função na formação dos alunos, assim a mudança na educação e de reflexão sobre a prática pedagógica com maior fundamentação, criticidade e sensibilidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento da pesquisa para a construção desse estudo foi possível fazer uma análise das obras “Declínio e Queda do Império Romano” de Edward Gibbon e “Passagens da Antiguidade ao Feudalismo” de Perry Anderson que revela a contínua relevância dos clássicos da historiografia. Nesse sentido, foi fundamental e de crucial importância que estudantes de história revisem e estudem essas obras, dado seu impacto duradouro. Apesar de suas divergências, Gibbon e Anderson compartilham algumas ideias. Gibbon atribuía a queda do Império Romano principalmente a fatores externos, minimizando a crise econômica interna, enquanto Anderson considerava tanto as causas internas quanto externas, destacando a crise da mão-de-obra escrava e os custos burocráticos da Igreja.

Com relação aos percursos que envolvem as questões econômica, militar e religiosa, os autores oferecem diferentes perspectivas. Anderson aprofunda-se mais nos problemas econômicos, enquanto vê as invasões bárbaras como a vitória da anarquia. Na questão religiosa, acredita que a Igreja teve um papel decisivo na crise romana, enquanto Anderson enfatiza seu papel preservador da cultura romana.

No decorrer desse estudo também foi possível compreender como os textos da Antiguidade se relacionam com a formação docente e qual o seu propósito para a educação na contemporaneidade, entendendo que esses textos e percursos históricos que possibilita uma formação docente mais crítica diante dos conhecimentos históricos que são ofertados nos ambientes de ensino e aprendizagem.

A compreensão sobre os textos da história antiga, tendo contato com diferentes autores e pensamentos diferentes sobre o mesmo evento de épocas, é relevante, no sentido de que

comparar diferentes ideias, concepções e pontos de vista, sobre a sociedade e a educação é necessária na formação docente, porque o trabalho com a diversidade e o pensamento crítico é fundamental nesse processo de ensino.

Portanto, conclui-se que a formação de professores é fundamental o estudo das passagens da antiguidade para o feudalismo e o declínio e a queda do Império Romano, a partir de uma reflexão teórica sobre sua importância enquanto texto de estudo e sua contribuição para a formação docente. Assim, compreendeu-se que a formação docente deve ser crítica e argumentativa, seguindo a partir de texto da Antiguidade, com a análise de diversas ideias e concepções sobre os eventos históricos da Antiguidade.

## REFERÊNCIAS


ANDERSON, Perry. **O Feudalismo**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ANDERSON, Perry. **Passagens da Antiguidade ao Feudalismo.** 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FUNARI, P. P. A. **Antiguidade clássica.** A história e a cultura a partir dos textos da Antiguidade. Campinas: UNICAMP, 1995.

GIBBON, Edward. **Declínio e queda do Império Romano.** São Paulo: Cia das Letras, 2005.

MAIA, R. C. **A história antiga em perspectiva.** Anais do XII Encontro Regional de história, 2006.

SILVA, S. C. Aspectos do Ensino de história Antiga no Brasil: algumas observações**. Alethéia: Revista de estudos sobre Antiguidade e Medievo**, 2010.

# O USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

The Use of Educational Games in the Learning Process of Children with Disabilities

NATACHA SANCHIS MIQUEL THEODORO [1]

## RESUMO

Os jogos pedagógicos podem contribuir para o processo de aprendizagem de crianças com deficiência, promovendo experiências lúdicas, interativas e significativas. Este artigo tem como objetivo analisar suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo. A pesquisa, de abordagem qualitativa e bibliográfica, discute o papel do brincar, a importância da adaptação dos jogos e a atuação do professor. Os resultados indicam que esses recursos podem favorecer a atenção, memória, comunicação, interação social, autonomia e resolução de problemas, quando planejados de acordo com as necessidades de cada criança. Conclui-se que os jogos pedagógicos podem contribuir para uma educação mais inclusiva, participativa e significativa.

**PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Educação Inclusiva; Jogos Pedagógicos; Aprendizagem; Deficiência.**

## ABSTRACT

Educational games can contribute to the learning process of children with disabilities by promoting playful, interactive, and meaningful experiences. This article aims to analyze their contributions to cognitive, motor, social, and emotional development. The research adopts a qualitative and bibliographic approach, discussing the role of play, the importance of adapting games, and the teacher's role. The results indicate that these resources can promote attention, memory, communication, social interaction, autonomy, and problem-solving skills when planned according to each child's needs. It is concluded that educational games can contribute to a more inclusive, participatory, and meaningful education.

**KEYWORDS: Special Education; Inclusive Education; Educational Games; Learning; Disability.**

[1] **Graduada em Pedagogia pela Universidade São Camilo, em 2020, e em Educação Especial pelo Centro Universitário Cidade Verde (UniCV), em 2025. Atua como Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP) desde 2023. Desenvolve seu trabalho com foco na educação inclusiva e no desenvolvimento integral das crianças, buscando promover práticas pedagógicas acolhedoras, acessíveis e de qualidade, que respeitem as singularidades e potencialidades de cada criança.**

# INTRODUÇÃO

A educação constitui um dos principais meios para o desenvolvimento humano e para a participação dos indivíduos na sociedade. Por meio da escola, as crianças têm acesso a conhecimentos, experiências, relações sociais e diferentes formas de expressão que contribuem para sua formação integral. Entretanto, para que a educação cumpra seu papel, é necessário considerar a diversidade existente entre os estudantes e reconhecer que as pessoas apresentam diferentes formas de aprender, comunicar-se, interagir e desenvolver suas potencialidades.

No contexto da Educação Especial, essa preocupação torna-se ainda mais relevante. Crianças com deficiência podem encontrar diferentes barreiras no processo de escolarização, sejam elas relacionadas ao acesso aos materiais, à comunicação, às metodologias utilizadas, ao espaço físico ou às atitudes presentes no ambiente escolar. Dessa maneira, a construção de uma educação inclusiva exige que a escola desenvolva estratégias capazes de favorecer a participação e a aprendizagem de todos.

O jogo faz parte da infância e está relacionado ao desenvolvimento de diferentes habilidades. Quando inserido de forma planejada no ambiente escolar, pode deixar de ser compreendido apenas como uma atividade recreativa e passar a assumir função pedagógica. Os jogos pedagógicos permitem que as crianças aprendam por meio da ação, da experimentação, da interação e da resolução de situações-problema.

O objetivo geral é analisar as contribuições dos jogos pedagógicos para o processo de aprendizagem de crianças com deficiência, considerando suas possibilidades no desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo. Como objetivos específicos, busca-se compreender a importância do lúdico no desenvolvimento infantil; discutir a relação entre jogos pedagógicos e Educação Especial; analisar as possibilidades de adaptação dos jogos para crianças com deficiência; identificar habilidades que podem ser estimuladas por meio de atividades lúdicas; e refletir sobre o papel do professor na utilização de jogos como recursos pedagógicos inclusivos.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL E O DIREITO À APRENDIZAGEM

A Educação Especial passou por importantes transformações ao longo da história. Durante muito tempo, pessoas com deficiência foram afastadas dos espaços comuns de convivência e escolarização. A compreensão da deficiência era frequentemente baseada em uma perspectiva assistencialista ou exclusivamente clínica, fazendo com que as dificuldades fossem atribuídas principalmente ao indivíduo. A perspectiva inclusiva trouxe uma mudança importante nessa compreensão. Em vez de considerar apenas as limitações da pessoa, passou-se a reconhecer a existência de barreiras presentes na sociedade e nas instituições que podem dificultar sua participação. No ambiente escolar, essa mudança significa compreender que a responsabilidade pela inclusão não pertence exclusivamente à criança. A escola também precisa modificar suas práticas, recursos, espaços e estratégias para garantir que todos possam aprender.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e determina igualdade de condições para acesso e permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também estabelece a Educação Especial como

modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Dessa forma, a inclusão escolar não pode ser reduzida à matrícula do estudante. A criança precisa ter condições reais de participar das atividades e desenvolver suas capacidades. Nesse processo, os recursos pedagógicos assumem importância significativa. Materiais adaptados, tecnologias assistivas, recursos visuais, estratégias diferenciadas e atividades lúdicas podem contribuir para reduzir barreiras e ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Os jogos pedagógicos fazem parte desse conjunto de recursos. Sua utilização pode proporcionar situações em que a criança participe ativamente do processo educativo, em vez de ocupar uma posição exclusivamente passiva. Uma criança que apresenta dificuldade para compreender determinado conceito por meio de uma explicação verbal pode encontrar maior facilidade quando o conteúdo é apresentado por meio de imagens, objetos, movimentos ou situações concretas. Isso não significa que os jogos sejam superiores a outras estratégias. Significa que diferentes recursos podem atender diferentes formas de aprendizagem. A escola inclusiva precisa, portanto, ampliar seu repertório pedagógico. Quanto maior a diversidade de estratégias utilizadas, maiores podem ser as possibilidades de participação dos estudantes.

## O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar possui papel fundamental na infância. Por meio das brincadeiras, a criança explora o ambiente, experimenta possibilidades, estabelece relações, desenvolve sua imaginação e constrói conhecimentos. O lúdico permite que a criança participe ativamente das experiências. Ao brincar, ela não apenas recebe informações, mas manipula objetos, toma decisões, cria estratégias, testa hipóteses e aprende com os resultados de suas ações. Para Vygotsky (2007), as experiências sociais possuem papel fundamental no desenvolvimento infantil. A interação com outras pessoas e com o ambiente possibilita à criança desenvolver funções psicológicas e construir conhecimentos.

Essa perspectiva contribui para compreender o jogo como uma atividade que pode favorecer a aprendizagem quando existe interação e mediação adequada. Piaget (1976), por sua vez, destaca a importância do jogo para o desenvolvimento infantil, considerando que as atividades lúdicas estão relacionadas à construção do conhecimento e à adaptação da criança ao ambiente. No contexto escolar, o brincar pode ser associado aos objetivos educacionais. Jogos de memória podem estimular atenção e memorização; jogos de encaixe podem favorecer habilidades motoras e percepção espacial; jogos de classificação podem trabalhar conceitos matemáticos; jogos de associação podem ampliar vocabulário e reconhecimento de imagens.

A atividade lúdica também pode diminuir a pressão associada ao erro. Em determinadas situações tradicionais de ensino, a criança pode sentir medo de responder incorretamente. Em um jogo, o erro pode ser apresentado como parte do processo, permitindo novas tentativas. Essa característica pode ser especialmente importante para crianças que necessitam de mais tempo ou diferentes estratégias para compreender determinado conteúdo. Entretanto, o caráter lúdico não significa ausência de objetivos. Um jogo pedagógico precisa ser planejado para que a experiência de brincar esteja relacionada a uma finalidade educativa.

## JOGOS PEDAGÓGICOS E APRENDIZAGEM

Os jogos pedagógicos são recursos desenvolvidos ou adaptados com a finalidade de contribuir para determinados objetivos de aprendizagem. Eles podem ser utilizados em diferentes áreas do conhecimento e faixas etárias. Um jogo pedagógico pode trabalhar conteúdos específicos, mas também pode desenvolver habilidades mais amplas, como atenção, concentração, memória, comunicação, coordenação motora, raciocínio lógico e interação social. Uma das principais características dos jogos é a possibilidade de aprendizagem por meio da ação. A criança precisa observar, tomar decisões e participar diretamente da atividade.

Por exemplo, para trabalhar conceitos matemáticos, o professor pode utilizar jogos de contagem, classificação, comparação e associação. Em vez de apresentar apenas números abstratos, pode utilizar objetos concretos que possam ser manipulados pelas crianças. Na alfabetização, jogos de letras, imagens, palavras e sons podem auxiliar no reconhecimento e na associação entre diferentes elementos. Para trabalhar cores e formas, podem ser utilizados jogos de classificação e associação. Em atividades voltadas ao desenvolvimento social, jogos cooperativos podem estimular a interação entre as crianças. A diversidade de possibilidades demonstra que o jogo pode ser utilizado em diferentes momentos do processo educativo. No entanto, a escolha do jogo deve partir do objetivo pedagógico e das características dos estudantes.

## JOGOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No contexto da Educação Especial, os jogos pedagógicos podem assumir função ainda mais relevante quando são utilizados como instrumentos de acessibilidade pedagógica. A acessibilidade não está relacionada apenas ao espaço físico. Também envolve a possibilidade de compreender as informações, participar das atividades e demonstrar aquilo que foi aprendido. Um jogo visualmente complexo pode dificultar a participação de uma criança com determinadas necessidades. Da mesma forma, um jogo que depende exclusivamente da comunicação oral pode criar barreiras para uma criança que apresenta dificuldades nessa área. A adaptação pode envolver mudanças simples. As peças podem ser ampliadas, as imagens podem ser simplificadas, o número de elementos pode ser reduzido, as instruções podem ser apresentadas com apoio visual ou o tempo da atividade pode ser ampliado.

A adaptação não significa diminuir a importância do conteúdo ou oferecer uma atividade completamente diferente. O objetivo é criar condições para que a criança tenha acesso ao mesmo processo de aprendizagem, respeitando suas possibilidades.

A aprendizagem não acontece apenas individualmente. A escola também é um espaço de convivência e interação. Os jogos podem criar situações em que as crianças precisam compartilhar materiais, esperar sua vez, seguir regras e lidar com resultados. Jogos cooperativos possuem especial importância nesse contexto. Diferentemente das atividades baseadas exclusivamente na competição, os jogos cooperativos estimulam a construção de objetivos coletivos. Para crianças com deficiência, essas experiências podem contribuir para ampliar oportunidades de interação com os colegas. Se uma criança é constantemente excluída ou colocada em uma posição passiva, o jogo deixa de cumprir sua

função inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar o uso de jogos pedagógicos no processo de aprendizagem de crianças com deficiência, considerando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, motor, comunicacional, social e afetivo. A discussão desenvolvida permite compreender que os jogos podem representar importantes recursos para a Educação Especial, especialmente quando utilizados de maneira planejada e articulada aos objetivos educacionais. A principal contribuição dos jogos está na possibilidade de promover uma aprendizagem mais ativa e significativa. Ao participar de atividades lúdicas, a criança pode experimentar, tomar decisões, solucionar problemas, interagir e construir conhecimentos. No caso das crianças com deficiência, essas experiências podem ser ampliadas por meio da adaptação dos materiais, regras, espaços e formas de participação.

A adaptação dos jogos constitui um dos elementos mais importantes para garantir acessibilidade pedagógica. Não basta disponibilizar o mesmo recurso para todos. É necessário considerar as necessidades individuais e criar condições para que cada criança possa participar. Entre as possibilidades de adaptação estão a utilização de peças maiores, imagens, cores, sons, objetos concretos, recursos tecnológicos, comunicação alternativa e diferentes formas de resposta. Os jogos também podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia. Ao fazer escolhas, manipular materiais e tomar decisões, a criança amplia suas possibilidades de participação no processo educativo. Além disso, atividades coletivas podem favorecer a interação social e a construção de relações entre os estudantes.

Conclui-se que os jogos pedagógicos podem contribuir de maneira significativa para o processo de aprendizagem de crianças com deficiência quando inseridos em uma proposta educacional inclusiva. Sua utilização pode favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, comunicacionais, sociais e afetivas, além de criar oportunidades para participação, autonomia e interação. A inclusão escolar depende de mudanças na organização da escola, na formação dos profissionais, na acessibilidade dos espaços e materiais e, principalmente, na compreensão de que todos os estudantes possuem direito à aprendizagem.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988;

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

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

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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

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

# A INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA

Childhood and the Child's Psychomotor Development

NATALIA DE FRANÇA QUINTELA [1]


## RESUMO

Esse artigo tem como objetivo identificar o desenvolvimento da infância como um dos componentes essenciais para a formação da criança em relação ao que é construído por ela no que fundamenta nos princípios que norteiam o elo de ligação quanto ao que favorece a composição de um ensino voltado para a reflexão do que é ser criança e sua importância para a formação de um cidadão cada vez mais ativo no meio a que pertence. Mediante cada etapa determinada pela criança torna um fator de base para que se tenha a compreensão do todo desenvolvido por ela. Vários estudiosos como: Piaget, Vygotsky, Wallon, Frobel, dentre outros destacam a dinâmica em favor da base elementar que constitui o exercício de uma cidadania que pauta na compreensão do que é ser criança. A metodologia utilizada é bibliográfica explorando em conjunto com os autores a ideia do significado de infância. A infância é a concepção do estar junto ao homem com recursos e meios que atendam a cada necessidade de desenvolvimento do ser humano.


**PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento; Formação; Infância.**


## ABSTRACT

This article aims to identify childhood development as an essential component of a child's formation—specifically regarding what the child constructs based on the principles that foster an educational approach centered on reflecting on the nature of childhood and its importance in shaping a citizen who is increasingly active within their community. Each stage experienced by the child serves as a foundational element for understanding their overall development. Various scholars—such as Piaget, Vygotsky, Wallon, and Froebel, among others—highlight the dynamics underlying the fundamental basis for exercising citizenship grounded in an understanding of what it means to be a child. The methodology employed is a literature review, exploring the concept of childhood alongside these authors. Childhood is understood as a phase of human existence characterized by resources and means that address every aspect of human development.


**KEYWORDS: Knowledge; Formation; Childhood.**

[1] **Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIP (2015); Pós graduação em história pela Faculdade IMEP; Professora de Educação infantil no CEI Maria Cursi.**

# INTRODUÇÃO

A educação é um dos principais componentes da formação do homem, neste contexto, torna fundamental e imprescindível a interrelação e dinamicidade com o grupo os valores e a construção de elementos que apregoam a infância como um dos princípios de formação de um sujeito atuante ao meio que pertence.

As mudanças e vigências de uma educação da infância nos permitem a interação de um sujeito que acompanha e proporciona as novas exigências e valores em relação a construção da cidadania e o que permite o desenvolvimento da criança ao longo de sua participação quanto ao que é proposto em relação ao atendimento da criança na infância.

A observação de cada etapa do desempenho da criança como um dos componentes de sua formação futura é um dos principais recursos elementares do que vem a acrescentar e determinar o seu crescimento intelectual e outros. A criança desenvolve suas habilidades intelectuais por meio de orientações que são oriundas na base de uma sustentação imutável quanto à formalização daquela que manifesta e acredita em cada transformação de momentos de mudanças em relação à maturação de um ser em pleno desenvolvimento.

O primeiro item destaca o que vem a ser a infância e como ela deve ser inserida numa sociedade de mudanças e que precisa voltar-se para os ajustes do que prevalece e atende a criança nas várias instâncias de seu desenvolvimento.

O segundo discorre sobre a infância e a educação. De que forma é constituída a criança nesse universo em que cada um demonstra a efetividade e o que realmente vem a determinar a formação e o desempenho da criança no sistema educacional.

Em geral, a infância como princípio do desenvolvimento da criança necessita ser respeitada e abordada como forma dos ajustes do que facilita a cidadania e as mudanças da sociedade em relação ao que caracteriza o bem-estar da criança.

## OBJETIVO GERAL

- Identificar a infância como um momento de formação do sujeito.

## OBJETIVO ESPECÍFICO

- Relacionar a história da infância no Brasil;
- Verificar como a infância constitui no momento de formação do homem;
- Proporcionar a criança as condições para o aprimoramento de suas habilidades e competências.

## JUSTIFICATIVA

A infância em geral fora marcada por recursos que requer as tendências e valorização do homem quanto ao meio que pertence, porque as mudanças foram gradativas em relação a constatação do desenvolvimento da criança e o seu meio com o intuito de garantir os valores do homem e sua participação para que seja efetivada o que auxilia o uso de suas habilidades e criatividade.

A educação é um dos principais componentes da formação do homem, neste contexto, torna fundamental e imprescindível a interrelação e dinamicidade com o grupo os valores e a construção de elementos que compreendem a infância como um dos princípios de formação de um sujeito atuante ao meio que pertence.

As mudanças e vigências de uma educação da infância permite a interação de um sujeito que acompanha e proporciona as novas exigências e valores do meio que o cerca para que a sua formação e aprendizagem sejam eficazes.

## PROBLEMA

Sabe-se que a infância constitui no momento de interação e aprimoramento da criança mediante aos valores e mudanças de comportamentos para a efetivação dos recursos que possibilitam a satisfação do mesmo. Neste contexto, por que muitas etapas da infância não são valorizadas?

## INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A infância é um momento fundamental para a criança, porque ela descobre e participa do meio que a integra com as fontes que propiciam o desenvolvimento de suas ideias, interatividade, o modo de ser criança. É o momento da formação de um sujeito participativo e que demonstra o favorecer quanto ao exercício de uma cidadania pautada no que valoriza a criança quanto ao seu desenvolvimento como cidadão.

Na Idade Média a criança mesmo com total dependência da família ainda não frequentava a sala de aula e, seus pensamentos não eram respeitados, bem como a maturidade, ser criança era apenas uma miniatura em desenvolvimento que não era observada no todo, ou seja, apenas o seu pensamento (OLIVEIRA, 2005).

A criança permanecia sempre como apenas aquela que protagonizava o seu universo, mas é sabido que ela possui forte tendência em relação ao que interliga a aprendizagem, um ser em desenvolvimento que necessita ser observada no todo de acordo com a sistemática de favorecer cada ambiente de mudanças.

Conforme destaca Oliveira (2005) até por volta do século XII, a criança não era atendida de acordo com o seu pensamento, por isso, era acompanhada pelos adultos nas atividades realizadas em seu cotidiano. Era uma fase sem importância, porque para a família e a própria sociedade era apenas um momento em que esta iria desenvolver-se.

> A criança é um construto cultural, uma imagem gratificante que os adultos necessitam para sustentar suas próprias identidades. A infância constitui a diferença a partir da qual os adultos definem-se a si mesmos. É vista como um tempo de inocência, um tempo que se refere a um mundo de fantasia, no qual realidades dolorosas e as coerções sociais da cultura adulta não mais existem. A infância tem menos a ver com as experiências vividas pelas crianças (porque também elas estão sujeitas às ameaças de nosso mundo social) do que com as crenças dos adultos. (SPIGEL, 1998, p.110 apud BUJES).

A infância até este momento era apenas como a inocência, sendo que este não era considerada como aquela que possui apenas a sua convivência e composição dos valores que venha a contribuir para a formação do sujeito, assim, cada momento da infância é marcado com o decorrer histórico, sendo que é posteriormente que a criança vai sendo observada na sociedade.

A infância é um momento de grandes significados que permite o desempenho e a formação do sujeito por competências, de acordo com a análise anterior houve algumas mudanças em relação à compreensão do que vem a ser a criança, porque até então era aquela que possui a capacidade de desenvolver-se de acordo com a afetividade, cognitivo, social e cultural.

A nova visão de que a criança é o ser capaz de aprimorar-se, interagir e porque é capaz de aprimorar e promover suas habilidades, assim, cada componente interliga-se aos valores que pretendem determinar o significado da infância como fonte de desenvolvimento da criança.

Portanto, a infância deve ser respeitada em cada momento de sua construção para que haja o reconhecimento de suas habilidades e mudanças em relação à composição e o exercício de um ensino voltado para a dinâmica do saber de modo preciso e de qualidade em relação à infância e a formação do cidadão.

Segundo Plano Nacional de Educação (2006), a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Sendo esta, uma das prioridades nesta etapa de desenvolvimento. E ela estabelece as bases das personalidades humanas, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam profundamente a pessoa. Quando positiva, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade e responsabilidade.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), foi promulgada, contribuindo de forma decisiva para a instalação no país de uma concepção de educação vinculada e articulada ao sistema educacional como um todo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente mediante a Lei nº 8.069 de 13/07/1990. Título I dos art. 4º (2006, p. 201): “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, [...] à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.

Torna-se evidente através da lei, que toda criança tem seus direitos assegurados, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão.

A educação infantil sofre muitos contratempos, idas e vindas, avanços e recuos. Avanços estes que ocorreram, no entanto, levaram alguns anos para se constituírem, pois durante muitos anos a função das instituições eram só de cuidar e compensar as carências infantis, sendo que estas instituições só abrangeriam as necessidades das classes menos favorecidas, das mães que trabalhavam fora.

Com todos os avanços nesse processo educacional da educação infantil, ainda estamos procurando construir uma educação de qualidade para crianças das creches e pré-escolas.

Contudo, foi só a partir da Lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que o termo Educação Infantil ganhou a forma mais favorável à criança pequena desde que existe legislação educacional no Brasil.

No entanto, há existência de alguns entraves que são: a procura por instituições de Educação Infantil ser deliberadamente grande e a oferta ser ainda restrita, o que acarreta outros contratempos. A falta de estrutura física que os municípios ainda não possuem, trazendo o congestionamento a superlotação para as instituições que oferecem a educação básica, a realidade mostra que as vagas oferecidas pelo município ainda são insuficientes para atender com qualidade as crianças de 0 a 6 anos.

Contudo, a história da educação infantil no Brasil segue dois caminhos paralelos: um para as pré-escolas e o outro para as creches. Hoje com a mobilização de amplos setores da nossa

sociedade, há um esforço coletivo por tratar a educação da criança de 0 a 6 anos de idade como parte integrante da área da educação, sem diferenciações quanto a origem social das crianças e suas famílias.

A criança precisa ser compreendida como um cidadão que atenda as novas exigências e consequências, do bem estar, da interação, da concepção e dos conhecimentos práticos e eficazes quanto ao desenvolvimento da aprendizagem. que Com isto, a infância vem sendo trabalhada para que os resultados sejam alcançados com sucesso e a participação, interação para que a criança demonstre o mundo que a cerca e o que valoriza a sua participação na sociedade.

A educação infantil é uma das mais importantes fases do desenvolvimento da criança, tendo nessa fase a construção do aprendizado e de suas competências sociais.

Desde o início, a família tem enorme influência nesse processo crítico de construção da infância porque a criança precisa fortalecer e determinar o que de fato compreende e entrelaça nas suas várias participações como um agente do meio que a cerca com o intuito de propagar e evidenciar os valores da sua estrutura como aquela que age de modo natural ao que a cerca. A criança nos primeiros anos da vida, passa por transformações e formações psicológicas.

E esses primeiros anos, são especialmente importantes para todas elas, porque é nesse período que são estabelecidos os modelos funcionais internos, onde são estabelecidas funções que vêm de encontro com a vulnerabilidade da criança podendo aumentar ou diminuir com o passar do tempo, tanto para a criança quanto para os pais, e esse desenvolvimento é cheio de alegria. Contudo, é nessa fase inicial que se inicia o estruturamento da aprendizagem infantil, tornando a infância a primeira etapa de suas vidas, ganhando assim, grandes dimensões em termo de descobertas, na qual a criança em cada ação e movimento existe uma reação resultante de sua aprendizagem.

Para Narodowski (2001, p. 44) infância é:

> A fase da vida onde se concreta a simplicidade são os primeiros anos do homem e, nesse sentido, eles são determinantes na série de aprendizagens a serem atingidas [...] A infância não pode ser outra coisa senão onde se assenta, portanto, a base a partir da qual se atingem as metas superiores. Como o percurso possui um final pré-determinado, constituído pela completude, infere-se que seguramente existe um único início possível.

A infância o período em que começamos nossas descobertas, sendo considerada a primeira etapa da vida do ser humano, ganha uma grande dimensão em torno de desenvolvimento do intelectivo da criança, pois as crianças pequenas precisam desenvolver conhecimento e habilidades para funcionarem em seu meio social sabendo assim, como interagir com os demais e sentir as consequências dessas interações. Assimilando conceitos compatíveis com o seu nível de suas ações.

Para Kramer (1982, p. 18):

> A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto [...] assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade.

Percebe-se dessa forma, que os conceitos da infância passaram por uma grande transformação, historicamente melhorando as condições da existência humana. A primeira infância é um período fundamental para a estruturação da criança e do aluno que ela virá a ser.

A educação infantil é uma das mais importantes fases do desenvolvimento da criança, tendo nessa fase a construção do aprendizado e de suas competências sociais, a criança passa a determinar os processos de sua formação e, o sistema educacional vem a oferecer as bases de sua formação.

Desde o início, a família tem enorme influência nesse processo porque é por meio da parceria da mesma que a criança vai estabelecendo as descobertas como um fator para a cidadania e, assim, o acompanhamento da escola possibilita o agir e a determinação de que torna possível articular os seus ideais do que significa ser capaz de interagir com o seu universo.

A criança nos primeiros anos da vida educacional, passa por transformações e formações psicológicas e, na sua aprendizagem a estruturação de um acompanhamento de ensino por meio de orientações a criança é capaz de atribuir os conceitos a ela concebidos para a concretização dos elementos que compõe o seu desenvolvimento em relação a educação por meio da socialização, da exploração da cultura, este torna o momento da aprendizagem para ela.

E esses primeiros anos, são especialmente importantes para todas elas, porque é nesse período que são estabelecidos os modelos funcionais internos, onde são estabelecidas funções que vêm de encontro com a vulnerabilidade da criança podendo aumentar ou diminuir com o passar do tempo, tanto para a criança quanto para os pais, e esse desenvolvimento é cheio de ações que fazem parte da estrutura da criança.

Contudo, é nessa fase inicial que se inicia o estruturamento da aprendizagem infantil, tornando a infância a primeira etapa de suas vidas, ganhando assim, grandes dimensões em termo de descobertas, na qual a criança em cada ação e movimento existe uma reação resultante de sua aprendizagem.

Assim, a criança começa a desenvolver o sistema de sua independência porque torna capaz de compreender o meio que a cerca e ser agente de suas descobertas e o seu aperfeiçoamento em relação as habilidades e competências do momento da infância.

Para Narodowski (2001, p. 44) infância é:

> A fase da vida onde se concreta a simplicidade são os primeiros anos do homem e, nesse sentido, eles são determinantes na série de aprendizagens a serem atingidas [...] A infância não pode ser outra coisa senão onde se assenta, portanto, a base a partir da qual se atingem as metas superiores. Como o percurso possui um final pré-determinado, constituído pela completude, infere-se que seguramente existe um único início possível.

A infância o período em que começamos nossas descobertas, sendo considerada a primeira etapa da vida do ser humano, ganha uma grande dimensão em torno de desenvolvimento do intelectivo da criança, pois as crianças pequenas precisam desenvolver conhecimento e habilidades para funcionarem em seu meio social sabendo assim, como interagir com os demais e sentir as consequências dessas interações. Assimilando conceitos compatíveis com o seu nível de suas ações.

Para Kramer (1982, p. 18):

> A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto [...] assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade.

Percebe-se dessa forma, que a infância para a educação possui novas diretrizes, ou seja, um olhar profícuo para a formação das competências e habilidades do sujeito, e, assim, a educação procura dimensionar o que vai de encontro para atender a criança na interação do seu agir em relação ao conhecimento e socialização, assim, cada momento de sua infância precisa ser respeitado e articulado para o que compete na sua formação.

A escola, portanto, foi o espaço criado para abrigar e formar adultos intelectualmente instruídos e moralmente educados sob condições e perspectivas estabelecidas pelos adultos. A criança, ainda sob este ponto de vista, passou a ser percebida como adulto em formação, como um ser de falta, como vir a ser a quem a escola deveria formar.

A educação no momento de formação da infância é um espaço educacional para que a criança torne criativa, desenvolva as suas habilidades, seja capaz de ativar e demonstrar que o comportamento social se concentra em suas brincadeiras. É brincando que a criança vai, pouco a pouco, tornando contato com a realidade. Na brincadeira ela oscila entre o real e o simbólico e tenta descobrir sua própria identidade e a dos outros. A brincadeira desperta a expressão de sentimentos perturbadores, ajudando a criança a aprender e lidar com eles.

Desde pequena, a criança já se interessa pelas brincadeiras. No berço antes de começar a andar, ela tem a sua atenção voltada para as pessoas com as quais ela convive, e utiliza-se de materiais que estão a sua volta para se distrair, os brinquedos é a forma de chamar a sua atenção, para a família e até mesmo na escola torna imprescindível a atuação da mesma para os resultados que dela torna evidente para o bem-estar do sujeito.

A criança com o desenvolvimento motor nos fortalece e enriquece para a sustentabilidade de um conhecimento que torna referência para o que compreende na sua formação e busca da atenção para os resultados em relação a cada um, porque ele é capaz de buscar as fontes de um conhecimento que atenda a cada necessidade sua em relação as habilidades e a promoção do conhecimento de como ser o elo da determinação e de formação de um sujeito em desenvolvimento.

É imprescindível perceber que elas crescem, se desenvolvem e precisam descobrir o seu lugar e seu espaço e assim se interagir com o meio em vive, do ponto de vista didático, o desenvolvimento infantil se divide em etapas, porém, sabendo que cada criança tem o seu padrão de desenvolvimento individual "... a criança cresce continuadamente, e tudo que se refere aos meios de desenvolvimento lhe é fascinante e a torna indiferente à atividade ociosa" (MONTESSORI, 1936, p.136).

A construção da identidade da criança vai sendo moldada e relacionada ao meio que pertence de modo que ela mantém a sua participação e a criação das habilidades para o

pleno desenvolvimento do que a cerca.

O Desenvolvimento Motor é um processo contínuo e demorado. Neste período a criança começa a criar habilidades como locomoção e manipulação de objetos. O desenvolvimento motor é um ciclo de mudanças, está ligado com a idade em relação à postura e movimento da criança, é um momento em que presume o resultado da maturação de certos tecidos nervosos, aumento em tamanho e complexidade do sistema nervoso central, crescimento dos ossos e músculos. Cada momento de enriquecimento das atividades aprimora para a mudança de sua compreensão em favor do que concerne e favorece o que de fato auxilia na ação do que retrata o desenvolvimento da criança.

Essa mudança é o resultado de interações dentro do indivíduo e de interações entre o indivíduo e o ambiente porque ela já é capaz de definir o que quer realizar.

A criança como ser em desenvolvimento ela é capaz de interpretar o seu mundo fazer jus as tendências do que compreende as medidas de ações e recursos que a torne evidente como o que representa cada momento dos valores e das faculdades de que a linguagem e o emocional precisam ser trabalhados.

A linguagem como base de sustentação é parte essencial e, por outro lado o desenvolvimento social, intelectual e emocional. É um período em que as crianças ainda não têm raciocínio inteiramente lógico, costumam representar mentalmente percepções e ações concretas. Seu pensamento é intuitivo, e ainda ocorre a interferência do adulto.

A imaginação é o que direciona a criança para o lado da afetividade, do equilíbrio e da busca de um raciocínio que atenda a cada momento em relação à sua potencialidade e o que concerne os valores para a sua maturidade.

As brincadeiras são momentos marcantes para a formação da criança, porque assim, ela passa a desempenhar o papel de sua formalização e as conquistas dos resultados a cada momento de sua base de formação. É brincando que a criança vai, pouco a pouco, tornando contato com a realidade. Na brincadeira ela oscila entre o real e o simbólico e tenta descobrir sua própria identidade e a dos outros. A brincadeira desperta a expressão de sentimentos perturbadores, ajudando a criança a aprender e lidar com eles.

Segundo Vygostsky (1989), é no brinquedo que a criança se projeta nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Assim o brinquedo antecipa o desenvolvimento e com ele a criança começa a desenvolver a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias à sua participação social.

O brinquedo constitui numa fonte riquíssima de desenvolvimento da criança na infância porque ele pressupõe os ajustes e a magnitude de como ser o elo da composição do que de fato enobrece a participação da criança na sociedade.

Os professores alfabetizadores necessitam sair da rotina do dia-a-dia, e planejar melhor suas atividades, pois, quando se desenvolve uma atividade, seja um jogo, ou uma brincadeira, deverá ter um objetivo traçado para que possam desenvolver os aspectos cognitivos da criança, enfatizando os outros aspectos.

Portanto, a infância é todo o momento de construção da prática e da efetiva concepção de um conhecimento que vá de encontro da base de seu desenvolvimento de sua cultura e atuação na sociedade a que encontra inserido.

A infância pressupõe a construção de um novo ser junto aos elementos que o compõe, por isso, a exploração do lúdico e dos demais que a cerca nos fazem fortalecer e apresentar soluções para os problemas que nos cerca.

A criança na sociedade significa reconhecê-la com suas características práticas e formas com os diferentes recursos que pressupõe a divulgação e a participação quanto ao exercício de sua cultura e praticidade para o reconhecimento de seus sentimentos e o desenvolvimento de suas ações quanto ao exercício e a praticidade do que informa e atua na visualização da criança como aquela que promove as mudanças quanto ao exercício e a tendência dos valores em relação ao brincar para a formação e concepção da cidadania como um todo.

A criança precisa ser mantida como um ser em pleno desenvolvimento que a atenda nas conquistas e direções do que facilita e articula os significados que compõe a aprendizagem de modo a enriquecer a base de ostentação do que realmente faz parte dos valores da realidade.

Para a educação é um processo de mudanças porque a criança não vive e convive apenas com a assistência, mas, um todo de uma tendência de composição e valorização quanto às tendências do que é a infância.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo da criança, o Referencial aponta como concepção, a educação que pode promover a construção das estruturas cognitivas e aqueles que enfatizam a construção de conhecimentos como meta da educação.

Portanto, a criança deve ser respeitada em todos os momentos para que haja a devida participação da mesma quanto ao que rege e favorece um ambiente da construção da aprendizagem por meio dos valores que são adquiridos por ela e o que realmente facilita a sua integração na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância é o momento de descobrimento da criança, ou seja, o que ela acrescenta como momento do compartilhar e o fazer das tendências como compromisso e conquistas de resultados que facilitem e encoraja a praticidade da criança e o seu universo.

A infância como momento de descobrimento da criança constitui num elo a ser somado nas principais bases e fomentação de um ensino que proporciona o fazer e o elevar de práticas que elevam e possibilitam a atividade do homem como aquele que é capaz de fazer e disseminar a busca do conhecimento por meio do que é certo e voltado para a realidade da vivencia da criança e o seu desenvolver como aquela que aprimora o seu desvelar já desde as bases de sua formação.

Portanto, fazer com que a criança seja compreendida neste universo seja fundamental para a construção e a elevação de bases educativas como prática de um fazer para a realidade que assume o fazer e o conquistar de práticas cada vez mais atuante e que identifica a criança como um ser capaz de desenvolver-se aprimorar seus conhecimentos ao longo da manifestação do que possibilita o fazer do conhecimento no período da infância, o qual além da formação da criança exige o fazer e o concretizar de bases fundamentais para a realidade e o meio a que ela se encontra.

Portanto, a infância necessita ser respeitada a cada momento de construção da criança.

## REFERÊNCIAS


ABERASTURY, A. et al. **Adolescência.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ANGOTTI, M. **Educação Infantil para que, para quem e por que?** São Paulo: Alínea, 2010.

ARAÚJO, M. J. **A criança**. Porto: Legis Editora/Livpsic, 1985.

BERTOLAZZO, A. **Saber cuidar.** São Paulo: Scipione, 1998.

BOTTO, C. **O desencantamento da criança**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/ SEF, 1998.

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

COLL, C.; PALACIOS, J. e MARTINS, A. (org) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

DROUET, R. C. da R. **Distúrbios da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

KRAMER, S. (Org.). **Profissionais da Educação Infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 1982.

NARODOWSKI, M. **Comenius & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NASCIMENTO, A. et al. Educar e cuidar: muito além da rima. In KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais da Educação Infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2007.

OLIVEIRA, Zilda Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes ...[et.al.] **Creches:** crianças, faz de conta & cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imitação e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIAGET, J. A. **Psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1979.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 2005.

# ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art in Early Childhood Education

NILZETE CONCEIÇÃO DE OLIVEIRA ALVES [1]

## RESUMO

A arte na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo sua criatividade, imaginação e sensibilidade. Por meio de diferentes linguagens artísticas, a criança pode expressar sentimentos, ideias e experiências de maneira livre e significativa. As atividades artísticas também contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social. Nesse processo, o professor atua como mediador, proporcionando experiências que estimulem a exploração, a criação e a autonomia infantil. Assim, a arte constitui uma importante ferramenta pedagógica para uma educação mais criativa, sensível e significativa.

**PALAVRAS-CHAVE: Arte; Educação Infantil; Desenvolvimento infantil.**

## ABSTRACT

Art in Early Childhood Education is fundamental for the integral development of the child, favoring their creativity, imagination and sensitivity. Through different artistic languages, the Schild can express feelings, ideas and experiences freely and meaningfully. Artistic activities also contribute to cognitive, motor, affective and social development. In this process, the teacher acts as a mediator, providing experiences that stimulate exploration, creation and child autonomy. Thus, art is an important pedagogical tool for a more creative, sensitive and meaningful education.

**KEYWORDS: Art; Early Childhood Education; Child Development.**

[1] **Graduação em Pedagogia pela Universidade Ibirapuera (2008); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.**

# INTRODUÇÃO

A arte está presente na vida das pessoas desde os primeiros anos de vida e constitui uma importante forma de expressão, comunicação e construção de conhecimentos. Na Educação Infantil, o contato com diferentes manifestações artísticas possibilita que as crianças explorem o mundo de maneira criativa e significativa, desenvolvendo sua sensibilidade, imaginação, percepção e capacidade de expressão.

Por meio de experiências com desenho, pintura, música, dança, teatro, modelagem, colagem e outras linguagens artísticas, a criança tem a oportunidade de experimentar diferentes materiais, cores, sons, movimentos e formas, construindo suas próprias maneiras de representar e compreender aquilo que vivencia. Essas experiências também favorecem o desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores, contribuindo para a formação integral da criança.

Nesse contexto, a escola possui um papel importante na promoção de experiências que valorizem a criatividade e a liberdade de expressão infantil. O professor deve atuar como mediador, oferecendo diferentes possibilidades para que as crianças possam criar, experimentar, fazer descobertas e expressar suas ideias e sentimentos, respeitando suas particularidades e seus diferentes modos de produzir arte.

Dessa maneira, este trabalho busca refletir sobre a importância da arte na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, bem como o papel do professor na construção de práticas pedagógicas que valorizem a expressão, a criatividade e o protagonismo infantil.

## ARTE COMO RECURSO NA SALA DE AULA

Na Educação Infantil, as experiências relacionadas às diferentes manifestações artísticas desempenham um papel significativo no desenvolvimento das crianças, pois possibilitam o contato com uma diversidade de materiais, recursos e possibilidades de criação. Essas experiências podem ocorrer tanto de maneira espontânea, durante as brincadeiras e interações cotidianas, quanto por meio de atividades planejadas e orientadas pelo professor, favorecendo a exploração, a experimentação e a expressão infantil.

Nesse contexto, o lúdico, o teatro, a dança, a pintura, o desenho, a criatividade e os contos de fadas constituem importantes formas de expressão e comunicação das crianças. Por meio dessas experiências, elas podem atribuir significados às suas vivências, manifestar sentimentos, desenvolver a imaginação e estabelecer diferentes formas de interação com o mundo e com a arte. Dessa maneira, compreende-se que “somos potencialmente criadores, possuímos linguagens, fazemos cultura” (PIRES, 2009, p. 47).

O professor deve proporcionar situações que favoreçam a expressão espontânea e individual da criança, respeitando suas características, interesses e formas particulares de manifestação. Entretanto, é fundamental que o docente também seja capaz de refletir sobre o contexto em que a atividade é desenvolvida, considerando seus objetivos e as contribuições que pode oferecer para o desenvolvimento integral da criança.

