

Unifahe educacional



Revista Unifahe Educacional [recurso eletrônico] — v.1, n.36, (ago. 2025). — Novo Mundo, MS: Unifahe, 2025.

Recurso online: il. color

Mensal

e-ISSN: 2764-9598

1.Educação— Periódicos. 2.Alfabetização. 3.Psicomotricidade. 4. Ludicidade. 5.Educação Financeira. 6.Gestão Democrática. 7. Gestão Escolar. 8.Arte. 9.Ensino Híbrido. 10.Desenvolvimento Infantil. 11.Ensino Híbrido. 12.Alfabetização e Letramento. 13.Transição de Ciclos Educativos. 14.Geografia Escolar. 15.Autismo. 16. Educação Surda Inclusiva. 17.Educação Ambiental. 18.Mudanças Climáticas. 20.Educação Física. 21. .I. Unifahe.

CDD: 370

Catálogo: Sabrina Queiroz Pena - Bibliotecária – CRB – 9/1991



CONSELHO EDITORIAL

Ms. Alexandre Bernardo

Profª Drª Adriana Alves Farias

Drª Claudineia Conationi da Silva Franco

Ms. Cleverson Cirino Coelho da Silva

Esp. Davyd Myke Oliveira

Ms. Dercival Gomes dos Santos

Ms. Marco Aurélio Claudiano Da Silva

Ms. Marcelo BortoLi Uliana

Ms. Valdemar Dias de Souza

Ma. Gilmara Belmiro da Silva

EDITOR CHEFE

Mauricio Belo

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Profª Drª Adriana Alves Farias

Drª Tiziana Azario de Medeiros

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

WayShip

PROJETO GRÁFICO

WayShip

BIBLIOTECÁRIA

Sabrina Queiroz Pena - CRB – 9/1991

CICLO DE PUBLICAÇÃO

Mensal

IDIOMA ACEITO

Português

AUTOR INSTITUCIONAL

REVISTA UNIFAHE EDUCACIONAL
Rua Tupinambá, 606 - Bairro Tapajós -
Mundo Novo - MS CEP: 79.980-00

ISSN 2764-9598

EDITORIAL

TRANSFORMAÇÕES NO MERCADO DE TRABALHO: COMO OS FORMANDOS PODEM SE PREPARAR PARA O FUTURO

O editorial de agosto aborda as constantes transformações no mercado de trabalho e como as universidades devem preparar seus alunos para um futuro em que novas profissões estão surgindo enquanto outras estão desaparecendo.

O mercado de trabalho está sendo moldado por tendências como a automação, a inteligência artificial e a globalização, o que exige que os futuros profissionais desenvolvam habilidades diferentes das tradicionais. O editorial sugere que as universidades se concentrem em preparar os alunos não apenas com conhecimento técnico, mas também com habilidades interpessoais, pensamento crítico e adaptabilidade.

A publicação explora como as instituições podem colaborar com empresas e startups para criar currículos dinâmicos que respondam rapidamente às mudanças do mercado.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias



SUMÁRIO

05. OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA ATUALIDADE E AS DIVERSIDADES

ADENILSON VIANA PAIVA

09. PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

ADRIANA APARECIDA DE SOUZA

13. A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

ADRIANA SILVIA BEZERRA

18. EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA NECESSIDADE URGENTE?

ALEX SANDRO DE LEMOS MICHEL

23. GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: RUMO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - ARRAIAS/TO

ALINE DE AQUINO CARVALHO DE PAULA

28. A GESTÃO ESCOLAR E A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

AMARILDO ANDRADE DA SILVA

32. A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA RITA GOMES DOS SANTOS

36. EXPLORANDO NOVAS POSSIBILIDADES DE EXPRESSÃO E CONECTIVIDADE ARTE DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRÉA MARIA DE LIMA CARVALHO

40. ENSINO HÍBRIDO NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

ARIANE TEODORO MICHEL

45. A AFETIVIDADE NOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA BEM PEQUENA

CINTHIA RODRIGUES DOS SANTOS SILVA

51. AS ARTES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O CONTROLE DAS EMOÇÕES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

ELIANE PEREIRA DA SILVA SOUZA

55. O BRINCAR NA INFÂNCIA: A POTÊNCIA EDUCATIVA DOS JOGOS NA FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

ELISANDRA BENDINI

60. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA E INCLUSIVA

EVA PIRES BARBOSA MONTEIRO

65. A TRANSIÇÃO DE CICLOS EDUCATIVOS

FERNANDO PEDROSA DOS SANTOS

69. TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIDADES E DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

GISELE MARCHEZETTI PETENÁ

74. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

JESSYCA FERREIRA DA CRUZ

78. GEOGRAFIA ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONTEMPORANEIDADE: UMA REVISÃO TEÓRICA SOBRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO CRÍTICO

JOSÉ JADSON DOS SANTOS SILVA

82. A INFLUÊNCIA DA LITERATURA BRASILEIRA

JULIO CESAR DA COSTA E SILVA

87. O AUTISMO E OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

LEILIANE FONTENELLE PEREIRA MARQUES

92. UMA EDUCAÇÃO SURDA INCLUSIVA PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS EM SÃO PAULO

LUIZ FELIPE DE MELLO LIMA

97. A SOCIOLOGIA E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

MARCIA FARIAS DOS SANTOS MENDONÇA

101. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O DESCARTE DO LIXO ELETRÔNICO

MARILZA RITA GUARNIER MIGNOZZETTI

105. MUDANÇAS CLIMÁTICAS: POLÍTICAS PÚBLICAS DO TRATADO DE QUIOTO AO ACORDO DE PARIS

PATRICIA PEREIRA POMARICO CAXEIRO

109. A EDUCAÇÃO FÍSICA E O DESENVOLVIMENTO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

REBECA LOPES ARCHILHA

113. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

REGIANE APARECIDA CRUZ DOS SANTOS

119. GEOGRAFIA NA EJA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E CONTEXTUALIZADA

RICARDO CARVALHO DE LIMA

124. CULTURA MIDIÁTICA E LITERATURA

ROSÂNGELA DE OLIVEIRA

129. BRINCADEIRA LIVRE E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSEMEIRE VIEIRA PINTO DE SOUZA

134. GESTÃO EDUCACIONAL E DEMOCRACIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: DESAFIOS E AVANÇOS NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO

SANDRA PENNETTA

139. (TEA) TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

VANDA MARIA SALOMÃO

143. AS FUNÇÕES EXECUTIVAS EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

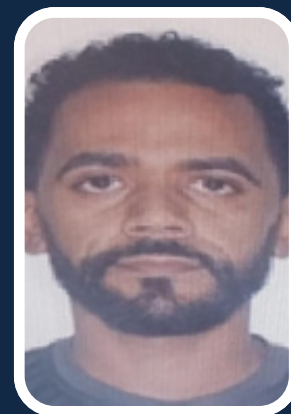
VERA LUCIA FERREIRA CALLOR

148. LITERATURA E ALFABETIZAÇÃO NA ATUALIDADE

ZILDA APARECIDA DA SILVA GUERRERO



OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA ATUALIDADE E AS DIVERSIDADES



ADENILSON VIANA PAIVA - Professor de educação física na rede estadual e municipal de São Paulo professor concursado, graduado em pedagogia desde cedo se dedica a área da educação buscando sempre se capacitar conforme a realidade vivenciada.