No contexto da Educação Infantil, o professor desempenha um papel fundamental na promoção de experiências artísticas que possibilitem às crianças expressar sentimentos,

ideias e pensamentos por meio da criação de diferentes símbolos e formas de representação. Para que essas experiências sejam significativas, torna-se indispensável que o docente realize um planejamento adequado, estabelecendo objetivos, orientando o desenvolvimento das propostas e avaliando os processos vivenciados pelas crianças. Nesse sentido, é necessário que o professor assuma uma postura de observador atento e sensível às manifestações infantis, buscando constantemente conhecer novas técnicas, materiais e recursos que possam ampliar as possibilidades de exploração da arte no ambiente escolar. Dessa forma, sua atuação contribui para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da expressão e de outras potencialidades das crianças. Conforme afirma Lavelberg:

> "é necessário que o professor seja um 'estudante' fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes." (LAVELBERG, 2003, p. 12).

O contato das crianças com diferentes manifestações artísticas proporciona oportunidades de exploração, descoberta, experimentação e interação, ampliando suas possibilidades de conhecimento e expressão. Essas experiências contribuem para a construção de uma percepção mais ampla e transformadora da realidade, permitindo que a criança estabeleça relações entre aquilo que imagina e as situações que vivencia em seu cotidiano. Dessa maneira, a arte constitui-se como um importante recurso para favorecer a compreensão de si mesma, do outro e do mundo ao seu redor, aproximando o universo da fantasia das experiências concretas.

Nesse sentido, é importante compreender a arte como um espaço de experimentação, criação e ludicidade, no qual a criança tenha liberdade para explorar diferentes materiais, linguagens e possibilidades de expressão. Esse processo permite que ela desenvolva percepções próprias acerca de suas produções, construindo significados a partir de suas experiências e manifestando sua maneira particular de compreender e representar o mundo.

A participação em atividades artísticas também favorece o desenvolvimento de aspectos emocionais, sociais e cognitivos, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e para a expressão de sentimentos e ideias. Por meio dessas vivências, a criança amplia sua capacidade de representar simbolicamente aquilo que pensa e sente, além de desenvolver habilidades relacionadas à observação, à análise, à interpretação e à avaliação de suas próprias produções. Assim, as práticas artísticas contribuem não apenas para o desenvolvimento de habilidades específicas relacionadas à arte, mas também para a formação integral da criança.

Durante a Educação Infantil, a criança encontra-se em uma etapa na qual a exploração dos sentidos e a interação com elementos concretos possuem grande relevância para a construção do conhecimento. Nesse período, experiências que envolvem cores, formas, sons, movimentos, texturas e diferentes materiais possibilitam o enriquecimento das aprendizagens e o estímulo de diversas habilidades. Ao favorecer o desenvolvimento da percepção, da imaginação e da criatividade, as experiências artísticas podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo relações com diferentes campos do conhecimento e

ampliando a capacidade da criança de compreender e interpretar o ambiente em que está inserida.

A arte exerce um papel significativo na formação integral da criança, uma vez que possibilita a vivência de experiências singulares e diferentes formas de expressão. Para que as manifestações artísticas sejam efetivamente utilizadas como recursos no desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional dos alunos, é fundamental que o professor possua sensibilidade e conhecimentos acerca da importância da arte no contexto escolar. Nesse sentido, o docente deve reconhecer seu papel como mediador dessas experiências, compreendendo que as práticas artísticas podem contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

Dessa perspectiva, o ensino e a vivência das diferentes linguagens artísticas na Educação Infantil devem considerar os interesses, as necessidades e as experiências daqueles que aprendem. Ao participar ativamente desse processo, a criança assume uma posição de protagonista, construindo suas próprias narrativas e atribuindo significados às suas experiências. A arte, então, passa a integrar seu cotidiano e pode possibilitar novas formas de compreender e representar aquilo que, inicialmente, pode parecer desconhecido ou difícil de interpretar. Assim, sua utilização no ambiente educacional configura-se como uma importante ferramenta pedagógica, capaz de favorecer a construção da identidade, da autonomia e do desenvolvimento integral do sujeito.

## ARTE NA INFÂNCIA

Desde os primeiros anos de vida, a criança entra em contato com um conjunto de símbolos, valores e significados construídos social e culturalmente ao longo das gerações. Por meio da convivência com seu grupo social e da participação em diferentes práticas culturais, ela passa a conhecer, interpretar e atribuir novos sentidos ao mundo que a cerca, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, sociais, estéticos e culturais. Nesse processo, a criança amplia gradativamente sua compreensão do universo simbólico por meio das experiências, das formas de pensar, agir e se expressar presentes em seu cotidiano. Entre essas diferentes formas de expressão, destacam-se as linguagens artísticas, que possibilitam à criança explorar, criar e ressignificar conhecimentos e experiências, contribuindo para sua formação e para a construção de sua percepção sobre si mesma e sobre o mundo.

A construção de significados diante do universo simbólico ao qual a criança tem acesso constitui um processo criativo que envolve tanto dimensões individuais quanto coletivas. Ao atribuir novos sentidos às experiências vivenciadas, a criança relaciona os elementos presentes no ambiente externo às suas próprias formas de percepção, interpretação e compreensão da realidade. Dessa maneira, o processo de aprendizagem ocorre por meio da interação entre aquilo que é experimentado e os conhecimentos que a criança constrói ao longo de suas vivências.

Nesse processo, a criança não se limita a reproduzir aquilo que observa. Ao contrário, utiliza a imaginação e a criatividade para elaborar novas interpretações e atribuir significados próprios às situações e aos elementos que fazem parte de seu cotidiano. A interação com diferentes manifestações artísticas, estéticas e comunicativas presentes no ambiente possibilita seu contato com

aspectos sociais e culturais, contribuindo gradativamente para a formação de sua sensibilidade e de seu senso estético.

Nesse contexto, é importante considerar que a criança está constantemente em contato com produções artísticas elaboradas pelos adultos, presentes em diferentes espaços e situações de seu cotidiano. Essas manifestações exercem influência sobre sua formação estética e despertam diferentes formas de interação e percepção. Conforme destacam Ferraz e Fusari:

> "Queiramos ou não, é evidente que a criança já vivencia a Arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano. É óbvio que essa Arte exerce vivas influências estéticas na criança. É óbvio, também, que a criança com ela interage de diversas maneiras" (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 43).

As crianças naturalmente estabelecem contato com o mundo ao seu redor por meio dos sentimentos, dos pensamentos e dos movimentos. A partir dessas experiências, desenvolvem um repertório de percepções envolvendo formas, cores, texturas, sabores, gestos e sons, atribuindo diferentes significados e formas de organização ao que vivenciam. Nesse contexto, cabe ao professor reconhecer os significados que a criança já construiu e proporcionar novas situações e desafios que possibilitem a ampliação desses conhecimentos.

A expressividade infantil está relacionada ao desenvolvimento de diferentes formas de linguagem e comunicação, construídas ao longo do processo de socialização. É por meio da expressão que a criança experimenta, comunica suas ideias e sentimentos e desenvolve diferentes maneiras de compreender, vivenciar e relacionar-se com o mundo e com as pessoas ao seu redor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões realizadas ao longo deste trabalho, foi possível compreender que a arte possui um papel fundamental na Educação Infantil, pois proporciona à criança diferentes possibilidades de expressão, criação, descoberta e aprendizagem. Por meio do contato com as diversas linguagens artísticas, como o desenho, a pintura, a música, a dança, o teatro e a exploração de diferentes materiais e sons, a criança amplia sua percepção sobre si mesma, sobre o outro e sobre o mundo que a cerca.

A arte também contribui para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais, motores e culturais. Ao criar e se expressar artisticamente, a criança manifesta sentimentos, ideias, experiências e percepções, construindo significados a partir de suas próprias vivências. Dessa forma, o fazer artístico não deve ser visto apenas como uma atividade recreativa, mas como uma importante forma de aprendizagem e comunicação na infância.

Nesse contexto, o professor desempenha um papel essencial ao proporcionar experiências artísticas diversificadas, respeitando a individualidade, a criatividade e as formas próprias de expressão de cada criança. É importante que as propostas não tenham como objetivo apenas produzir trabalhos esteticamente padronizados, mas possibilitem que as crianças experimentem, criem, façam escolhas e desenvolvam sua autonomia.

Portanto, trabalhar a arte na Educação Infantil significa oferecer às crianças oportunidades para explorar, imaginar, sentir, criar e se expressar livremente. Quando inserida de

maneira significativa no cotidiano escolar, a arte torna-se uma importante ferramenta pedagógica, contribuindo para uma educação mais sensível, criativa e humanizada, além de favorecer o desenvolvimento integral e a formação de crianças mais participativas e capazes de perceber e transformar o mundo em que vivem.

## REFERÊNCIAS


FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

LAVELBERG, R. **Para Gostar de Aprender Arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIRES, E. **Proposta Curricular da Educação Infantil**. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, 2009.

# O BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Play as a Pedagogical Practice in Early Childhood Education: Reflections on the Child's Holistic Development

PATRÍCIA MAYR DA SILVA ALMEIDA [1]

## RESUMO

Este trabalho analisa o papel da atividade lúdica nos processos de aprendizagem na Educação Infantil, tomando-a como elemento determinante para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social das crianças. Longe de se restringir ao entretenimento, a brincadeira é compreendida como a via principal de mediação entre a criança e o mundo que a cerca. A discussão apoia-se nos pressupostos teóricos de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Tizuko Morchida Kishimoto, articulando suas contribuições com os marcos regulatórios da educação brasileira, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, observa-se que as práticas lúdicas estimulam a autonomia, a linguagem e a resolução de problemas de forma orgânica. Conclui-se que o planejamento pedagógico intencional é indispensável para que o brincar assuma o seu papel estruturante no cotidiano escolar, respeitando as especificidades da infância.

**PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Ludicidade; Desenvolvimento Infantil; Prática Pedagógica.**

## ABSTRACT

This study analyzes the role of playful activities in the learning processes of Early Childhood Education, considering play as a determining element for children's cognitive, motor, emotional, and social development. Far from being limited to entertainment, play is understood as the main means of mediation between the child and the world around them. The discussion is based on the theoretical assumptions of Jean Piaget, Lev Vygotsky, and Tizuko Morchida Kishimoto, articulating their contributions with the regulatory frameworks of Brazilian education, especially the National Education Guidelines and Framework Law (LDB) and the National Common Core Curriculum (BNCC). Based on a qualitative bibliographic study, it is observed that playful practices promote autonomy, language development, and problem-solving in an organic and meaningful way. It is concluded that intentional pedagogical planning is essential for play to assume its structuring role in everyday school life, while respecting the specific characteristics of childhood.

**KEYWORDS: Early Childhood Education; Playfulnes; Child Development; Pedagogical Practice.**

[1] **Graduação em pedagogia (2008), Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos; Professora de Educação infantil e Fundamental I - na EMEF Jardim Fontális.**

# INTRODUÇÃO

A primeira infância marca uma etapa decisiva no percurso de qualquer indivíduo. As vivências acumuladas nesse período influenciam diretamente a formação da personalidade, as capacidades cognitivas e os padrões de sociabilidade. Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, as escolhas metodológicas adotadas moldam de forma profunda a relação da criança com o conhecimento. Entre as possibilidades de intervenção docente, o brincar surge não como uma escolha opcional, mas como a linguagem natural pela qual a infância se expressa e aprende.

Apesar dessa relevância, a brincadeira nem sempre ocupou lugar de destaque nas instituições de ensino. Durante décadas, predominou uma visão utilitarista em que o momento lúdico era encarado como mero descanso entre atividades tidas como "sérias" ou "instrucionais". A evolução das pesquisas em psicologia do desenvolvimento e pedagogia alterou esse quadro, demonstrando que a criança aprende justamente quando investiga, experimenta regras e constrói cenários imaginários.

Autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Tizuko Morchida Kishimoto trouxeram fundamentos sólidos para essa mudança de postura. Cada um a seu modo, apontaram que a atividade lúdica permite assimilar conceitos complexos, exercitar a linguagem, lidar com a frustração e negociar papéis sociais. No Brasil, essa perspectiva ganhou respaldo normativo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que coloca as interações e as brincadeiras no centro das práticas curriculares para a faixa de zero a cinco anos.

Partindo dessa premissa, este artigo busca discutir como a dimensão lúdica contribui para a formação global da criança. O objetivo é examinar os argumentos teóricos que sustentam a importância do brincar e refletir sobre os desafios da mediação pedagógica nas salas de aula de Educação Infantil.

## METODOLOGIA

Este estudo adota a abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica descritiva. Segundo Gil (2008), o levantamento bibliográfico permite mapear e analisar o conhecimento já produzido sobre determinado tema, oferecendo estofo teórico para responder ao problema investigado.

Para a construção desta reflexão, foram selecionados textos clássicos dos pensadores da educação e da psicologia do desenvolvimento — com ênfase nas obras de Piaget, Vygotsky e Kishimoto —, além de documentos oficiais da legislação educacional brasileira, nomeadamente a Lei nº 9.394/1996 (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A análise do material ocorreu em três etapas: leitura exploratória dos textos, fichamento analítico dos conceitos centrais e cruzamento entre as abordagens teóricas e as diretrizes curriculares vigentes. Essa triangulação permitiu organizar a discussão em eixos temáticos que articulam teoria, norma jurídica e prática escolar.

## DESENVOLVIMENTO

### A CENTRALIDADE DA LUDICIDADE NA INFÂNCIA

A infância é marcada por um ritmo intenso de descobertas. Nesses primeiros anos, a compreensão do espaço, do próprio corpo e do

outro ocorre por meio do movimento e do manuseio de objetos. É nesse contexto que o brincar se consolida como a atividade principal da criança. Quando brinca, ela não apenas reproduz a realidade, mas a reinterpreta, criando significados novos para situações do dia a dia.

A BNCC (BRASIL, 2018) deixa claro que interagir e brincar são os eixos que devem guiar toda a organização curricular na Educação Infantil. Essa diretriz reflete um entendimento claro: a criança não aprende da mesma forma que um adulto. A retenção de conteúdos e a assimilação de valores acontecem de forma muito mais profunda quando mediadas pelo jogo, pelo movimento e pela criação simbólica.

Em uma brincadeira livre de faz de conta, por exemplo, nota-se a mobilização constante de diferentes competências. A criança precisa combinar regras com os colegas, decidir quem desempenha cada papel, resolver divergências e manter o foco na narrativa criada. Trata-se de um exercício completo de autorregulação e sociabilidade que dificilmente seria alcançado por meio de tarefas mecanicistas.

Contudo, para que a ludicidade não se perca em um ativismo sem propósito, o trabalho do professor é essencial. Cabe ao educador planejar cenários desafiadores, dispor materiais variados e saber o momento exato de intervir para enriquecer a experiência, sem retirar da criança o protagonismo da ação.

## O JOGO SOB A ÓTICA DE JEAN PIAGET

Ao investigar as etapas da inteligência, Jean Piaget (1978) atribuiu ao jogo um papel crucial no desenvolvimento cognitivo. Para o pesquisador suíço, a atividade lúdica é a manifestação mais pura da assimilação, processo pelo qual o indivíduo incorpora elementos do meio às suas estruturas mentais existentes.

Piaget classificou os jogos em três categorias principais que acompanham o amadurecimento da criança:

- Jogos de exercício: característicos da primeira infância, envolvem a repetição de gestos, manipulação de objetos e exploração dos sentidos.
- Jogos simbólicos: surgem com a capacidade de representação mental (o "faz de conta"), em que um objeto passa a substituir outro (um cabo de vassoura vira um cavalo, por exemplo).
- Jogos de regras: manifestam-se em fases posteriores, exigindo a compreensão do coletivo, a cooperação e a aceitação de normas combinadas.

As ideias de Piaget evidenciam que o brincar evolui conforme a criança amadurece intelectualmente. Ao mesmo tempo, é a própria brincadeira que impulsiona esse avanço, pois coloca o pensamento em movimento e força a revisão contínua das hipóteses que a criança formula sobre o mundo.

## AS INTERAÇÕES E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL EM VYGOTSKY

Se Piaget focou na construção interna das estruturas de pensamento, Lev Vygotsky (1998) direcionou suas atenções para as trocas sociais e culturais. Dentro da perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano é fruto da mediação entre o sujeito e o seu meio social.

Para Vygotsky, a brincadeira simbólica cria uma situação imaginária onde a criança atua acima de sua idade cronológica. Quando assume o papel de um adulto ou de um

personagem em um jogo dramático, ela submete seus desejos imediatos às regras daquela representação. Uma criança que brinca de ser médica, por exemplo, aprende a conter sua ansiedade e a agir de acordo com o padrão que observa nessa profissão na vida real.

O autor também formulou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como o espaço entre aquilo que a criança já domina sozinha e o que ela consegue realizar com apoio. A brincadeira atua diretamente nessa zona. Em grupo, ao interagir com colegas mais experientes ou com o professor, a criança é desafiada a superar seus limites atuais, consolidando novas aprendizagens que mais tarde realizará de modo autônomo.

## A CONTRIBUIÇÃO DE TIZUKO KISHIMOTO PARA O CONTEXTO BRASILEIRO

No cenário pedagógico nacional, a professora Tizuko Morchida Kishimoto é uma das vozes mais contundentes na defesa do valor educativo do brinquedo. Suas pesquisas alertam para o risco de instrumentalizar excessivamente a brincadeira, transformando-a em mero pretexto para o ensino formal e retirando dela seu caráter espontâneo e prazeroso.

Kishimoto (2017) ressalta que o brinquedo carrega uma dimensão cultural importante. Ao ter acesso a diferentes tipos de jogos, objetos e narrativas, a criança entra em contato com o acervo simbólico da sociedade. O papel da escola, segundo a autora, é ampliar esse repertório, oferecendo tanto brincadeiras tradicionais da cultura popular quanto jogos estruturados que exijam raciocínio estratégico.

A autora defende que o brincar é um direito da infância e não pode ser tratado como prêmio para quem se comporta bem ou termina tarefas rapidamente. A ludicidade deve atravessar toda a rotina escolar, integrando o planejamento de forma intencional, consciente e respeitosa em relação ao tempo da criança.

## O AMPARO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

A evolução do pensamento pedagógico encontra respaldo claro no arcabouço normativo do Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabeleceu que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, intelectual e social (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) avançou ainda mais ao definir seis direitos de aprendizagem para a faixa etária: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O texto explicita que brincar não é perder tempo; é a forma legítima pela qual a criança exerce sua curiosidade, constrói sua identidade e se apropria dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

A legislação cobra, portanto, uma mudança estrutural nas creches e pré-escolas. Espaços rígidos, baseados unicamente em carteiras enfileiradas e cópias de tarefas, dão lugar a ambientes dinâmicos que convidam ao movimento, ao contato com a natureza e à criação coletiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscou-se demonstrar que o brincar é o elemento articulador das aprendizagens na Educação Infantil. Distante da visão simplista que o reduz ao mero entretenimento, a atividade lúdica se revela como uma linguagem complexa por meio da

qual a criança se desenvolve de forma global.

Os referenciais teóricos examinados concordam em um ponto fundamental: a mente infantil opera e se expande por meio da ação lúdica. Seja na construção das estruturas de pensamento descrita por Piaget, na mediação social destacada por Vygotsky ou na defesa da cultura infantil feita por Kishimoto, fica evidente que o jogo é o motor do desenvolvimento na infância. Os marcos legais brasileiros acompanham esse entendimento ao tornarem o brincar um direito garantido.

Diante disso, a atuação dos educadores e das equipes gestoras precisam estar alinhada com esses princípios. Garantir tempos longos de brincadeira, organizar espaços diversos e atuar como mediador atento são atribuições centrais do professor da infância. Investir na pedagogia do brincar é reconhecer a criança como sujeito ativo do seu próprio aprendizado, assegurando-lhe um percurso escolar enriquecedor e humano.

## REFERÊNCIAS


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

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# JOSEF MENGELE NO BRASIL: REDES DE PROTEÇÃO, IMPUNIDADE E MEMÓRIA HISTÓRICA

Josef Mengele in Brazil: Protection Networks, Impunity, and Historical Memory

PAULO ROBERTO ROCHA DE SOUZA [1]

## RESUMO

Este artigo analisa a trajetória de Josef Mengele no Brasil, destacando os mecanismos de fuga utilizados pelo médico nazista após a Segunda Guerra Mundial, as redes internacionais de proteção e os impactos históricos de sua permanência em território brasileiro. A pesquisa aborda a atuação de Mengele em Auschwitz, sua fuga para a América do Sul, sua permanência em cidades brasileiras, especialmente em Caieiras, e a relevância da memória histórica relacionada ao Holocausto e aos direitos humanos. O estudo fundamenta-se em revisão bibliográfica, análise documental e interpretação histórica.

**PALAVRAS-CHAVE: Josef Mengele; Nazismo; Brasil; Holocausto; Caieiras.**

## ABSTRACT

This article analyzes Josef Mengele's trajectory in Brazil, highlighting the escape mechanisms used by the Nazi doctor after World War II, the international protection networks, and the historical impacts of his stay in Brazilian territory. The research discusses Mengele's activities in Auschwitz, his escape to South America, his stay in Brazilian cities, especially Caieiras, and the relevance of historical memory related to the Holocaust and human rights. The study is based on bibliographic review, document analysis, and historical interpretation.

**KEYWORDS: Josef Mengele; Nazism; Brazil; Holocaust; Caieiras.**

[1] **Graduado em História pela Faculdades Integradas de Guarulhos e professor da rede pública de ensino.**

# INTRODUÇÃO

A Segunda Guerra Mundial representou um dos períodos mais violentos da história da humanidade. O conflito, ocorrido entre 1939 e 1945, provocou milhões de mortes, destruição material em larga escala e profundas transformações políticas, econômicas e sociais no mundo contemporâneo. Entre os inúmeros crimes cometidos durante o regime nazista alemão, destacam-se aqueles praticados nos campos de concentração e extermínio, locais onde milhões de judeus, ciganos, homossexuais, pessoas com deficiência e opositores políticos foram assassinados.

Nesse contexto, Josef Mengele tornou-se uma das figuras mais conhecidas e temidas do nazismo. Médico da SS e integrante da estrutura de extermínio de Auschwitz, Mengele ficou conhecido pela realização de experimentos pseudocientíficos em prisioneiros, especialmente crianças gêmeas. Seus atos, marcados pela crueldade extrema e pela completa desumanização das vítimas, fizeram com que ele fosse reconhecido internacionalmente como um símbolo dos horrores do Holocausto.

Apesar da ampla perseguição promovida após o fim da guerra por diferentes países e organismos internacionais, Mengele conseguiu escapar da Europa e permanecer foragido por décadas na América do Sul. Sua trajetória de fuga evidencia a existência de redes internacionais de apoio a criminosos nazistas, bem como as dificuldades enfrentadas pelas autoridades internacionais em localizar e capturar indivíduos envolvidos em crimes de guerra.

O Brasil ocupa papel relevante nessa história, pois foi o país onde Mengele viveu seus últimos anos e morreu em 1979, sem jamais ter sido julgado pelos crimes cometidos. Sua permanência em território brasileiro levanta importantes questionamentos acerca das relações políticas internacionais do período, da atuação das autoridades nacionais e da memória histórica relacionada ao nazismo na América Latina.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar a presença de Josef Mengele no Brasil, investigando os fatores que possibilitaram sua permanência no país, as redes de apoio utilizadas durante sua fuga e os impactos históricos decorrentes desse episódio. Busca-se também compreender como a memória sobre Mengele permanece presente na sociedade contemporânea e quais reflexões podem ser extraídas desse caso para o fortalecimento dos direitos humanos e da justiça internacional.

## O NAZISMO E A ASCENSÃO DE JOSEF MENGELE

O nazismo surgiu na Alemanha em meio à crise econômica, política e social do período posterior à Primeira Guerra Mundial. A derrota alemã no conflito, associada às imposições do Tratado de Versalhes, provocou forte instabilidade no país, favorecendo o crescimento de movimentos nacionalistas e autoritários. Nesse cenário, Adolf Hitler e o Partido Nazista conquistaram apoio popular ao defender ideias baseadas no nacionalismo extremo, no militarismo e na superioridade racial.

A ideologia nazista sustentava a existência de uma suposta “raça ariana” superior, defendendo políticas de exclusão e perseguição contra grupos considerados inferiores. Essa visão pseudocientífica serviu de justificativa para práticas violentas de segregação, esterilização

forçada e extermínio em massa.

Josef Mengele nasceu em 1911, na cidade de Günzburg, na Alemanha. Proveniente de uma família economicamente privilegiada, estudou medicina e antropologia, desenvolvendo interesse pelas teorias raciais que circulavam na Europa naquele período. Sua formação acadêmica foi profundamente influenciada pelo racismo científico, corrente que buscava justificar biologicamente a superioridade de determinados grupos humanos.

Durante a ascensão do nazismo, Mengele filiou-se ao Partido Nazista e posteriormente à SS, organização paramilitar responsável pela segurança do regime e pela execução de políticas genocidas. Sua carreira ganhou destaque quando foi enviado para Auschwitz, em 1943.

No campo de concentração, Mengele tornou-se responsável pela seleção dos prisioneiros recém-chegados. Muitos eram enviados imediatamente às câmaras de gás, enquanto outros eram escolhidos para trabalhos forçados ou experiências médicas. Crianças gêmeas despertavam interesse especial do médico nazista, que acreditava ser possível descobrir mecanismos de hereditariedade capazes de fortalecer a população ariana.

Os experimentos realizados por Mengele envolviam mutilações, injeções químicas, cirurgias sem anestesia e procedimentos extremamente dolorosos. Diversas vítimas morreram em decorrência dessas práticas, enquanto outras permaneceram com sequelas físicas e psicológicas permanentes. Tais experiências são atualmente reconhecidas como crimes contra a humanidade.

Com o avanço das tropas aliadas e a aproximação do fim da guerra, Mengele abandonou Auschwitz e iniciou uma longa trajetória de fuga que o levaria à América do Sul.

## A FUGA DE JOSEF MENGELE PARA A AMÉRICA DO SUL

Após a derrota da Alemanha nazista em 1945, milhares de integrantes do regime tentaram escapar da responsabilização judicial. Muitos foram capturados e julgados nos Tribunais de Nuremberg, criados para processar criminosos de guerra. Entretanto, diversos nazistas conseguiram fugir da Europa utilizando redes clandestinas conhecidas posteriormente como “ratlines”.

Essas redes envolviam simpatizantes do nazismo, membros de organizações religiosas, empresários e agentes políticos que facilitavam a emissão de documentos falsos, transporte clandestino e acolhimento em outros países. A América do Sul tornou-se um dos principais destinos desses fugitivos devido à fragilidade da cooperação internacional e à existência de governos simpáticos ou indiferentes à presença de ex-nazistas.

Josef Mengele inicialmente conseguiu evitar a prisão escondendo-se na Alemanha sob identidade falsa. Durante alguns anos trabalhou em áreas rurais até obter ajuda para fugir do continente europeu. Em 1949, embarcou para a Argentina utilizando documentos emitidos em nome de Helmut Gregor.

A Argentina do governo de Juan Domingo Perón tornou-se um importante refúgio para ex-integrantes do regime nazista. O país recebeu diversos alemães ligados ao nazismo, permitindo que muitos reconstruíssem suas vidas longe da Europa devastada pela guerra.

Entretanto, a captura de Adolf Eichmann por agentes israelenses em 1960 intensificou a perseguição a criminosos nazistas escondidos na América do Sul. Temendo ser localizado, Mengele deixou a Argentina e passou pelo Paraguai antes de entrar no Brasil.

## JOSEF MENGELE NO BRASIL

Josef Mengele chegou ao Brasil no início da década de 1960, período marcado por intensas transformações políticas e sociais. O país enfrentava instabilidade institucional que culminaria no golpe militar de 1964 e na implantação de uma ditadura civil-militar.

Durante sua permanência em território brasileiro, Mengele viveu sob identidades falsas e contou com o apoio de imigrantes europeus simpatizantes do nazismo. Inicialmente estabeleceu-se em áreas rurais do interior paulista, trabalhando em propriedades agrícolas e mantendo perfil discreto.

Entre os indivíduos que o auxiliaram destacam-se membros da comunidade alemã radicada no Brasil. Algumas dessas pessoas ofereciam abrigo, auxílio financeiro e documentos falsificados, permitindo que o ex-médico nazista evitasse a captura.

Mengele viveu em diferentes cidades brasileiras, utilizando nomes falsos como “Peter Hochbichler” e “Wolfgang Gerhard”. Sua rotina era marcada pela constante preocupação com a possibilidade de ser identificado.

Mesmo sendo considerado um dos criminosos nazistas mais procurados do mundo, sua localização permaneceu desconhecida por muitos anos. Autoridades alemãs, israelenses e norte-americanas realizaram investigações em diferentes países da América do Sul, mas encontraram dificuldades para obter informações precisas.

## JOSEF MENGELE EM CAIEIRAS: FONTES HISTÓRICAS, REDES DE PROTEÇÃO E MEMÓRIA LOCAL

A cidade de Caieiras, localizada na região metropolitana de São Paulo, ocupa lugar relevante na trajetória de Josef Mengele no Brasil. Diferentes investigações históricas, documentos e relatos posteriores confirmaram que Mengele viveu na região entre o final da década de 1960 e meados da década de 1970.

As principais informações sobre sua permanência em Caieiras foram reunidas a partir de investigações conduzidas por autoridades alemãs, depoimentos de pessoas ligadas às redes de apoio ao ex-médico nazista e estudos históricos produzidos posteriormente.

Segundo registros históricos, Mengele adquiriu, em parceria com o casal húngaro Géza e Gitta Stammer, uma propriedade rural em Caieiras no ano de 1969. O imóvel funcionava simultaneamente como residência e espaço de isolamento para o ex-integrante da SS, que buscava manter distância dos grandes centros urbanos e evitar qualquer exposição pública.

As pesquisas históricas indicam que Mengele utilizava identidades falsas e mantinha uma rotina extremamente discreta. Entre os nomes utilizados no Brasil estavam “Peter Hochbichler” e “Wolfgang Gerhard”.

Além dos documentos oficiais e investigações policiais, relatos locais passaram a ganhar destaque nas últimas décadas. Moradores mais antigos de Caieiras afirmaram posteriormente que o estrangeiro alemão mantinha hábitos reservados, evitando contato direto com

desconhecidos e demonstrando constante preocupação com segurança e privacidade.

O livro *Baviera Tropical*, da jornalista Betina Anton, tornou-se uma das principais referências contemporâneas sobre a presença de nazistas no Brasil, reunindo documentos, entrevistas e investigações relacionadas à permanência de criminosos de guerra no país.

Outra importante fonte histórica é a investigação conduzida após a morte de Mengele, quando autoridades alemãs encontraram agendas, cartas e registros de contatos ligados às pessoas que o ajudaram no Brasil. Esses documentos permitiram reconstruir parte de sua trajetória em cidades paulistas, incluindo Caieiras.

A permanência do médico nazista na cidade evidencia a existência de redes internacionais de proteção compostas por simpatizantes do nazismo, imigrantes europeus e indivíduos ligados ao anticomunismo da Guerra Fria.

Nos últimos anos, a história envolvendo Josef Mengele em Caieiras passou a despertar maior interesse da imprensa, de pesquisadores e da população local. Reportagens produzidas por veículos regionais e nacionais recuperaram relatos históricos e chamaram atenção para o fato de que um dos criminosos mais procurados do século XX viveu anonimamente na cidade.

## A MORTE DE JOSEF MENGELE E A DESCOBERTA DE SUA IDENTIDADE

Josef Mengele morreu em 1979, aos 67 anos, após sofrer um afogamento durante um banho de mar na praia de Bertioga, litoral paulista. Na época, utilizava a identidade falsa de Wolfgang Gerhard, o que dificultou o reconhecimento imediato de sua verdadeira identidade.

Seu enterro ocorreu de forma discreta no município de Embu das Artes, em São Paulo. Durante vários anos, as autoridades internacionais continuaram procurando pelo ex-médico nazista sem saber que ele já havia falecido.

Somente em 1985, após novas investigações conduzidas por autoridades alemãs, israelenses e brasileiras, surgiram indícios concretos de que Mengele poderia estar enterrado no Brasil. A exumação dos restos mortais ocorreu no mesmo ano e gerou ampla repercussão internacional.

Posteriormente, exames periciais e análises odontológicas confirmaram que os restos mortais pertenciam realmente a Josef Mengele.

## MEMÓRIA HISTÓRICA E REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS

A trajetória de Josef Mengele no Brasil continua despertando interesse acadêmico, político e social devido ao simbolismo associado aos crimes nazistas e à impunidade.

O Holocausto é reconhecido como um dos maiores genocídios da história contemporânea. A preservação da memória sobre esse período desempenha papel fundamental no combate ao negacionismo histórico e às ideologias extremistas.

No Brasil, a discussão sobre Mengele também está relacionada à necessidade de valorização da educação histórica. O conhecimento sobre o nazismo e suas consequências ajuda a fortalecer princípios democráticos e o respeito aos direitos humanos.

Além disso, o caso evidencia a importância da cooperação internacional no enfrentamento de crimes contra a humanidade. Atualmente,

organismos internacionais como a Corte Penal Internacional buscam ampliar mecanismos de responsabilização para evitar que crimes semelhantes permaneçam impunes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória de Josef Mengele no Brasil constitui um dos episódios mais emblemáticos da fuga de criminosos nazistas após a Segunda Guerra Mundial. Sua permanência em território brasileiro durante décadas evidencia a existência de redes internacionais de apoio, falhas nos mecanismos de cooperação entre países e limitações da justiça internacional no pós-guerra.

Conhecido pelos experimentos desumanos realizados em Auschwitz, Mengele tornou-se símbolo da brutalidade nazista e dos crimes cometidos contra milhões de pessoas durante o Holocausto.

O estudo desse tema revela a importância da preservação da memória sobre os crimes do nazismo, especialmente em um contexto contemporâneo marcado pelo crescimento de discursos extremistas e revisionistas.

Portanto, analisar a presença de Josef Mengele no Brasil não significa apenas revisitar um episódio histórico específico, mas refletir sobre os desafios éticos, políticos e sociais relacionados à memória, à justiça e à preservação da dignidade humana.

## REFERÊNCIAS


ANTON, Betina. **Baviera Tropical***:* a história dos nazistas na América do Sul. São Paulo: Planeta, 2022.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém***:* um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BREITMAN, Richard et al. **U.S. Intelligence and the Nazis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LEVY, Daniel; SZNAIDER, Natan. **Memória do Holocausto e modernidade global**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

STEINACHER, Gerald. **Nazis on the Run***:* How Hitler's Henchmen Fled Justice. Oxford: Oxford University Press, 2011.

WIESENTHAL, Simon. **Os assassinos entre nós.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970.

ZWEIG, Ronald W. **German Reparations and the Jewish World**. Londres: Routledge, 2001.

**Biografia de Josef Mengele.** Disponível em: Acesso em: 26 maio 2026.

**Reportagem sobre Josef Mengele em Caieiras.** Disponível em: Acesso em: 26 maio 2026.

**Reportagem sobre o exílio de Josef Mengele no Brasil**. Disponível em: Acesso em: 26 maio 2026.

# A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Anti-Racist Education in Early Childhood Education

ROBERTA ALVES BARBOSA [1]


## RESUMO

O presente trabalho teve por finalidade descrever a base para uma proposta de educação antirracista por meio do letramento racial crítico. Trata-se de um estudo bibliográfico, com abordagem qualitativa, que se baseia em estudos relacionados à temática por meio de fontes teóricas como artigos científicos, textos acadêmicos e livros em que a segregação racial que constitui a história da educação brasileira e a visão crítica e precursora de intelectuais do Movimento Negro. A práxis em questão assume como objetivo enfatizar o antirracismo e o multiculturalismo como bases para estratégias de resistência, de modo que sujeitos escolares se constituam com e pela representatividade da identidade etnicorracial tão marginalizada pelo racismo estrutural. Por fim, compreende-se a importância da educação antirracista, desde a fase Educação Infantil, como forma de intervenção potente no combate ao racismo, preconceito e discriminação na dinâmica escolar.


**PALAVRAS-CHAVE: Educação antirracista; Racismo; Educação Infantil; Identidade Negra.**


## ABSTRACT

The purpose of this study was to describe the foundation for an anti-racist education proposal through critical racial literacy. This is a bibliographic study with a qualitative approach, based on research related to the topic through theoretical sources such as scientific articles, academic texts, and books addressing the racial segregation that has shaped the history of Brazilian education, as well as the critical and pioneering perspectives of intellectuals from the Black Movement. The praxis in question aims to emphasize anti-racism and multiculturalism as foundations for resistance strategies, so that individuals within the school community may develop through and with the representation of an ethnoracial identity that has been marginalized by structural racism. Finally, the study recognizes the importance of anti-racist education from the Early Childhood Education stage onward as a powerful means of combating racism, prejudice, and discrimination within the school environment.


**KEYWORDS: Anti-racist Education; Racism; Early Childhood Education; Black Identity.**

[1] **Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP (2017), Graduada em Geografia pelo Centro Universitário Cidade Verde – UniCV (2024; Pós-Graduação em Deficiência Intelectual pela Faculdade Campos Elíseos (FCE (2019); Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Campos Elíseos) FCE (2023); Professora do Centro de Educação Infantil – CEI Direta São Luiz 1 na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo – SP.**

# INTRODUÇÃO

A educação antirracista tem um papel fundamental na formação de crianças e jovens, apoiando-se, atualmente, na Constituição Federal de 1988, que prevê a educação como obrigatória para todos e na posterior Lei nº 10.639, de 2003, que insere nos currículos escolares a educação sobre a história afro-brasileira, conquistada pelo movimento negro (BRASIL, 2003).

Ambas apoiam a ideia de que a escola é um espaço de diversidade e que deve propor uma educação voltada para a equidade, fazendo com que os alunos sejam incluídos nos espaços escolares e sejam preparados para a vida social, como cidadãos que formam uma nação igualitária e fortaleçam os ideais que visam a melhoria da qualidade de vida para todos.

A escola é um lugar de socialização que pode permitir o fortalecimento da identidade negra, desde a Educação Infantil até os últimos anos da Educação Básica. Por isso, pode-se apontar que a estética e identidade negra é construída também através da trajetória escolar e a escola tem responsabilidade com esses indivíduos para que possam compreender a complexidade de si mesmo e respeitar as diferenças.

No Brasil convivemos com forças sociais, políticas, culturais e simbólicas que atuam em prol da negação do racismo e da colonização e escravização. O racismo estrutural cria experiências corporais e psíquicas amargas para o povo negro brasileiro, que sofre com a violação de direitos e com a violência desde a mais tenra idade.

Neste estudo, abordamos a educação antirracista e a representatividade como possibilidades para falar de racismo na educação infantil. Trata-se de um enfrentamento ao mito da democracia racial e à naturalização de práticas curriculares racistas.

Por fim, uma estratégia de enfrentar a colonização e o racismo brasileiro é falar de racismo e, no caso desse texto, abordamos o debate antirracista na educação infantil, construindo com crianças de creche uma prática pedagógica ancorada na representatividade e na formação docente multiculturalmente comprometida .

## A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais. e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2008) é fruto da união de diferentes órgãos como o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

A ideia é pensar colaborativamente na viabilização para a efetiva implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em todo o território nacional, visando “a construção de uma escola plural, democrática e de qualidade que combata o preconceito, o racismo e todas as formas de discriminação, respeitando e valorizando as diferenças que fazem a riqueza de nossa cultura e de nossa sociedade” (BRASIL, 2008, p. 17).

O documento segue reforçando a importância da escola para a consolidação da democracia:

> Os desafios da qualidade e da equidade na educação só serão superados se a escola for um ambiente acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças e não as transforme em fatores de desigualdade. Garantir o direito de

> aprender implica em fazer da escola um lugar em que todos e todas sintam-se valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade (BRASIL, 2008, p. 17).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), (BRASIL, 2009) destacam que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão contemplar como aprendizagens: "[...] IX- o reconhecimento, a valorização, o respeito e a integração das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação" (BRASIL, 2009, p, 36). Este documento também salienta que:

> Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo, discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnicorraciais para a história e cultura brasileira. (BRASIL, 2009, p. 45).

A Educação Infantil é uma etapa fundamental na construção das identidades, da ética e da moral. É imprescindível que as questões raciais já sejam problematizadas, discutidas e ressignificadas nesses espaços em que é possível desenvolver uma educação antirracista.

É evidente que as creches e escolas refletem a injustiça promovida pela má distribuição de renda da sociedade, através da discriminação. É preciso chamar atenção para as desigualdades sociais tão discrepantes de nosso país e para o racismo tão latente. Queremos formar pessoas que cresçam com o senso de justiça, de ética e com a visão crítica da realidade em que estão inseridas.

As aprendizagens devem partir das brincadeiras e interações, contribuindo para que os conhecimentos sejam construídos de forma lúdica e criativa. Este documento aponta também a importância do aperfeiçoamento contínuo dos seus profissionais e traz como missão ofertar:

> Uma educação de qualidade, com vistas ao desenvolvimento integral da criança de até 4 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Isto, em complemento à ação da família, buscando manter amplo e respeitoso diálogo com toda comunidade da creche, proporcionando aos responsáveis uma visão crítica do mundo, e o vislumbre de uma sociedade mais justa e igualitária, a partir de uma educação antirracista, que acolha e valorize a todos. Onde pessoas pobres, negras e indígenas tenham seu espaço na sociedade. Formando assim seres humanos pensantes, críticos, participativos e menos egoístas (BRANCO et al., 2020, s/p).

Cavalleiro (2011) apresenta uma pesquisa realizada em uma escola municipal de São Paulo, durante oito meses, com crianças entre 4 e 6 anos. Nessa escola ela fez observação do corpo docente e discente e realizou entrevistas com responsáveis das crianças e com professores, buscando identificar, dentre outras questões, como os educadores lidavam diante das situações conflituosas entre os alunos, sobretudo quando envolviam questões raciais.

Dentro da sala de aula ou no pátio durante o recreio, a autora pôde observar que já nesta faixa etária as crianças interiorizaram ideias preconceituosas relativas à cor da pele como elemento definidor de qualidades pessoais. As crianças negras já demonstram uma identificação negativa em relação ao grupo etnicorracial ao qual pertencem, algumas apresentando atitudes de autorrejeição e fragilidade, ao passo que as crianças brancas já apresentam posturas que refletem o sentimento de superioridade. Conforme Cavalleiro aponta, sua pesquisa de alguma forma corrobora os

trabalhos realizados anteriormente por outras autoras em relação a preconceito e discriminação na Educação Infantil (OLIVEIRA, 1994; GODOY, 1996; VALENTE, 1995).

Cavalleiro (2011) chama atenção para o silêncio de muitos educadores, que não intervêm frente a atitudes de preconceito e racismo na escola observada. Em sua visão, este silêncio pode ser por indiferença, desconhecimento ou até por, de alguma forma, compactuar com esta segregação. O silêncio dos diretores e dos educadores contribui para que estas discriminações sejam normatizadas e perpetuadas no ambiente escolar e consequentemente levadas para outros espaços.

É preciso um reconhecimento precoce (desde a Educação Infantil) da diversidade etnicorracial e dos problemas que o preconceito racial acarreta:

> [...] Tal prática pode agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizados e cristalizados pelas crianças, num período em que elas se encontram muito sensíveis às influências externas, cujas marcas podem determinar sérias consequências para a vida adulta (CAVALLEIRO, 2010, p. 38).

Ferreira (2014) enfatiza a importância deste letramento racial já na formação de professores. A autora enfatiza que para alcançarmos uma sociedade mais justa e igualitária é necessário mobilizar a identidade racial negra e, sobretudo a branca, sendo esta a que goza dos maiores privilégios e a responsável pelas opressões e subjugações. Neste sentido ela aponta a importância de trabalhar o Letramento Racial Crítico nas escolas com alunos e professores, para desconstruir estereótipos, o racismo e o preconceito.

As Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnicorraciais (2004) e o Estatuto da Igualdade Racial (2010) já apontam a obrigatoriedade da inclusão da discussão sobre questões raciais no currículo dos cursos de licenciatura, pensando na formação inicial e continuada dos professores de todos os segmentos da educação.

Santos et al. (2022) afirmam que a formação inicial e continuada de professores na área das relações étnicorraciais permite uma visão muito mais ampla sobre a educação e o contexto em que a escola está inserida e ainda enseja ações mais contundentes para situações de preconceito e discriminação:

> Para além disso, possibilita preparar estudantes para observar e analisar a realidade sob o prisma do racismo e das desigualdades, violências e injustiças sociais, permitindo, portanto, planejar ações que, além de potencializar a aprendizagem de professoras(es), pesquisadoras(es) em formação, promovam a conscientização acerca de conhecimentos e saberes desconsiderados pela cultura escolar eurocentrada (SANTOS et al., 2022, p. 5).

Para Césaire (2010) a tomada de consciência também é fundamental na Negritude, é um despertar da dignidade e a rejeição da opressão. Césaire salientou três fortes aspectos da Negritude: identidade, fidelidade e solidariedade, identidade relacionada ao orgulho de ser negro, a fidelidade com a ligação com a Terra-mãe e a solidariedade relacionada à irmandade entre pessoas negras.

A negritude vem como um movimento contrário a esta opressão, a estes preconceitos e estereótipos. Negritude, conforme nos diz Césaire, como afirmação e reafirmação de si, como fortalecimento da noção de ser humano, contra a visão do negro como coisa, animalesco e sujo (CÉSAIRE, 2010).

No contexto da Educação Infantil ressalto os aspectos referentes à formação das identidades, do orgulho próprio e da autoestima, aspectos que futuramente irão fortalecer a autonomia e o poder de questionamento e enfrentamento. Não podemos enfatizar conteúdos ou os referidos "campos de experiência" citados na Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017) e não pensar nas subjetividades, vivências e especificidades dessas crianças, no seu desenvolvimento psíquico saudável. A Educação Infantil deve abarcar a construção da autoconfiança das crianças.

> Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e construindo sua autoimagem, seu autoconceito. Assim, podemos concluir que o estágio em que está o adulto, no que diz respeito a sua identidade racial e sua percepção sobre diferenças raciais, é elemento importante no cuidado com a criança (BENTO, 2012, p. 112).

Na Educação Infantil já são corriqueiras as brincadeiras de pular, correr, cheirar e se exercitar. A brincadeira e a ludicidade também fazem parte da rotina na creche, embora nem sempre as crianças sejam autorizadas a brincar do que desejam.

Por estes motivos se trata de uma fase de enorme importância, onde afeto, acolhimento e valorização são fundamentais. Um dos aspectos que também faz parte desse afeto, desse acolhimento é a questão do sentimento de pertencimento. As crianças precisam estar em um ambiente que reflita a diversidade e em que elas se sintam representadas.

Na educação infantil, é urgente enfrentarmos os efeitos nefastos do racismo, que comumente é reforçado em que se enaltece um currículo branco e a estética da branquitude, seja pelas inúmeras histórias de princesas Disney ou pelo reforço incansável dos estereótipos da preta cozinheira. Por isso, não é suficiente que a educação infantil celebre a consciência negra apenas no dia 20 de novembro.

O racismo estrutural afeta deliberadamente a construção da identidade negra desde a mais tenra idade. O racismo impede que crianças negras se autovalorizem, já que, desde cedo, incorporam que seu cabelo duro é ruim, que seu nariz é grande e que seu corpo fede, quando a branquitude é central nas relações pedagógicas.

Diante desses ataques físicos, psíquicos e simbólicos, a educação antirracista precisa ser uma constante no currículo da educação infantil e não apenas figurar como prática no mês da consciência negra ou como estratégia reativa, quando a escola apresenta respostas, em função da vivência direta com ataques racistas.

Para Gomes (2019):

> Quando participamos de eventos, seminários e discussões educacionais do campo da Educação Infantil, é perceptível a resistência de algumas pesquisadoras em aceitar a raça como uma importante categoria de análise. Há relutância na compreensão de que as crianças pequenas entre si, na relação com os adultos e o mundo que as cerca, já nutrem interpretações e realizam ações pautadas na diferença racial. E, mais, esses comportamentos apresentam estereótipos raciais negativos em relação aos negros (GOMES, 2019, p. 1017).

O desafio está em pensar e estruturar uma pedagogia que desafie as práticas homogêneas e a branquitude na educação infantil, sistematizamos um conjunto de práticas em prol de uma educação emancipatória e multicultural. Em colaboração com as crianças desenvolvemos um pensar e agir ancorados numa pedagogia antirracista.

## O RACISMO NO CONTEXTO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com o Currículo da Cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), é no contexto das diversas formas de socialização que as diferenças negativadas ou positivadas se estabelecem e despertam os sentimentos de rejeição ou empatia em relação aos pares. É preciso ter atenção, sobretudo, ao racismo implícito, contido no tom da voz, no toque, no olhar, na brincadeira, nas brigas e nos xingamentos.

As primeiras instâncias de racismo na educação infantil devem ser observadas e discutidas por toda equipe gestora e professoras(es) que visem o combate ao racismo sejam realizadas por todos. Espaços coletivos como o parque, o refeitório, o pátio e a quadra esportiva, propiciam que as crianças fiquem mais à vontade e geralmente é nesse ambiente que as primeiras manifestações racistas acontecem. Portanto, a atenção deve ser redobrada.

De acordo com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016), a construção coletiva e a consolidação de uma educação pautada na igualdade implicam a constituição de um currículo que vise à reeducação das relações étnicorraciais e de gênero e a quebra do silêncio sobre estas questões, principalmente quando estamos a falar de bebês e crianças bem pequenas.

Segundo Cavalleiro (2003), crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele.

Para Almeida (2019), o racismo estrutural, é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo normal com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares. Portanto, dizer que não há racismo na escola é uma inverdade, uma vez que esta reproduz várias situações que inferiorizam a criança negra.

É importante apresentar materiais pedagógicos que dialoguem com a educação para a diversidade, sejam ela de etnia, de gênero etc.

> A visibilização de histórias de vida de pessoas negras pode propiciar para as crianças, sejam elas negras ou não, o resgate da riquíssima história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, repletas de inovações científico-tecnológicas, sociais, políticas, intelectuais, e a ajuda na reconstrução da imagem da participação digna e ativa dos negros em todas as dimensões da experiência humana (SÃO PAULO, 2019, p. 46).

A escola, bem como a família, deve possibilitar às crianças desde pequenas vivências que estimulem o amor e a construção da autoestima, contando histórias de seus ancestrais africanos, valorizando a cultura e a tradição silenciadas pelos anos de escravidão no Brasil.

Segundo Gomes (2003), a escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. Daí a importância de não se negligenciar a reclamação feitas pelas crianças quando são xingadas e perseguidas e achar que este comportamento é “normal”. Ser chamada de macaca(o), não é um elogio e tampouco uma “brincadeira”.

Para Cavalleiro (2001), o desejo de refletir com educadoras e educadores a temática racial, não significa que os prejuízos da população negra

se dão unicamente no espaço escolar, tampouco que os profissionais da educação são os únicos responsáveis pela disseminação do racismo na sociedade.

De acordo com o Currículo da Cidade para a Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), as desigualdades não podem ser consideradas como algo natural; é preciso lutar contra elas, pois são injustas com as crianças. Porém, frente às diversidades e diferenças, é necessário reconhecê-las, compreendê-las e incorporá-las. De acordo com este documento, essa é uma ação complexa, pois envolve reflexão profunda dos educadores sobre si mesmo, sobre os seus modos de pensar, os seus limites emocionais e morais, os seus próprios preconceitos.

Segundo Gomes & Silva (2011), a formação de professores para a diversidade não significa a criação de uma consciência da diversidade, antes, ela resulta na apropriação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre a diversidade etnicorracial, a subjetividade e a inserção social do professor e da professora, os quais, por sua vez, se prepararão para conhecer essa mesma relação na vida de seus alunos.

Um dos caminhos mais importantes para a educação antirracista é o investimento na formação de educadores. Uma vez que a Lei Nº 10.639/2003 (alterada pela Lei Nº 11.645/2008, para inclusão de histórias e culturas indígenas) estabelece a inclusão da cultura afro-brasileira no currículo oficial das redes de ensino, é necessário, pensar em como deve ser este processo.

A escolha dos materiais a serem apresentados às crianças é uma das etapas mais importantes, uma vez que uma parte destes ainda "servem mais para constranger a criança perante as outras do que para promover a aceitação e o respeito à diversidade" (CAVALLEIRO, 2001, pp. 154-155).

Segundo Munanga (2005), não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes racistas existentes na cabeça das pessoas, atitudes estas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. Para o autor, entretanto, a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram ensinados pela cultura racista na qual foram socializados.

Portanto, a educação antirracista exige que todos educadores e educadoras repensem sua formação, apropriem-se das leis acerca do tema, dos materiais didáticos e paradidáticos e dos vários cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação – SME e outras redes para oferecer aos estudantes negros e não negros práticas pedagógicas que contemplem e estimulem a diversidade e o respeito entre todas as culturas.

Cavalleiro (2003), afirma que diante do emaranhado de problemas subjacentes às relações étnicorraciais, cabe a nós, formadores de opinião – professores, educadores e pesquisadores críticos –, pensar e lutar por práticas que objetivem a inclusão positiva de crianças e de jovens negros na estrutura educacional. De acordo com a autora, é, portanto, indispensável a elaboração de um trabalho que promova o respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sem receio e sem preconceito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, os fatos do cotidiano mostram o

contrário desse conceito, devido às mortes diárias de pessoas negras, a violência policial, a discriminação dentro das instituições escolares, aos preconceitos em ambientes de socialização etc. A identidade negra sempre foi subjugada como sendo um conjunto de características ruins, pejorativas, que não são bem-vistas na sociedade e, assim, inferiores aos demais, principalmente aos brancos. O país passou por anos de escravidão e, desde a sua "abolição" até os dias atuais.

Uma educação antirracista tem o compromisso com as novas e velhas gerações no cumprimento de seu objetivo de torná-los cidadãos mais empáticos e menos preconceituosos e racistas. A escola é um dos ambientes onde as crianças têm seu primeiro contato com a diversidade, onde aprendem a ler, escrever, conviver em sociedade; aprendem conceitos como empatia, respeito etc.

É nesse ambiente que se deve proporcionar um acolhimento para que crianças e jovens negros se enxerguem nesse espaço, sintam-se representados e que sua identidade seja ainda mais fortalecida. Para isso, deve-se investir numa formação continuada dos professores, que são os principais responsáveis pela formação de novos cidadãos que irão construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Na prática pedagógica, os recursos de uma educação antirracista são fundamentais para que os professores saibam agir no cotidiano escolar com as crianças negras e possam transformar a educação antirracista em um tema cotidiano, sem voltar as atenções apenas para casos isolados, sempre reforçando atitudes que respeite o espaço e a vida do outro. Por conta de casos recorrentes de racismo, entende-se que uma educação antirracista iniciada na fase da Educação Infantil é imprescindível, pois é um trabalho contínuo e recorrente em busca da construção de uma noção de empatia e consciência de classe, gênero e cor.

Na Educação Infantil se constitui tanto a formação intelectual quanto a formação social das crianças. Ela é uma fase que requer uma atenção especial, pois é voltada para crianças que estão iniciando sua vida social no ambiente escolar, e devem ser incentivadas a respeitarem os espaços coletivos e as diversas pessoas.

Esperamos que o presente texto possa contribuir com reflexões que articulem sensibilidades multiculturais e antirracistas à educação infantil. Em um país como o Brasil marcado por práticas institucionais que reverberam racismo estrutural, quanto antes as iniciativas antirracistas forem incorporadas no cotidiano e currículo escolar, maiores serão as oportunidades para que crianças pequenas constituam suas experiências tendo como referência as contribuições da identidade negra.

## REFERÊNCIAS


ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva**.** A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação Infantil, Igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, p. 98-114, 2012.

BENTO, O. S. S. Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil: entrevista com Kiusam de Oliveira. **Revista Crioula,** [S. l.], n. 25, p. 377-384, 2020.

BRANCO, Fernanda et al. **Projeto Político Pedagógico -Creche Vidigal**. Rio de Janeiro: s.l., 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 003/2004.** Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

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

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1. Acesso em: 18 mai. 2022.

BRASIL. **LEI nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008.** Altera A Lei Nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Afrobrasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm/ Acesso em 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF: MEC/SECAD; SEPPIR, jun. 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a Negritude**. Belo Horizonte, Nandyala, 2010.

GODOY, Eliete Aparecida de. **A representação etnicorracial por crianças pré-escolares:** um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. Dissertação de Mestrado UNICAMP, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o Corpo Negro e o Cabelo Crespo. **Educação e Pesquisa**. 2003, v. 29, n. 1.

GOMES, N. L. & SILVA P. B. G. (Orgs). **Experiências etnicoculturais para a formação de professores.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOMES, N. L. Raça e Educação Infantil: à procura de justiça. **Revista E-curriculum (PUC-SP),** v. 17, p. 1015-1044, 2019.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, E. **Relações raciais nas creches diretas do município de São Paulo**. 1994. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

SANTOS, Sônia Beatriz.; et. al. Pedagogias negras: experiências formativas para a Educação das Relações Étnicorraciais. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 17, e19424, p. 1-23, 2022. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa Acesso em 10 jul. 2025.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo da Cidade:** Educação Infantil**.** São Paulo: SME COPED, 2019.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, 1995, p. 40-50.

VALENTE, G. A. **Diferentes propostas curriculares para o Ensino Religioso e suas consequências para a laicidade do estado**. [Trabalho Complementar de Curso/Graduação em Pedagogia]. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2010.

# DIVERSIDADE CULTURAL NA INFÂNCIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS

Cultural Diversity in Childhood: Pedagogical Practices for Valuing Differences

SILVANA APARECIDA ANTÔNIO REQUENA [1]


## RESUMO

O presente artigo analisa a importância da diversidade cultural na infância e discute práticas pedagógicas que promovam a valorização das diferenças no contexto educacional. Parte-se do pressuposto de que a infância constitui um período formativo essencial para a construção de identidades, valores e atitudes frente à pluralidade cultural. Nesse sentido, a escola assume papel fundamental como espaço de convivência, diálogo e reconhecimento das múltiplas expressões culturais presentes na sociedade. O estudo fundamenta-se em referenciais teóricos consolidados na área da educação, com destaque para autores que abordam multiculturalismo, educação inclusiva e práticas pedagógicas críticas. Ao longo do texto, discute-se a concepção de cultura na infância, o papel do educador como mediador, os desafios da prática pedagógica diante da diversidade, a importância do currículo inclusivo e as estratégias que favorecem o respeito às diferenças. Conclui-se que a valorização da diversidade cultural não apenas contribui para o desenvolvimento integral das crianças, mas também fortalece uma educação comprometida com a equidade, o respeito e a justiça social.


**PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas; Identidade cultural; Currículo inclusivo; Formação docente.**


## ABSTRACT

This article analyzes the importance of cultural diversity in childhood and discusses pedagogical practices that promote the appreciation of differences in the educational context. It is based on the premise that childhood constitutes an essential formative period for the construction of identities, values, and attitudes towards cultural plurality. In this sense, the school assumes a fundamental role as a space for coexistence, dialogue, and recognition of the multiple cultural expressions present in society. The study is based on consolidated theoretical frameworks in the field of education, with emphasis on authors who address multiculturalism, inclusive education, and critical pedagogical practices. Throughout the text, the conception of culture in childhood, the role of the educator as a mediator, the challenges of pedagogical practice in the face of diversity, the importance of an inclusive curriculum, and strategies that favor respect for differences are discussed. It concludes that valuing cultural diversity not only contributes to the integral development of children but also strengthens an education committed to equity, respect, and social justice.


**KEYWORDS: Pedagogical practices; Cultural identity; Inclusive curriculum; Teacher training**

[1] **Graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC - UniABC (2007); Graduação em Letras pelo Centro Universitário Jales – UNIJALES (2021); Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Tijucussu (2009); Pós-graduação em Psicologia Educacional pela Faculdade do Estado de São Paulo (2025); Professora de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo.**

# INTRODUÇÃO

A diversidade cultural configura-se como uma dimensão constitutiva da existência humana, expressando-se por meio de múltiplas linguagens, sistemas simbólicos, valores, crenças, práticas sociais e modos de vida que se entrelaçam historicamente nas diferentes sociedades. Longe de representar um conjunto estático de características, a cultura constitui um campo dinâmico de significações, continuamente produzido e ressignificado nas interações sociais. No contexto da infância, tal diversidade adquire especial relevância, uma vez que é nesse período que a criança inicia, de forma mais sistemática, o processo de construção de sua identidade, de suas referências culturais e de sua compreensão acerca do mundo social. Nesse sentido, reconhecer, problematizar e valorizar as diferenças culturais desde os primeiros anos de vida revela-se fundamental para a formação de sujeitos capazes de conviver com a pluralidade, exercitando atitudes de respeito, empatia e pensamento crítico.

No âmbito educacional, a escola se apresenta como um espaço privilegiado de socialização e produção de conhecimentos, no qual diferentes trajetórias culturais se encontram, se confrontam e se transformam. Essa característica atribui à instituição escolar uma responsabilidade significativa no que se refere à promoção de práticas que reconheçam e valorizem a diversidade. Todavia, observa-se que, em muitos contextos, a pluralidade cultural ainda é tratada de maneira periférica, seja por meio de abordagens pontuais e descontextualizadas, seja pela reprodução de currículos que privilegiam visões hegemônicas e homogêneas de cultura. Tal cenário evidencia não apenas a persistência de processos de invisibilização e silenciamento de determinados grupos sociais, mas também a urgência de se repensarem as práticas pedagógicas à luz de perspectivas mais inclusivas e críticas.

Nessa direção, Candau (2012, p. 23) afirma que a educação intercultural deve ser orientada pelo diálogo entre culturas, superando concepções que tendem à padronização e à exclusão das diferenças. Essa abordagem implica compreender a diversidade não como um problema a ser administrado, mas como um potencial formativo que enriquece os processos educativos. Assim, o trabalho pedagógico precisa transcender práticas meramente comemorativas ou folclorizantes, incorporando a diversidade cultural como um princípio estruturante do currículo, das metodologias de ensino e das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de promover uma educação comprometida com a equidade, que reconheça as múltiplas identidades presentes na escola e favoreça a construção de espaços de pertencimento e participação.

Diante dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da diversidade cultural na infância e discutir práticas pedagógicas que contribuam efetivamente para a valorização das diferenças no contexto escolar. Para tanto, organiza-se em cinco eixos de discussão que contemplam os fundamentos teóricos da temática, o papel do professor como mediador cultural, os desafios e possibilidades da prática pedagógica, a centralidade do currículo na promoção da diversidade e, por fim, estratégias educativas voltadas à construção de uma cultura escolar inclusiva. Ao final, apresentam-se considerações que sintetizam as reflexões desenvolvidas, reafirmando a necessidade de uma educação comprometida com a justiça social e o reconhecimento da pluralidade cultural.

## A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL NA INFÂNCIA

A infância constitui um período fundante para a construção da identidade cultural, na medida em que é nesse estágio do desenvolvimento humano que a criança começa a elaborar referências sobre si mesma e sobre o outro, situando-se progressivamente em um determinado contexto social e simbólico. Esse processo não ocorre de forma isolada ou espontânea, mas é mediado por relações sociais que envolvem a família, a comunidade e, de modo especial, a escola. Tais interações configuram um campo de significações no qual valores, crenças, hábitos e modos de vida são transmitidos, apropriados e ressignificados. Conforme aponta Vygotsky (2007, p. 56), o desenvolvimento humano é intrinsecamente social, sendo a cultura o elemento estruturante das funções psicológicas superiores, o que reforça a centralidade das experiências culturais na constituição da subjetividade infantil.

Nessa perspectiva, é fundamental compreender a cultura como um fenômeno dinâmico, plural e historicamente situado, que se transforma continuamente a partir das interações entre sujeitos e contextos. A criança, longe de ocupar uma posição passiva nesse processo, atua como sujeito ativo na produção e na interpretação da cultura, atribuindo sentidos próprios às experiências vividas. Ao brincar, narrar, imaginar e interagir, ela não apenas reproduz elementos culturais, mas também os reinventa, contribuindo para a construção de novas formas de expressão e significação. Tal compreensão amplia o conceito de infância, deslocando-o de uma visão meramente desenvolvimentista para uma abordagem que reconhece a criança como produtora de cultura.

A escola, enquanto espaço institucional de socialização, assume um papel relevante na consolidação da identidade cultural, pois constitui um dos primeiros ambientes em que a criança vivencia a diversidade de forma mais ampla e sistemática. Nesse contexto, o encontro com diferentes modos de ser, pensar e viver pode favorecer a ampliação de horizontes culturais e o desenvolvimento de atitudes pautadas no respeito e na valorização das diferenças. Contudo, essa potencialidade não se realiza de forma automática; ela depende de práticas pedagógicas intencionais que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e promovam experiências significativas de interação e diálogo.

Sob essa ótica, Hall (2006, p. 13) compreende a identidade como uma construção relacional, marcada por processos contínuos de identificação e diferenciação que se dão no interior das práticas culturais. Isso implica reconhecer que a identidade não é fixa nem essencialista, mas múltipla, fluida e em constante transformação. No âmbito da infância, essa concepção torna-se particularmente relevante, pois permite compreender que as crianças estão em processo de constituição identitária, sendo profundamente influenciadas pelas representações culturais às quais têm acesso. Assim, a valorização da diversidade cultural contribui para a formação de identidades mais abertas, críticas e capazes de dialogar com a complexidade do mundo contemporâneo.

Entretanto, quando a diversidade cultural é negligenciada ou tratada de forma superficial no ambiente escolar, abrem-se espaços para a reprodução de estereótipos, preconceitos e práticas excludentes. A ausência de representatividade nos conteúdos, nas práticas

pedagógicas e nos materiais didáticos pode levar determinadas crianças a não se reconhecerem como pertencentes àquele espaço, comprometendo sua autoestima e seu engajamento no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a invisibilização cultural não é neutra; ela produz efeitos concretos na constituição subjetiva dos sujeitos, reforçando desigualdades e limitando possibilidades de participação plena.

Diante disso, promover a diversidade cultural na infância implica ir além do reconhecimento formal das diferenças, exigindo a construção de práticas pedagógicas que efetivamente valorizem as singularidades e promovam o sentimento de pertencimento. Trata-se de um movimento que demanda do educador sensibilidade para compreender as múltiplas realidades presentes na sala de aula, conhecimento teórico para fundamentar suas ações e compromisso ético com a construção de uma educação mais equitativa. Assim, ao reconhecer a criança como sujeito cultural e ao valorizar sua história, sua linguagem e suas experiências, a escola contribui de maneira significativa para a formação de identidades positivas e socialmente referenciadas.

## O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA DIVERSIDADE CULTURAL

O professor ocupa uma posição estratégica na mediação da diversidade cultural no contexto escolar, sendo responsável não apenas pela organização dos processos de ensino e aprendizagem, mas também pela construção de um ambiente educativo que reconheça, valorize e problematize as diferenças. Sua atuação, nesse sentido, ultrapassa a dimensão técnica da transmissão de conteúdos, assumindo um caráter ético, político e formativo. Ao mediar relações, significados e experiências, o docente torna-se um agente fundamental na promoção de práticas que favoreçam o diálogo intercultural e o respeito mútuo, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes e sensíveis à pluralidade.

> O professor é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo pesquisando-ensinando-aprendendo. O seu papel é fundamentalmente o de um orientador/mediador. [...] professor atua como orientador comunicacional e tecnológico; ajuda a desenvolver todas as formas de expressão, de interação, de sinergia, de troca de linguagens, conteúdos e tecnologias. (MORAN, 2000, p. 31).

Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 47) afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, o que implica reconhecer que cada criança chega à escola trazendo consigo um repertório cultural construído em suas vivências familiares e comunitárias. Esses saberes, muitas vezes invisibilizados no currículo tradicional, precisam ser legitimados como ponto de partida para o processo educativo. Ao valorizar as experiências culturais dos alunos, o professor não apenas amplia as possibilidades de aprendizagem, mas também fortalece a autoestima, o sentimento de pertencimento e a construção de identidades positivas, estabelecendo uma relação pedagógica mais significativa e dialógica.

A mediação docente, nesse contexto, também envolve a capacidade de identificar, analisar e intervir criticamente diante de manifestações de preconceito, discriminação e exclusão que possam emergir no cotidiano escolar. Tais situações, longe de serem ignoradas ou naturalizadas, devem ser compreendidas como oportunidades formativas que possibilitam o desenvolvimento de atitudes éticas e reflexivas.

O professor, ao assumir uma postura ativa e consciente, contribui para a desconstrução de estereótipos e para a construção de relações mais justas e respeitosas entre as crianças, promovendo uma cultura escolar pautada nos princípios da equidade e da convivência democrática.

Ademais, é imprescindível que o educador esteja comprometido com processos contínuos de formação, buscando aprofundar seus conhecimentos teóricos e práticos acerca da diversidade cultural e das questões que a atravessam, como identidade, diferença, inclusão e interculturalidade. A formação continuada, nesse sentido, configura-se como um espaço de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, possibilitando ao professor ressignificar suas ações e desenvolver estratégias mais contextualizadas e sensíveis às especificidades dos sujeitos com os quais trabalha. Tal movimento formativo contribui para a superação de práticas pedagógicas homogêneas e para a construção de abordagens mais inclusivas.

Ao atuar como mediador da diversidade cultural, o professor assume também o papel de agente de transformação social, na medida em que sua prática pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. Ao promover uma educação que reconhece e valoriza as diferenças como constitutivas do tecido social, o docente participa ativamente da formação de cidadãos capazes de conviver com a diversidade de forma ética e respeitosa. Assim, sua atuação não se limita ao espaço da sala de aula, mas reverbera na construção de novas formas de pensar, sentir e agir no mundo.

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA DIVERSIDADE CULTURAL**

A efetivação de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade cultural no contexto escolar ainda se depara com um conjunto significativo de desafios que atravessam dimensões históricas, institucionais e formativas. Entre esses entraves, destaca-se a persistência de concepções pedagógicas tradicionais, frequentemente ancoradas em modelos homogêneos de ensino que desconsideram a pluralidade de experiências e saberes presentes no espaço escolar. Tais modelos tendem a privilegiar uma cultura dominante, concebida como universal, o que contribui para a marginalização de outras formas de expressão cultural. Nesse cenário, a resistência a mudanças pedagógicas, muitas vezes associada à insegurança docente ou à ausência de políticas formativas consistentes, dificulta a construção de práticas mais inclusivas e contextualizadas.

Outro aspecto relevante refere-se à invisibilização de determinadas culturas no currículo escolar, fenômeno que se manifesta tanto na seleção de conteúdos quanto na forma como são abordados. Ao privilegiar narrativas hegemônicas, o currículo acaba por silenciar vozes historicamente subalternizadas, como as de populações negras, indígenas e de outros grupos socialmente marginalizados. Essa ausência de representatividade não apenas compromete a qualidade do processo educativo, mas também reforça desigualdades estruturais, ao negar a esses sujeitos o reconhecimento de suas identidades e contribuições culturais. Assim, o currículo, longe de ser neutro, configura-se como um espaço de disputa simbólica, no qual diferentes projetos de sociedade se confrontam.

Nesse sentido, Gomes (2003, p. 75) ressalta que a educação deve assumir a diversidade

étnico-racial como elemento estruturante do processo educativo, o que implica uma revisão crítica tanto dos conteúdos quanto das práticas pedagógicas. Tal perspectiva demanda a incorporação de abordagens que valorizem a história, a cultura e os saberes de diferentes grupos sociais, promovendo uma representação mais equitativa e plural. Trata-se, portanto, de romper com lógicas excludentes e construir um currículo que dialogue com a realidade dos alunos, reconhecendo-os como sujeitos históricos e culturais.

Apesar dos desafios apontados, o campo educacional também se apresenta como um espaço fértil para a construção de possibilidades pedagógicas que valorizem a diversidade cultural. Estratégias como projetos interdisciplinares, rodas de conversa, sequências didáticas contextualizadas e atividades lúdicas possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem mais dialógicos e participativos. Tais práticas favorecem a escuta, o compartilhamento de experiências e a problematização de questões sociais relevantes, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica desde a infância.

A literatura infantil, nesse contexto, destaca-se como um recurso pedagógico de grande potencial, uma vez que permite o acesso a múltiplas narrativas, ampliando o repertório cultural das crianças e favorecendo a identificação com diferentes personagens e realidades. Ao trabalhar com obras que abordam a diversidade de forma sensível e crítica, o professor possibilita a construção de novas formas de perceber o outro, promovendo valores como empatia, respeito e solidariedade. Além disso, a literatura pode funcionar como um dispositivo de reflexão sobre questões identitárias e sociais, contribuindo para a formação de leitores críticos.

Dessa maneira, a prática pedagógica orientada pela valorização da diversidade cultural deve ser compreendida como um processo coletivo, dinâmico e intencional, que envolve a articulação entre teoria e prática, reflexão e ação. Ao reconhecer a diversidade como um elemento constitutivo do processo educativo, a escola amplia suas possibilidades formativas, contribuindo para a construção de sujeitos mais conscientes de seu lugar no mundo e mais preparados para interagir em uma sociedade plural.

## O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE

O currículo escolar configura-se como um dos principais dispositivos de organização do trabalho pedagógico, exercendo influência direta sobre as práticas educativas, a seleção de conteúdos e as formas de abordagem do conhecimento. Longe de ser um instrumento neutro, o currículo expressa concepções de mundo, valores e interesses que orientam o que deve ser ensinado e aprendido, bem como aquilo que é silenciado ou marginalizado. Nesse sentido, pensar o currículo como espaço de valorização da diversidade cultural implica reconhecê-lo como um campo de disputas simbólicas, no qual diferentes identidades, saberes e experiências podem ser legitimados ou excluídos. Assim, a construção de um currículo inclusivo demanda uma revisão crítica das bases que historicamente sustentaram práticas homogeneizadoras e excludentes.

Sob essa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 14) estabelece que a educação deve estar

comprometida com a valorização da diversidade cultural e com a promoção do respeito às diferenças, orientando a formação integral dos sujeitos. Tal diretriz aponta para a necessidade de um currículo que reconheça a pluralidade como elemento constitutivo da sociedade brasileira, incorporando diferentes matrizes culturais, étnicas e sociais no processo educativo. Dessa forma, o currículo deixa de ser apenas um conjunto de conteúdos prescritos e passa a assumir uma função formativa mais ampla, voltada à construção de uma consciência crítica e cidadã.

A efetivação de um currículo comprometido com a diversidade cultural exige a participação ativa de toda a comunidade escolar, incluindo professores, gestores, estudantes e famílias. Esse processo coletivo de construção curricular possibilita a incorporação de múltiplas vozes e perspectivas, ampliando o repertório cultural presente na escola e favorecendo práticas mais democráticas e participativas. Ao envolver diferentes sujeitos na elaboração e na implementação do currículo, a escola fortalece vínculos com a comunidade e promove uma educação mais contextualizada e significativa.

Além disso, a flexibilidade curricular constitui um elemento fundamental para a valorização das diferenças, uma vez que permite adaptações que considerem as especificidades dos alunos, seus contextos socioculturais e suas formas de aprendizagem. Um currículo rígido e padronizado tende a desconsiderar tais singularidades, contribui para a reprodução de desigualdades e para o distanciamento entre o conhecimento escolar e a realidade vivida pelos estudantes. Em contrapartida, um currículo flexível possibilita a construção de percursos formativos mais significativos, nos quais os conteúdos dialogam com as experiências concretas dos alunos, favorecendo a aprendizagem e o engajamento.

Nessa direção, a organização curricular deve contemplar não apenas a diversidade de conteúdos, mas também a diversidade de metodologias, linguagens e formas de expressão, reconhecendo que os sujeitos aprendem de maneiras distintas. Tal abordagem implica a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a escuta, o diálogo e a participação ativa das crianças, promovendo a construção coletiva do conhecimento. Ao incorporar diferentes formas de saber e de aprender, o currículo amplia suas potencialidades formativas e contribui para a constituição de sujeitos mais críticos e autônomos.

Assim, o currículo pode ser compreendido como um instrumento potente de transformação social, na medida em que possibilita a problematização de desigualdades, a valorização de identidades historicamente marginalizadas e a construção de novas formas de convivência pautadas no respeito e na justiça social. Ao assumir a diversidade cultural como princípio orientador, a escola reafirma seu compromisso com uma educação inclusiva, democrática e socialmente referenciada, capaz de contribuir para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais equitativa.

## ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS

A valorização da diversidade cultural na infância demanda a construção de estratégias pedagógicas intencionais, sistemáticas e fundamentadas teoricamente, capazes de promover não apenas o reconhecimento das

diferenças, mas também a construção de atitudes de respeito, empatia e convivência democrática. Nesse contexto, as práticas educativas devem ser concebidas como espaços de interação significativa, nos quais as crianças possam expressar suas experiências, compartilhar saberes e ampliar suas compreensões acerca do mundo social. Assim, a ação pedagógica deixa de assumir um caráter transmissivo e passa a configurar-se como um processo dialógico e participativo, no qual a diversidade é compreendida como elemento constitutivo do aprender.

Entre as estratégias que se mostram potentes nesse processo, destacam-se as rodas de conversa, que possibilitam a escuta ativa e a valorização das vozes infantis. Ao compartilhar suas vivências, histórias familiares e referências culturais, as crianças constroem coletivamente significados, reconhecendo a pluralidade como parte integrante do grupo. Essa prática favorece o desenvolvimento da linguagem, do pensamento crítico e da capacidade de argumentação, ao mesmo tempo em que contribui para a construção de vínculos afetivos e para o fortalecimento do respeito mútuo. Nesse espaço, o professor atua como mediador, incentivando o diálogo e problematizando questões que emergem das interações.

A literatura infantil, por sua vez, constitui um recurso pedagógico de grande relevância para a abordagem da diversidade cultural, uma vez que possibilita o contato com diferentes narrativas, contextos e perspectivas. Ao acessar histórias que retratam distintas culturas, modos de vida e identidades, as crianças ampliam seu repertório simbólico e desenvolvem a capacidade de se colocar no lugar do outro. Conforme destaca Coelho (2000, p. 27), a literatura infantil desempenha uma função formativa, contribuindo para o desenvolvimento humano e social. Nesse sentido, a seleção de obras deve ser realizada de forma criteriosa, priorizando textos que representem a diversidade de maneira respeitosa e crítica, evitando estereótipos e simplificações.

Outra estratégia significativa refere-se ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que integrem a cultura local e as tradições das famílias, promovendo a aproximação entre escola e comunidade. Ao incorporar saberes populares, práticas culturais e histórias de vida no contexto escolar, a educação torna-se mais contextualizada e significativa, reconhecendo os alunos como sujeitos históricos e culturais. Essa abordagem fortalece o sentimento de pertencimento e valoriza identidades que, muitas vezes, são invisibilizadas no currículo formal. Além disso, os projetos interdisciplinares possibilitam a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

O uso de múltiplas linguagens e recursos didáticos, como músicas, brincadeiras tradicionais, expressões artísticas e materiais visuais, também se configura como uma estratégia relevante para a valorização da diversidade cultural. Tais recursos permitem que as crianças entrem em contato com diferentes formas de expressão, reconhecendo a riqueza cultural presente em distintas manifestações. Ao vivenciar essas experiências, os alunos não apenas aprendem sobre outras culturas, mas também passam a valorizar suas próprias referências, construindo uma relação mais positiva com sua identidade cultural.

Por fim, é imprescindível que todas essas estratégias sejam desenvolvidas de maneira intencional, reflexiva e articulada a um projeto pedagógico comprometido com a inclusão e a equidade. Não se trata de ações isoladas ou pontuais, mas de um trabalho contínuo que permeia o cotidiano escolar e orienta as relações estabelecidas entre os sujeitos. Nesse sentido, a valorização da diversidade cultural exige do educador uma postura crítica e sensível, capaz de transformar práticas e ressignificar o ensino, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes, respeitosos e preparados para viver em uma sociedade plural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade cultural na infância configura-se como um elemento estruturante no processo de formação humana, na medida em que contribui para o desenvolvimento de sujeitos capazes de compreender, respeitar e interagir com a pluralidade de modos de ser e de viver presentes na sociedade. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que a valorização das diferenças não pode ser tratada como um aspecto secundário ou pontual no contexto educacional, mas deve ser assumida como um princípio orientador das práticas pedagógicas. Tal perspectiva exige um movimento intencional por parte das instituições escolares no sentido de superar abordagens reducionistas, frequentemente limitadas a ações episódicas, e avançar na construção de práticas consistentes, críticas e socialmente comprometidas.

Nesse contexto, a escola se afirma como um espaço privilegiado de socialização, produção de conhecimentos e construção de identidades, desempenhando um papel determinante na promoção de uma cultura de respeito e valorização da diversidade. Contudo, para que essa potencialidade se concretize, é imprescindível que os educadores estejam preparados para atuar de maneira reflexiva, sensível e fundamentada teoricamente, reconhecendo as singularidades dos sujeitos e as múltiplas dimensões que atravessam a experiência cultural. A formação docente, portanto, emerge como um elemento central nesse processo, na medida em que possibilita a ressignificação das práticas pedagógicas e a consolidação de uma postura profissional comprometida com a equidade.

Ademais, a construção de um currículo que incorpore a pluralidade cultural como eixo estruturante revela-se condição indispensável para a efetivação de uma educação inclusiva. Tal currículo deve ser capaz de dialogar com as diferentes realidades socioculturais dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos históricos e culturais e promovendo a visibilidade de identidades frequentemente marginalizadas. Ao ampliar as referências culturais presentes no ambiente escolar, o currículo contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para a construção de uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e socialmente relevante.

Dessa forma, conclui-se que a valorização da diversidade cultural na infância ultrapassa os limites do campo pedagógico, assumindo também uma dimensão ética e social profundamente implicada na construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural. Ao promover práticas educativas que reconheçam e respeitem as diferenças, a escola não apenas contribui para o desenvolvimento integral das crianças, mas

também participa ativamente da formação de cidadãos capazes de atuar de maneira crítica e responsável na transformação da realidade social em que estão inseridos.

## REFERÊNCIAS


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

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural:** mediações necessárias. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

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

FREIRE, Paulo. **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, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, São Paulo: Papirus. 2000.

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

# A IMPORTÂNCIA DAS EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

The Importance of Sensory Experiences in Early Childhood Education

SIMARA APARECIDA DA SILVA [1]

## RESUMO

As experiências sensoriais desempenham papel fundamental na Educação Infantil, favorecendo a exploração do ambiente e o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, social e da autonomia. Este artigo analisa sua importância por meio de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em autores como Piaget, Vygotsky, Wallon e Kishimoto, além de documentos oficiais da educação brasileira. Conclui-se que atividades sensoriais, quando planejadas de forma lúdica, intencional e inclusiva, contribuem significativamente para o desenvolvimento integral e a construção de aprendizagens das crianças.

**PALAVRAS-CHAVE: Experiências sensoriais; Educação Infantil; Desenvolvimento infantil; Aprendizagem; Ludicidade.**

## ABSTRACT

Sensory experiences play a fundamental role in Early Childhood Education, fostering children's exploration of the environment and contributing to their motor, cognitive, emotional, and social development, as well as their autonomy. This article analyzes their importance through a qualitative bibliographic study based on the contributions of authors such as Piaget, Vygotsky, Wallon, and Kishimoto, as well as official Brazilian education documents. It concludes that sensory activities, when planned in a playful, intentional, and inclusive manner, significantly contribute to children's holistic development and the construction of meaningful learning experiences.

**KEYWORDS: Sensory experiences; Early Childhood Education; Child development; Learning; Playfulness.**

[1] **Graduada em Pedagogia (Licenciatura Plena) pela Faculdade Sumaré, em 2015. Pós-graduada em Educação Infantil com Ênfase em Desenho pela Faculdade Unida de São Paulo (FAUSP), em 2022. Também possui pós-graduação em Educação Física Escolar com Ênfase em Educação Infantil pela Faculdade Abrange ABC (FABRANGE).**

# INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento humano, especialmente porque os primeiros anos de vida são marcados por intensas descobertas, aprendizagens e transformações. É nesse período que a criança amplia progressivamente suas formas de comunicação, estabelece relações sociais, desenvolve habilidades motoras, constrói conceitos e passa a compreender de maneira mais elaborada as características do ambiente em que está inserida.

O processo de aprendizagem infantil está profundamente relacionado às experiências vivenciadas pela criança. Antes mesmo de dominar a linguagem escrita ou desenvolver conceitos abstratos, ela conhece o mundo por meio do corpo, dos sentidos, dos movimentos e das interações. Observar cores, ouvir sons, tocar diferentes superfícies, perceber aromas, experimentar sabores, manipular objetos e explorar espaços são ações que possibilitam à criança construir conhecimentos sobre si mesma e sobre o ambiente. As experiências sensoriais podem ser compreendidas como situações nas quais a criança utiliza seus sentidos e seu corpo para perceber, explorar, comparar e atribuir significados às características dos objetos, dos ambientes e dos acontecimentos. Essas experiências não precisam ocorrer de forma isolada, pois podem integrar atividades de brincadeira, música, arte, literatura, movimento, exploração da natureza e diferentes propostas pedagógicas.

Diante dessa perspectiva, este artigo tem como objetivo analisar a importância das experiências sensoriais na Educação Infantil, refletindo sobre suas contribuições para o desenvolvimento integral e para a construção de aprendizagens significativas. Busca-se também apresentar possibilidades pedagógicas de utilização dessas experiências no cotidiano escolar e discutir o papel do professor na organização de ambientes que favoreçam a exploração, a curiosidade, a autonomia e a participação infantil.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentada em obras e estudos relacionados ao desenvolvimento infantil, à aprendizagem, à ludicidade e às práticas pedagógicas, além de documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil.

## EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A criança estabelece suas primeiras relações com o ambiente por meio do corpo e das experiências que realiza no contato com pessoas, objetos e espaços. O desenvolvimento ocorre à medida que ela observa, experimenta, movimenta-se, manipula materiais, percebe diferenças e constrói significados para aquilo que vivencia.

Piaget (1978) destaca a importância da ação da criança sobre o mundo na construção do conhecimento. Nas primeiras etapas do desenvolvimento, o contato com objetos e situações concretas possui grande importância para a formação das estruturas cognitivas. A criança aprende ao agir, experimentar e observar os efeitos de suas ações. As experiências sensoriais apresentam relação direta com esse processo porque proporcionam situações concretas de exploração. Ao entrar em contato com diferentes elementos, a criança pode perceber características como textura, forma, peso, temperatura, som, cor, odor e sabor. Essas percepções podem contribuir para a diferenciação de objetos e para a elaboração

de conceitos progressivamente mais complexos.

O processo de aprendizagem não se limita, entretanto, aos aspectos cognitivos. Wallon (2007) compreende o desenvolvimento infantil a partir da integração entre movimento, afetividade e inteligência. O corpo possui papel importante na relação da criança com o meio, e suas experiências corporais participam da construção da identidade e das relações sociais. A experiência sensorial também possui dimensão afetiva. A criança pode demonstrar preferência por determinadas texturas, sons ou aromas, assim como desconforto diante de outras sensações. Reconhecer essas respostas é importante para que o ambiente educativo seja acolhedor e respeite as particularidades individuais.