RESUMO

O presente trabalho aborda os desafios enfrentados na alfabetização contemporânea, considerando as diversas realidades socioculturais dos alunos. São analisadas as implicações das diferenças linguísticas, cognitivas e culturais no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, são discutidas estratégias pedagógicas inclusivas que buscam atender às necessidades de todos os estudantes. Aborda-se a importância do desenvolvimento da linguagem oral, da consciência fonológica, das habilidades motoras e da mediação pedagógica. A realidade escolar também é considerada, com ênfase nos desafios enfrentados pelos professores e alunos no cotidiano da sala de aula. Fundamentado em autores como Vygotsky, Ferreiro e Piaget, o estudo ressalta a importância de um ambiente alfabetizador, de práticas pedagógicas significativas e do respeito ao tempo de aprendizagem de cada criança.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização, diversidade, inclusão, educação básica, aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo fundamental na educação, pois permite o desenvolvimento da linguagem escrita e da capacidade de comunicação. Na atualidade, esse processo enfrenta desafios significativos, sobretudo devido à diversidade presente nas salas de aula, que inclui diferenças culturais, linguísticas, socioeconômicas e cognitivas. Este trabalho busca analisar esses desafios e apresentar reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas que promovam a aprendizagem para todos os alunos.

Desafios da alfabetização na atualidade:

A presença de alunos com diferentes níveis de letramento e experiências prévias.

Impactos da tecnologia e mídias digitais no desenvolvimento da leitura e escrita.

Dificuldades motivacionais e desinteresse pela leitura em contextos sociais específicos.

Diversidades na sala de aula:

Diversidade cultural e linguística: alunos que falam diferentes línguas ou dialetos em casa.

Diversidade cognitiva: alunos com transtornos de aprendizagem, como Dislexia e TDAH.

Diversidade socioeconômica: influência da realidade familiar e acesso a recursos educacionais.

Estratégias pedagógicas inclusivas:

Adoção de práticas diferenciadas de ensino, considerando as necessidades individuais.

Uso de recursos multimodais e materiais concretos para apoiar a aprendizagem.

Incentivo à leitura significativa e ao respeito às experiências culturais dos alunos.

Apesar das políticas educacionais inclusivas, persistem desigualdades na alfabetização. A formação docente insuficiente, a falta de recursos nas escolas públicas e a pressão por resultados em avaliações padronizadas contribuem para um ensino que nem sempre atende às necessidades de todos os alunos.

A alfabetização na contemporaneidade exige práticas pedagógicas sensíveis às diversidades presentes nas salas de aula. Reconhecer e valorizar as diferenças culturais, cognitivas e linguísticas é essencial para promover uma educação equitativa. Estratégias inclusivas e adaptativas contribuem para a construção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral dos estudantes.



A alfabetização é um processo que vai além da simples memorização de letras e sons. Envolve a construção ativa do conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética e a compreensão de que a linguagem escrita é uma forma de representação da fala e do pensamento. Escrever, nesse contexto, é mais do que transcrever símbolos — é comunicar ideias, registrar sentimentos, expressar-se no mundo.

Segundo Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), a criança não chega à escola sem saber nada sobre a escrita. Pelo contrário, ela já constrói hipóteses sobre como se escreve e como a escrita funciona, desenvolvendo essas ideias em diferentes níveis até atingir a compreensão do sistema alfabético. Essa construção passa por etapas importantes, como as fases pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

A escrita se consolida na medida em que a criança é incentivada a experimentar, errar, refletir e reescrever. É papel do professor criar situações significativas que desafiem o aluno a pensar sobre a escrita, propondo práticas reais, como escrever bilhetes, listas, histórias e textos diversos, sempre com intencionalidade e com sentido.

A alfabetização, portanto, deve ser entendida como um processo que respeita o tempo de aprendizagem de cada criança, considerando suas experiências anteriores, sua cultura, e o ambiente em que está inserida. O ato de escrever, quando bem trabalhado na alfabetização, contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do pensamento crítico e da comunicação eficaz.

A fundamentação do processo de alfabetização ocorre por meio de diversas abordagens teóricas, práticas e pedagógicas que visam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, e está diretamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor, social e cultural da criança.

A fundamentação do processo de alfabetização envolve múltiplos aspectos: cognitivos, afetivos, motores, linguísticos e sociais. É essencial compreender que a alfabetização vai além de “ensinar a ler e escrever”, sendo um processo cultural e formativo, no qual a criança se torna leitora e produtora de sentidos no mundo.

Alfabetização e a Mediação do Professor

O professor desempenha um papel central no processo de alfabetização, atuando não apenas como transmissor de conhecimentos, mas como mediador entre o aluno e o mundo da leitura e da escrita. A mediação envolve orientar, estimular e apoiar o desenvolvimento das competências linguísticas, promovendo experiências significativas que conectem o conteúdo escolar com a realidade do aluno.

Nesse contexto, o professor precisa identificar as necessidades individuais, respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e propor estratégias diversificadas que facilitem a compreensão, interpretação e produção de textos. A mediação docente também é essencial para desenvolver a autonomia do estudante, permitindo que ele construa sentido sobre a linguagem e utilize a leitura e a escrita de forma crítica, criativa e funcional em seu dia a dia.

O processo de alfabetização é profundamente influenciado pela mediação pedagógica do professor. Mais do que um transmissor de conteúdos, o docente atua como um facilitador da aprendizagem, guiando o aluno na construção do conhecimento sobre a leitura e a escrita.

A mediação do professor ocorre por meio de intervenções intencionais e planejadas, considerando o nível de desenvolvimento cognitivo de cada aluno e respeitando suas hipóteses sobre a escrita, conforme demonstrado nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985). Isso implica reconhecer que cada criança tem um ritmo de aprendizagem e traz consigo experiências e saberes prévios que devem ser valorizados e aproveitados em sala de aula.

O professor alfabetizador precisa conhecer profundamente o processo da psicogênese da língua escrita, para que possa identificar em que fase do desenvolvimento a criança se encontra (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética ou alfabética) e, assim, propor atividades desafiadoras e significativas que promovam avanços reais na aprendizagem.

Além disso, a mediação docente requer escuta sensível, observação constante, registros frequentes e capacidade de ajustar práticas pedagógicas conforme as necessidades da turma. O uso de textos diversos, jogos, rodas de leitura, escrita espontânea, produção de textos coletivos e individuais são estratégias que, quando bem conduzidas, fortalecem o vínculo do aluno com a linguagem escrita.