Vygotsky (1998) acrescenta a dimensão social e cultural ao desenvolvimento, destacando que a criança constrói conhecimentos em interação com outras pessoas e com os instrumentos culturais disponíveis em seu contexto. Uma atividade sensorial realizada em grupo, portanto, pode envolver não apenas a percepção individual, mas também a linguagem, a colaboração, a troca de experiências e a construção compartilhada de significados. Uma proposta que envolva diferentes objetos para exploração tátil, por exemplo, pode estimular as crianças a descrever o que sentem, comparar materiais, ouvir as percepções dos colegas e formular hipóteses. O professor pode ampliar a experiência por meio de perguntas e intervenções que incentivem a observação e a comunicação.

Desse modo, as experiências sensoriais não devem ser compreendidas como simples atividades de estimulação dos sentidos. Elas podem constituir situações pedagógicas nas quais a criança experimenta, investiga, comunica-se e produz conhecimentos.

## O PAPEL DOS SENTIDOS NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Os sentidos possibilitam que a criança obtenha informações sobre o ambiente. A visão permite observar formas, cores, movimentos e dimensões; a audição possibilita perceber sons, ritmos e intensidades; o tato permite reconhecer texturas, temperaturas, superfícies e características físicas; o olfato contribui para a identificação de aromas; e o paladar possibilita experimentar diferentes sabores.

Na Educação Infantil, essas possibilidades podem ser exploradas de forma integrada. Ao observar uma fruta, por exemplo, a criança pode perceber sua cor e seu formato, tocar sua superfície, sentir seu aroma, experimentar seu sabor e conversar sobre suas características. A experiência pode envolver linguagem, conhecimentos sobre alimentação, classificação, comparação e cultura. É importante destacar que experiências sensoriais não significam obrigar a criança a tocar, cheirar ou experimentar determinados materiais. O contato deve ser mediado com respeito às preferências e aos limites individuais. Algumas crianças podem demonstrar interesse imediato, enquanto outras necessitam de mais tempo para aproximar-se de determinada experiência.

O professor precisa observar as reações das crianças e oferecer diferentes possibilidades de participação. A diversidade de respostas é parte do processo educativo e deve ser considerada no planejamento. Experiências visuais podem envolver objetos de diferentes cores, formas, tamanhos e padrões. Podem ser realizadas

atividades de observação de elementos da natureza, exploração de sombras, identificação de semelhanças e diferenças, produção artística e organização de materiais por características visuais.

Experiências auditivas podem envolver sons produzidos pelo corpo, por instrumentos musicais, por objetos ou pelo ambiente. A criança pode ouvir e identificar sons, criar sequências rítmicas, acompanhar músicas e perceber diferenças entre sons fortes e fracos, rápidos e lentos. As experiências táteis podem utilizar tecidos, areia, argila, água, folhas, sementes, madeira, esponjas, massa de modelar e outros materiais seguros. A manipulação permite ampliar a percepção e desenvolver movimentos das mãos e dos dedos. Experiências olfativas e gustativas também podem fazer parte do cotidiano escolar, especialmente em projetos relacionados à alimentação, à natureza e às culturas. Nesses casos, os cuidados com higiene, alergias, segurança alimentar e autorização das famílias precisam ser considerados. O trabalho sensorial, portanto, deve ser compreendido de maneira ampla, articulando percepção, ação, comunicação e aprendizagem.

## EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

As experiências sensoriais encontram respaldo nos princípios da Educação Infantil porque estão relacionadas à interação e à brincadeira, considerados eixos estruturantes das práticas pedagógicas pela BNCC (BRASIL, 2018). A criança aprende ao participar de situações em que pode explorar e agir. Nesse sentido, o ambiente precisa oferecer oportunidades para que ela possa manipular materiais, movimentar-se, fazer escolhas e investigar diferentes possibilidades.

Horn (2004) destaca a importância da organização dos espaços na Educação Infantil e chama atenção para a relação entre ambiente, materiais e experiências das crianças. A organização do espaço influencia a autonomia e as possibilidades de exploração, tornando-se parte importante da prática pedagógica. Um ambiente que disponibiliza materiais variados e acessíveis pode incentivar a curiosidade infantil. Caixas com tecidos, objetos de diferentes formatos, elementos naturais, instrumentos sonoros, materiais para desenho e materiais de construção podem favorecer investigações espontâneas e propostas orientadas.

A organização precisa considerar segurança e acessibilidade. Materiais pequenos que ofereçam risco de ingestão, substâncias potencialmente irritantes ou objetos cortantes não devem ser utilizados sem condições adequadas de supervisão e segurança. O professor pode também utilizar recursos do próprio cotidiano escolar. Elementos naturais, materiais recicláveis e objetos de uso pedagógico podem ser incorporados às atividades, desde que estejam limpos, seguros e adequados à faixa etária.

A simplicidade dos materiais não reduz a qualidade da experiência. Um conjunto de tecidos diferentes pode gerar possibilidades de comparação, classificação, criação de brincadeiras e expressão corporal. Uma caixa com objetos de diferentes pesos e formatos pode estimular exploração e linguagem. Folhas, pedras e sementes podem ser utilizados em propostas de observação da natureza. O planejamento precisa considerar que uma mesma atividade pode possuir diferentes objetivos. Uma exploração com água, por

exemplo, pode envolver noções de quantidade, temperatura, peso, deslocamento, coordenação motora, linguagem e interação social.

Assim, as experiências sensoriais podem ser integradas às demais práticas da Educação Infantil, sem a necessidade de ocupar um espaço separado no currículo.

## A LUDICIDADE NAS EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS

A ludicidade constitui um elemento central na Educação Infantil. Brincar permite que a criança explore situações de maneira prazerosa, crie hipóteses, estabeleça relações e expresse sua imaginação.

Kishimoto (2011) destaca a importância do jogo, do brinquedo e da brincadeira no processo educativo. Quando as atividades são organizadas de maneira lúdica, a criança pode participar de experiências de aprendizagem com maior envolvimento e significado. No contexto das experiências sensoriais, o brincar pode assumir diversas formas. Uma brincadeira de “caixa surpresa”, por exemplo, pode envolver objetos com características táteis distintas. As crianças podem tentar identificar os objetos com as mãos, descrevendo suas características antes de observá-los.

Outra possibilidade é a exploração de sons. O professor pode organizar recipientes com diferentes materiais e convidar as crianças a ouvir os sons produzidos quando são movimentados. A atividade pode favorecer percepção auditiva, comparação e criação de sequências. As propostas de pintura também apresentam caráter sensorial e artístico. Tintas, papéis, pincéis, esponjas e outros materiais possibilitam experiências visuais e táteis, além de favorecerem expressão e criatividade.

A brincadeira com água pode envolver recipientes de tamanhos variados, objetos que flutuam ou afundam e instrumentos para transferir líquidos. A criança pode observar, experimentar e formular hipóteses sobre os resultados de suas ações. A massa de modelar e a argila também oferecem experiências sensoriais importantes. Ao apertar, enrolar, achatar, juntar e separar a massa, a criança percebe sua consistência e desenvolve movimentos das mãos.

O papel do professor consiste em organizar condições para que a experiência tenha significado, sem retirar da criança a possibilidade de explorar livremente. A intervenção deve ocorrer quando contribui para ampliar a aprendizagem, a segurança ou a participação.

## EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS E SEUS TIPOS DE DESENVOLVIMENTO

As experiências sensoriais também se relacionam ao desenvolvimento motor. A manipulação de diferentes materiais pode contribuir para movimentos de alcance, preensão, pressão, encaixe, rotação e coordenação das mãos e dos dedos. Atividades com massa de modelar, blocos de construção, peças de encaixe, pincéis, lápis, materiais naturais e objetos variados podem proporcionar oportunidades para que a criança desenvolva habilidades motoras finas.

As experiências corporais amplas também podem apresentar dimensões sensoriais. Brincar com água, areia, tecidos, folhas, circuitos e diferentes superfícies possibilita que a criança perceba o próprio corpo em movimento e explore diferentes formas de deslocamento. Essa integração é importante porque o desenvolvimento motor não ocorre de

maneira isolada das experiências perceptivas. A criança movimenta-se com base nas informações que recebe do ambiente e do próprio corpo.

Le Boulch (1982) atribui importância à educação psicomotora durante a infância e compreende o desenvolvimento corporal em relação à construção de uma percepção progressiva do próprio corpo e de sua relação com o espaço. As experiências sensoriais podem, nesse sentido, enriquecer as propostas psicomotoras. Uma atividade que envolva caminhar sobre diferentes superfícies adequadas, por exemplo, pode estimular percepção corporal, equilíbrio e orientação espacial. Uma proposta com objetos de diferentes pesos pode envolver força, coordenação e percepção.

O objetivo não deve ser desenvolver habilidades por meio de treinamento mecânico. O mais importante é proporcionar experiências diversificadas, prazerosas e significativas, nas quais a criança possa experimentar diferentes possibilidades de ação. As experiências sensoriais também podem favorecer processos cognitivos relacionados à atenção, percepção, memória, comparação, classificação, resolução de problemas e linguagem. Quando a criança compara duas texturas, por exemplo, precisa observar suas características, identificar semelhanças e diferenças e comunicar suas percepções. Quando organiza objetos por cor ou tamanho, realiza operações de classificação.

As propostas sensoriais também podem incentivar a formulação de hipóteses. Em uma atividade com água, a criança pode tentar descobrir quais objetos flutuam e quais afundam. O professor pode incentivar previsões antes da experimentação e estimular a comparação entre o que foi imaginado e o que aconteceu. Esse tipo de atividade contribui para uma postura investigativa. A criança não recebe apenas uma resposta pronta; ela participa do processo de descoberta.

Piaget (1978) considera a ação sobre o objeto importante para a construção do conhecimento. Nesse sentido, experiências concretas são especialmente relevantes na infância, quando a criança ainda está desenvolvendo formas mais complexas de representação. A linguagem também pode ser ampliada. O professor pode introduzir palavras relacionadas às sensações e às características observadas, como áspero, liso, macio, duro, frio, quente, pesado, leve, doce, azedo, forte, fraco, alto e baixo. A ampliação do vocabulário torna a experiência mais rica porque permite que a criança atribua nomes às suas percepções e comunique suas descobertas.

A linguagem constitui uma dimensão importante das experiências sensoriais. Ao explorar objetos e materiais, a criança encontra situações concretas para falar, perguntar, descrever, comparar e narrar. O professor pode criar oportunidades para que as crianças compartilhem suas percepções. Perguntas como “como você sente essa textura?”, “qual objeto parece mais pesado?”, “que som você ouviu?” ou “qual aroma você percebeu?” podem incentivar a expressão oral.

As respostas não precisam estar corretas em um primeiro momento. A construção do conhecimento envolve tentativa, comparação e reformulação. A literatura infantil também pode ser integrada às experiências sensoriais. Uma história sobre animais, por exemplo, pode ser acompanhada de sons, imagens, materiais naturais e movimentos inspirados nos personagens. Uma narrativa sobre jardim pode ser articulada à observação de folhas, flores e

aromas. Essa integração entre literatura e experiências concretas pode contribuir para ampliar a compreensão da história e favorecer a imaginação.

Vygotsky (1998) ressalta a importância da interação social para a construção da linguagem e do pensamento. A conversa mediada pelo professor e as trocas entre crianças podem, portanto, ampliar as possibilidades de aprendizagem proporcionadas pela exploração sensorial. As experiências sensoriais também apresentam potencial para favorecer o desenvolvimento socioemocional. Em atividades coletivas, as crianças podem compartilhar materiais, respeitar turnos, observar as descobertas dos colegas e expressar preferências e emoções.

As experiências sensoriais podem ainda favorecer a percepção dos próprios limites. A criança pode demonstrar que determinada textura, som ou aroma é agradável ou desagradável para ela. Essa expressão precisa ser acolhida e respeitada. O professor pode aproveitar essas situações para trabalhar aspectos relacionados às diferenças individuais. As pessoas não percebem necessariamente os estímulos da mesma maneira, e a diversidade de respostas pode ser utilizada como oportunidade educativa. Wallon (2007) compreende a afetividade como dimensão integrada ao desenvolvimento. Nesse sentido, não é adequado separar experiências corporais e emocionais como se fossem processos completamente independentes.

Uma atividade sensorial pode despertar curiosidade, surpresa, alegria, receio ou desconforto. Reconhecer essas emoções ajuda a criança a desenvolver maior consciência sobre seus sentimentos e suas formas de expressão. Também pode favorecer a autonomia. Ao escolher entre diferentes materiais ou decidir como participar de determinada proposta, a criança exerce capacidade de escolha e participa ativamente do processo educativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências sensoriais possuem importante contribuição para a Educação Infantil, pois oferecem à criança oportunidades de conhecer o mundo por meio do corpo, dos sentidos, do movimento, da interação e da exploração. Essas experiências favorecem situações concretas nas quais a criança pode observar, comparar, manipular, experimentar, comunicar e construir significados.

A análise das contribuições de Piaget, Vygotsky, Wallon e Kishimoto demonstra que o desenvolvimento infantil não pode ser compreendido de maneira fragmentada. Aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais estão relacionados e podem ser mobilizados em uma mesma experiência educativa.

No cotidiano da Educação Infantil, propostas envolvendo texturas, cores, sons, aromas, sabores, água, areia, argila, materiais naturais, música, arte e movimento podem contribuir para ampliar o repertório de experiências das crianças. Quando organizadas com intencionalidade pedagógica, essas atividades possibilitam aprendizagens que ultrapassam a simples exploração dos sentidos.

As experiências sensoriais também podem favorecer a autonomia infantil. Ao escolher materiais, manifestar preferências, experimentar possibilidades e encontrar diferentes formas de realizar uma proposta, a criança participa ativamente de seu processo de aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que as experiências sensoriais constituem importante ferramenta pedagógica na Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de aprendizagens significativas. Ao valorizar o corpo, os sentidos, a curiosidade e a exploração, a escola amplia as possibilidades de participação infantil e fortalece uma prática educativa mais próxima das características próprias da infância.

Nesse sentido, investir em ambientes educativos que possibilitem experiências sensoriais diversificadas significa reconhecer a criança como sujeito ativo, curioso e capaz de construir conhecimentos a partir de suas experiências.

## REFERÊNCIAS


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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor**: do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

# REGRAS E LIMITES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA, DO RESPEITO E DA CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

Rules and Limits in Early Childhood Education: Pathways to Building Autonomy, Respect, and Democratic Coexistence

SIMONE DE ALMEIDA CARLINI MELENDREZ [1]

## RESUMO

O presente artigo investiga a importância da construção de regras e limites na Educação Infantil como elementos estruturantes para o desenvolvimento da autonomia, do respeito e da convivência democrática. Discute a transição das práticas autoritárias para modelos pautados pelo diálogo, abordando desafios contemporâneos como a hiperproteção, a permissividade e o impacto das tecnologias digitais. Fundamenta-se nas teorias do desenvolvimento infantil de Piaget, Vygotsky, Wallon, Yves de La Taille, Içami Tiba, Paulo Freire e Heloísa Lück, bem como nas diretrizes da legislação educacional brasileira, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade de São Paulo. Destaca o papel da intencionalidade pedagógica do professor na mediação de conflitos, a relevância da parceria entre família e escola e a eficácia de estratégias lúdicas e participativas na elaboração de combinados. Conclui-se que limites estabelecidos de forma coerente e afetuosa promovem a autorregulação e a responsabilidade social, constituindo um pilar essencial para a formação cidadã desde os primeiros anos de vida.

**PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Regras e limites; Autonomia; Mediação pedagógica; Convivência democrática.**

## ABSTRACT

This article investigates the importance of constructing rules and limits in Early Childhood Education as structural elements for the development of autonomy, respect, and democratic coexistence. It discusses the transition from authoritarian practices to dialogue-based models, addressing contemporary challenges such as overprotection, permissiveness, and the impact of digital technologies. It is based on the child development theories of Piaget, Vygotsky, Wallon, Yves de La Taille, Içami Tiba, Paulo Freire, and Heloísa Lück, as well as the guidelines of Brazilian educational legislation, including the 1988 Federal Constitution, the Law of Directives and Bases of National Education, the National Common Curricular Base, and the Curriculum of the City of São Paulo. It highlights the role of the teacher's pedagogical intentionality in mediating conflicts, the relevance of the partnership between family and school, and the effectiveness of playful and participatory strategies in establishing agreements. It concludes that rules established in a coherent and affectionate manner promote self-regulation and social responsibility, constituting an essential pillar for citizenship education from the earliest years of life.

**KEYWORDS: Early Childhood Education; Rules and limits; Autonomy; Pedagogical mediation; Democratic coexistence.**

[1] **Graduação em Pedagogia, Administração e Supervisão Escolar pelas Faculdades Integradas Tibiriçá (2003); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2005); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.**

# INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa o primeiro espaço coletivo de convivência das crianças para além do ambiente familiar. Nesse cenário, a vivência com regras e limites torna-se fundamental para a constituição da identidade, da autonomia e da convivência democrática. O modelo educacional predominantemente autoritário deu lugar, nas últimas décadas, a práticas pautadas pelo diálogo. Contudo, em alguns contextos, essa transição foi interpretada de forma equivocada como ausência de limites, resultando em desafios comportamentais como a baixa tolerância a frustrações e a dificuldade na mediação de conflitos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza direitos de aprendizagem como conviver, brincar e participar, cuja efetivação requer ambientes estruturados e respeitosos. Assim, os limites deixam de ter um caráter punitivo e passam a exercer função educativa, permitindo que a criança compreenda os direitos próprios e alheios. Diante desse panorama, o presente artigo investiga como a construção de regras e limites na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento integral da criança e quais práticas pedagógicas favorecem tal processo.

## OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste estudo é analisar a importância das regras e dos limites para o desenvolvimento integral na Educação Infantil, discutindo estratégias pedagógicas e reflexões teóricas que promovam a autonomia, o respeito e a cidadania democrática.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar as concepções teóricas de autores do desenvolvimento infantil acerca do papel das normas na formação moral e socioemocional da criança;
- Mapear os direcionamentos dos documentos oficiais da educação brasileira sobre convivência, direitos de aprendizagem e autonomia na Educação Infantil;
- Identificar estratégias pedagógicas e o papel da mediação docente e da parceria com as famílias no estabelecimento de limites educativos.

## JUSTIFICATIVA

A justificativa do presente estudo pauta-se na necessidade de compreender o estabelecimento de limites não como imposição punitiva, mas como instrumento pedagógico essencial para a formação ética, socioemocional e cidadã das crianças. Diante dos desafios contemporâneos enfrentados por educadores e famílias — como a permissividade e a dificuldade na mediação de conflitos —, faz-se relevante sistematizar saberes teóricos e práticos que orientem a construção de ambientes escolares acolhedores, coerentes e democráticos.

## PROBLEMA

Como a construção de regras e limites na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento integral da criança e quais práticas pedagógicas e teóricas favorecem a promoção da autonomia e da convivência democrática?

## DESENVOLVIMENTO

### REGRAS E LIMITES COMO FUNDAMENTOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As crianças não nascem sabendo conviver.

Aprendem progressivamente, nas relações estabelecidas com adultos e outras crianças, a reconhecer direitos, deveres, emoções, responsabilidades e formas socialmente aceitas de resolver conflitos.

Sob essa perspectiva, regras e limites constituem elementos estruturantes do desenvolvimento humano. Eles organizam a vida coletiva, oferecem segurança emocional e favorecem a construção da autonomia.

É importante diferenciar disciplina de autoritarismo. Enquanto o autoritarismo baseia-se na imposição, no medo e na obediência cega, a disciplina democrática fundamenta-se no diálogo, na coerência e na compreensão do sentido das normas. A criança precisa compreender por que determinada regra existe e como ela contribui para o bem-estar coletivo.

Na Educação Infantil, os limites são aprendidos nas experiências cotidianas: esperar a vez, guardar os brinquedos, cuidar dos materiais, respeitar o espaço do colega, ouvir quando o outro fala, participar das rodas de conversa e colaborar com a organização do ambiente. Essas vivências constituem oportunidades permanentes de desenvolvimento moral e social.

Segundo Piaget (1994), o desenvolvimento moral ocorre por meio da interação entre sujeito e meio social. Nos primeiros anos de vida predomina a moral heterônoma, na qual a criança obedece às regras porque reconhece a autoridade do adulto. Gradativamente, por meio das relações cooperativas, desenvolve a moral autônoma, compreendendo que as normas possuem finalidade coletiva e podem ser construídas de maneira compartilhada. Para Piaget (1994), portanto, o papel do professor não consiste apenas em fazer cumprir regras, mas em criar situações que favoreçam sua compreensão.

Na mesma direção, Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento ocorre mediado pelas relações sociais. A criança aprende inicialmente com o outro para, posteriormente, internalizar conhecimentos, valores e formas de comportamento. Quando o professor intervém diante de um conflito, ajuda uma criança a reconhecer emoções ou organiza situações de cooperação, está promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essa perspectiva evidencia que o limite não é apenas uma norma disciplinar, mas um importante instrumento pedagógico.

Wallon (1975), por sua vez, destaca que emoção e cognição caminham juntas no desenvolvimento infantil. Crianças pequenas necessitam de adultos que ofereçam segurança afetiva, previsibilidade e estabilidade nas relações. Ambientes em que as regras mudam constantemente ou são aplicadas de maneira incoerente tendem a gerar ansiedade, insegurança e dificuldades comportamentais. Assim, estabelecer limites também significa construir vínculos de confiança.

## A CONSTRUÇÃO DAS REGRAS E DOS LIMITES À LUZ DAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A compreensão das regras e dos limites na Educação Infantil exige uma análise fundamentada nas teorias que explicam como a criança aprende, desenvolve sua moralidade e constrói sua autonomia. Diversos estudiosos demonstram que a aprendizagem das normas sociais ocorre nas relações estabelecidas com os adultos, com os pares e com o ambiente, sendo um processo contínuo e progressivo.

## YVES DE LA TAILLE E A CONSTRUÇÃO DA MORAL

Yves de La Taille (2006), importante pesquisador brasileiro da psicologia moral, afirma que a função dos limites é organizar a convivência humana. Para o autor, estabelecer limites não significa restringir a liberdade da criança, mas oferecer referências que possibilitem a construção da autonomia.

La Taille (2006) argumenta que a ausência de regras não produz crianças mais livres; ao contrário, pode gerar insegurança, impulsividade e dificuldades na compreensão das consequências dos próprios atos. A liberdade verdadeira depende da capacidade de autorregulação, competência desenvolvida gradualmente por meio das experiências educativas. Assim, o professor precisa estabelecer regras claras, constantes e justificadas, favorecendo a compreensão de seu significado e incentivando a participação das crianças na elaboração dos combinados da turma.

## IÇAMI TIBA: LIMITES COMO DEMONSTRAÇÃO DE CUIDADO

Içami Tiba (2002) destaca que o estabelecimento de limites constitui uma das maiores demonstrações de cuidado dos adultos em relação às crianças. Para o autor, educar implica preparar para a vida em sociedade, ajudando a criança a lidar com frustrações, responsabilidades e consequências de suas escolhas.

Segundo Tiba (2002), a permissividade excessiva compromete o desenvolvimento da autonomia, pois impede que a criança desenvolva habilidades para enfrentar situações adversas. Na Educação Infantil, isso pode se manifestar na dificuldade em compartilhar brinquedos, esperar a vez de falar, respeitar o espaço do colega ou aceitar mudanças na rotina. O autor ressalta que dizer "não" também é um ato educativo, desde que acompanhado de acolhimento, explicação e coerência. O limite deixa de ser punição para tornar-se orientação

## PAULO FREIRE E A AUTORIDADE DEMOCRÁTICA

Embora Paulo Freire não trate especificamente da Educação Infantil em suas obras, suas contribuições para a pedagogia democrática oferecem importantes reflexões sobre autoridade e liberdade.

Freire (2021) distingue autoridade de autoritarismo. Para ele, o educador exerce uma autoridade ética, fundamentada na competência, no diálogo e no respeito aos educandos. A autoridade necessária à prática pedagógica não elimina a participação das crianças, mas cria condições para que elas desenvolvam responsabilidade e pensamento crítico. Na Educação Infantil, essa perspectiva implica reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, capazes de participar da construção dos combinados e compreender, progressivamente, o sentido das regras.

## HELOÍSA LÜCK E A CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

Sob a perspectiva da gestão educacional, Heloísa Lück (2009) destaca que a construção de uma cultura escolar democrática depende da coerência entre os valores defendidos pela instituição e as práticas efetivamente vivenciadas.

Uma escola que valoriza respeito, diálogo e participação precisa refletir esses princípios em suas relações cotidianas. As regras não podem ser aplicadas de forma arbitrária ou desigual; devem ser construídas coletivamente e respeitadas por todos os integrantes da

comunidade escolar. Nesse contexto, gestores, coordenadores pedagógicos, professores e demais profissionais tornam-se corresponsáveis pela criação de um ambiente acolhedor, organizado e favorável ao desenvolvimento infantil.

## REGRAS E LIMITES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As políticas públicas brasileiras reforçam que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações, das brincadeiras e da convivência social. Nesse sentido, a construção de regras e limites integra o processo educativo e deve ocorrer de maneira respeitosa, considerando a criança como sujeito de direitos.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 227, que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, direitos fundamentais, incluindo educação, dignidade, respeito e convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) define que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família (BRASIL, 1996). Essa concepção evidencia que escola e família possuem responsabilidades compartilhadas na formação das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa compreensão ao estabelecer seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2018). Esses direitos somente se concretizam em ambientes organizados, seguros e pautados pelo respeito mútuo. Além disso, os cinco Campos de Experiência propostos pela BNCC favorecem o desenvolvimento de atitudes relacionadas à convivência, ao cuidado consigo e com o outro, à resolução de conflitos e à participação em decisões coletivas.

No município de São Paulo, o Currículo da Cidade para a Educação Infantil amplia essa perspectiva ao destacar que a construção da autonomia ocorre por meio da participação ativa das crianças na organização da rotina, na elaboração dos combinados e na resolução dos conflitos cotidianos (SÃO PAULO, 2019). Assim, os documentos normativos demonstrando que regras e limites não representam instrumentos de controle disciplinar, mas elementos essenciais para garantir os direitos das crianças e promover uma convivência democrática.

## O PAPEL DA FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DOS LIMITES

A família é o primeiro espaço de socialização da criança e exerce influência decisiva na construção de valores, atitudes e formas de convivência. É nesse contexto que a criança vivencia suas primeiras experiências com regras, combinados, frustrações e responsabilidades.

Quando família e escola compartilham princípios educativos semelhantes, a criança encontra maior coerência entre os diferentes ambientes que frequenta, favorecendo sua adaptação e seu desenvolvimento. Por outro lado, divergências entre as práticas familiares e escolares podem gerar insegurança e dificuldades na compreensão das normas. Situações em que limites estabelecidos pela escola são constantemente desautorizados pela família tendem a comprometer a autoridade pedagógica e dificultar a formação da autonomia.

Por essa razão, o diálogo permanente entre instituição educativa e responsáveis torna-se indispensável. Reuniões pedagógicas, entrevistas individuais, oficinas para famílias e projetos de educação parental constituem importantes estratégias para fortalecer essa parceria. Mais do que orientar sobre regras, a escola deve promover espaços de escuta, acolhimento e construção conjunta de soluções, reconhecendo as diferentes realidades familiares e respeitando sua diversidade.

## O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DAS REGRAS E DOS LIMITES

Na Educação Infantil, o professor exerce papel fundamental na construção de uma cultura de respeito, diálogo e cooperação. Mais do que transmitir conhecimentos, é o profissional que organiza o ambiente educativo, planeja experiências de aprendizagem e média as relações entre as crianças, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da convivência democrática.

A mediação docente exige intencionalidade pedagógica. Cada conflito, cada divergência durante uma brincadeira ou cada dificuldade em cumprir uma rotina pode ser compreendido como uma oportunidade de aprendizagem. Em vez de recorrer apenas a repreensões ou punições, o professor é chamado a incentivar a reflexão sobre as consequências das ações, promovendo o desenvolvimento da empatia e da responsabilidade.

Nessa perspectiva, o adulto assume a função de referência afetiva e ética. A forma como acolhe as emoções, estabelece combinados, resolve conflitos e se relaciona com as crianças influencia diretamente a maneira como elas aprendem a conviver.

A coerência entre discurso e prática também é essencial. Não é possível ensinar respeito utilizando atitudes desrespeitosas, nem promover autonomia controlando excessivamente todas as ações das crianças. O exemplo do educador constitui um dos mais importantes instrumentos pedagógicos na Educação Infantil.

Além disso, a observação sistemática permite identificar necessidades individuais e coletivas, possibilitando intervenções adequadas a cada situação. Crianças que apresentam dificuldades recorrentes na convivência necessitam de acompanhamento sensível, evitando rotulações e buscando compreender os fatores que influenciam seus comportamentos.

## ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE REGRAS E LIMITES

A construção de regras na Educação Infantil deve ocorrer de forma participativa, respeitando as características do desenvolvimento infantil e favorecendo o protagonismo das crianças. Quando compreendem o significado das normas, elas tendem a assumir maior compromisso com sua prática cotidiana.

Entre as estratégias pedagógicas mais eficazes destacam-se:

- **Construção coletiva dos combinados:** Os combinados elaborados em rodas de conversa permitem que as crianças expressem suas ideias sobre como desejam conviver. O professor atua como mediador, registrando as contribuições do grupo e organizando regras claras, simples e coerentes;
- **Rotinas previsíveis:** A previsibilidade proporciona segurança emocional. Quando as crianças conhecem a sequência das atividades, sentem-se mais confiantes e desenvolvem maior autonomia na

organização de suas ações;

- **Literatura infantil:** Histórias que abordam amizade, respeito, cooperação e resolução de conflitos favorecem reflexões sobre valores e atitudes. A literatura permite que as crianças compreendam situações complexas de forma lúdica e significativa;
- **Brincadeiras cooperativas:** Jogos que exigem colaboração estimulam a comunicação, o respeito às regras, a negociação e a resolução de problemas em grupo. Nessas experiências, o foco deixa de ser apenas vencer e passa a ser construir coletivamente;
- **Mediação dos conflitos:** Conflitos fazem parte do processo de desenvolvimento e não devem ser evitados a qualquer custo. O papel do educador consiste em auxiliar as crianças a identificar emoções, ouvir diferentes pontos de vista e buscar soluções respeitosas;
- **Educação socioemocional:** Experiências que favorecem o reconhecimento das emoções, o autocontrole, a empatia e a tomada de decisões contribuem diretamente para a construção dos limites internos, diminuindo a necessidade de controle externo.

## DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA CONSTRUÇÃO DOS LIMITES

A sociedade contemporânea apresenta novos desafios para famílias e escolas. Mudanças nas relações familiares, o uso precoce das tecnologias digitais, a intensificação das rotinas de trabalho e diferentes concepções sobre educação influenciam diretamente o desenvolvimento infantil.

Entre esses desafios, destaca-se a hiperproteção. Na tentativa de evitar sofrimento ou frustrações, alguns adultos acabam impedindo que a criança vivencie experiências importantes para o desenvolvimento da autonomia. Aprender a esperar, perder um jogo, ouvir um “não” ou resolver pequenos conflitos são situações fundamentais para a formação da resiliência.

Outro aspecto relevante refere-se à permissividade. Em alguns contextos, o receio de exercer autoridade faz com que adultos deixem de estabelecer limites necessários, comprometendo a aprendizagem das regras sociais. A ausência de referências claras pode gerar insegurança e dificuldades na convivência.

O uso intensivo das tecnologias digitais também merece atenção. Embora recursos tecnológicos ofereçam importantes possibilidades educativas, o acesso excessivo às telas pode reduzir oportunidades de interação presencial, brincadeiras simbólicas, diálogo e desenvolvimento da linguagem. Na Educação Infantil, as experiências concretas, as brincadeiras livres, o contato com a natureza e as interações sociais continuam sendo fundamentais para o desenvolvimento integral.

Outro desafio refere-se à diversidade de contextos familiares. As instituições educacionais precisam reconhecer e respeitar diferentes configurações familiares, evitando julgamentos e fortalecendo o diálogo como estratégia para construir parcerias educativas.

## REGRAS, LIMITES E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Aprender a conviver é um dos maiores objetivos da Educação Infantil. Nesse sentido, regras e limites constituem importantes instrumentos para a formação cidadã.

Quando a criança participa da construção dos combinados, aprende que viver em

comunidade exige responsabilidade compartilhada. Compreende que suas ações produzem consequências para si e para os outros, desenvolvendo valores como solidariedade, justiça, respeito às diferenças e cooperação.

A educação para a cidadania inicia-se nas pequenas ações do cotidiano: esperar a vez, cuidar dos brinquedos, ouvir o colega, respeitar diferentes opiniões, colaborar na organização dos espaços e resolver conflitos por meio do diálogo. Essas experiências constituem aprendizagens que acompanharão a criança ao longo de toda sua trajetória escolar e social.

Além disso, ambientes educativos organizados favorecem o sentimento de pertencimento. Crianças que percebem que suas opiniões são consideradas desenvolvem maior participação, autoestima e compromisso com o coletivo. Dessa forma, regras deixam de representar simples normas disciplinares e tornam-se instrumentos de formação ética e democrática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de regras e limites na Educação Infantil constitui um processo educativo essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Longe de representar práticas autoritárias ou restritivas, as regras assumem função organizadora das relações sociais, promovendo segurança, autonomia, responsabilidade e respeito mútuo.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que os limites, quando estabelecidos de forma acolhedora, coerente e fundamentados no diálogo, favorecem o desenvolvimento moral e socioemocional das crianças. As contribuições de Piaget, Vygotsky, Wallon, Yves de La Taille, Henri Tiba, Paulo Freire e Heloísa Lück demonstram que aprender a conviver é um processo construído nas interações sociais, mediado por adultos que exercem uma autoridade ética, sensível e comprometida com o desenvolvimento infantil.

Os documentos normativos brasileiros, especialmente a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade de São Paulo para a Educação Infantil, reforçam que a formação da autonomia, da participação e da convivência democrática deve orientar as práticas pedagógicas desde os primeiros anos de vida.

Outro aspecto evidenciado foi a importância da corresponsabilidade entre família e escola. Quando ambas compartilham princípios educativos e mantêm diálogo constante, as crianças encontram maior coerência entre os diferentes espaços de convivência, fortalecendo a internalização de valores e normas sociais. Em contrapartida, a ausência dessa parceria pode dificultar a compreensão dos limites e comprometer o desenvolvimento da autonomia.

Também foram discutidos desafios contemporâneos, como a hiperproteção, a permissividade, o uso intensivo das tecnologias digitais e as transformações nas relações familiares. Tais fatores exigem que as instituições de Educação Infantil desenvolvam práticas pedagógicas intencionais, pautadas na escuta, na mediação de conflitos, na educação socioemocional e na construção coletiva dos combinados.

Nesse cenário, o professor deixa de ser apenas transmissor de conhecimentos para atuar como mediador das relações humanas, criando oportunidades para que as crianças aprendam a dialogar, cooperar, respeitar diferenças e assumir responsabilidades compatíveis com sua etapa de

desenvolvimento.

Conclui-se, portanto, que educar para os limites é educar para a cidadania. A aprendizagem das regras não se resume ao cumprimento de normas, mas representa a construção de valores que possibilitam às crianças viver em sociedade de forma ética, solidária e democrática. Investir em práticas pedagógicas que conciliem acolhimento, diálogo e firmeza contribui significativamente para a formação de sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com o bem comum.

Por fim, recomenda-se que novas pesquisas investiguem práticas exitosas relacionadas à construção de regras e limites em diferentes contextos educacionais, ampliando o debate sobre estratégias que fortaleçam a parceria entre família e escola e promovam uma educação infantil cada vez mais humanizadora.

**REFERÊNCIAS**


BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 67 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2007. p. 13-23.

LA TAILLE, Yves de. **Limites:** três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

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

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade:** Educação Infantil. São Paulo: SME, 2019.

TIBA, Içami. **Quem ama, educa! formando cidadãos éticos**. São Paulo: Integrare, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIOEMOCIONAL NA INFÂNCIA

The Importance of Reading for Cognitive and Socio-emotional Development in Childhood

SUSETE CRISTINA DE OLIVEIRA [1]

## RESUMO

A leitura desempenha papel relevante no desenvolvimento infantil, contribuindo para a ampliação da linguagem, da imaginação, da atenção, da memória e da compreensão de diferentes situações sociais e emocionais. Na infância, o contato com livros e histórias pode favorecer tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a construção de habilidades socioemocionais. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional na infância. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentada em estudos sobre leitura, desenvolvimento infantil, literatura e educação. Os resultados indicam que as experiências de leitura podem ampliar o vocabulário, estimular a criatividade, favorecer a compreensão, desenvolver a capacidade de reflexão e possibilitar o reconhecimento e a expressão de emoções. Conclui-se que a leitura constitui importante recurso para o desenvolvimento integral da criança, especialmente quando inserida em práticas pedagógicas significativas e mediadas por adultos.

**PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Desenvolvimento Infantil; Desenvolvimento Cognitivo; Desenvolvimento Socioemocional; Literatura Infantil.**

## ABSTRACT

Reading plays a significant role in child development, contributing to the enhancement of language, imagination, attention, memory, and the understanding of different social and emotional situations. During childhood, contact with books and stories can foster both cognitive development and the acquisition of socio-emotional skills. This article aims to analyze the importance of reading for cognitive and socio-emotional development in childhood. It is a qualitative, descriptive bibliographic study based on research on reading, child development, literature, and education. The findings indicate that reading experiences can expand vocabulary, stimulate creativity, promote comprehension, develop critical thinking, and enable children to recognize and express emotions. It is concluded that reading is an essential resource for the holistic development of children, especially when integrated into meaningful pedagogical practices and mediated by adults.

**KEYWORDS: Reading; Child Development; Cognitive Development; Socio-Emotional Development; Children's Literature.**

[1] **Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Dottori, concluída em 2013; Pós-Graduação Lato Sensu em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Gennari e Peartree, concluída em 2022; e Licenciatura em Letras pelo Centro Universitário FACVEST, concluída em 2020. Possui formação voltada à área educacional, com ênfase nos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvimento humano e práticas pedagógicas.**

# INTRODUÇÃO

A infância representa um período fundamental para o desenvolvimento humano, marcado pela construção de conhecimentos, habilidades, vínculos afetivos e formas de compreender o mundo. Nesse processo, diferentes experiências podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança, entre elas o contato com a leitura e com a literatura.

A leitura está presente em diferentes contextos da vida cotidiana e pode ser introduzida desde os primeiros anos de vida. Mesmo antes de dominar a linguagem escrita, a criança pode participar de experiências de leitura por meio da observação de imagens, da escuta de histórias, da exploração de livros e da interação com adultos. Na Educação Infantil, a literatura constitui importante recurso pedagógico, pois possibilita o contato com diferentes narrativas, personagens, situações e formas de expressão. Além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem, a leitura pode favorecer processos cognitivos como atenção, memória, imaginação e compreensão. Ao acompanhar uma história, a criança precisa observar acontecimentos, estabelecer relações, antecipar situações e construir significados.

As experiências literárias também apresentam relação com o desenvolvimento socioemocional. Personagens e situações presentes nas histórias podem possibilitar que a criança reconheça sentimentos, compreenda diferentes perspectivas e reflita sobre relações humanas. Nesse sentido, a leitura pode contribuir para que a criança desenvolva maior compreensão sobre si mesma e sobre os outros.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância das experiências com diferentes linguagens na Educação Infantil, destacando a necessidade de proporcionar às crianças oportunidades de expressão, interação e aprendizagem (BRASIL, 2018). Diante disso, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional na infância.

## A LEITURA NA INFÂNCIA

O contato com a leitura pode ocorrer desde os primeiros anos de vida. Bebês e crianças pequenas podem participar de momentos de leitura mesmo antes de compreenderem convencionalmente o código escrito. A observação das imagens, a escuta da voz do adulto, a repetição de histórias e o manuseio dos livros constituem experiências importantes para a aproximação da criança com a cultura escrita.

O livro infantil apresenta diferentes possibilidades de interação. As imagens podem estimular a curiosidade, enquanto as narrativas possibilitam a construção de significados. Para Abramovich (1997), ouvir histórias constitui uma experiência significativa para a criança, pois permite entrar em contato com diferentes situações, personagens e emoções. Na Educação Infantil, a leitura não precisa estar associada à antecipação da alfabetização formal. Seu principal objetivo deve ser proporcionar experiências significativas com a linguagem, a imaginação e a literatura.

O contato frequente com livros contribui para que a criança desenvolva familiaridade com esse objeto cultural e compreenda gradualmente algumas características da leitura. Nesse processo, o adulto exerce papel fundamental como mediador.

O desenvolvimento cognitivo envolve

processos relacionados à atenção, memória, linguagem, percepção, raciocínio e resolução de problemas. A leitura pode estimular diferentes habilidades cognitivas. Ao ouvir uma história, a criança precisa acompanhar uma sequência de acontecimentos. Para compreender a narrativa, estabelece relações entre personagens, acontecimentos e situações. Também pode realizar previsões sobre o que acontecerá posteriormente. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da compreensão e do pensamento.

As histórias também estimulam a memória. A criança pode recordar personagens, acontecimentos e detalhes apresentados anteriormente. Quando uma mesma história é contada várias vezes, a criança pode antecipar determinadas partes da narrativa e demonstrar maior compreensão sobre sua estrutura.

A leitura também amplia o contato com novas palavras e expressões, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem. Dessa forma, a literatura pode constituir um recurso importante para o desenvolvimento de diferentes processos cognitivos.

## A LEITURA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A linguagem constitui uma das principais ferramentas utilizadas pela criança para comunicar pensamentos, sentimentos e necessidades. O contato com histórias amplia as oportunidades de ouvir diferentes palavras, construções linguísticas e formas de expressão. A leitura realizada pelo adulto permite que a criança tenha contato com palavras que nem sempre estão presentes em suas conversas cotidianas.

O professor pode explorar esse contato realizando perguntas, conversando sobre os personagens e incentivando as crianças a relatarem suas próprias experiências. Após uma história, por exemplo, o professor pode perguntar o que a criança mais gostou, qual personagem chamou sua atenção ou o que poderia acontecer depois. Essas situações estimulam a expressão oral e a organização do pensamento. A contação de histórias também permite que a criança desenvolva capacidade de narrar acontecimentos. Com o tempo, pode passar de ouvinte para participante ativa, recontando histórias e criando suas próprias narrativas.

A imaginação constitui importante dimensão do desenvolvimento infantil. As histórias apresentam situações que permitem à criança explorar diferentes possibilidades, personagens e mundos imaginários. Por meio da literatura, uma criança pode conhecer lugares que nunca visitou, personagens diferentes e situações que não fazem parte de sua realidade imediata. Essa experiência amplia suas possibilidades de pensamento.

Após a leitura, o professor pode propor atividades de desenho, dramatização, criação de finais diferentes ou invenção de novos personagens. Essas atividades permitem que a criança recrie a história a partir de sua própria perspectiva. Vygotsky (2009) relaciona a imaginação às experiências vivenciadas e à capacidade humana de combinar elementos para criar possibilidades. Nesse sentido, a literatura infantil pode constituir importante estímulo para a criatividade.

As histórias infantis frequentemente apresentam personagens que enfrentam desafios, medos, conflitos, perdas, conquistas e relações de amizade. Essas situaçõe s podem

possibilitar que a criança reflita sobre sentimentos e comportamentos. Um personagem que sente medo, por exemplo, pode abrir espaço para uma conversa sobre situações que também provocam medo na criança.

Um personagem que precisa dividir seus brinquedos pode permitir uma discussão sobre compartilhamento e convivência. Dessa maneira, as histórias podem funcionar como mediadoras para conversas sobre emoções. A criança também pode perceber que diferentes personagens apresentam diferentes formas de reagir diante de situações semelhantes.