Portanto, o papel do professor na alfabetização é essencial. Ele é o elo entre o aluno e o conhecimento, sendo responsável por criar um ambiente alfabetizador rico, estimulante e acolhedor, onde o erro é visto como parte do processo e o sucesso do aluno é celebrado como resultado de um trabalho cuidadoso e reflexivo.

O processo de alfabetização é complexo e está sujeito a diversas interferências que podem influenciar diretamente no desenvolvimento da leitura e da escrita pelas crianças. Essas interferências podem ser de ordem cognitiva, emocional, social, pedagógica ou ambiental, e precisam ser compreendidas para que o professor possa planejar intervenções eficazes e significativas. Entre as interferências cognitivas, destaca-se o ritmo de desenvolvimento de cada criança. Nem todos os alunos aprendem no mesmo tempo ou da mesma forma. Dificuldades de memória, atenção, percepção visual e auditiva também pode impactar negativamente o processo de aprendizagem da escrita.

As interferências emocionais envolvem aspectos como insegurança, baixa autoestima, ansiedade ou desmotivação. Crianças que se sentem pressionadas, criticadas ou desvalorizadas tendem a apresentar resistência ao processo de alfabetização. O acolhimento e o vínculo afetivo com o professor são essenciais para que o aluno se sinta confiante para aprender.

Do ponto de vista social e familiar, a falta de estímulos em casa, ausência de materiais de leitura, pouca valorização da linguagem escrita e contextos de vulnerabilidade social podem dificultar o acesso da criança à cultura letrada. Por outro lado, alunos com acesso a livros, conversas ricas e interações positivas tendem a desenvolver melhor sua linguagem oral e escrita.

No campo pedagógico, práticas mecânicas e descontextualizadas, ausência de um trabalho intencional e planejado, bem como a falta de formação adequada do professor, podem interferir negativamente na alfabetização. A não consideração das hipóteses da escrita da criança, como apontado por Ferreiro e Teberosky (1985), pode resultar em retrocessos e dificuldades. Por fim, as interferências ambientais incluem fatores como salas superlotadas, ausência de recursos didáticos, infraestrutura inadequada e até mesmo o tempo insuficiente dedicado às práticas de leitura e escrita no cotidiano escolar.

A ALFABETIZAÇÃO E OS CAMPOS DE ESTUDO

A alfabetização é um processo complexo que envolve a aquisição da leitura e da escrita, mobilizando diferentes habilidades cognitivas, linguísticas e sociais. Este estudo aborda os principais campos de pesquisa relacionados à alfabetização, analisando suas contribuições para a compreensão do processo de aprendizagem, das práticas pedagógicas e das estratégias inclusivas para alunos com diferentes necessidades.



A alfabetização não se resume apenas ao aprendizado de letras, sílabas e regras gramaticais; ela envolve a construção de significados e a capacidade de usar a leitura e a escrita de forma funcional e crítica no cotidiano. Aprender a decodificar palavras é apenas uma etapa inicial; o verdadeiro objetivo é desenvolver a competência para interpretar textos, comunicar ideias, refletir sobre informações e interagir socialmente por meio da linguagem escrita.

Essa perspectiva amplia o papel do professor e do processo educativo, exigindo metodologias que promovam a compreensão, a reflexão e a produção de textos significativos. Além disso, reconhece a diversidade dos alunos, respeitando diferentes ritmos de aprendizagem e experiências de vida, tornando a alfabetização um processo dinâmico, integrado e contextualizado.

A alfabetização é uma etapa essencial do processo educacional, pois permite que a criança compreenda o mundo por meio da leitura e da escrita. No entanto, esse processo enfrenta diversos desafios que comprometem a aprendizagem plena e equitativa dos alunos.

Um dos principais desafios da alfabetização está relacionado às desigualdades sociais. Crianças em situação de vulnerabilidade social muitas vezes têm pouco acesso a livros, brinquedos educativos e conversas estimulantes, o que impacta diretamente o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Outro obstáculo importante é a falta de formação continuada dos professores. Muitos educadores ainda utilizam métodos tradicionais e mecanizados de ensino, desconsiderando os avanços da psicogênese da língua escrita, como os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que mostram que a criança constrói hipóteses sobre a escrita.

Além disso, o ambiente escolar também pode ser um fator limitante. Salas de aula superlotadas, falta de materiais didáticos apropriados e pouco tempo dedicado à leitura e à produção textual dificultam o acompanhamento individual do progresso de cada aluno.

As dificuldades cognitivas e emocionais das crianças também são um desafio. Alguns alunos apresentam transtornos de aprendizagem, como dislexia ou TDAH, e necessitam de acompanhamento especializado. Outros demonstram baixa autoestima ou insegurança, o que interfere na participação ativa nas atividades escolares.

Por fim, a ausência de um trabalho pedagógico planejado, significativo e lúdico torna o processo de alfabetização desinteressante. Quando não há conexão entre o conteúdo e a realidade do aluno, o aprendizado perde o sentido e se torna apenas uma obrigação.

A alfabetização é um tema central na educação, sendo objeto de estudo em diferentes áreas do conhecimento. A compreensão de como crianças e jovens aprendem a ler e a escrever exige a articulação de campos teóricos e práticos, como linguística, psicologia, pedagogia e neurociência. O presente trabalho discute esses campos de estudo e suas contribuições para uma alfabetização eficaz e inclusiva.

Linguística:

- Analisa a língua e suas estruturas como base para o desenvolvimento da leitura e da escrita.
- Estuda a relação entre fonemas, grafemas, sintaxe e semântica.
- Contribui para a elaboração de métodos de alfabetização que respeitem a linguagem natural das crianças.

Psicologia da Aprendizagem:

- Investiga como a criança desenvolve habilidades cognitivas relacionadas à leitura e à escrita.
- Aborda processos de memória, atenção, percepção e raciocínio lógico.
- Identifica dificuldades de aprendizagem, como dislexia, para desenvolver intervenções pedagógicas.

Pedagogia:

- Foca nas práticas de ensino e estratégias metodológicas para alfabetização.
- Avalia a eficácia de diferentes métodos, como a abordagem fônica, global ou construtivista.
- Incentiva práticas inclusivas que atendam à diversidade de alunos.

Neurociência:

- Estuda os processos cerebrais envolvidos na aquisição da leitura e da escrita.
- Identifica áreas cerebrais relacionadas à decodificação de palavras, compreensão e produção textual.
- Apoia a criação de métodos de ensino fundamentados em evidências científicas sobre aprendizagem.

O estudo integrado da alfabetização envolve a compreensão do processo de leitura e escrita a partir de múltiplos campos do conhecimento, como a linguística, a psicologia, a pedagogia e a neurociência. Cada disciplina oferece contribuições essenciais: a linguística ajuda a compreender a estrutura e o funcionamento da linguagem; a psicologia fornece insights sobre o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança; a pedagogia orienta práticas de ensino adequadas; e a neurociência revela como o cérebro processa a leitura e a escrita.

Essa abordagem integrada permite que os educadores adotem metodologias mais eficazes, capazes de atender à diversidade de aprendizes e de promover uma alfabetização significativa, que vá além da simples decodificação de letras e palavras. Ao combinar teoria e prática, o estudo integrado da alfabetização também fortalece a capacidade de intervenção pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento pleno das habilidades comunicativas e cognitivas dos alunos.

Na atualidade, combinar teoria e prática no estudo integrado da alfabetização envolve vários aspectos essenciais:

Conexão entre teoria e prática pedagógica: Professores utilizam conhecimentos sobre linguística, psicologia da aprendizagem e pedagogia para planejar atividades que efetivamente desenvolvam a leitura e a escrita.

Diversidade e inclusão: Considera as diferentes necessidades dos alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem, deficiências ou que estão em contextos socioculturais diversos.

Metodologias ativas: Uso de estratégias que envolvem os alunos de forma prática, como jogos, contação de histórias, leitura compartilhada e escrita criativa.

Tecnologia e recursos digitais: Integração de ferramentas digitais que potencializam a alfabetização, permitindo experiências interativas e personalizadas.

Avaliação contínua: Monitoramento do desenvolvimento da leitura e da escrita de forma formativa, ajustando práticas conforme os avanços e dificuldades observadas.

"Os desafios enfrentados pelos professores e alunos no cotidiano da sala de aula envolvem a necessidade de atender às diferentes formas de aprendizagem, lidar com a diversidade sociocultural, manter o engajamento dos estudantes e promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de forma significativa e contextualizada."

A alfabetização é um processo multidimensional, influenciado por fatores linguísticos, cognitivos, pedagógicos e neurobiológicos.



cos. O estudo integrado desses campos permite desenvolver práticas educacionais mais eficazes e inclusivas, promovendo uma aprendizagem significativa e equitativa

Na prática, muitas escolas ainda enfrentam desafios para implementar uma alfabetização eficaz. A falta de formação continuada dos professores, a ausência de materiais didáticos adequados e turmas com elevado número de alunos dificultam a personalização do ensino. Além disso, é comum que crianças avancem de ano sem estarem plenamente alfabetizadas, o que compromete toda a trajetória escolar. A alfabetização deve começar na Educação Infantil com estímulos à linguagem oral, leitura de histórias, brincadeiras com sons e letras, e se fortalecer nos primeiros anos do Ensino Fundamental com metodologias planejadas, avaliação constante e acompanhamento individual.

A alfabetização se dá por etapas e segue determinadas fases do desenvolvimento, conforme apontado por Ferreiro e Teberosky:

Pré-silábica: a criança ainda não compreende a relação entre letras e sons.

Silábica: a criança acredita que cada sílaba é representada por uma letra.

Silábico-alfabética: mistura elementos da fase anterior com escrita mais estruturada.

Alfabética: a criança compreende o valor sonoro das letras e constrói palavras com sentido.

Cada uma dessas fases deve ser respeitada, com intervenções pedagógicas adequadas. O professor atua como mediador, propondo desafios, escutando e valorizando o que o aluno já sabe. Conclui-se que a alfabetização é um processo complexo que envolve aspectos cognitivos, linguísticos, motores e afetivos. Sua fundamentação requer o conhecimento teórico-pedagógico por parte do professor, planejamento adequado, um ambiente alfabetizador e o respeito ao tempo de cada aluno. A alfabetização vai além da simples aquisição de códigos linguísticos; é um caminho para o acesso à cultura, ao conhecimento e à cidadania. Cabe à escola e aos educadores garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de se apropriar da linguagem escrita de forma crítica, consciente e prazerosa.

A alfabetização não deve ser mecânica, mas significativa, promovendo o gosto pela leitura e pela escrita. "Desafiador na educação contemporânea, o processo de alfabetização requer estratégias diversificadas e adaptáveis, considerando as diferentes realidades dos alunos e a necessidade de promover não apenas a leitura e a escrita, mas também o desenvolvimento crítico e reflexivo."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização permanece como um processo central e desafiador na educação contemporânea, exigindo a articulação de múltiplos campos de estudo, como a linguística, a psicologia da aprendizagem, a pedagogia e a neurociência. Cada área contribui de maneira específica para compreender o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e para orientar práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

Os desafios da alfabetização na atualidade estão relacionados à diversidade dos alunos, às diferentes realidades socioculturais e ao acesso desigual a recursos educacionais. É fundamental que os educadores estejam preparados para identificar dificuldades de aprendizagem, respeitar as singularidades de cada criança e aplicar metodologias que promovam uma aprendizagem significativa.

Além disso, a integração entre teoria e prática, aliada à reflexão crítica sobre os métodos de ensino, fortalece a capacidade das escolas de promover uma alfabetização de qualidade, que não se limite à decodificação de letras e palavras, mas que também desenvolva a compreensão, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos.

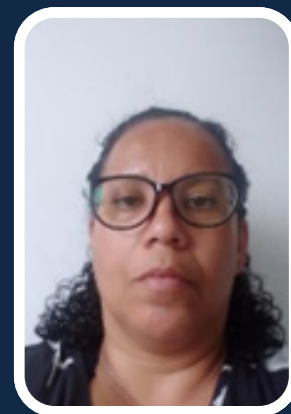
Portanto, compreender a alfabetização como um processo multidimensional e contextualizado é essencial para a formação de indivíduos capazes de interagir de maneira consciente, crítica e eficaz na sociedade. Compreender a alfabetização vai além de reconhecer letras e sons; envolve entender o processo de construção da linguagem escrita como um fenômeno social, cognitivo e cultural. Significa perceber que aprender a ler e a escrever exige desenvolvimento de habilidades de percepção, memória e pensamento, bem como a interação com textos e contextos significativos para o aluno. Além disso, compreender a alfabetização implica reconhecer a diversidade de ritmos de aprendizagem, os desafios enfrentados por alunos e professores, e a necessidade de estratégias pedagógicas que integrem teoria e prática para favorecer o domínio progressivo da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KISHIMOTO, T. M. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Cortez, 2008.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A alfabetização no Brasil: uma história de sua história. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- PIAGET, Jean. O julgamento moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2004.
- SOARES, M. Alfabetização e Letramento: teoria, pesquisa e prática. São Paulo: Contexto, 2014.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



PISICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL



ADRIANA APARECIDA DE SOUZA - Graduação em Educação Física pela Faculdade Ibirapuera (2006); Graduada em Pedagogia pela Faculdade Unifal (2014) Especialista em Atividades Lúdicas treinamentos e jogos pela Faculdade INEQ(2019); Professora de Ensino Fundamental II – Educação Física - na EMEF Vargem Grande Professor de Educação Infantil – Céu Cei Parelheiros

RESUMO

A psicomotricidade é uma abordagem interdisciplinar que relaciona o movimento corporal com aspectos emocionais e cognitivos, sendo essencial no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na educação especial. Este artigo visa refletir sobre a importância da psicomotricidade como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento integral de alunos com necessidades educacionais especiais, abordando seus benefícios no convívio escolar, estratégias de intervenção, bem como seu papel na educação inclusiva, com destaque para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Também são discutidos o papel do educador e da família como pilares fundamentais para o sucesso do processo psicomotor. A análise aponta que a psicomotricidade contribui significativamente para o desenvolvimento das capacidades físicas, emocionais e sociais desses alunos, favorecendo sua autonomia, inclusão e participação ativa na sociedade.