Isso contribui para o desenvolvimento da compreensão sobre diferentes perspectivas. É importante destacar que a literatura não deve ser utilizada apenas como instrumento para ensinar comportamentos considerados adequados. A experiência literária possui valor próprio. Entretanto, suas narrativas podem naturalmente favorecer reflexões relacionadas às relações humanas.

## EMPATIA, COMPREENSÃO DO OUTRO, AUTOESTIMA E IDENTIDADE

A empatia envolve a capacidade de considerar sentimentos, pensamentos e perspectivas de outras pessoas. As narrativas podem oferecer oportunidades para que as crianças acompanhem diferentes pontos de vista. Ao conhecer a história de um personagem, a criança pode refletir sobre suas escolhas e sentimentos.

Perguntas como “Como você acha que ele se sentiu?” ou “O que você faria nessa situação?” podem estimular a reflexão. Essas conversas não precisam apresentar respostas prontas. O objetivo é possibilitar que as crianças expressem diferentes interpretações e aprendam a ouvir seus colegas. A literatura pode, assim, contribuir para a construção de experiências de convivência baseadas no diálogo e no respeito. A literatura infantil também pode contribuir para a construção da identidade. Quando a criança encontra personagens com características semelhantes às suas, pode perceber-se representada nas histórias.

Livros que apresentam diferentes culturas, famílias, características físicas, modos de vida e formas de ser podem ampliar as possibilidades de identificação. A diversidade na literatura é importante porque permite que diferentes crianças encontrem representações positivas de si mesmas. Ao mesmo tempo, possibilita que conheçam experiências diferentes das suas.

A escola possui papel importante na seleção de livros que apresentem diversidade e evitem representações baseadas em preconceitos. A escolha do acervo literário deve considerar qualidade estética e literária, diversidade e adequação à faixa etária.

## O PAPEL DO PROFESSOR E DA FAMÍLIA COMO MEDIADOR DA LEITURA

O professor possui papel fundamental na formação do leitor. Na Educação Infantil, a leitura mediada pelo professor permite que a criança tenha contato com diferentes gêneros, autores, personagens e narrativas. A maneira como a história é apresentada também influencia a experiência. Entonação, expressão corporal, pausas e interação podem tornar o momento mais significativo.

Entretanto, a mediação não deve transformar toda leitura em uma atividade de perguntas e

respostas. A criança também precisa ter oportunidade de ouvir a história, apreciar as imagens e vivenciar a narrativa. Após a leitura, podem ser realizadas conversas e atividades relacionadas à obra, desde que preservado seu caráter literário. O professor pode ainda organizar um espaço de leitura na sala, permitindo que as crianças escolham livros e tenham momentos de exploração autônoma.

A família possui papel relevante na formação dos hábitos de leitura. Momentos compartilhados com livros podem aproximar a criança da literatura e fortalecer vínculos afetivos. Não é necessário possuir grande quantidade de livros em casa para criar experiências significativas. Contar histórias, visitar bibliotecas, observar livros, conversar sobre personagens e compartilhar leituras são possibilidades acessíveis.

Quando a criança observa adultos lendo, pode compreender que a leitura faz parte da vida cotidiana. A escola também pode estimular a participação das famílias por meio de projetos de leitura. Empréstimos de livros, sacolas literárias e propostas de leitura compartilhada podem aproximar a família do trabalho desenvolvido pela instituição. Essa parceria amplia as oportunidades de contato com a literatura.

## ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA INCENTIVAR A LEITURA

A escola pode utilizar diferentes estratégias para ampliar o contato das crianças com os livros. Entre elas, destacam-se: rodas de leitura; contação de histórias; dramatização de narrativas; criação de finais alternativos; reconto de histórias; exploração de imagens; criação de livros coletivos; organização de cantinhos de leitura; empréstimo de livros; leitura compartilhada com as famílias; produção de desenhos relacionados às histórias; criação de personagens.

É importante que essas atividades sejam desenvolvidas de forma lúdica e significativa. A criança precisa perceber a leitura como experiência prazerosa e não apenas como obrigação escolar.

A literatura também pode contribuir para a construção de uma educação inclusiva. Livros que apresentam personagens com deficiência, diferentes culturas, configurações familiares e características diversas podem favorecer o respeito às diferenças. As histórias podem ser utilizadas para abordar temas relacionados à diversidade sem transformar a criança em objeto de julgamento ou estereotipação. A inclusão também exige que os materiais sejam acessíveis. Livros com imagens ampliadas, recursos táteis, audiolivros e outros formatos podem ampliar o acesso à literatura.

## ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA INCENTIVAR A LEITURA

A escola pode utilizar diferentes estratégias para ampliar o contato das crianças com os livros. Entre elas, destacam-se: rodas de leitura; contação de histórias; dramatização de narrativas; criação de finais alternativos; reconto de histórias; exploração de imagens; criação de livros coletivos; organização de cantinhos de leitura; empréstimo de livros; leitura compartilhada com as famílias; produção de desenhos relacionados às histórias; criação de personagens.

É importante que essas atividades sejam desenvolvidas de forma lúdica e significativa. A criança precisa perceber a leitura como experiência prazerosa e não apenas como

obrigação escolar.

A literatura também pode contribuir para a construção de uma educação inclusiva. Livros que apresentam personagens com deficiência, diferentes culturas, configurações familiares e características diversas podem favorecer o respeito às diferenças. As histórias podem ser utilizadas para abordar temas relacionados à diversidade sem transformar a criança em objeto de julgamento ou estereotipação. A inclusão também exige que os materiais sejam acessíveis. Livros com imagens ampliadas, recursos táteis, audiolivros e outros formatos podem ampliar o acesso à literatura.

O professor deve considerar as necessidades dos estudantes e buscar diferentes possibilidades de participação. Dessa maneira, a leitura pode constituir instrumento de acesso à cultura e de valorização da diversidade.

Apesar da importância da leitura, ainda existem desafios relacionados à formação de leitores. A falta de acesso a livros, a ausência de espaços adequados e a pouca valorização da leitura em determinados contextos podem limitar as oportunidades das crianças. Na escola, outro desafio é evitar que a literatura seja utilizada exclusivamente como instrumento para ensinar conteúdos.

A leitura literária possui dimensão estética, cultural e afetiva. Por isso, é importante preservar o prazer de ouvir e explorar histórias. Também é necessário investir na formação dos professores, garantindo que conheçam diferentes obras e desenvolvam estratégias adequadas de mediação. A criação de bibliotecas e espaços de leitura também pode contribuir para ampliar o acesso aos livros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura constitui uma importante experiência para o desenvolvimento infantil, contribuindo para aspectos cognitivos, linguísticos, sociais e emocionais. A análise realizada demonstrou que o contato com livros e histórias pode favorecer o desenvolvimento da atenção, memória, linguagem, compreensão, imaginação e criatividade.

No campo socioemocional, as narrativas possibilitam que as crianças conheçam diferentes personagens e situações, reflitam sobre sentimentos e desenvolvam maior compreensão sobre as relações humanas. A literatura também pode contribuir para a construção da identidade e para a valorização da diversidade, especialmente quando apresenta diferentes culturas, características e formas de organização social.

Nesse processo, professor e família possuem papéis importantes. O professor atua como mediador, proporcionando experiências significativas de leitura, enquanto a família pode ampliar essas experiências no cotidiano. É fundamental que a leitura seja apresentada de maneira prazerosa, evitando sua transformação em uma atividade exclusivamente voltada à avaliação ou à transmissão de conteúdos.

Conclui-se que a leitura constitui importante recurso para a promoção do desenvolvimento integral da criança. Quando inserida em práticas pedagógicas significativas, ela contribui não apenas para a aprendizagem da linguagem, mas também para a construção da imaginação, da autonomia, da empatia e da capacidade de compreender diferentes perspectivas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

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

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

# MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA MATRICULADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Multiple Intelligences and Their Influence on the Development of Children Enrolled in Early Childhood Education

TAJARA BATISTA DA SILVA [1]

## RESUMO

O presente artigo aborda a importância dos jogos e das brincadeiras como recursos pedagógicos para a construção de conceitos na Educação Infantil, com ênfase no ensino da Matemática e no desenvolvimento integral da criança. Fundamentado nas contribuições de Friedmann, Kishimoto, Piaget, Vygotsky, Freire, Rosa e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o estudo compreende a ludicidade como elemento essencial ao processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, busca compreender de que maneira as diferentes linguagens, especialmente os jogos e as brincadeiras, favorecem a construção significativa de conhecimentos. Discute-se o potencial das atividades lúdicas para o desenvolvimento de conceitos relacionados à contagem, às medidas, às formas geométricas, ao espaço e ao tempo, além de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. O estudo também destaca a importância do resgate de brincadeiras tradicionais como forma de valorização cultural e de aproximação entre a escola e a realidade das crianças. Nesse processo, o professor assume papel fundamental como mediador, planejando situações educativas que articulem ludicidade, interação e aprendizagem. Conclui-se que os jogos e as brincadeiras, quando intencionalmente incorporados às práticas pedagógicas, podem tornar a aprendizagem mais significativa, prazerosa e contextualizada, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

**PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Jogos e brincadeiras; Educação Infantil.**

[1] **Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE – 2017, especialista em Neuropsicopedagogia (630 horas) pelo Centro Universitário FAVENI – 2022 e Alfabetização e Letramento e Psicomotricidade e Desenvolvimento Humano - 2025 pela UNIFAHE, Graduada em Geografia e Artes visuais pela FABRANGE. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI CEU Navegantes.**

# MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA MATRICULADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Multiple Intelligences and Their Influence on the Development of Children Enrolled in Early Childhood Education

TAJARA BATISTA DA SILVA [1]

## ABSTRACT

This article discusses the importance of games and play activities as pedagogical resources for the construction of concepts in Early Childhood Education, with an emphasis on Mathematics teaching and children's overall development. Based on the contributions of Friedmann, Kishimoto, Piaget, Vygotsky, Freire, Rosa, and the National Curriculum Reference for Early Childhood Education, the study understands playfulness as an essential element in the teaching and learning process. This qualitative bibliographic research seeks to understand how different forms of expression, particularly games and play activities, can foster meaningful knowledge construction. It discusses the potential of playful activities to develop concepts related to counting, measurement, geometric shapes, space, and time, as well as cognitive, social, and emotional skills. The study also highlights the importance of recovering traditional games as a means of valuing culture and strengthening the relationship between school and children's everyday experiences. In this process, the teacher plays a fundamental role as a mediator by planning educational situations that integrate playfulness, interaction, and learning. It is concluded that games and play activities, when intentionally incorporated into pedagogical practices, can make learning more meaningful, enjoyable, and contextualized, contributing to children's holistic development.

**KEYWORDS: Playfulness; Games and play activities; Early Childhood Education.**

[1] **Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE – 2017, especialista em Neuropsicopedagogia (630 horas) pelo Centro Universitário FAVENI – 2022 e Alfabetização e Letramento e Psicomotricidade e Desenvolvimento Humano - 2025 pela UNIFAHE, Graduada em Geografia e Artes visuais pela FABRANGE. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI CEU Navegantes.**

# INTRODUÇÃO

O presente artigo está fundamentado nas contribuições de Friedmann, Kishimoto e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, tendo como foco o resgate dos jogos e brincadeiras no ensino da matemática. A proposta surge a partir da percepção de que as crianças, ao brincar, aprendem diversos conceitos, inclusive matemáticos, de forma prazerosa, significativa e contextualizada.

Compreender a utilização dos jogos como material didático é favorecer aos educandos a percepção de que as atividades lúdicas contribuem diretamente para sua formação e desenvolvimento, considerando os diferentes processos educativos envolvidos. Nesse sentido, busca-se compreender como ocorre a construção de regras, conceitos lógicos e matemáticos por meio das brincadeiras.

A ludicidade, cuja origem está no termo latino ludus (jogo), não se restringe apenas ao ato de brincar, mas é compreendida como uma necessidade básica do ser humano, relacionada ao desenvolvimento do corpo e da mente. Assim, o lúdico integra a dinâmica humana, envolvendo cultura, movimento e expressão, sendo essencial no processo educativo.

Os jogos e brincadeiras estão presentes em todas as fases da vida e, na infância, assumem papel fundamental na construção do conhecimento. Para que essa prática traga benefícios reais, é necessário que o professor da Educação Infantil desenvolva um trabalho integrado, articulando o lúdico com os conteúdos escolares e com a realidade das crianças.

A escolha do tema justifica-se pelas dificuldades frequentemente encontradas no ensino da matemática, muitas vezes relacionadas à falta de metodologias atrativas e significativas. A abordagem tradicional, centrada em conteúdos prontos e pouco flexíveis, pode dificultar a compreensão dos alunos e afastá-los do processo de aprendizagem.

Dessa forma, o uso do lúdico, linguagem extremamente usada na infância, apresenta-se como uma alternativa pedagógica capaz de tornar o ensino mais dinâmico e acessível. Por meio dos jogos e brincadeiras, a criança participa ativamente da construção do conhecimento, desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Além disso, o resgate de brincadeiras tradicionais contribui para a valorização cultural e para o fortalecimento das relações sociais, aproximando a escola da realidade vivida pelas crianças. Assim, o lúdico não deve ser visto apenas como momento de diversão, mas como uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento integral.

Diante das dificuldades de aprendizado de conceitos unificados na educação infantil, questiona-se**:** Como os jogos e brincadeiras podem contribuir para a construção dos conceitos de forma significativa e prazerosa para as crianças?

O objetivo geral deste artigo é compreender como o uso das diversas linguagens contribui para o ensino e aprendizagem de conceitos na Educação Infantil. Tendo como objetivo específico investigar o papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil; compreender a construção de conceitos de aprendizagem por meio das linguagens; refletir sobre a importância do resgate de brincadeiras tradicionais no contexto escolar; identificar a contribuição do professor como mediador

desse processo.

## MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA MATRICULADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A teoria das inteligências múltiplas, formulada por Howard Gardner, representa uma ideia de como funciona a inteligência humana, modificando o antigo o foco de que a aprendizagem se baseava em uma concepção unitária e mensurável para uma perspectiva plural, contextual e qualitativa.

Essa abordagem afirma que os indivíduos possuem de diferentes tipos de inteligência, todas independentes, e que estas se manifestam de acordo com experiências, estímulos e contextos socioculturais. No âmbito da Educação Infantil, essa concepção adquire relevância ao possibilitar a valorização das diversas formas de aprender e se expressar, superando práticas homogeneizadoras (GARDNER, 1995).

Ao considerar a criança como sujeito ativo do processo educativo, a teoria das inteligências múltiplas contribui para a construção de práticas pedagógicas que respeitam a singularidade do desenvolvimento infantil. Cada criança apresenta um perfil cognitivo próprio, o que implica a necessidade de estratégias diversificadas que contemplem diferentes linguagens e modos de interação com o conhecimento. Nesse sentido, o ensino deixa de ser centrado apenas na transmissão de conteúdos e passa a priorizar experiências significativas (ANTUNES, 2008).

A criança aprende em suas ações e o lúdico apoia este desenvolvimento dando abertura a todas as inteligências contidas na aprendizagem uma vez que brincando ela consegue refletir, expressar e resolver problemas de forma imperceptível num primeiro momento, mas que contribui para o desenvolvimento de diversas habilidades.

Diante desta afirmativa destacam-se a inteligência linguística, por exemplo, manifesta-se na habilidade de utilizar a linguagem de forma eficaz, seja na oralidade, na escuta ou na expressão simbólica. Na Educação Infantil, essa competência é estimulada por meio de práticas como contação de histórias, rodas de conversa e atividades de dramatização, que favorecem o desenvolvimento da comunicação e da imaginação (GARDNER, 1995).

Já a inteligência lógico-matemática está relacionada à capacidade de raciocínio, resolução de problemas e estabelecimento de relações. Mesmo em idades iniciais, as crianças demonstram essa inteligência ao explorar padrões, sequências e classificações em atividades lúdicas, o que evidencia a importância do brincar como ferramenta pedagógica (PIAGET, 1976).

A inteligência corporal-cinestésica, por sua vez, refere-se ao uso do corpo como meio de expressão e aprendizagem. Na infância, o movimento é uma das principais formas de interação com o mundo, sendo essencial a oferta de atividades que envolvam coordenação motora, equilíbrio e expressão corporal (ANTUNES, 2008).

A inteligência musical evidencia-se na sensibilidade a ritmos, sons e padrões musicais. A inserção da música no cotidiano escolar favorece não apenas o desenvolvimento dessa habilidade, mas também contribui para aspectos emocionais, cognitivos e sociais da criança (GARDNER, 1995).

No campo das relações sociais, destacam-se as inteligências interpessoal e intrapessoal. A primeira diz respeito à capacidade de compreender e interagir com o outro, enquanto a segunda refere-se ao autoconhecimento e à gestão das próprias emoções. Ambas são fundamentais na Educação Infantil, pois estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento socioemocional (VYGOTSKY, 2007).

A inteligência naturalista, posteriormente incorporada à teoria, relaciona-se à capacidade de reconhecer, classificar e interagir com elementos da natureza. Em contextos educativos, essa inteligência pode ser estimulada por meio de atividades ao ar livre, exploração do ambiente e práticas de educação ambiental (GARDNER, 1995).

A valorização das múltiplas inteligências implica reconhecer que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada, envolvendo dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras. Tal compreensão rompe com modelos fragmentados de ensino e promove uma abordagem mais holística da educação (ANTUNES, 2008).

Do ponto de vista pedagógico, essa perspectiva exige um planejamento intencional, que considere a diversidade de experiências e estímulos necessários para o desenvolvimento pleno das crianças. O educador assume, nesse contexto, o papel de mediador, organizando situações que favoreçam a aprendizagem significativa (VYGOTSKY, 2007).

A mediação pedagógica, conforme proposto por Vygotsky, destaca a importância da interação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao considerar as inteligências múltiplas, o professor amplia suas possibilidades de intervenção, respeitando o nível de desenvolvimento de cada criança (VYGOTSKY, 2007).

A articulação com a teoria construtivista de Piaget reforça a ideia de que o conhecimento é construído a partir da ação da criança sobre o meio. As diferentes inteligências se manifestam justamente nessas interações, evidenciando a importância de ambientes ricos em estímulos (PIAGET, 1976).

Na prática educativa, isso se traduz na necessidade de diversificar metodologias, incluindo atividades lúdicas, artísticas, corporais e investigativas. A pluralidade de estratégias possibilita que todas as crianças tenham oportunidades de desenvolver suas potencialidades (ANTUNES, 2008).

A avaliação, nesse contexto, também precisa ser ressignificada, deixando de se restringir a aspectos quantitativos e passando a considerar processos, trajetórias e diferentes formas de expressão do conhecimento (GARDNER, 1995).

Além disso, a abordagem das inteligências múltiplas contribui para a construção de uma educação inclusiva, ao reconhecer e valorizar as diferenças individuais. Essa perspectiva favorece a equidade no acesso às oportunidades de aprendizagem (VYGOTSKY, 2007).

A importância do uso dessa teoria na Educação Infantil fortalece práticas pedagógicas que promovem autonomia, criatividade e protagonismo infantil. Ao reconhecer a diversidade de inteligências, a escola contribui para o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para interagir de forma crítica e significativa com o mundo (ANTUNES, 2008).

## A LUDICIDADE COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ideia das inteligências múltiplas no cotidiano da Educação Infantil ganha materialidade por meio de práticas lúdicas que estruturam o processo de ensino e aprendizagem. O brincar, nesse contexto, deixa de ser compreendido como atividade acessória e passa a ocupar lugar central na organização pedagógica, constituindo-se como linguagem privilegiada da infância. Ao articular diferentes experiências lúdicas, a escola possibilita que as crianças mobilizem distintas competências, favorecendo a construção do conhecimento de forma integrada e significativa (GARDNER, 1995).

As atividades de contação de histórias, dramatizações e jogos simbólicos exemplificam como a ludicidade pode potencializar a inteligência linguística. Ao participar dessas práticas, a criança amplia seu repertório vocabular, desenvolve a capacidade narrativa e exercita a imaginação, elementos fundamentais para a construção da linguagem e do pensamento. Além disso, essas experiências favorecem a escuta e o diálogo, aspectos importantes para a convivência em grupo (ANTUNES, 2008).

As atividades lúdicas também contribuem para a construção da autonomia, na medida em que permitem à criança tomar decisões, experimentar e aprender com suas próprias ações. Esse processo fortalece a confiança em si mesma e incentiva a participação ativa no contexto escolar (PIAGET, 1976).

A integração de diferentes práticas lúdicas exige do educador um planejamento sensível e intencional, que considere as especificidades do grupo e os objetivos de aprendizagem. A organização de ambientes ricos em estímulos, aliados à escuta atenta das crianças, possibilita a criação de experiências que dialogam com suas necessidades e interesses (ANTUNES, 2008).

A ludicidade favorece a construção de vínculos afetivos entre crianças e educadores, criando um ambiente propício para a aprendizagem. A relação de confiança estabelecida no cotidiano escolar contribui para o engajamento e o bem-estar das crianças (VYGOTSKY, 2007).

A mediação pedagógica assume, nesse contexto, papel central, uma vez que é por meio dela que o professor orienta, instiga e amplia as possibilidades de aprendizagem. Ao observar as interações das crianças durante as brincadeiras, o educador identifica potencialidades e propõe desafios que favorecem avanços no desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007).

A articulação entre teoria e prática, nesse contexto, evidencia que as inteligências múltiplas não se desenvolvem de forma isolada, mas em interação constante com as experiências vividas. As atividades lúdicas, ao integrarem diferentes linguagens, possibilitam uma aprendizagem mais dinâmica e contextualizada (PIAGET, 1976).

Ao valorizar o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, a escola reconhece a criança em sua integralidade, considerando suas dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Essa perspectiva contribui para a formação de sujeitos mais criativos, críticos e participativos (ANTUNES, 2008) Isso porque as práticas lúdicas não apenas evidenciam as ideias de inteligências múltiplas, mas também qualificam o processo educativo, tornando-o mais significativo e alinhado às necessidades da infância (GARDNER,1995).

O brincar, linguagem expressiva da infancia favorece a construção da autonomia e da socialização, permitindo que a criança desenvolva habilidades essenciais para a convivência coletiva e para a resolução de problemas cotidianos. Nesse processo, o professor atua como mediador das experiências, organizando situações que estimulem a curiosidade, a imaginação e a participação ativa das crianças nas atividades propostas. A ludicidade, portanto, ultrapassa o caráter recreativo e passa a constituir-se como elemento pedagógico fundamental no desenvolvimento integral infantil (KISHIMOTO, 2011).

Observa-se que as práticas pedagógicas pautadas no lúdico contribuem significativamente para o fortalecimento das diferentes capacidades humanas, respeitando os ritmos e as singularidades de cada criança. Ao integrar brincadeiras, jogos, música, contação de histórias e atividades interativas, o ambiente escolar torna-se mais acolhedor, estimulante e propício à aprendizagem significativa. Assim, o trabalho pedagógico fundamentado nas inteligências múltiplas amplia as possibilidades de ensino e favorece experiências mais inclusivas e humanizadas no contexto da Educação Infantil (FREIRE, 1996).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre as inteligências múltiplas na Educação Infantil permite reconhecer que o processo de aprendizagem acontece de maneira ampla, dinâmica e singular. Cada criança possui diferentes potencialidades que precisam ser estimuladas por meio de práticas pedagógicas diversificadas, capazes de respeitar os ritmos, interesses e formas individuais de aprender. Nesse contexto, a escola deixa de priorizar apenas conteúdos tradicionais e passa a valorizar experiências que favorecem o desenvolvimento integral da criança.

Foi possível observar que a teoria das inteligências múltiplas contribui para a construção de uma prática pedagógica mais inclusiva, humanizada e significativa. A valorização das diferentes capacidades infantis possibilita que a criança seja reconhecida em sua totalidade, considerando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores presentes no desenvolvimento infantil.

Outro aspecto foi a importância do professor enquanto mediador das aprendizagens. Cabe ao educador organizar ambientes ricos em estímulos, propor desafios adequados às necessidades das crianças e criar oportunidades que favoreçam a participação ativa no processo educativo. A mediação pedagógica, quando realizada de forma intencional e sensível, amplia as possibilidades de desenvolvimento das diferentes inteligências no cotidiano escolar.

Observa-se que a articulação entre inteligências múltiplas e ludicidade fortalece as práticas pedagógicas na Educação Infantil, contribuindo para uma educação mais democrática, acolhedora e significativa capazes de estimular o protagonismo infantil, a criatividade e o desenvolvimento integral, formando sujeitos mais críticos, participativos e preparados para interagir com o mundo de maneira consciente e autônoma.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papirus, 2008.

ARANHA, J. M. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 2002.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2001.

FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo e brincadeira**. São Paulo: Cortez, 2001.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

ROSA, S. S. da. **Brincar, conhecer e ensinar**. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

# LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E ESPECIFICIDADES

Literacy in Early Childhood Education: Possibilities and Specificities

TALITA FIM DOS SANTOS [1]

## RESUMO

O presente artigo analisa o letramento na Educação Infantil a partir de uma perspectiva teórico-crítica que compreende a linguagem como prática social e culturalmente situada. Partindo das contribuições de autores consagrados no campo da alfabetização e do letramento, como Magda Soares, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, discute-se a distinção conceitual entre alfabetização e letramento, bem como suas implicações para as práticas pedagógicas com crianças pequenas. O estudo problematiza abordagens reducionistas que antecipam processos formais de alfabetização, defendendo a centralidade das experiências significativas com a linguagem escrita desde a primeira infância. Além disso, aborda-se o papel do professor como mediador, a importância dos contextos letrados e das práticas sociais de leitura e escrita, e as especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular. A análise evidencia que o letramento, quando compreendido como inserção nas práticas sociais da linguagem, amplia as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças, contribuindo para a construção de sujeitos críticos e participativos.

**PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Educação Infantil; Linguagem; Práticas Sociais.**

## ABSTRACT

This article analyzes literacy in early childhood education from a theoretical-critical perspective that understands language as a socially and culturally situated practice. Drawing on the contributions of renowned authors in the field of literacy and reading comprehension, such as Magda Soares, Emilia Ferreiro, and Ana Teberosky, it discusses the conceptual distinction between literacy and reading comprehension, as well as its implications for pedagogical practices with young children. The study problematizes reductionist approaches that anticipate formal literacy processes, defending the centrality of meaningful experiences with written language from early childhood. Furthermore, it addresses the role of the teacher as a mediator, the importance of literate contexts and social practices of reading and writing, and the specificities of pedagogical work in early childhood education, according to the guidelines of the Brazilian National Curriculum Base (BNCC). The analysis shows that literacy, when understood as insertion into the social practices of language, expands the possibilities for cognitive, social, and cultural development of children, contributing to the construction of critical and participatory subjects.

**KEYWORDS: Literacy; Early Childhood Education; Language; Social Practices.**

[1] **Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2017); Pós-graduação em Neurociência Aplicada à Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (2020), em Educação Infantil pela Faculdade do Estado de São Paulo (2024) e em Educação Inclusiva também pela Faculdade do Estado de São Paulo (2025); Professora de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo.**

# INTRODUÇÃO

A discussão acerca do letramento na Educação Infantil tem se consolidado como um campo fecundo de investigação, especialmente diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que intensificam a presença da linguagem escrita nas práticas cotidianas. Em uma sociedade marcada pela ampla circulação de textos em múltiplos suportes, torna-se necessário compreender que a inserção das crianças nesse universo não pode ser reduzida à aprendizagem técnica do código escrito, mas deve considerar a linguagem como prática social, histórica e culturalmente situada. Nessa perspectiva, o letramento passa a ser entendido como um processo que envolve o uso significativo da leitura e da escrita em contextos reais, deslocando o foco de práticas mecânicas para experiências que promovem a construção de sentidos.

Essa compreensão encontra respaldo em estudos que problematizam concepções tradicionais de ensino da língua escrita, evidenciando que a aprendizagem envolve a participação em práticas sociais mediadas pela linguagem. Ao reconhecer o letramento como dimensão constitutiva da vida social, amplia-se o papel da escola, especialmente da Educação Infantil, no processo de inserção das crianças na cultura escrita. Desde muito cedo, as crianças interagem com diferentes portadores de texto, elaboram hipóteses sobre a escrita e atribuem significados às práticas de leitura e escrita, o que reforça a necessidade de propostas pedagógicas que dialoguem com essas experiências.

Nesse contexto, a distinção entre alfabetização e letramento constitui um eixo estruturante para a organização das práticas pedagógicas. Enquanto a alfabetização refere-se à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, o letramento diz respeito à participação em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em diferentes contextos (SOARES, 2004, p. 14). Essa diferenciação evidencia a complementaridade entre os processos e contribui para evitar a antecipação inadequada de conteúdos formais, garantindo que a aproximação das crianças com a linguagem escrita ocorra de maneira significativa e coerente com suas formas de aprender.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, demanda uma abordagem pedagógica que valorize as experiências, as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes. Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), é necessário assegurar às crianças o acesso a diferentes linguagens, ampliando suas possibilidades de expressão e participação. Nesse cenário, o letramento assume um papel organizador das práticas pedagógicas, sendo compreendido como experiência cultural que se desenvolve de forma processual. Assim, este artigo propõe analisar suas possibilidades e especificidades, evidenciando que práticas intencionais e contextualizadas podem favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita sem desconsiderar as características próprias da infância.

## CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES TEÓRICAS

O conceito de letramento emerge no campo educacional como resposta à necessidade de compreender a leitura e a escrita para além da codificação de símbolos, deslocando o enfoque técnico para uma abordagem que integra dimensões sociais, culturais e históricas da linguagem. Nessa perspectiva, o letramento é entendido como prática social mediada pela

escrita, envolvendo não apenas o domínio do sistema alfabético, mas a capacidade de utilizar a linguagem em contextos significativos. Conforme Soares (2004, p. 15), trata-se da condição de indivíduos que participam efetivamente de práticas sociais de leitura e escrita, o que amplia o entendimento tradicional da alfabetização e demanda a reorganização das práticas pedagógicas, especialmente no âmbito da Educação Infantil.

Ao elaborar o conceito de letramento, Soares (2004) propõe uma análise da própria constituição do termo:

> letra + mento, estabelecendo os significados dos termos: letra como forma portuguesa da palavra latina littera e, -mento como sufixo, que indica resultado de uma ação. Portanto, letramento é o resultado da ação de "letrar-se", se dermos ao verbo "letrar-se" o sentido de "tornar-se letrado". Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES, 2004, p. 38).

Essa ampliação conceitual insere-se em um movimento crítico às abordagens universalizantes da linguagem, que desconsideram os contextos socioculturais dos sujeitos. A perspectiva sociocultural do letramento, fundamentada em Street (2014), evidencia que as práticas de leitura e escrita são indissociáveis das relações de poder, das culturas e dos contextos em que se constituem. Desse modo, o letramento deixa de ser concebido como habilidade neutra e passa a ser compreendido como prática situada, o que implica reconhecer a existência de múltiplos letramentos, construídos a partir das experiências dos indivíduos em diferentes esferas sociais.

No contexto brasileiro, as contribuições de Magda Soares são centrais ao propor a articulação entre alfabetização e letramento por meio da noção de "alfabetizar letrando" (SOARES, 2004, p. 18). Tal concepção rompe com práticas descontextualizadas ao defender que a aprendizagem do sistema de escrita deve ocorrer integrada às práticas sociais que lhe conferem sentido. Essa abordagem orienta propostas pedagógicas que possibilitam às crianças compreender as funções sociais da escrita desde os primeiros anos, favorecendo sua inserção na cultura letrada de forma significativa e contextualizada.

A teoria psicogenética da língua escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999, p. 47), contribui de maneira decisiva ao evidenciar que a aprendizagem da escrita ocorre por meio de um processo ativo de construção de hipóteses pelas crianças. Ao interagir com textos e situações reais de uso da linguagem, elas elaboram conhecimentos sobre o funcionamento da escrita, o que reforça a importância de contextos ricos em práticas de leitura e escrita desde a Educação Infantil.

Dessa forma, o letramento relaciona-se diretamente à formação de sujeitos críticos e participativos, capazes de atuar nas diferentes esferas da vida social. Conforme Kleiman (1995, p. 20), trata-se de um conjunto de práticas que amplia as possibilidades de participação social e de produção de sentidos. Assim, compreender o letramento como prática social implica repensar o papel da escola e do professor, orientando a construção de propostas pedagógicas que promovam a inserção das crianças na cultura escrita de maneira significativa, contextualizada e socialmente situada.

## LETRAMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES PEDAGÓGICAS

A inserção do letramento na Educação Infantil exige a consideração rigorosa das especificidades do desenvolvimento infantil, evitando práticas que antecipem, de forma inadequada, a sistematização formal da alfabetização. Tal cuidado decorre da compreensão de que a infância constitui um período marcado por experiências sensoriais, interações sociais e processos simbólicos fundamentais para a construção do conhecimento. Conforme argumenta Kramer (2006, p. 23), a infância deve ser reconhecida em sua singularidade, como um tempo próprio de vivências, descobertas e experimentações, e não como mera preparação para etapas posteriores da escolarização. Nessa perspectiva, o letramento na Educação Infantil deve estar alinhado a uma concepção de educação que valoriza o desenvolvimento integral da criança, respeitando seus ritmos, interesses e formas de expressão.

Desse modo, o trabalho pedagógico com o letramento deve priorizar experiências significativas com a linguagem, nas quais a leitura e a escrita sejam vivenciadas como práticas sociais dotadas de sentido. A escuta de histórias, o manuseio de livros, a participação em rodas de leitura e a observação de situações reais de uso da escrita constituem práticas fundamentais nesse processo. Tais experiências permitem que as crianças estabeleçam relações entre a linguagem oral e escrita, ampliem seu repertório linguístico e construam sentidos a partir de contextos concretos. Além disso, a mediação do adulto assume papel central, uma vez que é por meio das interações que as crianças são introduzidas nas práticas culturais de leitura e escrita, atribuindo significado às suas funções e usos.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforça essa compreensão ao estabelecer que a Educação Infantil deve assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em torno de eixos estruturantes como as interações e as brincadeiras. Nesse contexto, o letramento não se apresenta como conteúdo isolado, mas como dimensão transversal que perpassa diferentes experiências, contribuindo para o desenvolvimento da comunicação, da expressão e da participação social das crianças. Ao interagir com textos em diferentes situações — ouvir histórias, produzir registros coletivos, explorar livros e outros suportes —, as crianças ampliam suas formas de se relacionar com o mundo, construindo conhecimentos de maneira integrada e significativa.

Importa destacar que o letramento na Educação Infantil não se restringe ao ensino de unidades linguísticas, como letras e palavras, mas envolve a compreensão das funções sociais da escrita e de seus diversos usos na vida cotidiana. Ao interagir com diferentes gêneros textuais — como listas, convites, bilhetes, histórias e rótulos —, as crianças começam a perceber que a escrita cumpre funções comunicativas específicas, sendo utilizada para registrar, informar, organizar e expressar ideias. Essa compreensão é construída progressivamente, a partir das experiências vividas em contextos significativos, nos quais a linguagem escrita se apresenta como ferramenta cultural relevante.

Ademais, a organização do ambiente educativo desempenha um papel determinante na promoção do letramento, uma vez que a presença de materiais escritos acessíveis e diversificados contribui para a familiarização das crianças com a cultura letrada. Ambientes ricos em estímulos — com livros de diferentes gêneros, cartazes, murais, etiquetas, agendas e outros portadores de texto — favorecem a curiosidade, a exploração e a construção de

hipóteses sobre a escrita. Esse contato cotidiano com a linguagem escrita, quando mediado de forma intencional pelo professor, possibilita que as crianças desenvolvam conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita de maneira natural, contextualizada e integrada às suas experiências.

Dessa forma, as especificidades do letramento na Educação Infantil exigem uma abordagem pedagógica que articule intencionalidade educativa, respeito à infância e valorização das práticas sociais da linguagem. Ao reconhecer a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, capaz de produzir sentidos e construir conhecimentos, o trabalho com o letramento se configura como uma experiência cultural significativa, que contribui para o desenvolvimento da linguagem, da autonomia e da participação social desde os primeiros anos de vida escolar.

## PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As práticas de letramento na Educação Infantil devem estar fundamentadas em situações reais de uso da linguagem, possibilitando que as crianças participem de experiências significativas de leitura e escrita em seus contextos de vida. Essa perspectiva compreende a linguagem como prática social e desloca o ensino de atividades fragmentadas para experiências integradas, nas quais a escrita assume funções concretas de comunicação, registro e expressão. Conforme Soares (2004, p. 21), o letramento deve ser contextualizado e significativo, permitindo que as crianças compreendam os usos sociais da linguagem escrita e se reconheçam como sujeitos participantes da cultura letrada, superando a ideia de preparação antecipada para a alfabetização formal.

Nesse contexto, a leitura de histórias pelo professor constitui uma prática estruturante, uma vez que possibilita o contato com diferentes gêneros textuais e amplia o repertório linguístico, simbólico e cultural das crianças. A mediação do adulto, nesse processo, favorece a construção de sentidos, ao promover interações que envolvem antecipações, inferências e interpretações, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão textual e da imaginação. Assim, a leitura compartilhada configura-se como um espaço privilegiado de inserção na cultura escrita, no qual a linguagem é vivenciada de forma significativa e contextualizada.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), no âmbito da Educação Infantil, defende que atividades dessa natureza favorecem o desenvolvimento de aprendizagens específicas relacionadas à leitura e à escrita. O documento, nesse sentido, explicita desdobramentos pedagógicos dessas práticas, destacando:

> Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. (BRASIL, 2017, p. 49).

As atividades de escrita espontânea, por sua vez, assumem relevância ao possibilitar que as crianças expressem ideias, registrem experiências e elaborem hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p. 65), essas produções revelam processos ativos de construção do conhecimento e devem ser compreendidas como parte constitutiva da aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental que o professor valorize tais manifestações, promovendo situações em que a escrita seja

utilizada com intencionalidade comunicativa, evitando reduzi-la a exercícios mecânicos desvinculados de sentido.

Outro aspecto relevante refere-se à organização de projetos pedagógicos que integrem diferentes áreas do conhecimento, favorecendo o uso da linguagem em contextos diversos e socialmente significativos. Esses projetos, ao partirem dos interesses das crianças, promovem aprendizagens mais contextualizadas e articuladas, ao mesmo tempo em que estimulam a interação entre os pares. O diálogo, a colaboração e a troca de experiências constituem elementos fundamentais nesse processo, permitindo a construção coletiva de conhecimentos e a ampliação das formas de participação nas práticas de letramento.

O uso de tecnologias digitais amplia as possibilidades de letramento ao incorporar novas linguagens e formas de comunicação ao cotidiano educativo. Em uma sociedade marcada pela multimodalidade, torna-se necessário considerar o letramento digital como parte integrante das práticas pedagógicas, desde que orientado por intencionalidade educativa. A interação com diferentes suportes — como livros digitais, vídeos e aplicativos — pode favorecer a ampliação das formas de expressão e compreensão, desde que articulada a objetivos pedagógicos claros, contribuindo para a inserção crítica das crianças na cultura contemporânea.

## O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DO LETRAMENTO

O professor desempenha um papel central na mediação das práticas de letramento na Educação Infantil, sendo responsável por criar condições pedagógicas que favoreçam a inserção das crianças na cultura escrita de forma significativa e contextualizada. À luz da perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem é compreendida como um processo socialmente mediado, no qual o desenvolvimento ocorre por meio das interações com o outro e com os instrumentos culturais. Conforme Vygotsky (2007, p. 97), a mediação constitui elemento estruturante do processo educativo, o que atribui ao professor a função de interlocutor qualificado, capaz de organizar, orientar e potencializar as experiências de aprendizagem. Nesse sentido, o letramento não se configura como aquisição espontânea, mas como resultado de práticas intencionalmente organizadas.

A atuação docente, nesse contexto, deve ser orientada pela intencionalidade pedagógica, implicando planejamento, organização e constante reflexão sobre as práticas desenvolvidas. Cabe ao professor selecionar materiais pertinentes, estruturar um ambiente educativo que favoreça o acesso à linguagem escrita e propor situações que mobilizem o uso da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais. Tal organização ultrapassa a dimensão física do espaço, envolvendo a constituição de um ambiente culturalmente significativo, no qual a linguagem se faça presente em suas múltiplas funções. Dessa forma, o planejamento pedagógico articula objetivos, características do grupo e possibilidades de interação, promovendo experiências que integram ludicidade, linguagem e construção do conhecimento.

Além disso, torna-se fundamental que o professor reconheça e valorize os conhecimentos prévios das crianças, considerando suas experiências com a linguagem nos contextos familiares, sociais e culturais. As crianças chegam à escola com saberes já constituídos, incluindo formas diversas de interação com a escrita, que devem

ser acolhidos e mobilizados no processo educativo. Essa valorização possibilita a construção de aprendizagens mais significativas, ao estabelecer conexões entre o conhecimento cotidiano e o escolar, ao mesmo tempo em que reconhece a diversidade como elemento constitutivo da prática pedagógica.

A formação docente configura-se, nesse cenário, como elemento determinante para a qualidade das práticas de letramento, uma vez que exige domínio teórico e sensibilidade para compreender os processos de aprendizagem infantil. Conforme Nóvoa (1992, p. 25), a formação deve ser contínua e reflexiva, articulando teoria e prática na construção dos saberes profissionais. No campo do letramento, isso implica conhecer concepções de linguagem, fundamentos pedagógicos e orientações curriculares, possibilitando decisões pedagógicas fundamentadas e coerentes com as especificidades da Educação Infantil.

Outro elemento essencial na mediação do letramento é a escuta sensível, entendida como a capacidade do professor de observar, interpretar e valorizar as manifestações das crianças em suas múltiplas linguagens. Ao considerar não apenas a dimensão verbal, mas também gestos, produções e interações, o professor constrói intervenções mais adequadas e contextualizadas, reconhecendo as hipóteses e os modos de pensar das crianças. Essa postura favorece a construção de vínculos, o fortalecimento da confiança e o desenvolvimento da autonomia, contribuindo para que o letramento se constitua como experiência significativa, crítica e integrada às vivências da infância.

## LETRAMENTO, CULTURA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O letramento na Educação Infantil deve ser compreendido a partir de uma perspectiva que reconhece a centralidade da cultura e da diversidade nos processos de construção da linguagem. As práticas de leitura e escrita não são neutras, mas estão vinculadas aos contextos socioculturais em que os sujeitos vivem. Nesse sentido, conforme Street (2014), o letramento é culturalmente situado, sendo produzido em contextos que envolvem valores, crenças e práticas sociais específicas. Tal compreensão implica reconhecer que as crianças chegam à escola com repertórios culturais diversos, que influenciam suas formas de interagir com a linguagem e atribuir sentidos às práticas de leitura e escrita.

A valorização das culturas infantis e das experiências das crianças torna-se, assim, um elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais significativas. Ao considerar o cotidiano, as vivências familiares e as formas de expressão das crianças, o professor amplia as possibilidades de participação e engajamento no processo educativo. Essa postura requer uma escuta atenta e sensível, capaz de reconhecer as múltiplas linguagens infantis e integrá-las às propostas pedagógicas, aproximando o letramento da realidade vivida pelas crianças.

Além disso, o letramento contribui para a construção das identidades, uma vez que a linguagem constitui um dos principais meios de expressão e reconhecimento social. Ao interagir com diferentes textos e práticas de linguagem, as crianças ampliam suas formas de expressão, compreendem distintas perspectivas e desenvolvem maior consciência sobre si e sobre o outro. Nesse processo, o letramento favorece o reconhecimento das diferenças e a valorização da diversidade, contribuindo para uma educação comprometida com princípios inclusivos e democráticos.