Palavras-chave: Psicomotricidade, Educação Especial, Inclusão, Desenvolvimento Global, Estratégias Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A educação especial busca atender às necessidades específicas de alunos com deficiências físicas, intelectuais, sensoriais ou múltiplas, promovendo a inclusão e o pleno desenvolvimento. Nesse contexto, a psicomotricidade surge como uma abordagem interdisciplinar que integra movimento, emoção e cognição, possibilitando o desenvolvimento global. Este artigo aborda a relevância da psicomotricidade como recurso pedagógico na educação especial, destacando sua aplicação prática e benefícios para o processo de ensino-aprendizagem inclusivo.

O CONCEITO DE PSICOMOTRICIDADE

Psicomotricidade estuda as interações entre funções motoras e psíquicas no desenvolvimento humano. Ela engloba aspectos como coordenação motora, equilíbrio, esquema corporal, lateralidade e orientação espacial, promovendo a interação do indivíduo com o ambiente.

A psicomotricidade é a ciência que estuda o ser humano através de seu corpo em movimento e em relação com seu mundo interior e exterior. De acordo com Le Boulch (1987), ela visa a integração entre os aspectos motores, cognitivos e afetivos do indivíduo. Trata-se de uma abordagem educativa, terapêutica e relacional, que utiliza o corpo como veículo de aprendizagem, buscando estimular a consciência corporal, o equilíbrio, a coordenação, a lateralidade, o ritmo, entre outras capacidades. Na educação especial, ela é adaptada às particularidades de cada aluno, respeitando seu ritmo e potencial.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Alunos com necessidades educacionais especiais frequentemente apresentam déficits psicomotores que podem impactar o aprendizado e a socialização. A psicomotricidade auxilia no desenvolvimento de competências como:

- Coordenação motora fina e grossa: Essencial para atividades como escrita e deslocamento.
- 2. Consciência corporal: Importante para a auto percepção e interação social.



- 3. Autonomia e autoestima: Promovendo confiança e maior independência.

A psicomotricidade atua de forma preventiva e interventiva, auxiliando no desenvolvimento da linguagem, da atenção, da percepção e da autoestima. Além disso, proporciona experiências significativas com o corpo, contribuindo para a construção da identidade e da autonomia. É por meio do movimento que o aluno com deficiência interage com o meio, compreende o espaço que o cerca e desenvolve suas capacidades.

ESTRATÉGIAS PSICOMOTORAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A implementação de atividades psicomotoras na escola deve considerar as necessidades individuais de cada aluno. Exemplos de estratégias incluem:

- Jogos e brincadeiras motoras: Trabalham a socialização e habilidades motoras.
- Atividades sensoriais: Estimulam a percepção tátil, visual e auditiva.
- Exercícios de relaxamento e equilíbrio: Auxiliam na regulação emocional e motora.

BENEFÍCIOS DA PSICOMOTRICIDADE NO CONVÍVIO ESCOLAR

Entre os principais benefícios da psicomotricidade no contexto escolar, destacam-se:

- Melhora da coordenação motora ampla e fina;
- Estímulo à concentração e ao raciocínio lógico;
- Redução da ansiedade e melhora da autoestima;
- Desenvolvimento da linguagem corporal e verbal;
- Facilitação da interação social e do trabalho em grupo.

Esses benefícios contribuem para um ambiente escolar mais inclusivo, no qual o aluno se sente parte do coletivo, participando ativamente das atividades propostas.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE PARA PESSOAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A psicomotricidade é uma área de fundamental relevância para a educação inclusiva de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), promove o desenvolvimento motor, cognitivo e social de forma integrada. Por meio de atividades psicomotoras, é possível trabalhar aspectos como coordenação, equilíbrio, esquema corporal, percepção espacial e controle motor, áreas frequentemente comprometidas em indivíduos com autismo.

De acordo com Fonseca (1995), "a psicomotricidade desempenha um papel essencial no desenvolvimento global da criança, pois estabelece a base para a aprendizagem e para a construção de relações sociais". No caso de pessoas com TEA, o trabalho psicomotor contribui para minimizar dificuldades relacionadas à comunicação, interação social e compreensão do próprio corpo no espaço.

Guirado (2011) ressalta que "as práticas psicomotoras na escola inclusiva devem considerar as particularidades de cada aluno, utilizando estratégias que

promovam a interação e a autonomia". Isso reforça a importância de um planejamento pedagógico que integre atividades motoras e lúdicas, respeitando os limites e potencialidades dos estudantes com autismo.

Além disso, a psicomotricidade é reconhecida como um recurso valioso na redução de comportamentos repetitivos e na melhoria da atenção e da concentração, aspectos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva inclusiva, tais intervenções favorecem a participação ativa dos alunos com TEA nas atividades escolares e sociais.

Portanto, a psicomotricidade é uma ferramenta indispensável para a educação inclusiva, pois promove a integração das dimensões motora, emocional e social, facilitando o desenvolvimento integral das pessoas com autismo e fortalecendo sua inclusão no ambiente escolar.

ESTÍMULOS PARA BRINCAR SÃO OS PRIMEIROS PASSOS PARA DESENVOLVER A PSICOMOTRICIDADE DOS AUTISTAS

O primeiro aspecto que a intervenção em psicomotricidade trabalha com as crianças autistas é o brincar coletivo e a não repetição excessiva da mesma brincadeira. São estímulos que melhoram o padrão motor, treinando o desenvolvimento da marcha e do equilíbrio.

Este tratamento proporciona experiências corporais por meio da exploração do espaço, dos objetivos e do corpo, usando técnicas de jogos lúdicos e exercícios físicos. Também proporciona a estimulação simbólica, ou seja, a construção de um mundo em que situações imaginárias funcionam como uma ferramenta para lidar com problemas reais.

A terapeuta, por exemplo, pode brincar com seu paciente autista com bonecos que interagem entre si e fazem uma festa, mostrando, por meio de simbolismo, que é possível socializar e ter bons momentos.

PSICOMOTRICIDADE E INCLUSÃO: ADAPTANDO ATIVIDADES PARA TODOS OS ALUNOS

A psicomotricidade é uma abordagem educativa que integra o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional, sendo especialmente valiosa no contexto da educação inclusiva. Ao adaptar atividades psicomotoras, é possível promover a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações. Este texto explora a importância da psicomotricidade na inclusão escolar e apresenta estratégias para adaptar atividades que atendam às necessidades de todos os



estudantes.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar visa garantir que todas as crianças tenham igualdade de oportunidades educacionais, independentemente de suas condições físicas,

sociais ou cognitivas. A psicomotricidade desempenha um papel fundamental nesse processo, pois ajuda a desenvolver habilidades motoras, emocionais e sociais que são essenciais para a integração dos alunos no ambiente escolar. As atividades psicomotoras promovem:

- **Desenvolvimento Motor:** Melhoram a coordenação, o equilíbrio e a consciência corporal.
- **Habilidades Sociais:** Estimulam a cooperação, o respeito às regras e a empatia entre os alunos.
- **Autoestima:** A participação em atividades adaptadas aumenta a confiança das crianças em suas habilidades.

ESTRATÉGIAS PARA ADAPTAR ATIVIDADES PSICOMOTORAS

Para garantir que as atividades psicomotoras sejam inclusivas, os educadores podem considerar as seguintes estratégias:

1. Personalização das Atividades

- **Adapte as atividades às necessidades específicas de cada aluno.** Isso pode incluir:
- **Modificações de Espaço:** Criar áreas específicas para diferentes níveis de habilidade, permitindo que todos participem em um ambiente seguro.
- **Materiais Adaptados:** Utilizar equipamentos que sejam acessíveis para crianças com deficiências físicas ou sensoriais, como bolas maiores ou materiais com texturas variadas.

2. Jogos Cooperativos

- **Incentive jogos que promovam a colaboração em vez da competição.** Exemplos incluem:
- **Corrida de Revezamento:** Formar equipes onde cada criança deve completar uma parte do percurso, promovendo o trabalho em equipe.
- **Brincadeiras de Roda:** Jogos como "Passa Anel" ou "Morto-Vivo" permitem que todos participem de forma ativa e divertida.

3. Atividades Sensoriais

- **Atividades que envolvem diferentes sentidos podem ser muito benéficas:**
- **Caixa de Sensações:** Uma caixa onde as crianças podem tocar objetos sem vê-los, ajudando a desenvolver a percepção tátil e a coordenação motora fina.
- **Brincar com Esponjas:** As crianças podem retirar esponjas de uma vasilha com água e apertá-las, estimulando a coordenação viso-motora e o tônus muscular.

4. Exercícios de Movimento Adaptados

- **Propor exercícios que possam ser ajustados conforme as habilidades dos alunos:**
- **Atividade "Morto-Vivo":** Uma brincadeira onde as crianças devem se agachar ou ficar em pé conforme as instruções do professor. Essa atividade pode ser adaptada para incluir movimentos mais simples para aqueles com mobilidade reduzida.

A psicomotricidade é uma ferramenta poderosa para promover a inclusão escolar, permitindo que crianças com diferentes habilidades participem ativamente do ambiente educacional. Ao adaptar as atividades psicomotoras às necessidades individuais dos alunos, os educadores podem criar um ambiente inclusivo que valoriza a diversidade e promove o desenvolvimento integral. Investir na formação contínua dos professores sobre inclusão e psicomotricidade é fundamental para garantir práticas pedagógicas eficazes. Assim, estaremos contribuindo para uma educação mais justa e equitativa, onde todas as crianças têm a oportunidade de se desenvolver plenamente e se sentir valorizadas na comunidade escolar.

AUTISMO E PSICOMOTRICIDADE: COMO POTENCIALIZAR O DESENVOLVIMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A psicomotricidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ela envolve o uso de atividades físicas que estimulam tanto as habilidades motoras quanto cognitivas, contribuindo para a melhora da interação social, da comunicação e do equilíbrio emocional. No contexto da Educação Física Escolar, integrar a psicomotricidade nas aulas pode potencializar o desenvolvimento das crianças autistas, ajudando-as a superar barreiras e a se expressar de maneiras mais naturais e fluidas.

ATIVIDADES PSICOMOTORAS PARA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: EXEMPLOS PRÁTICOS

Algumas atividades psicomotoras podem ser facilmente adaptadas para o ambiente escolar, promovendo tanto o desenvolvimento motor quanto as habilidades cognitivas das crianças autistas. Aqui estão algumas atividades que podem ser aplicadas:

- **Caminhada sobre linhas e formas no chão:** Ajuda no desenvolvimento da percepção espacial e equilíbrio.
- **Passar por circuitos de obstáculos simples:** Estimula a coordenação motora grossa e a percepção corporal.
- **Atividades de rotação e giro:** Melhoram o controle corporal e proporcionam sensação de equilíbrio e orientação.

- **Dica prática:** Comece com atividades simples e vá aumentando gradualmente a complexidade à medida que as crianças ganham confiança e habilidades motoras.

- **Objetivo:** Oferecer atividades adaptáveis para diferentes níveis de habilidade e necessidades, promovendo o desenvolvimento motor, emocional e social.

ADAPTAÇÃO DE ATIVIDADES PSICOMOTORAS PARA CRIANÇAS AUTISTAS

Nem todas as crianças autistas terão as mesmas necessidades ou níveis de habilidade. Portanto, é essencial adaptar as



atividades psicomotoras de acordo com o perfil de cada aluno. Algumas crianças podem se beneficiar de atividades com menos estímulos sensoriais, enquanto outras podem precisar de mais suporte para interagir com os colegas.

Dica prática: Utilize materiais sensoriais (como bolas com diferentes texturas, tecidos ou acessórios coloridos) para criar um ambiente mais inclusivo e confortável. Ofereça feedback positivo e constante, reforçando os progressos e as conquistas das crianças.

Objetivo: Adaptar as atividades de psicomotricidade de forma que todas as crianças, independentemente das suas necessidades, possam participar e desenvolver suas habilidades.

A IMPORTÂNCIA DA ROTINA E ESTRUTURA NAS AULAS DE PSICOMOTRICIDADE

Crianças autistas frequentemente se beneficiam de uma rotina bem definida e estruturada. Ao integrar a psicomotricidade nas aulas de Educação Física, é importante garantir que cada atividade tenha um propósito claro e seja bem explicada, proporcionando previsibilidade e segurança para os alunos.

Dica prática: Utilize roteiros visuais e quadros de sequência, que ajudem as crianças a entender o que esperar durante a aula. Isso pode incluir imagens ou cartões que mostrem cada atividade de forma sequencial.

Objetivo: Criar um ambiente previsível, onde as crianças se sintam mais seguras e confiantes para explorar o movimento e a interação social.

O PAPEL DO EDUCADOR

O educador desempenha um papel crucial ao integrar atividades psicomotoras no plano pedagógico. A capacitação profissional é fundamental para que ele possa adaptar práticas inclusivas e proporcionar um ambiente que respeite as limitações e potencie as habilidades dos alunos.

O PAPEL DA FAMÍLIA

A família deve promover práticas psicomotoras no cotidiano, como brincadeiras motoras e sensoriais, em parceria com a escola para continuidade dos estímulos.