A diversidade de gêneros textuais nas práticas pedagógicas amplia as possibilidades de interação com a linguagem e favorece o desenvolvimento cultural das crianças. Textos como contos, poemas, cantigas, parlendas, bilhetes e listas possibilitam o contato com diferentes formas de organização da linguagem, contribuindo para a ampliação do repertório linguístico e cultural. Além disso, a presença de materiais que representem diferentes contextos sociais e culturais contribui para uma educação mais representativa e sensível à pluralidade.

Por fim, é fundamental considerar a equidade no acesso às práticas de letramento, reconhecendo que nem todas as crianças vivenciam as mesmas oportunidades de contato com a linguagem escrita. Nesse sentido, a escola assume papel essencial na democratização da cultura escrita, garantindo experiências diversificadas e mediações pedagógicas intencionais. Assim, o letramento na Educação Infantil configura-se como um processo que articula linguagem, cultura e sociedade, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para sua participação ativa na vida social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que o letramento na Educação Infantil deve ser compreendido como um processo complexo e multidimensional, que ultrapassa a aprendizagem técnica da leitura e da escrita e se insere no campo das práticas sociais, culturais e cognitivas da linguagem. Ao reconhecer o letramento como experiência situada, que se constrói nas interações e nos contextos de uso da linguagem, torna-se possível superar abordagens pedagógicas centradas na repetição mecânica e na fragmentação do conhecimento. Em seu lugar, afirmam-se práticas educativas que privilegiam a construção de sentidos, a participação ativa das crianças e a articulação entre linguagem e vida social, contribuindo para uma formação mais ampla e significativa desde os primeiros anos de escolarização.

Nesse percurso, a distinção entre alfabetização e letramento revelou-se um eixo fundamental para a compreensão e organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Longe de estabelecer uma separação rígida entre os processos, essa diferenciação permite compreender suas especificidades e complementaridades, evitando a antecipação inadequada de conteúdos formais que desconsideram as características do desenvolvimento infantil. Ao reconhecer a infância como um tempo próprio, marcado por experiências, interações e construções simbólicas, torna-se possível elaborar propostas pedagógicas que respeitem os modos de aprender das crianças, integrando o contato com a linguagem escrita a situações significativas e contextualizadas.

Outro aspecto que se destaca refere-se ao papel do professor como mediador das práticas de letramento, cuja atuação se configura como elemento determinante na qualidade das experiências oferecidas às crianças. A mediação docente, fundamentada em intencionalidade pedagógica, conhecimento teórico e sensibilidade às singularidades do grupo, possibilita a criação de ambientes ricos em linguagem e de situações que favoreçam a participação ativa das crianças nas práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, a formação docente assume papel central, uma vez que sustenta a reflexão crítica sobre as práticas e orienta a construção de propostas pedagógicas coerentes com os princípios do letramento enquanto prática social.

Além disso, a articulação entre letramento, cultura e diversidade evidencia a necessidade de práticas educativas comprometidas com a inclusão, a equidade e o reconhecimento das múltiplas formas de expressão presentes no universo infantil. Ao valorizar as experiências culturais das crianças e promover o acesso democrático à linguagem escrita, a Educação Infantil contribui para a construção de sujeitos capazes de interagir, expressar-se e participar ativamente da vida social. Assim, o letramento se configura como um elemento estruturante na formação humana, que se desenvolve de maneira contínua e integrada às experiências vividas.

Dessa forma, conclui-se que o letramento na Educação Infantil, quando orientado por fundamentos teóricos consistentes e por uma prática pedagógica intencional e contextualizada, constitui uma possibilidade efetiva de promover o desenvolvimento integral das crianças. Ao favorecer a inserção na cultura escrita de maneira significativa, respeitando as especificidades da infância, o letramento contribui para ampliar as possibilidades de expressão, comunicação e participação social, reafirmando o papel da educação como espaço de formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados.

## REFERÊNCIAS


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

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade.** São Paulo: Cortez, 2006.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

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

# TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS PARA A AUTONOMIA, A PARTICIPAÇÃO E A APRENDIZAGEM

Assistive Technologies in Inclusive Education: Pathways to Autonomy, Participation, and Learning

**TELMA LOPES** [1]

## RESUMO

As tecnologias assistivas (TA) constituem recursos, estratégias, metodologias e serviços destinados a ampliar a autonomia, a comunicação, a participação e a aprendizagem de pessoas com deficiência ou que necessitem de recursos de acessibilidade. No contexto educacional, esses recursos assumem papel fundamental ao favorecerem o acesso ao currículo, reduzirem barreiras e possibilitarem maior participação dos estudantes nas experiências escolares.

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições das tecnologias assistivas para a promoção da autonomia e da aprendizagem inclusiva, discutindo seus desafios e possibilidades de implementação no cotidiano escolar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos de autores como Bersch, Galvão Filho, Mantoan, Sassaki e Aranha, além de documentos legais brasileiros relacionados à educação inclusiva e aos direitos das pessoas com deficiência.

A análise da literatura evidencia que, embora o Brasil possua avanços significativos no campo legal, ainda existem desafios relacionados à formação docente, à organização das práticas pedagógicas, à disponibilidade de recursos e à superação de barreiras atitudinais. Os estudos apontam que as tecnologias assistivas apresentam maior potencial quando integradas ao planejamento pedagógico de forma intencional, considerando as necessidades, potencialidades e diferentes formas de aprendizagem dos estudantes.

Conclui-se que as tecnologias assistivas representam importantes caminhos para fortalecer a educação inclusiva, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais acessíveis, participativos e comprometidos com o direito de todos à aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias assistivas; Educação inclusiva; Acessibilidade; Autonomia; Aprendizagem.**

[1] **Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNICID (2019); Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade FABRANGE (2025); Professora de Educação Infantil no CEI Anna Florêncio Romão**

# TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS PARA A AUTONOMIA, A PARTICIPAÇÃO E A APRENDIZAGEM

Assistive Technologies in Inclusive Education: Pathways to Autonomy, Participation, and Learning

**TELMA LOPES** [1]

## ABSTRACT

Assistive technologies (AT) comprise resources, strategies, methodologies, and services designed to enhance the autonomy, communication, participation, and learning of people with disabilities or those who require accessibility resources. In the educational context, these resources play a fundamental role by promoting access to the curriculum, reducing barriers, and enabling greater student participation in school experiences.

This article aims to analyze the contributions of assistive technologies to the promotion of autonomy and inclusive learning, discussing the challenges and possibilities of their implementation in everyday school settings. It is a qualitative bibliographic study based on the works of authors such as Bersch, Galvão Filho, Mantoan, Sassaki, and Aranha, as well as Brazilian legal documents related to inclusive education and the rights of people with disabilities.

The literature review indicates that, although Brazil has made significant progress in terms of legislation, challenges remain regarding teacher training, the organization of pedagogical practices, the availability of resources, and the overcoming of attitudinal barriers. The studies also show that assistive technologies have greater potential when they are intentionally integrated into pedagogical planning, taking into account students' needs, abilities, and diverse ways of learning.

It is concluded that assistive technologies represent important pathways to strengthen inclusive education by contributing to the development of more accessible, participatory school environments committed to ensuring every student's right to learn.

**KEYWORDS: Assistive technologies; Inclusive education; Accessibility; Autonomy; Learning.**

[1] **Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNICID (2019); Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade FABRANGE (2025); Professora de Educação Infantil no CEI Anna Florêncio Romão**

# INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos princípios fundamentais da educação contemporânea ao reconhecer que todos os estudantes têm direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em ambientes escolares comuns. Esse princípio ultrapassa a garantia da matrícula e envolve a construção de condições efetivas para que cada estudante possa desenvolver suas potencialidades, respeitando suas características, necessidades e diferentes formas de aprender.

No Brasil, esse compromisso foi fortalecido por importantes marcos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Esses documentos reafirmam a educação como direito de todos e estabelecem a necessidade de eliminação das barreiras que impedem a participação plena dos estudantes.

Nesse cenário, as tecnologias assistivas apresentam-se como importantes recursos para favorecer a acessibilidade e ampliar as possibilidades de aprendizagem, envolvendo diferentes recursos, estratégias e adaptações que possibilitam maior autonomia, comunicação e participação das pessoas com deficiência ou que necessitem de apoio específico.

No ambiente escolar, esses recursos podem contribuir para o acesso ao currículo, a interação com colegas e professores, a expressão de conhecimentos e a participação nas diferentes propostas pedagógicas. Entretanto, sua efetividade não depende apenas da disponibilidade dos recursos, mas da forma como são incorporados ao planejamento, às metodologias de ensino e às práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas à inclusão, ainda permanecem desafios relacionados à formação dos professores, à organização dos espaços educativos, à disponibilidade de recursos acessíveis e à superação de concepções que ainda associam a deficiência à limitação, em vez de reconhecer as potencialidades de cada estudante.

Diante desse contexto, este artigo busca analisar de que maneira as tecnologias assistivas contribuem para a autonomia e a aprendizagem inclusiva, considerando suas possibilidades no ambiente escolar, os desafios para sua implementação e a importância da atuação colaborativa entre os profissionais da educação.

## OBJETIVO GERAL

Analisar as contribuições das tecnologias assistivas para a promoção da autonomia, da participação e da aprendizagem de estudantes com deficiência ou que necessitem de recursos de acessibilidade, discutindo sua importância para a consolidação da educação inclusiva.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contextualizar o conceito de tecnologias assistivas e sua relação com a educação inclusiva;
- Identificar os principais marcos legais brasileiros relacionados à acessibilidade e ao uso das tecnologias assistivas no ambiente escolar;

- Analisar os desafios estruturais, pedagógicos e atitudinais que interferem na implementação desses recursos;
- Discutir possibilidades de integração das tecnologias assistivas às práticas pedagógicas;
- Refletir sobre a importância da formação docente e do trabalho colaborativo para fortalecer práticas educacionais inclusivas.

## JUSTIFICATIVA

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige que a escola reconheça a diversidade como parte constitutiva do processo educativo e desenvolva práticas capazes de garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Nesse contexto, as tecnologias assistivas apresentam-se como importantes recursos para ampliar possibilidades, reduzir barreiras e favorecer a autonomia dos estudantes com deficiência ou que necessitem de recursos de acessibilidade.

Embora o Brasil possua uma legislação que assegura o direito à educação inclusiva e à acessibilidade, a efetivação desses direitos ainda enfrenta desafios no cotidiano escolar. A ausência ou insuficiência de recursos, as dificuldades relacionadas à formação docente, a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas e a permanência de barreiras atitudinais demonstram que a inclusão ainda demanda ações contínuas e articuladas entre diferentes setores da sociedade.

A relevância deste estudo está relacionada à necessidade de compreender que as tecnologias assistivas não devem ser vistas apenas como instrumentos técnicos, mas como recursos pedagógicos que, quando utilizados de forma intencional, podem favorecer o desenvolvimento, a comunicação, a participação e a aprendizagem dos estudantes. Sua utilização exige planejamento, conhecimento das necessidades individuais e articulação entre os profissionais envolvidos no processo educativo.

Além da importância acadêmica, discutir essa temática possui relevância social e educacional, pois contribui para refletir sobre o papel da escola na construção de ambientes mais acessíveis, democráticos e acolhedores. Ao compreender as possibilidades das tecnologias assistivas, professores, gestores e demais profissionais da educação podem ampliar suas estratégias pedagógicas e fortalecer práticas comprometidas com a equidade.

Na Educação Infantil, essa discussão torna-se ainda mais significativa, considerando que as primeiras experiências escolares são construídas por meio das interações, das brincadeiras e das diferentes linguagens. Garantir que todas as crianças possam participar dessas experiências desde os primeiros anos contribui para a construção de uma trajetória escolar mais inclusiva e respeitosa com as singularidades de cada estudante.

Dessa forma, este estudo justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre o papel das tecnologias assistivas na educação inclusiva, analisando suas contribuições, seus desafios e suas possibilidades enquanto instrumentos de acessibilidade e promoção da aprendizagem.

## PROBLEMA

As tecnologias assistivas representam importantes possibilidades para favorecer a acessibilidade e ampliar a participação dos estudantes nas experiências educativas. No entanto, sua implementação no cotidiano

escolar ainda enfrenta desafios relacionados à disponibilidade de recursos, à formação dos professores, ao planejamento pedagógico e à construção de uma cultura escolar inclusiva.

Além disso, observa-se que, em muitos contextos, esses recursos ainda são compreendidos como instrumentos destinados exclusivamente aos estudantes com deficiência, deixando de ser reconhecidos como elementos que podem contribuir para práticas pedagógicas mais flexíveis e acessíveis para todos.

Diante dessa realidade, torna-se necessário compreender não apenas quais recursos estão disponíveis, mas principalmente como eles podem ser integrados às práticas educativas de forma significativa, considerando as necessidades e potencialidades dos estudantes.

Assim, este estudo busca responder à seguinte questão:

Como as tecnologias assistivas podem contribuir para promover a autonomia, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência ou que necessitem de recursos de acessibilidade, e quais são os principais desafios enfrentados pelas escolas brasileiras para sua implementação de forma efetiva?

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO DIREITO À APRENDIZAGEM

A educação inclusiva representa uma mudança de concepção sobre o papel da escola e sobre a forma como a sociedade compreende a diversidade humana. Mais do que garantir o acesso dos estudantes ao ambiente escolar, a inclusão pressupõe a criação de condições para que todos possam participar, aprender e desenvolver suas potencialidades, considerando suas diferentes formas de interação, comunicação e construção do conhecimento.

No Brasil, esse princípio encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação como direito de todos e estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Esse entendimento foi ampliado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal aos diferentes níveis e etapas da educação, garantindo atendimento às necessidades específicas dos estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) fortaleceu essa concepção ao defender a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular, assegurando o Atendimento Educacional Especializado como apoio complementar ou suplementar à escolarização. Essa perspectiva rompe com modelos historicamente baseados na segregação e reforça a responsabilidade da escola em organizar práticas que atendam à diversidade.

Para Mantoan (2015), a inclusão escolar exige uma transformação na forma como a escola compreende seus estudantes. A autora destaca que não cabe ao aluno adaptar-se a um modelo escolar rígido; ao contrário, é a escola que precisa rever suas práticas, metodologias e formas de organização para acolher diferentes modos de aprender.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Sassaki (2010), que destaca a necessidade de eliminação das barreiras que impedem a participação das pessoas com

deficiência. Para o autor, a inclusão envolve mudanças nas dimensões arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, evidenciando que a acessibilidade não depende apenas de recursos físicos, mas também de mudanças culturais e pedagógicas.

Dessa forma, a educação inclusiva pressupõe uma escola capaz de reconhecer a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo. A diferença deixa de ser vista como obstáculo e passa a orientar a construção de práticas mais flexíveis, acessíveis e comprometidas com o direito de todos à aprendizagem.

**TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO RECURSOS PARA AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO**

No contexto da educação inclusiva, as tecnologias assistivas assumem papel fundamental ao possibilitar que estudantes com deficiência ou que necessitem de recursos de acessibilidade participem de forma mais ativa das experiências escolares.

Esses recursos contribuem para reduzir barreiras, ampliar possibilidades de comunicação, favorecer a autonomia e garantir maior acesso ao currículo.

Segundo Bersch (2017), a tecnologia assistiva corresponde a uma área de conhecimento interdisciplinar que envolve produtos, recursos, estratégias, metodologias e serviços destinados a promover funcionalidade, autonomia, qualidade de vida e inclusão social das pessoas com deficiência. Essa definição amplia a compreensão de que a tecnologia assistiva não se limita a equipamentos tecnológicos sofisticados, mas envolve diferentes soluções construídas de acordo com as necessidades de cada pessoa.

No ambiente escolar, esses recursos podem assumir diferentes formas. Alguns exemplos incluem materiais pedagógicos adaptados, recursos de comunicação alternativa, livros acessíveis, ampliadores de texto, leitores de tela, teclados adaptados, jogos acessíveis e adequações simples em materiais utilizados nas atividades escolares. O objetivo principal é possibilitar que o estudante tenha condições de participar das propostas pedagógicas com maior independência.

Galvão Filho (2009) ressalta que a tecnologia assistiva deve ser compreendida a partir de sua finalidade educativa e não apenas pelo recurso utilizado. Um equipamento de alta tecnologia pode não produzir resultados significativos quando não está integrado ao planejamento pedagógico, enquanto uma adaptação simples pode transformar a participação de um estudante quando atende às suas necessidades e está inserida em uma proposta de aprendizagem.

Nesse sentido, a escolha e utilização desses recursos precisam estar relacionadas à observação das potencialidades dos estudantes e às situações reais vivenciadas no cotidiano escolar. A tecnologia assistiva não substitui a ação do professor, mas amplia suas possibilidades de mediação, favorecendo experiências mais acessíveis e participativas.

Assim, compreender as tecnologias assistivas como instrumentos pedagógicos significa reconhecer que sua função principal não é apenas compensar uma dificuldade, mas criar condições para que cada estudante possa expressar seus conhecimentos, interagir com seus pares e participar ativamente do processo educativo.

## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O TRABALHO COLABORATIVO

A efetivação da educação inclusiva depende de ações articuladas entre diferentes profissionais que compõem o ambiente escolar. Nesse processo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha uma função essencial ao oferecer recursos, estratégias e serviços que complementam e fortalecem a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino comum.

Conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o AEE não substitui a escolarização realizada nas classes comuns, mas atua como suporte para a eliminação de barreiras que possam dificultar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, seu papel está relacionado à identificação de necessidades, à elaboração de estratégias e à disponibilização de recursos de acessibilidade que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes.

Nesse contexto, as tecnologias assistivas constituem importantes instrumentos de atuação do AEE, pois possibilitam a criação de recursos personalizados conforme as características e necessidades de cada estudante. Entretanto, para que esses recursos sejam efetivos, é fundamental que exista diálogo entre o professor do AEE e os professores da sala comum.

O trabalho colaborativo permite que as estratégias desenvolvidas não permaneçam restritas ao atendimento especializado, mas sejam incorporadas ao cotidiano da sala de aula, às atividades propostas e às interações entre os estudantes. Essa articulação favorece uma compreensão mais ampla das necessidades individuais e possibilita que o planejamento pedagógico contemple diferentes formas de participação e aprendizagem.

Mantoan (2015) destaca que a inclusão exige uma mudança na organização da escola, superando práticas individualizadas e construindo uma atuação coletiva. Nessa perspectiva, a responsabilidade pela aprendizagem dos estudantes não pertence exclusivamente a um profissional específico, mas envolve toda a comunidade escolar.

Além da parceria entre professores, a participação das famílias também representa um elemento importante nesse processo. O diálogo com os responsáveis possibilita conhecer melhor as características, interesses e formas de comunicação dos estudantes, contribuindo para a construção de estratégias mais adequadas e significativas.

Assim, o trabalho colaborativo constitui um dos pilares para que as tecnologias assistivas cumpram sua função pedagógica, pois amplia a compreensão de que a inclusão não depende apenas da existência de recursos, mas da capacidade da escola de utilizá-los de maneira planejada, compartilhada e comprometida com a aprendizagem de todos.

## DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

A perspectiva da educação inclusiva tem evidenciado a necessidade de repensar modelos tradicionais de ensino baseados em propostas padronizadas, nas quais todos os estudantes deveriam aprender da mesma forma e no mesmo ritmo. Nesse cenário, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma abordagem que contribui para a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis e acessíveis.

O DUA parte do princípio de que a diversidade dos estudantes deve ser considerada desde o planejamento inicial das experiências educativas, evitando que adaptações sejam realizadas somente após o surgimento de dificuldades. Dessa maneira, busca oferecer diferentes possibilidades de acesso aos conhecimentos, participação nas atividades e formas de expressão da aprendizagem.

Essa abordagem está fundamentada em três princípios principais: proporcionar múltiplas formas de envolvimento, oferecendo diferentes maneiras de despertar o interesse e a participação dos estudantes; disponibilizar múltiplas formas de representação, utilizando diferentes recursos para apresentar informações; e possibilitar múltiplas formas de ação e expressão, permitindo que os estudantes demonstrem seus conhecimentos por diferentes meios.

A relação entre o DUA e as tecnologias assistivas torna-se evidente, pois ambos têm como objetivo reduzir barreiras e ampliar oportunidades de participação. Recursos tecnológicos, materiais adaptados, estratégias visuais, diferentes formas de comunicação e organização acessível dos espaços podem favorecer não apenas estudantes com deficiência, mas todo o grupo.

Nesse sentido, a tecnologia assistiva deixa de ser compreendida como uma solução destinada exclusivamente a situações específicas e passa a integrar uma proposta pedagógica que considera a diversidade como característica natural dos processos de aprendizagem.

A aproximação entre DUA e tecnologias assistivas reforça a importância de um planejamento docente intencional, no qual o professor antecipe diferentes possibilidades de participação e organize experiências que valorizem as potencialidades dos estudantes. Assim, a inclusão deixa de ser uma ação complementar e passa a constituir uma característica permanente da prática educativa.

## TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois é nesse período que elas constroem conhecimentos por meio das interações, das brincadeiras, da exploração dos espaços e das diferentes formas de expressão. Nesse contexto, garantir a participação de todas as crianças nas experiências propostas é uma condição essencial para uma educação inclusiva.

Quando uma criança apresenta deficiência ou necessita de recursos de acessibilidade, a organização do ambiente educativo precisa considerar suas possibilidades de participação, comunicação e interação. As tecnologias assistivas podem contribuir nesse processo ao ampliar formas de expressão, favorecer a autonomia e possibilitar maior envolvimento nas propostas pedagógicas.

Na Educação Infantil, esses recursos nem sempre estão relacionados a equipamentos tecnológicos complexos. Muitas vezes, pequenas adaptações e estratégias planejadas pelo professor apresentam grande impacto na participação das crianças. Livros acessíveis, recursos visuais para organização da rotina, materiais com diferentes texturas, brinquedos adaptados, objetos ampliados ou modificados e recursos de comunicação alternativa são exemplos de possibilidades que podem integrar o cotidiano escolar.

Nesse sentido, a tecnologia assistiva aproxima-se da própria concepção de infância defendida pela Educação Infantil, na qual a criança é compreendida como sujeito ativo, capaz de explorar, criar, comunicar-se e construir conhecimentos a partir de suas experiências.

O professor possui papel fundamental nesse processo, pois é responsável por organizar contextos de aprendizagem que considerem as singularidades das crianças e possibilitem diferentes formas de participação. A observação atenta, o planejamento intencional e a escuta das manifestações infantis são elementos essenciais para identificar quais recursos podem favorecer maior autonomia e envolvimento.

Dessa forma, as tecnologias assistivas, associadas a práticas pedagógicas inclusivas, contribuem para que todas as crianças tenham oportunidades de brincar, interagir, comunicar-se e aprender desde os primeiros anos de escolarização. Mais do que adaptar atividades, trata-se de construir ambientes educativos nos quais a diversidade seja reconhecida como parte integrante do processo de aprendizagem.

## METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados às tecnologias assistivas e à educação inclusiva.

A pesquisa bibliográfica possibilita compreender e analisar conhecimentos já produzidos sobre determinada temática, permitindo identificar diferentes contribuições teóricas e estabelecer relações entre conceitos, legislações e práticas educacionais. Nesse sentido, foram selecionadas produções de autores reconhecidos na área da Educação Especial e Inclusiva, como Bersch, Galvão Filho, Mantoan, Sassaki e Aranha, além de documentos normativos brasileiros que fundamentam o direito à educação inclusiva.

A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma análise interpretativa das informações encontradas, considerando os aspectos pedagógicos, sociais e educacionais relacionados ao uso das tecnologias assistivas no contexto escolar.

A análise das referências buscou compreender de que maneira esses recursos contribuem para a autonomia, a participação e a aprendizagem dos estudantes, bem como identificar os principais desafios que interferem em sua implementação, especialmente aqueles relacionados à formação docente, às práticas pedagógicas e às condições oferecidas pelas instituições de ensino.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia que as tecnologias assistivas representam importantes recursos para fortalecer a educação inclusiva, especialmente por ampliarem as possibilidades de participação, comunicação e aprendizagem dos estudantes. Entretanto, os estudos analisados demonstram que a efetividade desses recursos está diretamente relacionada às condições pedagógicas e institucionais em que são utilizados.

As contribuições de Mantoan (2015) e Sassaki (2010) permitem compreender que a inclusão escolar não depende apenas da presença do estudante com deficiência na escola comum, mas da eliminação das barreiras que dificultam sua participação. Nessa perspectiva, as tecnologias assistivas constituem estratégias importantes, pois possibilitam a criação de

caminhos alternativos para o acesso ao conhecimento e para a participação nas atividades escolares.

Bersch (2017) amplia essa compreensão ao destacar que a tecnologia assistiva envolve diferentes recursos, serviços e estratégias voltados à promoção da autonomia e da funcionalidade das pessoas. Essa concepção evidencia que a inclusão não está vinculada exclusivamente ao uso de equipamentos sofisticados, mas à capacidade de identificar necessidades e construir recursos que favoreçam a participação dos estudantes.

Nesse sentido, Galvão Filho (2009) ressalta que a tecnologia assistiva precisa estar associada à intencionalidade pedagógica. Um recurso, por si só, não garante aprendizagem; é a mediação do professor, articulada ao planejamento e aos objetivos educacionais, que possibilita sua transformação em instrumento de desenvolvimento.

Outro aspecto identificado na literatura refere-se à formação docente. Embora as políticas públicas brasileiras reconheçam a importância da acessibilidade e do atendimento educacional especializado, muitos professores ainda enfrentam dificuldades para selecionar, utilizar e integrar esses recursos às suas práticas. Esse cenário evidencia que a inclusão exige investimentos não apenas em materiais, mas também na formação continuada dos profissionais da educação.

A análise também aponta a importância do trabalho colaborativo entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, equipes gestoras e famílias. A construção de estratégias compartilhadas favorece uma compreensão mais ampla das necessidades dos estudantes e possibilita que as tecnologias assistivas sejam utilizadas de forma articulada ao cotidiano escolar.

Além disso, a aproximação com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem demonstra que práticas acessíveis podem beneficiar todos os estudantes. Ao planejar diferentes formas de participação, comunicação e expressão, o professor amplia as oportunidades de aprendizagem e contribui para uma escola mais inclusiva.

Apesar dos avanços legais e conceituais, permanecem desafios relacionados à disponibilidade de recursos, infraestrutura, manutenção dos equipamentos e, principalmente, à superação de barreiras atitudinais. Esses fatores demonstram que a inclusão escolar depende de uma mudança cultural que reconheça a diversidade como característica própria dos processos educativos.

Dessa forma, os resultados encontrados indicam que as tecnologias assistivas possuem grande potencial para promover a autonomia e a aprendizagem inclusiva, desde que estejam inseridas em uma proposta pedagógica planejada, colaborativa e comprometida com as potencialidades de cada estudante.

## TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A utilização das tecnologias assistivas no contexto escolar exige uma compreensão que ultrapasse a simples disponibilização de recursos. Para que esses instrumentos contribuam efetivamente para a aprendizagem, é necessário que estejam articulados ao planejamento pedagógico e às experiências vivenciadas pelos estudantes.

Na prática educativa, a escolha de um recurso

de tecnologia assistiva deve considerar as características individuais, os interesses, as formas de comunicação e as possibilidades de participação de cada estudante. O professor, ao observar as necessidades do grupo e planejar diferentes caminhos para a aprendizagem, amplia as oportunidades de envolvimento e desenvolvimento.

Na Educação Infantil, essa perspectiva possui especial relevância, pois as crianças aprendem principalmente por meio das interações, das brincadeiras e da exploração de diferentes materiais e ambientes. Recursos como livros acessíveis, objetos adaptados, materiais sensoriais, recursos visuais, comunicação alternativa e adaptações simples podem favorecer a participação das crianças nas experiências propostas.

É importante destacar que a utilização desses recursos não deve ocorrer de maneira isolada ou desvinculada do currículo. A tecnologia assistiva precisa estar presente nas situações cotidianas de aprendizagem, contribuindo para que a criança participe das rodas de conversa, das brincadeiras, das explorações, das produções artísticas e das interações com seus pares.

Nesse processo, o professor exerce papel fundamental como mediador das experiências. A observação, a escuta e o planejamento intencional permitem identificar barreiras e criar estratégias que valorizem as potencialidades das crianças. O foco não deve estar naquilo que o estudante não consegue realizar, mas nas possibilidades que podem ser ampliadas com os apoios adequados.

Assim, as tecnologias assistivas tornam-se ferramentas de inclusão quando associadas a uma prática pedagógica sensível à diversidade, capaz de reconhecer diferentes formas de aprender e garantir que todos os estudantes tenham oportunidades reais de participação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições das tecnologias assistivas para a promoção da autonomia, da participação e da aprendizagem de estudantes com deficiência ou que necessitem de recursos de acessibilidade, considerando sua importância no processo de construção de uma educação inclusiva.

A partir da análise bibliográfica realizada, foi possível compreender que as tecnologias assistivas representam importantes instrumentos para ampliar possibilidades de participação e reduzir barreiras presentes no cotidiano escolar. Entretanto, sua contribuição não está relacionada apenas à utilização de recursos tecnológicos, mas principalmente à forma como esses recursos são incorporados ao planejamento pedagógico e às práticas educativas.

Os estudos analisados evidenciam que a inclusão escolar não se efetiva somente pela garantia do acesso à escola, mas pela construção de condições que possibilitem a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Nesse sentido, as tecnologias assistivas assumem papel relevante ao favorecerem diferentes formas de comunicação, expressão, interação e acesso ao currículo.

Entretanto, também foi possível identificar que ainda existem desafios para a implementação efetiva desses recursos nas escolas brasileiras. A ausência de formação continuada dos professores, as limitações estruturais, a insuficiência de investimentos e a permanência de barreiras atitudinais demonstram que a

inclusão exige ações articuladas e compromisso coletivo.

Nesse contexto, destaca-se a importância do trabalho colaborativo entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, equipes gestoras e famílias. A utilização das tecnologias assistivas precisa ser compreendida como parte de uma proposta pedagógica inclusiva, construída a partir do reconhecimento das singularidades e potencialidades de cada estudante.

Na Educação Infantil, essa compreensão torna-se ainda mais significativa, pois as aprendizagens acontecem por meio das interações, das brincadeiras e das múltiplas linguagens. Garantir que todas as crianças possam participar dessas experiências desde os primeiros anos contribui para a construção de uma trajetória escolar pautada no respeito, na equidade e no direito de aprender.

Dessa forma, conclui-se que as tecnologias assistivas constituem caminhos importantes para fortalecer a educação inclusiva, desde que estejam associadas a práticas pedagógicas intencionais, acessíveis e comprometidas com a participação de todos. Mais do que oferecer recursos, é necessário transformar a cultura escolar, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem.

Assim, a consolidação de uma escola inclusiva depende da articulação entre políticas públicas, formação profissional, planejamento pedagógico e valorização das potencialidades humanas. As tecnologias assistivas, nesse processo, representam possibilidades concretas para ampliar a autonomia, favorecer a participação e garantir que cada estudante tenha respeitado seu direito de aprender.

**REFERÊNCIAS**


ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva:** transformação social ou retórica? São Paulo: Cortez, 2000.

BERSCH, Rita. **Tecnologia assistiva e Educação Inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2017.

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

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

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011.

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

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).** Brasília: Presidência da República, 2015.

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

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva:** apropriação, demandas e perspectivas**.** 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

# CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA (ABA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA E PRÁTICAS DOCENTES

Contributions of Applied Behavior Analysis (ABA) in Early Childhood Education for Children with Autism Spectrum Disorder: An Integrative Review of the Literature and Teaching Practices

THALITA DE OLIVEIRA NOVI [1]

## RESUMO

Este artigo analisa as contribuições das intervenções baseadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no contexto da Educação Infantil, focando o suporte oferecido ao professor regente no desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e cognitivas em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Trata-se de uma revisão de literatura integrativa e qualitativa, fundamentada na legislação educacional brasileira vigente (Lei Berenice Piana no 12.764/2012 e Lei Brasileira de Inclusão no 13.146/2015) e em evidências empíricas nacionais e internacionais. Discutem-se os conceitos centrais do comportamento operante skinneriano, a aplicação do protocolo Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP) para a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI/PDI) e estratégias pedagógicas estruturadas, tais como o reforço positivo, o Princípio de Premack, a rotina visual, o suporte graduado e o ensino por encadeamento. Os resultados apontam que a incorporação sistemática da ABA reduz comportamentos disruptivos, eleva o tempo de engajamento nas atividades escolares e fortalece a mediação pedagógica e o co-ensino entre a regência de classe, o acompanhante especializado e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conclui-se que a ciência ABA constitui uma ferramenta indispensável para a efetivação da inclusão escolar equitativa e para a promoção da autonomia na primeira infância.

**PALAVRAS-CHAVE: Análise do Comportamento Aplicada; Autismo; Educação Infantil; Inclusão Escolar; Plano Educacional Individualizado.**

[1] **Graduação em Pedagogia; Pós graduação Psicopedagogia; Professor de Educação de Educação Infantil da prefeitura de São Paulo**

# CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA (ABA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA E PRÁTICAS DOCENTES

Contributions of Applied Behavior Analysis (ABA) in Early Childhood Education for Children with Autism Spectrum Disorder: An Integrative Review of the Literature and Teaching Practices

THALITA DE OLIVEIRA NOVI [1]

## ABSTRACT

This article analyzes the contributions of Applied Behavior Analysis (ABA) interventions in Early Childhood Education, focusing on the support provided to classroom teachers in developing social, communicative, and cognitive skills in children with Autism Spectrum Disorder (ASD). This is an integrative and qualitative literature review grounded in current Brazilian educational legislation and empirical evidence. It discusses Skinnerian operant behavior concepts, the Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP) protocol for Individualized Educational Plans (IEP), and structured pedagogical strategies including positive reinforcement, Premack Principle, visual schedules, prompt fading, and task chaining. The results indicate that systematic ABA implementation reduces disruptive behaviors, increases task engagement, and strengthens collaborative teaching among classroom teachers, shadow teachers, and Specialized Educational Support. ABA is concluded to be an essential tool for achieving equitable school inclusion and early childhood autonomy.

**KEYWORDS: Applied Behavior Analysis; Autism; Early Childhood Education; School Inclusion; Individualized Educational Plan.**

[1] **Graduação em Pedagogia; Pós graduação Psicopedagogia; Professor de Educação de Educação Infantil da prefeitura de São Paulo**

# INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a etapa inicial da Educação Básica e configura um espaço determinante no desenvolvimento neuropsicomotor, social e afetivo da criança. No Brasil, os dados epidemiológicos do Censo Demográfico do IBGE indicam que mais de 2,4 milhões de pessoas declararam ter recebido o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), registrando-se uma presença expressiva de cerca de 1,1 milhão de crianças atípicas na faixa etária de 0 a 14 anos matriculadas no sistema de ensino (IBGE, 2022). Esse cenário impõe desafios profundos à prática pedagógica cotidiana, exigindo do corpo docente metodologias fundamentadas em evidências científicas que assegurem o aprendizado e a permanência com qualidade (Camargo et al., 2020). O ordenamento jurídico brasileiro ampara irrestritamente o direito da pessoa com deficiência à educação inclusiva na rede regular de ensino. A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei no 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), classifica o indivíduo com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e garante o acesso a acompanhante especializado em salas de aula regulares quando comprovada a necessidade (Brasil, 2012). Complementarmente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei no 13.146/2015) incumbe o poder público de ofertar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, eliminando barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas mediante a elaboração do Plano Educacional Individualizado (Brasil, 2015). Contudo, a transição e a adaptação pré-escolar de crianças com autismo costumam ser marcadas por barreiras expressivas. Déficits na comunicação social, alterações no processamento sensorial, rigidez cognitiva e a ocorrência de comportamentos disruptivos — como birras, fugas de tarefa, agressividade e estereotipias motoras — frequentemente dificultam o vínculo do aluno com o professor e com os pares neurotípicos (Martins & Camargo, 2023\). Nesse contexto, a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) destaca-se como a abordagem científica de maior respaldo internacional para o planejamento de intervenções personalizadas que auxiliam o docente no manejo da turma e na promoção de condutas socialmente relevantes (Duarte; Silva; Velloso, 2018).

## OBJETIVO GERAL

Analisar a aplicação da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) como metodologia científica de suporte ao professor da Educação Infantil na mediação pedagógica, adaptação escolar e desenvolvimento de habilidades funcionais em crianças com Transtorno do Espectro Autista.

## OBJETIVO ESPECÍFICO

Para alcançar o objetivo geral, definiram-se as seguintes metas específicas:

- Identificar as estratégias comportamentais fundamentadas na ABA aplicáveis ao ambiente escolar da primeira infância;
- Investigar a utilização do protocolo VB-MAPP como instrumento de avaliação diagnóstica para a confecção do Plano Educacional Individualizado (PEI);
- Discutir o papel do professor regente, do acompanhante especializado (mediador escolar) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na implementação de práticas inclusivas baseadas em evidências.

## JUSTIFICATIVA

A realização deste estudo justifica-se pela urgente necessidade de aproximar o conhecimento científico produzido na universidade da prática pedagógica no 'chão da escola'. Embora a legislação assegure o acesso das crianças com TEA às salas de aula comuns, muitos educadores relatam insegurança e falta de formação continuada para lidar com as especificidades do desenvolvimento atípico. A investigação das estratégias da ABA oferece subsídios práticos e sistemáticos para que os docentes substituam práticas empíricas baseadas em tentativa e erro por intervenções planejadas, promovendo a autonomia do educando e reduzindo o desgaste emocional da equipe pedagógica.

## PROBLEMA

Diante da expansão das matrículas de alunos com desenvolvimento atípico nas etapas iniciais da Educação Básica, formula-se a seguinte questão norteadora: De que maneira a utilização de estratégias fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) auxilia o professor da Educação Infantil no manejo comportamental, na organização da rotina e no desenvolvimento de competências funcionais em crianças com TEA?

## DESENVOLVIMENTO

2.1 A Ciência ABA e seus Fundamentos no Contexto Educacional A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) constitui um ramo aplicado da ciência do comportamento, fundamentado no Behaviorismo Radical de B. F. Skinner. O pilar conceitual da ABA reside na compreensão da tríplice contingência, que analisa as relações funcionais entre os estímulos antecedentes, a resposta observável do indivíduo e as consequências ambientais que se seguem a essa resposta (Skinner, 1953; Camargo & Rispoli, 2013). Ao modificar os antecedentes e selecionar consequências reforçadoras adequadas, é possível ensinar novas habilidades e reduzir comportamentos indesejáveis. No campo do desenvolvimento da linguagem, Skinner (1957) propôs a teoria do comportamento verbal, estabelecendo que a fala e a comunicação funcional são adquiridas da mesma forma que outros comportamentos operantes. Ampliando essa fundamentação, Sundberg (2008) desenvolveu o protocolo Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP), um dos instrumentos mais reconhecidos para avaliar os marcos do desenvolvimento verbal e social em crianças de 0 a 4 anos. No âmbito da análise funcional da linguagem, Skinner (1957) e Sundberg (2008) categorizam os operantes verbais elementares que fundamentam a avaliação e o ensino comportamental na escola:

- Mando: refere-se à emissão de respostas que expressam solicitações, pedidos ou recusas sob o controle de estados de privação ou estimulação aversiva, como quando a criança solicita um brinquedo dizendo 'eu quero a boneca';
- Tato: consiste na nomeação de objetos, pessoas, ações ou eventos do ambiente físico imediato, a exemplo de dizer 'boneca' ao ser questionada sobre a identificação do item;
- Intraverbal: envolve respostas verbais a outros estímulos verbais sem correspondência ponto a ponto, permitindo responder a perguntas, completar frases e manter conversação viva;
- Ouvinte: refere-se à habilidade de seguir instruções verbais e responder adequadamente a comandos do interlocutor, como apontar para a boneca quando solicitado;

- Ecoico: caracteriza-se pela repetição vocal precisa de palavras ou sons emitidos por outra pessoa;
- Imitação Motora: consiste no acompanhamento e cópia de ações e movimentos realizados por um modelo humano;
- Comportamento Textual e Transcrição: correspondem às habilidades de leitura de palavras escritas e de escrita/cópia de textos. A aplicação do protocolo VB-MAPP possibilita mapear os níveis basais do aluno e identificar barreiras de aprendizagem, fornecendo os dados empíricos necessários para a construção do Plano Educacional Individualizado (PEI), também denominado Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) (Silva, 2022; Pereira & Nunes, 2018). O PEI atua como um roteiro pedagógico centrado no estudante, estabelecendo metas funcionais, acadêmicas e comportamentais de curto, médio e longo prazo.

## ESTRATÉGIAS PRÁTICAS DA ABA APLICÁVEIS À SALA DE AULA INFANTIL

A implementação da ABA na Educação Infantil não requer que a sala de aula se transforme em uma clínica individualizada, mas sim que o docente incorpore princípios de ensino estruturado e preventivo na rotina coletiva (Leach, 2010). Entre as estratégias de maior eficácia demonstradas na literatura, destacam-se:

- Reforço Positivo e Princípio de Premack: O reforço positivo consiste em apresentar um estímulo gratificante (elogios, acesso a brinquedos de interesse ou tempo livre) imediatamente após a emissão do comportamento-alvo desejado, aumentando a probabilidade de sua recorrência (Alberto & Troutman, 2006). O Princípio de Premack é operacionalizado por meio do cartão 'Primeiro-Depois', no qual se apresenta visualmente à criança que ela deve primeiro r ealizar uma tarefa planejada pela turma para depois ter acesso a uma atividade de alta preferência;
- Rotinas Visuais e Antecipação: Crianças com autismo processam informações visuais com maior facilidade do que instruções puramente verbais. Painéis contendo a sequência cronológica das atividades do dia proporcionam previsibilidade, reduzindo a ansiedade diante de transições de ambientes ou tarefas (Carvalho Filha et al., 2021; Martins & Camargo, 2023);
- Suporte Graduado e Aprendizagem sem Erro (Prompt Fading): Consiste em fornecer o nível de ajuda necessário para que a criança execute a tarefa com sucesso, prevenindo a frustração e o engajamento em comportamentos de fuga. O nível de ajuda varia desde a ajuda física total, física parcial, modelagem (demonstração), ajuda gestual e verbal, até a retirada gradual (esvanecimento) para consolidar a autonomia (Cooper, Heron & Heward, 2020\);
- Análise de Tarefas e Encadeamento: Atividades complexas (como lavar as mãos, organizar a mochila ou realizar uma colagem) são decompostas em passos menores ordenados sequencialmente. O ensino por encadeamento permite reforçar o cumprimento de cada etapa individualmente;
- Ensino Naturalístico e Mediação por Pares: O aproveitamento dos momentos de brincadeira livre e refeição possibilita ensinar competências sociais em ambientes naturais. A mediação por pares envolve instruir colegas neurotípicos para que iniciem interações e compartilhem materiais com a criança com TEA (Hu,

Zheng & Lee, 2018). A literatura especializada reforça o impacto positivo da presença de profissionais qualificados para apoiar o docente regente e viabilizar essas estratégias na rotina diária: Prover um professor sombra permite à criança atender à sala de aula regular enquanto recebe atenção extra para o que precisa. Diante da complexidade educacional que o transtorno apresenta, faz-se necessário entender a importância de um profissional especializado no acompanhamento de alunos autistas para que sirvam de diretriz para realização do processo ensino-aprendizagem do aluno com autismo, na desmistificação das representações preconcebidas e não científicas que interferem na atuação do educador, melhorando a eficácia dos profissionais e, com isso, a possibilidade do aluno autista adquirir novas habilidades que o ajude no seu desenvolvimento (AL-SABATIN, 2020, p. 377). 2.3 A ABA como Ferramenta de Suporte ao Professor e a Atuação Conjunta no AEE A inclusão escolar efetiva depende da articulação colaborativa entre os diversos atores do processo educacional. O professor regente, responsável pela condução pedagógica da turma, beneficia-se diretamente da Análise Funcional do Comportamento ao compreender que condutas desafiadoras (como gritos, fuga da sala ou autoagressão) possuem funções específicas de acesso a itens tangíveis, atenção social ou fuga de demandas aversivas (O'Neill et al., 2015). Conforme destacado por Souza e Felizardo (2019) e Al-Sabatin (2020), o acompanhante especializado (ou shadow teacher) desempenha um papel de mediação 1:1, auxiliando a criança no foco atencional, na comunicação com os pares e na execução das atividades adaptadas, sem assumir a responsabilidade pedagógica da regência nem substituir a docência. Paralelamente, o Acompanhante Terapêutico (AT) atua na generalização das habilidades trabalhadas na clínica para o contexto escolar. Além disso, o trabalho em co-ensino entre o professor da sala comum e o docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), operando na Sala de Recursos Multifuncionais no contraturno, assegura a produção de materiais didáticos acessíveis, a seleção dos reforçadores mais eficientes e o monitoramento contínuo das metas fixadasno PEI (Mendes, 2006; Silva & Elias, 2021). Essa rede de suporte multiprofissional garante que a ciência ABA seja aplicada de forma ética, respeitosa e humanizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) firma-se como uma abordagem científica altamente eficaz para respaldar a prática do professor da Educação Infantil. O uso de técnicas estruturadas — como a avaliação pelo VB-MAPP, a elaboração do PEI, o reforço positivo, o suporte graduado e o ensino naturalístico — contribui decisivamente para a redução de comportamentos disruptivos e para o aumento significativo da participação e interação de crianças com autismo. Respondeu-se de forma afirmativa ao problema de pesquisa, demonstrando que a ABA oferece ferramentas objetivas que promovem a autonomia infantil, facilitam a adaptação escolar e desmistificam o manejo de condutas atípicas. No entanto, salienta-se a urgência de investimentos em formação continuada docente e no fortalecimento do trabalho colaborativo entre regentes, acompanhantes especializados e profissionais do AEE, garantindo que o direito à inclusão escolar transponha as garantias legais e se concretize no cotidiano pedagógico.