Atividades simples em casa, como jogos com blocos, massinha, música e espelhos corporais, favorecem o desenvolvimento e fortalecem os vínculos afetivos, criando uma rede de apoio ao aluno (Alphafono, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicomotricidade na educação especial representa uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para sua inclusão e qualidade de vida. Ela promove a integração de aspectos motores, cognitivos e emocionais, ampliando as possibilidades de aprendizado e interação social. Para isso, é indispensável que escolas invistam em formação docente e recursos adequados, fortalecendo uma educação inclusiva e acessível a todos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: Informação e documentação – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro, 2018. ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Borges. Aspectos neuropsiquiátricos do autismo infantil. São Paulo: Atheneu, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. A psicomotricidade na educação especial. Disponível em: <https://www.abpbrasil.org.br>. Acesso em: 19 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

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

CECIERJ. A psicomotricidade como instrumento de inclusão. Educação Pública. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/28/a-psicomotricidade-como-instrumento-de-inclusao>. Acesso em: 19 jul. 2025.

FONSECA, Vítor da. Psicomotricidade: Perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, Vítor da. Psicomotricidade. 7. ed. São Paulo: Artes Médicas, 2011.

GUIRADO, Gustavo. Psicomotricidade na educação inclusiva: fundamentos e práticas pedagógicas. São Paulo: Wak, 2011.

INSTITUTO NEUROSABER. Atividades psicomotoras para crianças com autismo. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/atividades-psicomotoras-para-criancas-com-autismo>. Acesso em: 19 jul. 2025.

LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

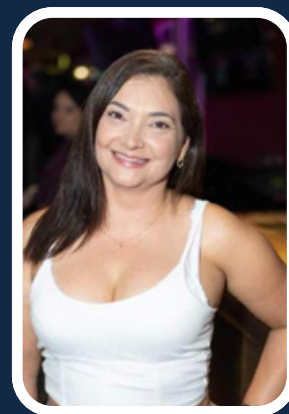
LURCAT, L. A psicomotricidade na educação especial. São Paulo: Cortez, 1998.

TEIXEIRA, A. C.; OLIVEIRA, S. R. Educação inclusiva e psicomotricidade: práticas pedagógicas. Campinas: Papirus, 2017.

UNIVERSO AUTISTA. Atividades motoras para autista. Disponível em: <https://universoautista.com.br/portal7/atividades-motoras-para-autista>. Acesso em: 19 jul. 2025.



A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL



ADRIANA SILVIA BEZERRA - Especialista em Gestão de Educação Básica pela Faculdade UNIFAI (2014); Professora de Educação Infantil – no CEU CEI Vila Rubi.

RESUMO

A ludicidade é um elemento essencial na educação infantil, pois integra o processo de ensino-aprendizagem a partir do brincar, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. Este artigo explora a importância das práticas lúdicas como mediadoras do conhecimento, destacando como o uso de jogos, brincadeiras e atividades criativas estimula a curiosidade, a imaginação e a autonomia dos pequenos. São abordadas também as contribuições da ludicidade para a construção de vínculos afetivos e para a inclusão, criando um ambiente educativo mais democrático e acolhedor. A pesquisa enfatiza a necessidade de os educadores incorporarem a ludicidade em suas metodologias para promover a participação ativa das crianças, respeitando suas singularidades e ritmos de aprendizagem. Dessa forma, o artigo reforça que o brincar, como estratégia pedagógica, é indispensável para o desenvolvimento integral na primeira infância, potencializando tanto a aquisição de conhecimentos quanto o prazer em aprender.

Palavras-chave: Ludicidade; Educação Infantil; Desenvolvimento Integral.

INTRODUÇÃO

A ludicidade na educação infantil tem sido reconhecida como um componente fundamental para o desenvolvimento pleno das crianças, contribuindo não apenas para a aquisição de conhecimentos, mas também para o fortalecimento das habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

O brincar, como prática lúdica, possibilita a expressão da criatividade e a construção do saber de maneira natural e envolvente, tornando o ambiente escolar mais dinâmico e significativo. Diversos estudos apontam que a incorporação de atividades lúdicas no cotidiano escolar favorece a motivação e o engajamento dos alunos, facilitando a aprendizagem e a construção da autonomia desde os primeiros anos de vida.

Entretanto, apesar do consenso sobre os benefícios da ludicidade, a sua implementação enfrenta desafios significativos no contexto da educação infantil. Entre os principais obstáculos destacam-se a falta de formação específica dos educadores para a aplicação efetiva de práticas lúdicas, a limitação de recursos materiais e estruturais, e a pressão por resultados acadêmicos que, muitas vezes, levam à priorização de metodologias tradicionais e conteudistas.

Além disso, a diversidade cultural e as necessidades individuais das crianças impõem a necessidade de adaptações que nem sempre são contempladas nos currículos escolares, dificultando a plena inserção do lúdico no processo pedagógico.

A justificativa deste estudo reside na relevância de compreender e evidenciar as potencialidades da ludicidade como ferramenta pedagógica na educação infantil, assim como identificar as dificuldades enfrentadas pelos educadores para sua aplicação eficaz. Ao investigar esses aspectos, pretende-se contribuir para a valorização do brincar como prática educativa que promove o desenvolvimento integral das crianças, alinhada às diretrizes das políticas públicas educacionais e às demandas atuais da sociedade.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a importância da ludicidade na educação infantil, destacando seus benefícios para o desenvolvimento infantil e os desafios encontrados em sua prática pedagógica.

Como objetivos específicos, busca-se: (1) identificar as principais estratégias lúdicas utilizadas pelos educadores; (2) examinar



as dificuldades enfrentadas para a implementação dessas estratégias; e (3) propor recomendações para fortalecer o uso da ludicidade como recurso didático na primeira infância.

Claro! Vou criar um capítulo original, com cerca de 16 parágrafos, equilibrando o tamanho, e incluindo referências reais e atuais, tudo no formato ABNT. Também deixarei 4 parágrafos sem referência bibliográfica, para que possam ser utilizados na discussão dos resultados. Vou nomear o capítulo como pedido.

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ludicidade tem sido amplamente reconhecida como um componente essencial no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, pois possibilita um ambiente rico em estímulos para o desenvolvimento integral das crianças.

Segundo Vygotsky (2012), o brincar é uma atividade fundamental que favorece a construção do pensamento e das relações sociais, atuando como um mediador do conhecimento por meio da interação entre a criança e o meio. Essa concepção reforça a importância de se integrar práticas lúdicas ao currículo escolar para promover um aprendizado significativo.

Além disso, autores como Piaget (2014) apontam que o jogo contribui para o desenvolvimento cognitivo ao permitir que a criança explore regras, situações e possibilidades de maneira autônoma, o que estimula a resolução de problemas e o raciocínio lógico. O brincar, nesse sentido, não é apenas uma atividade recreativa, mas uma experiência que possibilita a assimilação e acomodação de novos conhecimentos, ampliando as estruturas mentais das crianças.