## REFERÊNCIAS

AL-SABATIN, I. M. The role of shadow teacher in improving autistic students ability in learning. **Advances in Social Sciences Research Journal**, v. 7, n. 9, p. 375-382, 2020.

ALBERTO, P. A.; TROUTMAN, A. C. **Applied behavior analysis for teachers**. Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall, 2006.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA**). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **Lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012.

BRASIL**. Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

CAMARGO, S. P. H. et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista,** v. 36, e214220, 2020.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 639-650, 2013.

CARVALHO FILHA, F. S. S. et al. Ensino estruturado no cotidiano de estudantes inseridos no espectro autista: compreensão de pais/cuidadores. **Journal Health NPEPS,** v. 6, n. 1, p. 87-105, 2021.

COOPER, J. O.; HERON, T. E.; HEWARD, W. L. **Applied Behavior Analysis.** 3 ed. Upper Saddle River: Pearson, 2020.

DUARTE, C. P.; SILVA, L. C.; VELLOSO, R. L. **Estratégias da análise do comportamento aplicada para pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2018.

HU, X.; ZHENG, Q.; LEE, G. T. Using peer-mediated Lego play intervention to improve social interactions for Chinese children with autism in an inclusive setting. **Journal of Autism and Developmental Disorders,** v. 48, n. 7, p. 2444-2457, 2018.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022:** diagnósticos de autismo na população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LEACH, D. **Bringing ABA into your inclusive classroom**: a guide to improving outcomes for students with autism spectrum disorders. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2010.

MARTINS, J. S.; CAMARGO, S. P. H. A adaptação de crianças com autismo na pré-escola: estratégias fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 104, e5014, 2023.

MENDES, M. Co-ensino como estratégia de inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 11, n. 1, p. 30-40, 2006.

OLIVEIRA, L. P. et al. Transtorno do Espectro Autista: capacitação de professores para atividades escolares em grupo. **Psicologia da Educação**, v. 52, p. 74-85, 2021.

O'NEILL, R. E. et al. **Functional assessment and program development for problem behavior:** a practical handbook. 3 ed. Boston: Cengage Learning, 2015.

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial,** v. 31, n. 63, p. 939-960, 2018.

RODRIGUES, V.; ALMEIDA, M. Implementação do PECS associado ao Point-of-view Video Modeling na Educação Infantil para crianças com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 26, p. 403-420, 2020.

SILVA, A. M. **Avaliação do Protocolo VB-MAPP para a construção do PEI de uma criança com TEA no Ensino Infantil.** 2022. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Universidade Federal Rural da Amazônia, Belém, 2022.

SILVA, C. A. M.; SILVA, S. P. S.; FARIAS, R. R. S. Contribuições da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) na Educação Infantil para crianças com TEA: uma revisão integrativa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE),** v. 11, n. 4, p. 428-440, 2025.

SOUZA, F. M. A.; FELIZARDO, J. E. A. F. Transtorno do Espectro Autista: a importância do profissional especializado no meio pedagógico. ID on line **Revista de Psicologia,** v. 13, n. 48, p. 862-873, 2019.

SUNDBERG, M. L. **VB-MAPP:** Verbal behavior milestones assessment and placement program. Concord: AVB Press, 2008.

# A IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O CICLO DE VIDA DA BORBOLETA

The Importance of Nature-Based Projects in Early Childhood Education: An Experience Report on the Butterfly Life Cycle

VERA CLETES NUNES PINTO AUGUSTO [1]

## RESUMO

Este trabalho compartilha uma vivência muito especial que aconteceu na Educação Infantil, tendo como fio condutor o ciclo de vida da borboleta. A ideia central foi perceber de que maneira o contato direto com a natureza e o acompanhamento da metamorfose podem enriquecer o aprendizado das crianças, ajudando também a despertar nelas um olhar mais cuidadoso e respeitoso para com os seres vivos. Trata-se de um relato de experiência, com uma abordagem qualitativa, descritiva e reflexiva, construído a partir do cotidiano de uma turma da pré-escola. Todo o percurso foi sendo analisado com base nos planejamentos, nas rodas de conversa, nos desenhos, nas observações e nas produções feitas coletivamente pelas crianças. Ao longo do projeto, as crianças acompanharam de perto cada fase da borboleta, exploraram imagens e vídeos científicos, fizeram registros por meio de desenhos, vivenciaram propostas artísticas e de expressão corporal, além de organizarem a sequência do ciclo. Com o passar do tempo, foi possível notar que elas passaram a reconhecer com mais segurança as etapas da metamorfose, ampliaram o vocabulário com novas palavras e mostraram progressos na hora de observar, comparar e explicar as transformações que presenciavam. Também chamou atenção a mudança de postura: as crianças começaram a demonstrar mais delicadeza e cuidado com as plantas e com os pequenos animais do entorno. A experiência mostrou que projetos ligados à natureza conseguem aproximar o conhecimento científico do universo infantil de forma viva e significativa, especialmente quando respeitam a curiosidade natural das crianças e contam com uma mediação atenta, responsável e afetuosa por parte do educador, sempre com segurança e respeito aos seres vivos.

**PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias assistivas; Educação inclusiva; Acessibilidade; Autonomia; Aprendizagem.**

[1] **Formação em Letras pela Universidade Ibirapuera.**

# A IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O CICLO DE VIDA DA BORBOLETA

The Importance of Nature-Based Projects in Early Childhood Education: An Experience Report on the Butterfly Life Cycle

VERA CLETES NUNES PINTO AUGUSTO [1]

## ABSTRACT

This paper presents a particularly meaningful experience carried out in Early Childhood Education, using the butterfly life cycle as its central theme. The main purpose was to understand how direct contact with nature and the observation of metamorphosis can enrich children's learning while also encouraging a more careful and respectful attitude toward living beings. This is an experience report based on a qualitative, descriptive, and reflective approach, developed from the daily activities of a preschool class. The entire process was analyzed through lesson planning, group discussions, drawings, observations, and collective productions created by the children. Throughout the project, the children closely followed each stage of the butterfly life cycle, explored scientific images and videos, recorded their observations through drawings, took part in artistic and body-expression activities, and organized the sequence of the life cycle. Over time, it was possible to observe that they became more confident in identifying the stages of metamorphosis, expanded their vocabulary with new terms, and showed progress in observing, comparing, and explaining the changes they witnessed. A change in their attitudes was also noticeable, as the children began to show greater care and sensitivity toward plants and small animals in their surroundings. The experience showed that projects connected to nature can bring scientific knowledge closer to children's everyday world in a meaningful and engaging way, especially when they respect children's natural curiosity and are supported by attentive, responsible, and caring guidance from the teacher, always ensuring safety and respect for living beings.

**KEYWORDS: Early Childhood Education; Nature; Metamorphosis.**

[1] **Formação em Letras pela Universidade Ibirapuera.**

# INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um espaço de convivência, brincadeira, descoberta e produção de sentidos. Nessa etapa, as crianças aprendem com o corpo inteiro, por meio da curiosidade, da observação, da fala, do movimento e das relações que constroem com outras pessoas e com o ambiente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem as interações e a brincadeira como eixos das práticas pedagógicas, orientação que afasta propostas centradas apenas na repetição de informações (BRASIL, 2009). A Base Nacional Comum Curricular também reconhece os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, articulados aos campos de experiências (BRASIL, 2018).

O contato com a natureza oferece situações ricas para concretizar esses direitos. Terra, folhas, sementes, insetos, água, luz, sombras e mudanças do tempo despertam perguntas que nascem de experiências reais. A criança deixa de receber uma resposta pronta e passa a acompanhar processos, levantar possibilidades e comunicar o que percebe. Tiriba (2021) defende uma Educação Infantil que religue seres humanos e natureza, respeitando os desejos do corpo e enfrentando rotinas que mantêm as crianças por longos períodos em espaços fechados. Essa perspectiva entende o ambiente natural como parte do currículo, e não como cenário ocasional para uma atividade recreativa.

Entre os temas capazes de aproximar infância, ciência e sensibilidade ambiental, o ciclo de vida da borboleta apresenta grande valor pedagógico. A transformação de ovo em lagarta, de lagarta em pupa e de pupa em borboleta permite trabalhar mudança, tempo, sequência, alimentação, habitat e diversidade. O fenômeno também envolve encantamento e imaginação, o que facilita a integração com histórias, desenhos, pintura, modelagem, música e expressão corporal. Quando a investigação nasce de uma situação observada pela turma, o conhecimento científico não rompe com o modo infantil de aprender, mas amplia suas possibilidades.

A questão que orienta este artigo é a seguinte: de que maneira um projeto sobre o ciclo de vida da borboleta pode contribuir para as aprendizagens e para a relação das crianças com a natureza na Educação Infantil? O objetivo geral é analisar as contribuições de uma experiência pedagógica investigativa sobre a metamorfose da borboleta. Como objetivos específicos, busca-se descrever o percurso do projeto, identificar aprendizagens observadas nas falas e produções infantis e refletir sobre a mediação docente, os cuidados necessários e os limites da proposta.

## NATUREZA, INFÂNCIA E APRENDIZAGEM

As crianças demonstram interesse pelos seres vivos antes mesmo de dominar conceitos científicos. Elas observam movimentos, cores, tamanhos, sons e mudanças, criam explicações provisórias e relacionam o que veem às experiências anteriores. Esse modo de conhecer deve ser acolhido pela escola. O papel da professora não é corrigir rapidamente toda hipótese, mas escutar, formular novas perguntas, oferecer condições de observação e ajudar o grupo a comparar ideias com evidências. Assim, a curiosidade espontânea transforma-se em pesquisa orientada, sem perder o prazer da descoberta.

Estudos sobre aprendizagem em ambientes naturais indicam que as experiências com a natureza podem apoiar a atenção, o interesse, a cooperação e o desenvolvimento de atitudes

de cuidado. Kuo, Barnes e Jordan (2019) reuniram evidências de diferentes pesquisas e mostraram que a natureza pode favorecer a aprendizagem tanto por efeitos diretos sobre os estudantes quanto por criar contextos mais tranquilos, envolventes e colaborativos. Na Educação Infantil, esses contextos permitem investigar com os sentidos, mover o corpo, conversar e construir explicações em grupo.

A revisão sistemática realizada por Ardoin e Bowers (2020) encontrou resultados predominantemente positivos em programas de educação ambiental voltados à primeira infância, com ganhos ligados ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social e à relação com o ambiente. De forma semelhante, Dankiw et al. (2020) observaram que o brincar não estruturado em espaços naturais apresenta efeitos favoráveis, com destaque para a atividade física e para formas imaginativas e criativas de brincar. Tais achados não autorizam tratar a natureza como solução automática, mas reforçam seu potencial quando há tempo, segurança, acessibilidade e intenção pedagógica.

## A PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pedagogia de projetos permite organizar o currículo em torno de questões que mobilizam o grupo. Para Barbosa e Horn (2008), um projeto não deve ser reduzido a uma sequência fixa de tarefas decorativas. Ele envolve investigação, participação, planejamento flexível, busca de informações, produção de registros e socialização do que foi aprendido. A professora mantém a responsabilidade pela intencionalidade pedagógica, enquanto as crianças participam das escolhas e dos caminhos da pesquisa.

Essa organização combina com a Educação Infantil porque respeita diferentes tempos e linguagens. Uma pergunta sobre borboletas pode envolver conhecimentos de Ciências da Natureza, mas também mobiliza oralidade, literatura, desenho, movimento, noções de quantidade e sequência, memória e cooperação. French (2004) mostra que experiências científicas podem funcionar como eixo de um currículo integrado na primeira infância, favorecendo usos mais complexos da linguagem e relações entre diferentes áreas do conhecimento.

O projeto também modifica a forma de avaliar. Em lugar de verificar apenas se a criança memorizou os nomes das fases, a professora acompanha como ela observa, pergunta, compara, desenha, organiza uma sequência e explica mudanças. O registro pedagógico ajuda a reconhecer avanços que podem passar despercebidos em uma atividade isolada. Fotografias do processo, anotações da professora, produções gráficas, painéis coletivos e retomadas em roda de conversa compõem uma memória do percurso.

## O CICLO DE VIDA DA BORBOLETA COMO EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA

Borboletas e mariposas pertencem à ordem Lepidoptera e passam por metamorfose completa. O ciclo apresenta quatro fases: ovo, larva, também chamada de lagarta, pupa ou crisálida e adulto alado. Em cada fase, o organismo possui forma, necessidades e comportamentos próprios. Informações de instituições científicas, como o Smithsonian Gardens ([s.d.]), ajudam a professora a diferenciar observações reais de explicações fantasiosas, mantendo uma linguagem simples e correta.

Samarapungavan, Mantzicopoulos e Patrick (2008) estudaram uma unidade investigativa

sobre o ciclo da borboleta-monarca com crianças da pré-escola. Os resultados mostraram que crianças pequenas podem construir conhecimentos científicos e desenvolver formas iniciais de investigação quando participam de observações, registros e discussões orientadas. A experiência confirma que a idade não impede o contato com a ciência. O conteúdo precisa ser apresentado por meio de situações compreensíveis e abertas à participação.

No Brasil, Araújo (2024) analisou uma sequência de ensino investigativa sobre o ciclo das borboletas na Educação Infantil e destacou o valor de perguntas, hipóteses, registros, jogos, arte e socialização. A pesquisa mostra que a temática pode assumir percursos distintos, conforme o contexto e as perguntas de cada turma.

O cuidado ético acompanha toda proposta com seres vivos. Não se deve incentivar a captura indiscriminada, o toque constante ou a retirada de animais sem conhecimento das condições necessárias. A observação pode ocorrer no jardim da escola, com delimitação do espaço para proteção. Quando for usado um recipiente de observação, ele precisa ser ventilado, limpo, protegido do excesso de calor e abastecido com a planta hospedeira correta, sempre sob responsabilidade adulta. Caso a observação direta não seja segura, fotografias, vídeos científicos e modelos cumprem função pedagógica sem colocar o organismo em risco.

## PERCURSO METODOLÓGICO DO RELATO

Este texto caracteriza-se como relato de experiência de abordagem qualitativa, descritiva e reflexiva. Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência ganha valor acadêmico quando não se limita a narrar atividades, mas apresenta o contexto, as escolhas, os resultados, as dificuldades e o diálogo com a literatura. A experiência aqui sistematizada foi desenvolvida em uma instituição de Educação Infantil com uma turma da pré-escola. Para preservar a privacidade, não são informados nomes das crianças nem dados que identifiquem a unidade.

O projeto foi organizado em etapas articuladas, com duração ajustada ao ritmo das observações. Foram considerados como registros pedagógicos o planejamento, as anotações da professora, os temas recorrentes nas rodas de conversa, os desenhos de observação, as sequências montadas pelas crianças e as produções coletivas. Esses materiais foram analisados de maneira interpretativa, buscando sinais de ampliação do vocabulário, compreensão da ordem das fases, elaboração de perguntas, comparação entre registros, participação nas atividades e atitudes de cuidado.

## DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

### A CURIOSIDADE COMO PONTO DE PARTIDA

O projeto começou durante uma exploração do espaço externo, quando a atenção da turma se voltou para pequenas marcas em folhas e para a presença de uma lagarta. Em vez de oferecer imediatamente uma explicação completa, a professora reuniu as crianças e perguntou o que haviam percebido, o que já sabiam e o que desejavam descobrir. Surgiram ideias relacionadas à alimentação, ao crescimento, ao lugar onde o animal vivia e à possibilidade de se transformar. A diversidade de respostas mostrou que o grupo possuía referências, mas ainda não organizava as fases como um ciclo.

As perguntas foram registradas pela professora em um painel de investigação. Esse

registro valorizou a fala das crianças e ajudou a orientar o planejamento. Ao lado das perguntas, foram inseridos desenhos iniciais sobre como cada criança imaginava o nascimento e a transformação da borboleta. Algumas produções destacavam somente a lagarta e o adulto; outras apresentavam formas intermediárias sem ordem definida. Esses desenhos não foram corrigidos. Eles permaneceram como memória das ideias do início e serviram para comparação no encerramento.

## OBSERVAR, REGISTRAR E ACOMPANHAR MUDANÇAS

Nas observações seguintes, o grupo voltou aos mesmos pontos para verificar se havia mudanças. Quando uma fase não estava visível no ambiente, foram utilizadas imagens científicas selecionadas pela professora e pequenos vídeos sem excesso de informação. Essa combinação evitou criar a expectativa de que todos os estágios apareceriam no tempo escolar. As crianças compararam o que viam no jardim com as imagens, percebendo semelhanças e diferenças.

Cada momento de observação era seguido de conversa e desenho. A orientação foi registrar o que estava diante dos olhos, incluindo forma, cor, posição e relação com a planta. Aos poucos, os desenhos ganharam mais detalhes. A lagarta passou a aparecer sobre folhas, a pupa foi representada presa a um suporte e a borboleta foi relacionada às flores e ao voo. O desenho funcionou como linguagem de pensamento e como recurso para acompanhar mudanças na compreensão.

A professora introduziu os termos ovo, larva, lagarta, pupa, crisálida, borboleta adulta e metamorfose de acordo com as situações vividas. Os nomes não foram tratados como lista para memorização. Eles foram usados nas conversas, nos registros e nas comparações. O grupo construiu uma linha do tempo coletiva com cartões móveis, o que permitiu reorganizar as fases e discutir por que o ciclo não termina no adulto, pois a borboleta pode colocar novos ovos.

## DIFERENTES LINGUAGENS NO MESMO PROJETO

Nas artes visuais, o grupo produziu pinturas simétricas, modelagens das quatro fases e composições com folhas secas recolhidas do chão. A simetria das asas foi explorada por meio de dobradura e impressão de tinta, sem exigir modelos iguais. Cada produção preservou escolhas de cor e forma. O objetivo foi expressar o que havia sido aprendido, e não copiar uma borboleta pronta feita pelo adulto.

A expressão corporal permitiu viver a sequência com movimentos. As crianças representaram o ovo com o corpo recolhido, a lagarta com deslocamentos próximos ao chão, a pupa com pausa e a borboleta com movimentos amplos. A atividade ajudou a organizar a ordem das fases e acolheu crianças que se comunicavam com mais facilidade por gestos do que por explicações longas. A brincadeira simbólica permaneceu presente sem substituir a observação.

As famílias foram convidadas a observar borboletas nos trajetos cotidianos e a conversar com as crianças sobre o que encontrassem, sem retirar animais do ambiente. Os relatos trazidos de casa foram compartilhados nas rodas. Essa participação aproximou escola e comunidade e mostrou que a investigação poderia continuar fora da instituição. A orientação de não capturar e de não tocar reforçou o compromisso com o cuidado.

## SOCIALIZAÇÃO E FECHAMENTO DO PERCURSO

No encerramento, as crianças retomaram os desenhos iniciais e produziram novos registros. Em pequenos grupos, organizaram cartões com as fases e explicaram a sequência para os colegas. A professora observou não apenas a ordem escolhida, mas as justificativas, o uso do vocabulário, a participação e a capacidade de ouvir outra explicação. Quando surgiam diferenças, o grupo consultava o painel e as imagens utilizadas durante o projeto.

A turma organizou uma pequena mostra com desenhos, modelagens, linha do tempo e texto coletivo. O percurso recebeu mais destaque que o acabamento dos produtos. As crianças participaram da seleção e da disposição dos materiais e assumiram o papel de apresentar o que haviam descoberto. Essa situação tornou visível a aprendizagem e fortaleceu a autoria infantil.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos registros mostrou que o projeto favoreceu a passagem de explicações isoladas para uma compreensão mais organizada do ciclo. No início, a maior parte das representações destacava a lagarta e a borboleta adulta. Nas produções finais, apareceram as quatro fases em sequência e relações entre alimentação, crescimento, imobilidade da pupa e surgimento do adulto. O avanço não foi igual para todas as crianças, mas o conjunto revelou ampliação das formas de explicar a transformação.

O vocabulário também se tornou mais preciso. Termos como pupa, crisálida e metamorfose passaram a ser empregados nas rodas e nas legendas. O uso dessas palavras esteve ligado às experiências, o que evitou uma aprendizagem apenas verbal. French (2004) explica que conteúdos científicos organizados podem sustentar um currículo integrado e ampliar a linguagem na primeira infância. Na experiência relatada, falar sobre o ciclo permitiu narrar mudanças, formular relações de causa e ordenar acontecimentos.

Foram observados sinais iniciais de pensamento investigativo. As crianças fizeram perguntas, anteciparam acontecimentos, procuraram diferenças entre registros e mudaram algumas ideias após novas observações. Esses movimentos se aproximam do que Sasseron (2015) descreve como participação em práticas de investigação e argumentação. Na Educação Infantil, a justificativa pode aparecer em uma fala curta, em um gesto ou na escolha de uma imagem. Cabe à professora reconhecer essas formas e convidar a criança a explicar seu raciocínio.

As atitudes de cuidado foram um dos resultados mais significativos. Ao longo do projeto, diminuiu a tentativa de tocar ou retirar pequenos animais, enquanto aumentou a preocupação com plantas, abrigo e alimento. Essa mudança foi construída por combinados, exemplos e participação, e não por medo. Ardoin e Bowers (2020) destacam que experiências de educação ambiental na primeira infância podem fortalecer resultados afetivos e ambientais. O vínculo criado com um ser vivo concreto favoreceu a percepção de que cuidar do lugar também protege os animais que nele vivem.

A mediação docente mostrou-se decisiva. A professora precisou equilibrar fantasia e informação científica, acolher perguntas sem validar explicações incorretas, garantir segurança e reorganizar o planejamento diante do ritmo da natureza. Barbosa e Horn (2008) lembram que a participação infantil em projetos

não retira do adulto a responsabilidade de selecionar fontes, preparar ambientes e sustentar a continuidade da pesquisa. Escutar as crianças e ensinar com intenção são ações complementares.

Entre as dificuldades, destacaram-se a imprevisibilidade das transformações, a ansiedade por mudanças rápidas e a necessidade de evitar manuseio inadequado. O uso de registros anteriores, imagens científicas e atividades de retomada ajudou a manter o interesse nos dias sem novidade visível. Também foi necessário explicar que nem todo organismo completa o ciclo e que perdas fazem parte da natureza. Esse tema deve ser tratado com sensibilidade, sem esconder o fato e sem expor as crianças a situações evitáveis.

O relato apresenta limites. A experiência ocorreu em uma única turma, não utilizou instrumentos padronizados e não pretende medir efeitos ou generalizar resultados. Os registros refletem o olhar pedagógico da professora e precisam ser compreendidos no contexto em que foram produzidos. Mesmo assim, a descrição crítica permite identificar caminhos, dificuldades e decisões que podem apoiar outras profissionais, desde que cada proposta seja adaptada ao ambiente, à faixa etária e aos interesses reais do grupo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de analisar as contribuições de um projeto sobre o ciclo de vida da borboleta foi alcançado. O percurso mostrou que a aproximação entre criança e natureza pode favorecer conhecimentos científicos, linguagem, expressão artística, movimento, organização temporal, cooperação e cuidado. A metamorfose tornou-se um tema integrador porque reuniu perguntas reais e diferentes modos de aprender.

A principal contribuição da experiência foi reconhecer a criança como participante da investigação. Suas perguntas orientaram o planejamento, seus desenhos registraram mudanças de compreensão e suas explicações ajudaram a avaliar o processo. A professora atuou como mediadora, selecionando fontes confiáveis, garantindo condições de segurança, retomando ideias e oferecendo palavras e materiais que ampliaram a pesquisa.

Como continuidade, recomenda-se ampliar projetos sobre plantas hospedeiras, flores, polinizadores e diversidade de pequenos animais presentes no entorno. Também é possível fortalecer a participação das famílias e a documentação pedagógica. Quando a natureza passa a fazer parte do cotidiano, a Educação Infantil oferece às crianças não apenas informações sobre o mundo vivo, mas experiências de pertencimento e responsabilidade diante dele.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Míria Soares de Medeiros. **Ciclo de vida das borboletas:** sequência de ensino investigativa para crianças da Educação Infantil. 2024. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2024. Disponível em: https://bdtd.ueg.br/handle/tede/1583. Acesso em: 13 ago. 2026.

ARDOIN, Nicole M.; BOWERS, Alison W. Early childhood environmental education: a systematic review of the research literature**.** **Educational Research Review**, v. 31, art. 100353, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100353. Acesso em: 13 ago. 2026.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2009. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 13 ago. 2026.

DANKIW, Kylie A.; et. al. The impacts of unstructured nature play on health in early childhood development: a systematic review. **PLOS ONE,** v. 15, n. 2, e0229006, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229006. Acesso em: 13 ago. 2026.

FRENCH, Lucia. Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 19, n. 1, p. 138-149, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.004. Acesso em: 13 ago. 2026.

KUO, Ming; BARNES, Michael; JORDAN, Catherine. Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. **Frontiers in Psychology,** v. 10, art. 305, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305. Acesso em: 13 ago. 2026.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional,** Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Acesso em: 13 ago. 2026.

SAMARAPUNGAVAN, Ala; MANTZICOPOULOS, Panayota; PATRICK, Helen. Learning science through inquiry in kindergarten. **Science Education**, v. 92, n. 5, p. 868-908, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1002/sce.20275. Acesso em: 13 ago. 2026.

SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre Ciências da Natureza e escola. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências,** Belo Horizonte, v. 17, n. especial, p. 49-67, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1983-2117201517s04. Acesso em: 13 ago. 2026.

SMITHSONIAN GARDENS. **About butterflies**. Washington, DC, [s.d.]. Disponível em: https://gardens.si.edu/learn/for-educators/cultivating-habitat/butterfly-gardening/about-butterflies/. Acesso em: 13 ago. 2026.

TIRIBA, Léa. **Educação infantil como direito e alegria:** em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

# A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art in Early Childhood Education

VERÔNICA MESQUITA SANTANA [1]


## RESUMO

Este artigo aborda a importância do ensino de Arte na Educação Infantil e o papel do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem. Discute-se a necessidade de proporcionar às crianças experiências artísticas que favoreçam a imaginação, a criatividade, a expressão, a autonomia e a construção de conhecimentos, respeitando a individualidade e o ritmo de desenvolvimento de cada criança. O estudo também destaca a relevância de ambientes estimulantes e da participação da família no percurso escolar. A pesquisa foi desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico, tendo como referências obras e documentos relacionados ao ensino de Arte, ao desenvolvimento infantil e à imaginação. A análise evidencia que práticas baseadas em atividades lúdicas, expressivas e abertas à criação podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa. Conclui-se que a atuação docente como mediadora, sem substituir a autoria da criança, é fundamental para favorecer experiências artísticas que ampliem suas possibilidades de expressão, criação e desenvolvimento.


**PALAVRAS-CHAVE:Arte; Educação Infantil; Imaginação; Criatividade; Desenvolvimento.**


## ABSTRACT

This article discusses the importance of art education in Early Childhood Education and the teacher's role as a mediator in the teaching and learning process. It addresses the need to provide children with artistic experiences that foster imagination, creativity, expression, autonomy and knowledge construction, while respecting each child's individuality and pace of development. The study also highlights the relevance of stimulating environments and family participation in the educational process. The research was conducted through a bibliographic review based on works and documents related to art education, child development and imagination. The analysis indicates that playful, expressive and open-ended artistic practices can contribute to more meaningful learning. It concludes that teacher mediation, without replacing the child's authorship, is essential to broaden children's possibilities of expression, creation and development.


**KEYWORDS: Art; Early Childhood Education; Imagination; Creativity; Development.**

[1] **Graduação em Universidade Bandeirantes (UNIBAN), 2009; Especialista em Alfabetização e Letramento pela UNIFIEO, 2014; Professora de Ensino Fundamental I na EMEF José Olympio Pereira Filho.**

# INTRODUÇÃO

O ensino de Arte desempenha papel relevante na Educação Infantil, pois favorece experiências de expressão, criação, imaginação e interação com o mundo. Nesse processo, o professor atua como mediador, organizando situações de aprendizagem que valorizem a autoria da criança, suas características individuais e seu ritmo de desenvolvimento.

Este artigo tem como objetivo discutir a importância do ensino de Arte na Educação Infantil, com ênfase na contribuição das experiências artísticas para a imaginação, a criatividade, a expressão e o desenvolvimento infantil. A escolha do tema relaciona-se à necessidade de superar práticas restritas à reprodução de atividades prontas, ampliando as oportunidades para que a criança crie, experimente, reflita e atribua sentidos às próprias produções.

O problema que orienta a discussão é: como o ensino de Arte pode contribuir para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da criticidade e da espontaneidade da criança? Para responder a essa questão, realizou-se pesquisa bibliográfica em livros, revistas científicas e documentos educacionais, tendo como principais referências os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e autores que discutem arte, infância, imaginação e desenvolvimento.

## A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil consiste na educação das crianças antes da sua entrada no ensino obrigatório. É ministrada normalmente no período compreendido entre zero e os cinco anos de idade de uma criança. As crianças são estimuladas - por meio de atividades lúdicas e jogos a exercitar as suas capacidades motoras e cognitivas, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização.

Conforme a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (2000) têm como objetivo levar as artes visuais, a dança, a música e o teatro para serem aprendidos na escola. Por um bom tempo, essas práticas foram consideradas atividades importantes apenas para recreação, equilíbrio psíquico, expressão criativa ou simplesmente treino de habilidades motoras.

Além de fornecer experiências que ajudem a criança a refletir, a arte proporciona o desenvolvimento de valores, sentimentos, emoções e uma visão crítica do mundo.

> Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve também conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (PCN/ Arte 1997 p. 11).

Cabe ao professor ouvir, incentivar e valorizar a criação infantil, assumindo assim a responsabilidade de uma educação que desperte a imaginação das crianças, para que possam criar arte com diversão e prazer, proporcionando assim um melhor aprendizado.

O ambiente da escola de Educação Infantil é rico em práticas expressivas com linguagens artísticas. Essas linguagens são instrumentos de comunicação usual em relação à ação da

criança sobre o mundo e no fazer pedagógico do professor. De acordo com os PCN/Arte (2000) “A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais”.

Diante do exposto, percebe-se a importância do ensino da arte desde a educação infantil ao desenvolvimento das habilidades e potencialidades das crianças.

**A ARTE E A EDUCAÇÃO**

O desenho é um ato de inteligência, ou seja, para as crianças, ele representa uma das maneiras fundamentais de apropriar-se do mundo e, em particular do espaço.

Na infância é muito importante a criança frequentar e participar das aulas de arte, pois é por meio das brincadeiras, dos rabiscos que a criança inicia o seu processo de criação. A arte contribui para a interação entre a criança e o meio em que está inserida. É fundamental o incentivo da família e da escola, proporcionando-lhe condições suficientes para que possa ampliar seus conhecimentos e suas ações. E que possa se expressar livremente.

A arte tem uma grande importância na vida das crianças, é o seu momento de deslumbrar-se com a sua criação. Nessa fase, as crianças estão fazendo as suas investigações e interagindo com suas criações. Portanto, o ensino da arte deve levar em consideração a faixa etária da criança.

A tarefa do educador nessa fase é valorizar as expressões gráficas, plásticas, táteis, sensoriais, sonoras, corporais, desafiando a criança com propostas criativas a partir da observação atenta e sensível de sua própria expressão artística. De acordo com Ferreira (1998) "Imaginando, figurando, interpretando e falando, a criança compõe seu desenho e cria um modo de comunicar seus pensamentos". Através da arte o homem estabelece relações. A arte ganha um caráter prático, articulando-se com a vida e a cultura.

O professor deve procurar sempre que possível estimular a imaginação da criança, por meio de atividades lúdicas e expressivas, brincadeiras que possibilitem o seu desenvolvimento intelectual.

A brincadeira, o lúdico e o jogo simbólico devem estar presentes nas atividades diárias do professor na educação infantil. A criança, ao participar dessas atividades, está criando e realizando atos espontâneos, inventando um mundo simbólico, que se inicia com o ato de brincar e o desenhar da criança.

> “No faz-de-conta ou jogo simbólico, como é denominado por Piaget, se manifesta a presença da espontaneidade estética e a capacidade de criação das crianças, já que a invenção e a representação estão presentes". Para as autoras, ao brincar, as crianças estão inventando uma nova realidade, simbolizando objetos ausentes (MARTINS e col.1998 p.107).

Segundo Piaget (1986) “a educação deve possibilitar à criança um desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório-motor até o operatório abstrato”.

Nos PCN/Arte (2000), arte é apresentada como área de conhecimento que requer espaço e constância, como todas as áreas do currículo escolar.

Tal como ressalta os PCN/Arte (2000), é de fundamental importância que, na disciplina Arte, o educando possa dar continuidade aos conhecimentos práticos e teóricos sobre a arte, ampliando sua visão do mundo por meio do saber sobre produção, apreciação e história,

música, artes visuais, dança teatro e também artes audiovisuais. Podem ainda incluir as novas tecnologias em suas práticas artísticas. Tendo como objetivo principal uma educação transformadora, preocupada com a formação e a identidade do cidadão.

## A IMAGINAÇÃO E A CRIANÇA

De acordo com Derdyk (2003) “o desenho é para a criança um campo imaginário em que ela poderá desenvolver a imaginação criadora”. A imaginação é muito importante para as crianças, o primeiro passo no sentido ensino aprendizado. Uma das condições favoráveis à imaginação é a possibilidade de fluir, especialmente o contato profundo da criança com a literatura e a arte.

Com a imaginação a criança tem um espaço de liberdade, de prazer e de criação, é por meio das brincadeiras que as crianças entram nesse mundo imaginário, que lhes possibilitará condições e ferramentas para realizarem suas atividades.

Tal como ressalta Girardello (2011), a imaginação da criança move e comove com o novo que ela vê por todo o lado no mundo, vislumbra o presente ou esboça o futuro. Ela também tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação do professor. Para Ferraz; Fusari (1999), "as representações mentais, advindas desse mundo perceptivo, reorganizam-se, recombinam-se em outras formas por meio do processo que é, sobretudo, imaginativo".

Nessa fase do desenvolvimento infantil a criança expressa a arte de várias formas, é importante incentivar e lhe dar condições para que as mesmas possam desenvolver suas habilidades. A educação infantil vai auxiliar nesse processo de desenvolvimento.

Segundo Gallahue (2005), nesta etapa da infância as crianças estão na fase rudimentar e fundamental do desenvolvimento motor. Portanto ainda não são capazes de fazer um desenho perfeito, eles fazem muitos rabiscos, pois não conseguem fazer uma atividade refinada. Porque seu corpo ainda não está preparado para realizar esse tipo de ação.

Lowenfeld (1977) considera que o professor deve compreender que, enquanto a criança desenha, está realizando experiências importantes para seu desenvolvimento e que a expressão artística da criança é um registro de sua personalidade.

Derdyk (2003) afirma que a criança, em um determinado momento, percebe que tudo que está depositado no papel partiu dela. Não lhe foi dado, foi inventado por ela mesma, inaugura-se o terreno da criação.

Assim a escola precisa propiciar à criança um ambiente físico, social e acolhedor, possibilitando a ela o conhecimento de si mesma, do outro e do ambiente que a cerca.

Diante do exposto, o professor necessita encorajar a iniciativa, a criação de trabalhos por meio de seu próprio esforço, levar a criança a descobertas por si mesma, a inventar e criar suas ideias, não dar respostas prontas para todas as indagações.

Ajudar a esclarecer o que pensa, levando-a a refletir espontaneamente sobre a sua atividade. Não devendo o professor, acrescentar ou mudar nada na construção artística, uma vez que a autoria deve ser exclusivamente da criança. Incentivando-a expressar sua própria experiência, utilizando elementos de seu

cotidiano para criar suas atividades. O educador deve ser verdadeiro com a criança, auxiliando-a a perceber seus avanços.

Deve-se considerar, também, que os sentimentos das crianças em relação a sua arte são diferentes em relação aos do adulto. Assim, a arte infantil deve ser apreciada, levando em conta a fase de desenvolvimento da criança. É importante observar a individualidade, as ideias, o simbolismo mental e emocional do trabalho artístico da criança.

Na atividade artística, não há necessidade de avaliar, uma vez que não há medida real que avalie a expressão artística da criança. O trabalho artístico deve ser espontâneo e criativo. É imprescindível evitar o hábito de entregar à criança desenhos prontos para colorir.

O estímulo à individualidade deve estar inserido na prática do professor. Assim como fomentar momentos de criação, imaginação e espontaneidade. Ferramentas como contar histórias, brincadeiras e músicas podem ajudar a criança a desenvolver o seu potencial criador, a fazer arte usando sua própria originalidade e particularidade.

Segundo Röhrs (2010 apud Maria Montessori) a educadora foi uma das pioneiras em apostar no ensino baseado no respeito da individualidade do menor. Postulava que a criança aprende mediante a atividade e o educador deve oferecer-lhe um ambiente seguro, cômodo e bom que promova a autonomia, iniciativa, capacidade para a tomada de decisões, o desenvolvimento da vontade o esforço, e o respeito pelos demais e por si mesmo.

Uma prática educativa que preza a autonomia, a reflexão e o incentivo a criação e imaginação, não faz comparação entre os trabalhos das crianças, porque cada uma tem a sua individualidade, as suas particularidades para desenvolver suas atividades. Incentivar sua autonomia paulatinamente causa segurança e confiança nas suas próprias capacidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos no decorrer deste artigo oferecer informações, despertar reflexões e análises, sobre o Ensino de Arte na Educação Infantil, com a expectativa de gerar caminhos para nortear o trabalho do professor em relação ao ensino e a aprendizagem da arte, especificamente na educação infantil.

Levando em consideração os argumentos apresentados, ficou clara a importância do professor como mediador no processo da criação artística da criança. É durante as aulas de Arte que a criança vai aprender a ouvir, a ver e a sentir, a criar, a imaginar. Também irá adquirir conhecimentos e experiências que levará para toda vida.

A criança é naturalmente criativa. Sua criatividade é espontânea, essa condição é retirada, quando sua individualidade é desvalorizada por meio de métodos de ensino e práticas conservadoras, reforçando a falta de valorização da arte infantil, tornando a criança um ser incapaz de se expressar espontaneamente.

Assim, se o professor tomar para si o papel de mediador, utilizar-se de práticas e metodologias apropriadas, que venham a favorecer o desenvolvimento da criatividade da criança e de uma aprendizagem prazerosa; estará, portanto, contribuindo para a formação de um cidadão crítico, com grande potencial criador.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB Nacional [recurso eletrônico]: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 11 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DERDYK, E. **Pensamento e ação no magistério**: formas de pensar o desenho. desenvolvimento do grafismo infantil. 3 ed. São Paulo: Scipione. 2003.

FERRAZ, M. H. C. T; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do Ensino de Arte**: fundamentos e proporções. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança.** 2 ed. Campinas-SP: Papirus, 1998.

GALLAHUE, D. L. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. David L. Gallahue, John C. Ozmun; revisão cientifica de Marcos Garcia Neira; [tradução de Maria Aparecida da Silva Pereira Araujo, Juliana pinheiro Souza e Silva]. 3 ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GIRARDELLO, G**. Imaginação**: arte e ciência na infância. Curitiba, s.e., 2011.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte:** um guia para os pais. 2 ed. Tradução Miguel Maillet. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARTINS, M. C. F. D; PICOSQUE, G; GUERRA, M. T. T. **Didática do Ensino da Arte:** a língua do mundo, poetizar, fluir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

PIAGET, J. INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difusão, 1986.

RÖHRS, HERMANN. Montessori, Maria, 1870-1952. **Educação – Pensadores – História.** Hermann Röhrs; tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

# A ILUSÃO DA IDADE CERTA: CONTRADIÇÃO ESTRUTURAL E DESIGUALDADE NA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO

The Illusion of the Right Age: Structural Contradiction and Inequality in Brazilian Elementary Education Literacy Policy

VIVAILDE DE SOUSA SANTANA [1]

## RESUMO

Este artigo examina a contradição entre a alfabetização baseada em marco etário nacional uniforme e a heterogeneidade das condições sociais, regionais e materiais de ensino no Brasil, tomando a Lei nº 11.274/2006 como objeto central de análise. Argumenta-se que a lei ampliou e consolidou a obrigatoriedade da escolarização aos seis anos sem equalizar as condições que tornam esse acesso pedagogicamente efetivo: a "idade certa" opera como critério administrativo que confere coerência de superfície a desigualdades regionais, salariais e de infraestrutura persistentes. A análise articula o desenho legal da política, indicadores oficiais (Saeb, Censo Demográfico, Censo Escolar) e o Programa Alfabetização na Idade Certa do Ceará, tratado como contraponto empírico à tese estrutural. Conclui-se que a expectativa de que a antecipação do ingresso escolar se converta em alfabetização dentro de um marco temporal comum só se realiza quando acompanhada de investimento e gestão equivalentes aos observados nesse caso — condição que a legislação nacional, isoladamente, não garante.

**PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Desigualdade Educacional; Política educacional; Lei nº 11.274/2006; Ensino fundamental.**

## ABSTRACT

This article examines the contradiction between literacy policy based on a uniform national age marker and the heterogeneity of Brazil's social, regional, and material teaching conditions, taking Law No. 11.274/2006 as the central object of analysis. It is argued that the law expanded and consolidated compulsory schooling from age six without equalizing the conditions that make this access pedagogically effective: the "right age" functions as an administrative criterion that lends surface coherence to persistent regional, salary, and infrastructure inequalities. The analysis articulates the legal design of the policy, official indicators (Saeb, the Demographic Census, the School Census), and Ceará's Programa Alfabetização na Idade Certa, treated as an empirical counterpoint to the structural thesis. It concludes that the expectation that earlier school entry will translate into literacy within a common time frame is realized only when accompanied by investment and management equivalent to those observed in that case — a condition that national legislation, on its own, does not guarantee.

**KEYWORDS: Literacy; Educational Inequality; Educational Policy; Law No. 11.274/2006; Elementary Education.**

[1] **Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Licenciada em Pedagogia, com pós-graduação em Psicopedagogia e em Metodologia do Ensino de Geografia.**

# INTRODUÇÃO

Uma criança de seis anos deixa a educação infantil e, poucos meses depois, ingressa em uma escola de ensino fundamental onde políticas de avaliação e metas de resultado passam a esperar dela alfabetização dentro de um prazo comum a todas as redes. Presume-se que a idade, por si, a torna pronta; se não aprender no tempo esperado, supõe-se que o problema esteja nela, na família ou na escola — raramente na arquitetura da política que organizou essa transição.

Este artigo parte da hipótese de que essa naturalização é o objeto a ser desconstruído. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos e antecipou a matrícula obrigatória para os seis anos, consolidando processo já desenhado pela Lei nº 11.114/2005 (BRASIL, 2005; BRASIL, 2006b). Ampliou-se, sem dúvida, o acesso: mais crianças, mais cedo, no sistema formal de ensino. Mas ampliar acesso não é equalizar as condições sob as quais ele se converte em aprendizagem efetiva. Nesse deslocamento, a "idade certa" passa a funcionar menos como descrição de um estágio de desenvolvimento e mais como categoria administrativa: um marco que organiza calendários, financiamentos e cobranças de resultado sem garantir, por si, as condições materiais e pedagógicas de que a alfabetização depende.

Neste artigo, "ilusão da idade certa" não designa a existência de um marco etário para o ingresso escolar, mas a suposição de que a uniformidade desse marco seja suficiente para produzir uniformidade nas condições e nos resultados da alfabetização. A tese deste artigo, nesse sentido, não é que a idade cronológica seja critério ilegítimo para organizar o ingresso no ensino fundamental (algum critério administrativo é necessário), mas que sua transformação em expectativa pedagógica universal, sem a correspondente garantia das condições de aprendizagem, produz um problema estrutural: crianças da mesma idade não dispõem das mesmas condições de desenvolvimento, exposição à linguagem escrita e qualidade de mediação. Essa tese arrisca deslizar para um determinismo pouco produtivo, como se a desigualdade regional condenasse redes inteiras ao fracasso independentemente de qualquer decisão de política subnacional. Por isso o artigo dedica atenção ao caso do Ceará: o Programa Alfabetização na Idade Certa mostra que essa contradição não é destino fixo, mas condição que desenho institucional, cooperação federativa e investimento direcionado podem mitigar, não eliminar.

A literatura de política educacional sobre a Lei nº 11.274/2006 concentra-se nos efeitos de acesso e nos desafios curriculares e de infraestrutura da entrada de crianças de seis anos no ensino fundamental, sem aprofundar o debate pedagógico sobre o que significa alfabetizar dentro desse novo arranjo etário. A literatura pedagógica sobre alfabetização (a tradição construtivista de Ferreiro, a sociointeracionista de inspiração vygotskiana) raramente toma a legislação como objeto direto de análise. Este artigo ocupa esse espaço intermediário: lê o desenho legal da política por um referencial pedagógico crítico e o articula a um estudo de caso subnacional que a literatura de política educacional já documenta, mas raramente conecta ao debate teórico sobre a heterogeneidade da aquisição da escrita.

Para isso, o artigo mobiliza três referenciais (Ferreiro, Vygotsky e Soares), não como blocos de exposição isolados, mas como lentes que, lidas em conjunto, explicam por que um critério puramente cronológico é insuficiente (Ferreiro),

porque a mediação pedagógica pressupõe uma base material que a política nem sempre garante (Vygotsky), e por que a distinção entre alfabetização e letramento expõe o risco de uma antecipação formal que não se traduz em aprendizagem efetiva (Soares). Esses três núcleos dialogam com indicadores oficiais (Saeb, Censo Demográfico, Censo Escolar) e com o caso do Ceará, examinados em suas fontes primárias, por meio de pesquisa qualitativa de natureza teórico-documental. Onde a comparação entre unidades da federação exige cautela — como no caso dos microdados estaduais do Saeb, cuja margem de erro elevada é reconhecida pelo próprio Inep —, essa ressalva é registrada no corpo do texto, e os dados quantitativos aqui reunidos funcionam como evidência interpretativa de um argumento teórico, não como teste estatístico de hipótese causal.

## A IDADE CERTA COMO CATEGORIA ADMINISTRATIVA

A cadeia legislativa que produziu o desenho atual do ensino fundamental é mais longa do que os debates correntes sobre alfabetização costumam reconhecer. A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, antecipou a matrícula obrigatória para os seis anos sem alterar a duração de oito anos então vigente. Foi a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que corrigiu essa assimetria: ampliou a duração para nove anos e fixou 2010 como prazo para que municípios, estados e o Distrito Federal implementassem a obrigatoriedade correspondente (BRASIL, 2005; BRASIL, 2006b). Vetos presidenciais ao projeto original impediram que a mesma lei redefinisse a educação infantil na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2006a). Detalhe pouco lembrado: o legislador alterou o ensino fundamental sem redefinir, ao mesmo tempo, o que se esperava da etapa anterior, deixando a articulação entre as duas etapas a cargo de normas infralegais e da prática de cada rede. A Lei nº 11.274/2006 permanece vigente até a data de fechamento deste artigo, sem alteração superveniente conhecida (BRASIL, 2006b).

Do ponto de vista do acesso, o resultado dessa cadeia legal foi inequivocamente positivo: o Brasil está hoje próximo da universalização do atendimento à população de quatro e cinco anos, com 5,3 milhões de matrículas na pré-escola registradas pelo Censo Escolar de 2024 (INEP, 2025a). Mas acesso à escolarização e aprendizagem da leitura e da escrita são fenômenos distintos, e a expansão do primeiro não veio acompanhada, na mesma proporção, por resultados equivalentes no segundo: o Saeb 2023 registrou que apenas 49,3% das crianças do 2º ano do ensino fundamental da rede pública brasileira estavam alfabetizadas, com margem de erro nacional de 2,8 pontos percentuais (INEP, 2026). O gargalo está menos na porta de entrada do sistema do que naquilo que a escola consegue oferecer depois que essa porta se abre.

É aqui que a "idade certa" revela sua ambiguidade constitutiva. Como categoria legal, cumpre função de organização administrativa: define quando a criança deve matricular-se, quando deve ser avaliada, quando os resultados de sua rede serão comparados aos de outras. Como categoria pedagógica, no entanto, pressupõe algo que a legislação não garante: que, aos seis ou sete anos, todas as crianças disponham de condições equivalentes de desenvolvimento, de exposição prévia à linguagem escrita, de estabilidade familiar e de qualidade do ensino recebido. É nesse ponto que a discussão precisa migrar do campo jurídico para o da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia da alfabetização: é isso que as três seções seguintes buscam fazer, lendo Ferreiro,

Vygotsky e Soares não como autoridades citadas isoladamente, mas como interlocutores que explicam por que a uniformidade cronológica da lei tende a produzir desigualdade, e não a corrigi-la.

## CRIANÇAS DA MESMA IDADE, PERCURSOS DIFERENTES

A contribuição mais decisiva de Emília Ferreiro a essa discussão não é um método de ensino, mas uma reformulação do próprio objeto: a criança não recebe passivamente o código escrito; constrói hipóteses sucessivas sobre seu funcionamento, num processo de reconstrução da língua escrita que segue lógica interna (não linear, nem homogênea entre crianças da mesma idade) antes mesmo de qualquer instrução formal (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Se a aquisição da escrita segue essa lógica, e não um cronograma biológico fixo, duas crianças de exatamente a mesma idade cronológica podem estar em momentos radicalmente diferentes do processo. Essa diferença não decorre de deficiência de uma em relação à outra, mas de exposições muito distintas à linguagem escrita em seus ambientes familiares e comunitários antes de ingressarem na escola.

Teberosky e Colomer (2003) reforçam esse ponto ao criticar diretamente a suposição de uma "idade ideal" biologicamente determinada para o início do ensino da leitura e da escrita, associando-a a uma leitura condutista e decodificadora incompatível com a perspectiva construtivista. Mesmo dentro dessa tradição, portanto, a ideia de idade cronológica fixa como critério suficiente já era, havia duas décadas, objeto de crítica teórica consolidada. A legislação de 2006 não incorporou essa ressalva: transformou um marco administrativo necessário em pressuposto pedagógico implícito, sem explicitar que se trata de convenção organizacional, e não de descoberta sobre o desenvolvimento infantil.

Essa heterogeneidade cognitiva tem, no Brasil, correspondente direto no plano social: crianças com exposições distintas à leitura e à escrita não estão distribuídas aleatoriamente pelo território, mas concentradas segundo padrões regionais e socioeconômicos de longa duração. O Censo Demográfico de 2022 mostra que a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais permanece em 85,8% no Nordeste, contra 96,6% no Sul e 96,1% no Sudeste (IBGE, 2024). Trata-se de um retrato acumulado de gerações, não de uma medida direta do fenômeno escolar atual, mas de um indicador da desigualdade regional de que essas gerações são herdeiras. Essa herança não determina mecanicamente o desempenho de uma criança nordestina hoje matriculada no 2º ano; compõe, porém, o pano de fundo social sobre o qual a heterogeneidade descrita por Ferreiro se distribui de forma não aleatória, distribuição que uma política uniforme de marco etário único tende a tratar como irrelevante.

Disso decorre uma consequência para a avaliação escolar que a literatura de política educacional raramente explicita: se a heterogeneidade de hipóteses sobre a escrita é a norma esperada, e não o desvio, instrumentos de avaliação em larga escala aplicados uniformemente em um único corte etário (como o próprio Saeb) tendem a captar, ao lado de déficits reais de aprendizagem, variação epistemologicamente normal que a moldura da "idade certa" recodifica como fracasso individual. Isso não torna a avaliação em larga escala dispensável: é o instrumento que torna mensurável, e, portanto, discutível, a extensão do problema. Mas exige que sua leitura política incorpore essa ressalva, sob pena de transformar processo cognitivo normal em rótulo de deficiência, com consequências

pedagógicas e emocionais para crianças cujo único desvio em relação à média é o ritmo, não a capacidade, de reconstrução do sistema de escrita.

## APRENDIZAGEM E MEDIAÇÃO

Se Ferreiro explica por que um critério etário único ignora a heterogeneidade cognitiva das crianças, Vygotsky permite entender por que essa heterogeneidade poderia, em princípio, ser trabalhada pedagogicamente, e por que, nas condições concretas da escola brasileira, isso frequentemente não ocorre. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não decorre de amadurecimento espontâneo, mas de mediação: a criança aprende primeiro no plano interpsicológico, na relação com adultos e pares mais experientes, para só depois internalizar essa aprendizagem no plano intrapsicológico. A zona de desenvolvimento proximal (a distância entre o que a criança já consegue fazer sozinha e o que consegue fazer com mediação qualificada) é o espaço próprio da ação pedagógica: o lugar em que o ensino intencional faz diferença, não o ritmo "natural" de maturação de cada criança.

Essa mediação pressupõe tempo de atenção individualizada, formação específica do professor e estrutura de turma que torne esse acompanhamento factível. É precisamente aqui que a política brasileira de alfabetização revela sua segunda contradição. Ao mesmo tempo em que adota, ao menos retoricamente, vocabulário de mediação e desenvolvimento sociointeracionista nos documentos curriculares oficiais, mantém condições de trabalho docente que dificultam, na prática cotidiana da sala de aula, esse tipo de atenção individualizada. Um piso salarial docente fixado pela Lei nº 11.738/2008 e reajustado para R$ 4.867,77 em 2025 (MEC, 2025) é o patamar mínimo legal, não retrato completo da remuneração docente, mas o valor a partir do qual redes municipais de menor capacidade fiscal tendem a estruturar a carreira inicial de seus professores.

Esse descompasso entre vocabulário pedagógico oficial e realidade material do trabalho docente pode ser descrito de forma direta: pratica-se, em muitas salas de aula brasileiras, algo mais próximo de um maturacionismo de fato: deixa-se ao tempo e à repetição o trabalho que a mediação qualificada deveria fazer, porque a estrutura de turma e a formação continuada disponíveis não sustentam outra coisa. A "idade certa" funciona, nesse sentido, como promessa de uma mediação universal que a arquitetura material do sistema não consegue sustentar de modo equivalente em todas as redes de ensino do país.

Essa lacuna não deve ser lida como má vontade docente. Seria um erro transformar este argumento em crítica velada ao professorado. O piso salarial da Lei nº 11.738/2008 é, por definição, valor mínimo nacional; o que municípios de menor capacidade fiscal frequentemente pagam é o piso, não um vencimento construído sobre ele, enquanto redes mais capitalizadas oferecem carreiras iniciais bem acima desse patamar. Isso sugere, ainda que sem dado direto sobre rotatividade docente por rede, que a estabilidade entre professor e turma pressuposta pela mediação vygotskiana é mais difícil de garantir onde o piso salarial funciona como teto de fato, e não como mínimo, o que reforça a leitura de que a "idade certa" oculta, sob verniz de uniformidade nacional, uma estrutura de oportunidades desigualmente distribuída.

## ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A PRESSÃO PELO RESULTADO

Magda Soares oferece o terceiro eixo teórico ao distinguir dois processos que a política pública brasileira tende a tratar como sinônimos: alfabetização, aquisição do sistema de escrita propriamente dito, e letramento, desenvolvimento das práticas sociais de uso da leitura e da escrita (SOARES, 2018). A distinção explica por que é possível a uma criança "decifrar" tecnicamente um texto, cumprindo o critério formal exigido por um indicador nacional, sem ter desenvolvido as práticas de letramento que transformam essa habilidade tecnicamente correta em prática socialmente significativa e cognitivamente consolidada.

Manifesta-se aqui o que este artigo chama de paradoxo da antecipação: o arranjo de avaliações, metas e indicadores construído em torno da entrada mais cedo no ensino fundamental corre o risco de pressionar as redes a produzir alfabetização no sentido técnico e restrito (a criança decodifica, preenche a exigência do indicador), sem garantir o letramento no sentido amplo defendido por Soares. A Lei nº 11.274/2006, em si, fixa apenas a duração do ensino fundamental e a idade de ingresso, sem estabelecer prazo para a alfabetização; o risco descrito decorre, assim, do arranjo de avaliação construído em torno dela, não da lei propriamente dita. O relatório "Pobreza Multidimensional na Infância e Adolescência no Brasil", do Unicef, registra que a proporção de crianças de sete anos que não sabem ler e escrever dobrou no período estudado, de 20% para 40% (UNICEF BRASIL, 2023). O relatório não estabelece relação causal com a legislação discutida neste artigo; além disso, o período analisado coincide com a pandemia de Covid-19 e seus impactos sobre a escolarização. Assim, o dado é aqui mobilizado apenas como indicador do agravamento das desigualdades de alfabetização, sem atribuição causal específica.

À luz de Soares, a "idade certa" é compreendida como categoria fundamentalmente administrativa: organiza o calendário de cobrança de resultados (quando a criança "deve" estar alfabetizada), sem necessariamente organizar as condições pedagógicas de que o letramento depende. Instrumentos de avaliação em larga escala, por razões de exequibilidade metodológica, tendem a mensurar com mais precisão a dimensão técnica da alfabetização (decodificação, reconhecimento de palavras, compreensão literal de frases curtas) do que a dimensão ampla do letramento, mais difícil de captar em teste padronizado de aplicação rápida. Isso não desqualifica indicadores como o Saeb ou o Indicador Criança Alfabetizada, discutidos na seção seguinte, mas exige cautela interpretativa: uma melhora nesses indicadores pode refletir avanço genuíno em letramento, mas também, em alguma medida, aperfeiçoamento das redes em preparar tecnicamente as crianças para o formato da prova, risco que a literatura de avaliação educacional designa "ensinar para o teste", registrado aqui como limite interpretativo dos próprios dados mobilizados, não como motivo para descartá-los.

## QUANDO A ESTRUTURA PODE SER MODIFICADA: O CASO DO CEARÁ

Um contraponto importante ao argumento estrutural aparece no Ceará. No Saeb 2023, enquanto 49,3% das crianças do 2º ano da rede pública estavam alfabetizadas no Brasil, o Ceará registrou 72,1%, o maior percentual entre as unidades da federação (INEP, 2026). O resultado não deve ser interpretado como efeito de uma característica regional específica, mas relacionado ao desenho institucional do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), instituído pela Lei estadual nº 14.026/2007 (CEARÁ, 2007). A literatura identifica, entre

seus principais mecanismos, a cooperação entre estado e municípios, a formação continuada de professores, a avaliação externa e incentivos vinculados a indicadores educacionais (SEGATTO, 2012; SEGATTO; ABRUCIO, 2016; GUSMÃO; RIBEIRO, 2011).

A comparação exige cautela, pois os indicadores utilizados não são equivalentes. O Indicador Criança Alfabetizada, produzido pelo MEC, apresenta metodologia distinta da empregada pelo Saeb, enquanto o próprio Inep recomenda prudência na comparação direta entre resultados estaduais do Saeb (INEP, 2026; MEC, 2024). Assim, o interesse do caso cearense não está em estabelecer uma hierarquia precisa entre estados, mas em evidenciar que resultados educacionais podem responder a escolhas institucionais.

O caso cearense, portanto, não elimina a desigualdade estrutural descrita neste artigo. Ele demonstra, porém, que seus efeitos não são inevitáveis: cooperação federativa, continuidade administrativa e políticas de formação e acompanhamento podem modificar as condições em que a alfabetização ocorre. A existência de um marco etário nacional não é, por si só, suficiente para produzir resultados equivalentes; são as condições institucionais que permitem, ou dificultam, que esse marco se converta em aprendizagem.

## DISCUSSÃO

Em conjunto, os três referenciais teóricos e o contraponto cearense permitem sintetizar o argumento deste artigo em quatro movimentos. Ferreiro mostra que a idade cronológica não elimina a heterogeneidade dos processos de construção da escrita: crianças da mesma idade percorrem, em ritmos distintos, uma mesma lógica de reconstrução do sistema alfabético. Vygotsky mostra que essa heterogeneidade não é incapacidade, mas ausência de mediação social e pedagógica suficiente: a distância entre o que a criança já sabe fazer sozinha e o que poderia fazer com apoio qualificado. Soares mostra que a alfabetização não deve ser reduzida ao cumprimento mecânico de uma expectativa cronológica ou de um indicador, sob pena de produzir decodificação técnica sem letramento efetivo. E o Ceará mostra que as condições estruturais responsáveis por essa desigualdade não são destino inevitável: políticas públicas sustentadas podem modificar parte delas, embora não as eliminem.

Duas objeções previsíveis merecem resposta direta. A primeira nota que os dados aqui reunidos são majoritariamente correlacionais, sem estabelecer, com rigor experimental, a direção exata da relação causal. É uma objeção procedente, mas é justamente por isso que o contraponto cearense ocupa lugar central na argumentação: a literatura sobre o PAIC inclui evidência observacional comparativa que sustenta, com mais robustez do que a correlação simples, a hipótese de que desenho institucional explica parte relevante da variação observada. A segunda diz respeito à comparação entre indicadores de natureza distinta (alfabetização adulta e infantil): ela não pretende estabelecer equivalência causal entre os dois fenômenos, mas mostrar continuidade de padrão regional ao longo de gerações, o que é analiticamente distinto de afirmar que o analfabetismo adulto de uma região determina mecanicamente o desempenho escolar das crianças que hoje ali vivem.

Essa síntese sustenta a tese central deste artigo: a política educacional não deve abandonar marcos etários (há, de fato, uma idade em que a maioria das crianças, dadas condições adequadas de mediação, pode consolidar a alfabetização), mas não pode tratá-

los como se fossem suficientes, por si mesmos, para produzir igualdade de aprendizagem. O problema não está no conceito de idade certa, mas na suposição implícita de que a lei que fixa esse marco garante, por si só, as condições que o tornam alcançável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo sustentou que a Lei nº 11.274/2006 ampliou e consolidou a obrigatoriedade do acesso ao ensino fundamental aos seis anos sem produzir, ao mesmo tempo, a equalização das condições de mediação pedagógica, formação docente e infraestrutura de que a alfabetização efetiva depende. Nesse contexto, a "idade certa" opera como categoria administrativa que organiza calendários e expectativas de desempenho, mas que, isoladamente, garante apenas a aparência técnica de alfabetização que os indicadores nacionais revelam insuficiente. O caso do Ceará qualifica essa conclusão: mostra que a tensão estrutural aqui descrita responde a escolhas de desenho institucional, cooperação federativa e investimento direcionado, transformando o argumento de um diagnóstico resignado em um convite à ação institucional informada por evidência.

A implicação de política pública mais direta é que programas nacionais de alfabetização organizados exclusivamente em torno de marcos etários e metas de resultado, sem mecanismos equivalentes de cooperação federativa, formação docente continuada e incentivo fiscal vinculado a indicadores pedagógicos, tendem a reproduzir, e não a corrigir, a disparidade regional que caracteriza a alfabetização brasileira há gerações. O programa federal Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, lançado em 2023 com inspiração declarada na experiência cearense (MEC, 2024), reconhece institucionalmente essa mesma conclusão; sua efetividade dependerá de que os mecanismos que sustentaram o PAIC por quase duas décadas sejam implementados de forma consistente pelas demais unidades da federação, e não apenas incorporados ao discurso.

Fica como agenda de pesquisa futura investigar por que o vocabulário de mediação, mesmo formalmente adotado nos documentos curriculares oficiais, convive tão frequentemente, na prática escolar brasileira, com uma realidade material mais compatível com lógica de maturação espontânea do que com a mediação qualificada que a própria política afirma adotar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 17 maio 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006b.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Mensagem nº 65, de 6 de fevereiro de 2006. **Razões de veto parcial ao Projeto de Lei nº 144, de 2005, que deu origem à Lei nº 11.274/2006. Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 7 fev. 2006a.

CEARÁ. **Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007**. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado,** Fortaleza, 19 dez. 2007.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. Colaboração entre estado e municípios para a alfabetização de crianças na idade certa no Ceará. **Cadernos Cenpec,** São Paulo, v. 1, n. 1, p. 9-34, 2011. DOI: https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.37.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022:** alfabetização: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do Saeb 2023**: dados de proficiência: volume 1. Brasília, DF: Inep, 2026.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Ceará atinge patamar de 85% de crianças alfabetizadas.** Brasília, DF: MEC, 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Piso salarial dos professores tem reajuste acima da inflação.** Brasília, DF: MEC, 2025.

SEGATTO, Catarina Ianni. Análise da implementação de políticas públicas: o Programa de Alfabetização na Idade Certa em dois municípios cearenses. **Temas de Administração Pública,** Araraquara, v. 4, n. 7, p. 1-16, 2012.

SEGATTO, Catarina; ABRUCIO, Fernando Luiz. A cooperação em uma federação heterogênea: o regime de colaboração na educação em seis estados brasileiros. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 411-429, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

UNICEF BRASIL. **Pobreza multidimensional na infância e adolescência no Brasil.** Brasília, DF: Unicef, 2023.

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

# A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM INICIAL

The Influence of Digital Technologies on Early Learning

VIVIAN GUSMÃO CAMOES DE OLIVEIRA [1]

## RESUMO

A presença das tecnologias digitais no cotidiano das crianças tem transformado significativamente os processos de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental I, exigindo da escola novas formas de mediação pedagógica. Inseridas em um contexto altamente tecnológico, as crianças chegam à escola já familiarizadas com dispositivos digitais, o que demanda práticas educativas que integrem esses recursos de forma crítica, planejada e intencional O uso de recursos como tablets, computadores, lousas digitais, aplicativos educacionais e jogos interativos pode favorecer o engajamento dos estudantes, estimular a curiosidade, ampliar as possibilidades de acesso à informação e contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e socioemocionais. Na aprendizagem inicial, essas tecnologias podem apoiar processos como a alfabetização, o letramento digital, a resolução de problemas e o desenvolvimento do pensamento lógico, especialmente quando associadas a metodologias ativas que valorizam a participação do aluno. No entanto, a inserção das tecnologias digitais no Ensino Fundamental I também apresenta desafios. O uso excessivo ou descontextualizado pode comprometer a atenção, a socialização e a qualidade das interações presenciais, tornando fundamental o papel do professor como mediador do conhecimento. Quando utilizadas de forma equilibrada e alinhadas aos objetivos pedagógicos, as tecnologias digitais podem contribuir significativamente para uma aprendizagem mais significativa, dinâmica e contextualizada, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias digitais; Aprendizagem inicial; Ensino Fundamental I.**

[1] **Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Paulista – UNIP (2014); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela FAVENI (2020); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo**

# A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM INICIAL

The Influence of Digital Technologies on Early Learning

VIVIAN GUSMÃO CAMOES DE OLIVEIRA [1]

## ABSTRACT

The presence of digital technologies in children's daily lives has significantly transformed teaching and learning processes in Elementary School I, requiring new forms of pedagogical mediation from schools. Inserted in a highly technological context, children arrive at school already familiar with digital devices, which demands educational practices that integrate these resources in a critical, planned, and intentional way. The use of resources such as tablets, computers, digital whiteboards, educational applications, and interactive games can enhance student engagement, stimulate curiosity, expand access to information, and contribute to the development of cognitive, linguistic, and socio-emotional skills.In early learning, these technologies can support processes such as literacy, digital literacy, problem-solving, and the development of logical thinking, especially when combined with active methodologies that value student participation. However, the integration of digital technologies in Elementary School I also presents challenges. Excessive or decontextualized use may affect attention, socialization, and the quality of face-to-face interactions, making the teacher's role as a mediator of knowledge essential. When used in a balanced way and aligned with pedagogical objectives, digital technologies can significantly contribute to more meaningful, dynamic, and contextualized learning, promoting the integral development of children in the early years of Elementary School.

**KEYWORDS: Digital technologies; Early learning; Elementary School I.**

[1] **Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Paulista – UNIP (2014); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela FAVENI (2020); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo**

# INTRODUÇÃO

O avanço acelerado das tecnologias digitais tem provocado profundas transformações na sociedade contemporânea, influenciando diretamente as formas de interação, comunicação e aprendizagem das crianças desde a primeira infância. No contexto do Ensino Fundamental I, essas mudanças desafiam os modelos pedagógicos tradicionais e exigem a ressignificação das práticas educativas, de modo a atender às características cognitivas, sociais e culturais de alunos inseridos em um ambiente cada vez mais tecnológico.

Quando integradas de forma intencional, as tecnologias digitais podem ampliar as possibilidades de aprendizagem, oferecendo experiências interativas, multimodais e alinhadas às necessidades do desenvolvimento infantil (Prensky, 2001). Sob a perspectiva sociointeracionista, a aprendizagem é compreendida como um processo mediado pelas interações sociais e pelos instrumentos culturais disponíveis em determinado contexto histórico.

As tecnologias digitais, enquanto artefatos culturais contemporâneos, podem atuar como ferramentas mediadoras na construção do conhecimento, favorecendo aprendizagens significativas. De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da mediação e da interação no interior da zona de desenvolvimento proximal, e os recursos digitais podem potencializar esse processo ao estimular a colaboração, o diálogo e a resolução de problemas entre os estudantes (Vygotsky, 1978).

Além disso, a inserção das tecnologias digitais no Ensino Fundamental I dialoga com abordagens pedagógicas que valorizam metodologias ativas de aprendizagem. Tais metodologias reconhecem o aluno como sujeito protagonista do processo educativo, incentivando a autonomia, o pensamento crítico e o engajamento.

Ferramentas como aplicativos educacionais, jogos interativos e recursos multimídia podem contribuir para o desenvolvimento da alfabetização, do pensamento lógico e do letramento digital, desde que utilizadas de forma planejada e coerente com os objetivos pedagógicos (Moran, 2015).

A integração das tecnologias digitais na educação básica também suscita desafios de ordem pedagógica e ética. O uso excessivo ou descontextualizado desses recursos pode comprometer a atenção, as interações sociais e a qualidade das experiências educativas. Nesse sentido, torna-se imprescindível o papel do professor como mediador do conhecimento, responsável por selecionar recursos adequados, estabelecer limites e promover práticas pedagógicas equilibradas.

A formação continuada docente, aliada à reflexão crítica sobre o uso das tecnologias e às condições de infraestrutura e inclusão digital, constitui um fator essencial para uma integração pedagógica eficaz (Kenski, 2012).

Este artigo tem como objetivo analisar a influência das tecnologias digitais no processo de aprendizagem inicial no Ensino Fundamental I, discutindo suas potencialidades pedagógicas, os desafios de sua integração no contexto escolar e o papel do professor como mediador do uso consciente e intencional desses recursos no desenvolvimento cognitivo, social e linguístico das crianças. Diante disto, torna-se fundamental compreender de que maneira as tecnologias digitais podem ser incorporadas ao cotidiano escolar de forma

equilibrada, crítica e alinhada aos princípios pedagógicos do Ensino Fundamental I.

Ao reconhecer tanto as contribuições quanto os limites desses recursos, este estudo busca refletir sobre práticas educativas que promovam aprendizagens significativas, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil e fortalecendo o papel da escola como espaço de formação integral. Assim, a discussão proposta visa contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o uso responsável das tecnologias digitais nos anos iniciais da educação básica, em consonância com as demandas contemporâneas da educação.

## AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM INICIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I

As tecnologias digitais têm se consolidado como elementos estruturantes da sociedade contemporânea, influenciando profundamente as formas de comunicação, interação e construção do conhecimento. No âmbito educacional, sua presença modifica os modos tradicionais de ensinar e aprender, exigindo da escola uma postura reflexiva diante das novas demandas formativas impostas pela cultura digital.

No Ensino Fundamental I, essa realidade se torna ainda mais significativa, considerando que as crianças já estão inseridas em ambientes tecnológicos desde muito cedo (Castells, 2013). A aprendizagem inicial ocorre em uma fase crucial do desenvolvimento infantil, marcada pela construção das bases cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais. Nesse período, as experiências vivenciadas no contexto escolar exercem papel determinante na formação do sujeito aprendiz.

A inserção das tecnologias digitais nesse processo pode ampliar as possibilidades pedagógicas, desde que respeite as etapas do desenvolvimento infantil e os princípios da educação básica (Piaget, 1976). Sob a perspectiva do sociointeracionismo, a aprendizagem é compreendida como resultado das interações sociais mediadas por instrumentos culturais. As tecnologias digitais, enquanto ferramentas culturais contemporâneas, assumem função mediadora no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme postulado por Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo é impulsionado pela mediação simbólica e pelas interações sociais, aspectos potencializados pelo uso pedagógico de recursos digitais (Vygotsky, 1978). No Ensino Fundamental I, o uso das tecnologias digitais pode favorecer a construção do conhecimento ao estimular a participação ativa dos alunos.

Recursos como jogos educativos, vídeos interativos e plataformas digitais possibilitam experiências de aprendizagem mais dinâmicas, colaborativas e contextualizadas, contribuindo para a internalização de conceitos e para o desenvolvimento da autonomia intelectual (Valente, 2014). A alfabetização e o letramento, processos centrais na aprendizagem inicial, também podem ser potencializados pelo uso das tecnologias digitais.

Ambientes virtuais, aplicativos de leitura e escrita e atividades multimodais ampliam o contato da criança com diferentes linguagens, favorecendo a compreensão do sistema de escrita alfabética e o uso social da língua de forma significativa (Soares, 2004). Além do letramento tradicional, a escola passa a assumir a responsabilidade de promover o letramento digital, entendido como a capacidade de utilizar criticamente as tecnologias da informação e comunicação.

No Ensino Fundamental I, esse processo deve ocorrer de forma gradual, orientada e integrada ao currículo, preparando os alunos para uma participação consciente na cultura digital (Rojo, 2012). As metodologias ativas de aprendizagem encontram nas tecnologias digitais importantes aliadas. Ao valorizar a investigação, a resolução de problemas e o protagonismo infantil, essas metodologias contribuem para a construção de aprendizagens significativas.

O uso de recursos digitais, quando associado a práticas pedagógicas intencionais, favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade (Moran, 2015). Entretanto, a integração das tecnologias digitais no contexto escolar não deve ocorrer de forma acrítica.

O uso excessivo ou inadequado desses recursos pode gerar impactos negativos no desenvolvimento infantil, como dificuldades de atenção, redução das interações sociais presenciais e dependência tecnológica. Dessa forma, torna-se necessário estabelecer critérios pedagógicos claros para sua utilização (Postman, 1994). Nesse sentido, o papel do professor assume centralidade no processo de mediação tecnológica. Cabe ao docente selecionar recursos apropriados, planejar atividades coerentes com os objetivos educacionais e orientar os alunos quanto ao uso responsável das tecnologias.

A mediação pedagógica é fundamental para garantir que a tecnologia esteja a serviço da aprendizagem, e não o contrário (Kenski, 2012). A formação continuada dos professores constitui um fator essencial para a integração eficaz das tecnologias digitais na aprendizagem inicial. O domínio técnico, aliado à reflexão pedagógica, permite ao educador compreender as potencialidades e limitações dos recursos digitais, promovendo práticas inovadoras e alinhadas às necessidades dos alunos (Libâneo, 2011).

Outro aspecto relevante refere-se à infraestrutura tecnológica das instituições escolares. A ausência de equipamentos adequados, acesso à internet e suporte técnico pode limitar ou inviabilizar o uso pedagógico das tecnologias digitais. Assim, políticas públicas educacionais desempenham papel fundamental na garantia da equidade e da inclusão digital no Ensino Fundamental I (Brasil, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância das tecnologias digitais no desenvolvimento das competências gerais da educação básica. O documento destaca a necessidade de utilizar as tecnologias de forma crítica, significativa e ética, reforçando seu papel no processo de aprendizagem e na formação integral dos estudantes (Brasil, 2018).

No contexto da aprendizagem inicial, as tecnologias digitais também podem contribuir para a inclusão educacional. Recursos de acessibilidade, softwares educativos adaptados e ferramentas de comunicação alternativa favorecem a participação de alunos com diferentes necessidades, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas (Mantoan, 2003).

A utilização das tecnologias digitais pode ainda fortalecer o vínculo entre escola e família, por meio de plataformas de comunicação, registros digitais e acompanhamento pedagógico. Essa aproximação contribui para a construção de uma rede de apoio ao desenvolvimento da criança, ampliando as possibilidades de intervenção educativa (Paro, 2010).

É importante ressaltar que a integração das tecnologias digitais deve ocorrer de forma

equilibrada, articulando-se às práticas pedagógicas tradicionais. Atividades manuais, brincadeiras, interações presenciais e experiências concretas continuam sendo fundamentais no Ensino Fundamental I, devendo coexistir com o uso consciente dos recursos digitais (Wallon, 2007).

Assim é possível entender que as tecnologias digitais, quando utilizadas de maneira planejada, mediada e alinhada aos objetivos pedagógicos, podem contribuir significativamente para a aprendizagem inicial. Sua integração no Ensino Fundamental I exige reflexão crítica, compromisso pedagógico e compreensão do desenvolvimento infantil, garantindo que esses recursos atuem como aliados no processo educativo (Gadotti, 2000).

## O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

A mediação pedagógica realizada pelo professor é um elemento central no processo de integração das tecnologias digitais no Ensino Fundamental I. Embora os recursos tecnológicos estejam amplamente disponíveis no cotidiano das crianças, é no ambiente escolar que seu uso precisa ser orientado, planejado e articulado aos objetivos educacionais.

Nesse contexto, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e assume o papel de mediador do conhecimento, responsável por conduzir o processo de aprendizagem de forma crítica e reflexiva (Libâneo, 2011). A atuação docente na mediação das tecnologias digitais exige uma compreensão aprofundada do desenvolvimento infantil e das possibilidades pedagógicas desses recursos.

No Ensino Fundamental I, as crianças encontram-se em fase de consolidação de habilidades cognitivas e socioemocionais, o que demanda práticas que respeitem seu ritmo de aprendizagem. O uso intencional das tecnologias pode potencializar esse processo, desde que alinhado às necessidades formativas dos alunos (Piaget, 1976).

Dentro da perspectiva sociointeracionista, o professor atua como mediador entre o aluno, o conhecimento e os instrumentos culturais disponíveis. As tecnologias digitais, enquanto ferramentas culturais contemporâneas, ampliam as possibilidades de interação e colaboração, cabendo ao docente organizar situações de aprendizagem que promovam a construção coletiva do conhecimento (Vygotsky, 1978).

A mediação pedagógica envolve a seleção criteriosa dos recursos digitais a serem utilizados em sala de aula. Nem toda tecnologia disponível possui potencial educativo, sendo necessário avaliar sua adequação aos objetivos pedagógicos, ao conteúdo curricular e à faixa etária dos alunos. Essa escolha consciente contribui para evitar o uso meramente instrumental ou recreativo das tecnologias (Kenski, 2012).

Além da seleção dos recursos, o planejamento das atividades pedagógicas constitui etapa fundamental da mediação docente. O professor deve integrar as tecnologias digitais às práticas de ensino de forma articulada, definindo objetivos claros, estratégias metodológicas e formas de avaliação que valorizem o processo de aprendizagem (Moran, 2015).

No Ensino Fundamental I, o uso das tecnologias digitais pode favorecer metodologias ativas que estimulem o protagonismo infantil. Cabe ao professor criar

situações didáticas que incentivem a investigação, a resolução de problemas e a colaboração entre os alunos, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas (Valente, 2014).

A mediação docente também implica o estabelecimento de limites e regras para o uso das tecnologias em sala de aula. O uso excessivo ou desorganizado pode comprometer a atenção e a socialização das crianças, tornando necessário o equilíbrio entre atividades digitais e experiências presenciais e concretas (Postman, 1994).

A formação continuada dos professores emerge como um fator indispensável para a mediação eficaz das tecnologias digitais. O domínio técnico, aliado à reflexão pedagógica, permite ao docente compreender o potencial educativo dos recursos digitais e incorporá-los de forma crítica e criativa às práticas de ensino (Libâneo, 2011).

A ausência de formação adequada pode gerar insegurança e resistência por parte dos professores em relação ao uso das tecnologias digitais. Nesse sentido, programas de formação que articulem teoria e prática são fundamentais para fortalecer a atuação docente e promover a inovação pedagógica no Ensino Fundamental I (Kenski, 2012).

A mediação das tecnologias digitais também envolve a promoção da inclusão educacional. O professor, ao utilizar recursos digitais acessíveis e adaptados, pode favorecer a participação de alunos com diferentes necessidades educacionais, contribuindo para a construção de uma escola mais inclusiva e equitativa (Mantoan, 2003).

Outro aspecto relevante da mediação docente refere-se à promoção do uso ético e responsável das tecnologias digitais. Desde os anos iniciais, o professor deve orientar os alunos quanto à segurança, ao respeito e à responsabilidade no uso dos recursos digitais, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes (Brasil, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular reforça a importância do papel do professor na integração das tecnologias digitais, ao destacar a necessidade de desenvolver competências relacionadas à cultura digital. Nesse sentido, a mediação docente deve estar alinhada às diretrizes curriculares e às competências gerais da educação básica (Brasil, 2018).

A relação entre professor e aluno é fortalecida quando as tecnologias digitais são utilizadas como instrumentos de aproximação e diálogo. Plataformas digitais, registros pedagógicos e ferramentas de comunicação podem ampliar o acompanhamento do processo de aprendizagem, favorecendo intervenções pedagógicas mais eficazes (Paro, 2010).

A mediação pedagógica também requer sensibilidade para reconhecer as diferentes formas de aprendizagem dos alunos. As tecnologias digitais permitem a diversificação de estratégias didáticas, atendendo a múltiplos estilos de aprendizagem e promovendo maior engajamento dos estudantes (Gardner, 1995).

No contexto da aprendizagem inicial, é fundamental que o professor preserve o caráter lúdico e interativo das atividades pedagógicas. As tecnologias digitais podem contribuir para esse aspecto, desde que integradas de forma equilibrada às brincadeiras, às interações presenciais e às experiências concretas (Wallon, 2007).

Dessa forma, compreende-se que o papel do professor na mediação das tecnologias digitais

é determinante para o sucesso de sua integração no Ensino Fundamental I. Uma atuação docente consciente, reflexiva e comprometida com o desenvolvimento integral da criança assegura que as tecnologias digitais sejam utilizadas como ferramentas pedagógicas que ampliam, e não substituem, as práticas educativas tradicionais (Gadotti, 2000).

A mediação docente no uso das tecnologias digitais no Ensino Fundamental I constitui um elemento essencial para a construção de práticas pedagógicas significativas e equilibradas.

O professor, ao atuar de forma consciente e intencional, garante que os recursos tecnológicos sejam integrados ao processo educativo como instrumentos de aprendizagem, e não como fins em si mesmos. Assim, o uso pedagógico das tecnologias digitais, quando orientado por princípios éticos, planejamento adequado e sensibilidade às especificidades do desenvolvimento infantil, contribui para a formação integral dos estudantes e para a consolidação de uma educação alinhada às demandas atuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível compreender que a inserção das tecnologias digitais no Ensino Fundamental I representa uma realidade irreversível, que exige da escola e dos profissionais da educação uma postura crítica, planejada e intencional. As tecnologias, quando utilizadas de forma pedagógica e alinhadas aos objetivos educacionais, configuram-se como importantes aliadas no processo de aprendizagem inicial, ampliando as possibilidades de construção do conhecimento e favorecendo o engajamento dos estudantes.

Observou-se que o potencial educativo das tecnologias digitais não está nos recursos em si, mas na maneira como são integrados às práticas pedagógicas. A mediação docente mostrou-se elemento central para garantir que o uso desses recursos contribua efetivamente para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Nesse sentido, o planejamento das atividades, a definição de limites e a articulação entre experiências digitais e práticas tradicionais revelam-se fundamentais para uma aprendizagem equilibrada e significativa.

Fica claro também que a formação continuada dos professores e as condições estruturais das instituições escolares desempenham papel decisivo na efetividade da integração das tecnologias digitais.

A falta de preparo técnico-pedagógico e de infraestrutura adequada pode comprometer o uso consciente desses recursos, reforçando desigualdades e fragilizando o processo educativo. Assim, torna-se imprescindível investir em políticas educacionais que garantam acesso, inclusão digital e qualificação profissional.

Conclui-se que o uso das tecnologias digitais no Ensino Fundamental I deve ser compreendido como parte de um projeto pedagógico comprometido com a formação integral do estudante. Ao promover práticas educativas que valorizem a interação, a autonomia, o pensamento crítico e o respeito às especificidades do desenvolvimento infantil, a escola contribui para a construção de sujeitos capazes de atuar de forma ética, consciente e responsável na sociedade hoje.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da prática educativa**. São Paulo: Cortez, 2000.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9 ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 5 ed. Campinas: Papirus, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício de poder:** crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio:** a rendição da cultura à tecnologia. São Paulo: Nobel, 1994.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. New York: McGraw-Hill, 2001.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VALENTE, José Armando. **Tecnologias digitais e educação**: desafios contemporâneos. Campinas: UNICAMP, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

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

# REVISTA ABRANGENTE

Revista Científica Abrangente / FABRANGE – Faculdade Abrange ABC
Periodicidade Mensal
Endereço de correspondência
Rua José Pelosini, 77 - Centro São Bernardo do Campo - SP - CEP: 09720-040
email: revista@fabrange.edu.br / Site: www.fabrange.edu.br