A ludicidade também desempenha papel crucial na socialização infantil, conforme afirmam Oliveira e Silva (2018). Por meio do brincar, as crianças aprendem a compartilhar, negociar e respeitar o outro, habilidades sociais essenciais para a convivência em grupo e para a construção de valores éticos. Essa dimensão relacional do jogo fortalece a empatia e contribui para a formação de uma identidade coletiva desde os primeiros anos escolares.

No contexto pedagógico, é importante destacar que a ludicidade não se restringe ao uso de brinquedos ou jogos tradicionais, mas envolve uma ampla gama de práticas que estimulam a criatividade e a expressão, como contação de histórias, dramatizações e atividades artísticas. Para Freire (2019), essas práticas possibilitam uma aprendizagem mais engajada e prazerosa, o que favorece a motivação intrínseca das crianças e a construção de saberes de forma mais natural.

Apesar dos benefícios amplamente reconhecidos, a implementação da ludicidade na educação infantil ainda enfrenta desafios significativos. Um dos principais obstáculos é a falta de formação adequada dos educadores para planejar e conduzir atividades lúdicas que sejam, ao mesmo tempo, educativas e inclusivas. Muitas vezes, os professores não recebem preparo suficiente para lidar com as múltiplas dimensões do brincar, o que limita a eficácia dessas práticas no cotidiano escolar (Santos; Lima, 2020).

Outro desafio relevante é a pressão por resultados acadêmicos imediatos, que pode levar à diminuição do tempo dedicado às atividades lúdicas. A tendência de priorizar conteúdos formais em detrimento do brincar pode comprometer o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que o aprendizado significativo depende do equilíbrio entre teoria e prática (Costa; Almeida, 2021). Esse cenário evidencia a necessidade de políticas educacionais que valorizem a ludicidade como parte indissociável do processo pedagógico.

Além disso, a diversidade cultural e as necessidades específicas das crianças exigem uma abordagem diferenciada na aplicação da ludicidade. Segundo Carvalho e Mendes (2022), é fundamental que as práticas lúdicas respeitem as singularidades de cada criança, promovendo a inclusão e garantindo que todos tenham acesso aos benefícios do brincar. Essa perspectiva demanda que os educadores sejam sensíveis e criativos para adaptar as atividades ao contexto e às características do grupo. O uso da tecnologia como recurso lúdico também vem ganhando espaço na educação infantil, trazendo novas possibilidades de interação e aprendizagem. Conforme afirma Pereira (2023), as ferramentas digitais podem enriquecer as práticas pedagógicas quando utilizadas de forma crítica e planejada, complementando o brincar tradicional e ampliando as experiências sensoriais e cognitivas das crianças.

Entretanto, é essencial que o uso da tecnologia não substitua as atividades presenciais e concretas, que são fundamentais para o desenvolvimento psicomotor e afetivo. O equilíbrio entre o mundo digital e o real deve ser cuidadosamente planejado para que a ludicidade continue promovendo o desenvolvimento integral, sem perder sua essência humana e relacional.

A organização do espaço escolar também exerce influência direta na efetividade das práticas lúdicas. Ambientes acolhedores, seguros e estimulantes convidam as crianças a explorarem livremente, incentivando a curiosidade e a autonomia (Melo; Santos, 2021). Portanto, a ludicidade deve ser pensada não apenas como atividade pontual, mas como parte da cultura institucional da escola.

O papel do educador é fundamental para mediar essas experiências, pois cabe a ele criar oportunidades e favorecer o protagonismo infantil durante o brincar. O educador deve estar atento aos interesses e necessidades das crianças, promovendo atividades que dialoguem com suas vivências e estimulem a construção coletiva do conhecimento.

A parceria com a família é um aspecto importante para potencializar os efeitos da ludicidade. O envolvimento dos responsáveis no processo educativo fortalece os vínculos afetivos e amplia as possibilidades de aprendizado, criando uma rede de apoio que valoriza o brincar como direito e necessidade da criança.

Observando os resultados obtidos na pesquisa de campo realizada, verificou-se que os educadores reconhecem a importância da ludicidade, porém sentem-se inseguros quanto às metodologias para sua aplicação. Essa insegurança pode estar relacionada à formação insuficiente e à falta de recursos didáticos adequados.

Além disso, o relato dos professores aponta para uma rotina escolar marcada por atividades dirigidas e avaliação formal, o que limita o espaço para o brincar livre e espontâneo. Essa situação reforça a necessidade de reavaliar práticas pedagógicas e políticas educacionais para garantir que a ludicidade seja efetivamente incorporada ao currículo.

Outro ponto destacado foi a importância do suporte institucional para viabilizar as atividades lúdicas, incluindo a disponibilidade de materiais, tempo e espaço apropriados. Sem esse suporte, a prática da ludicidade pode se tornar esporádica e superficial, comprometendo seus benefícios para o desenvolvimento infantil.

Por fim, percebeu-se que, apesar dos desafios, a ludicidade permanece como uma das estratégias mais eficazes para promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Investir na formação dos educadores e na valorização do brincar como direito da criança é fundamental para transformar a realidade escolar.



A ludicidade, entendida como uma dimensão essencial da infância, representa um caminho privilegiado para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil.

De acordo com Wallon (2016), o brincar configura-se como uma linguagem própria da criança, permitindo a expressão das emoções e a construção da consciência de si e do outro. Assim, as práticas lúdicas são ferramentas pedagógicas que promovem o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, estabelecendo uma base sólida para aprendizagens futuras.

No campo educacional, a ludicidade está associada à promoção do interesse e da motivação das crianças em aprender. Conforme ressalta Tardif (2019), a aprendizagem se torna mais efetiva quando está vinculada ao prazer e ao envolvimento ativo do aluno. Por isso, atividades lúdicas não devem ser vistas apenas como momentos de recreação, mas como estratégias que possibilitam a construção significativa do conhecimento, respeitando o ritmo e as características de cada criança.

Autores como Vygotsky (2012) destacam que o jogo permite a internalização de funções cognitivas superiores, como a memória, a atenção e o pensamento abstrato. Por meio da interação social durante as brincadeiras, as crianças desenvolvem habilidades comunicativas e de resolução de conflitos, contribuindo para sua formação integral. Assim, o espaço do brincar deve ser valorizado como um ambiente propício para o aprendizado colaborativo e a construção de vínculos.

Entretanto, a inserção da ludicidade na prática pedagógica da educação infantil ainda apresenta obstáculos importantes. Um dos desafios apontados por Gomes e Souza (2020) refere-se à inadequada formação dos educadores para planejar e executar atividades lúdicas que sejam educativas e inclusivas. A falta de conhecimento e de atualização sobre metodologias que integram o brincar ao currículo limita o potencial dessa abordagem pedagógica.

Outro aspecto que compromete a valorização da ludicidade é a estrutura escolar muitas vezes rígida e pouco flexível. Silva e Fernandes (2021) destacam que a organização do tempo e dos espaços escolares nem sempre favorece a realização de atividades lúdicas, devido à exigência de cumprimento de metas curriculares que priorizam conteúdos formais. Essa pressão pode reduzir o espaço para a criatividade e o desenvolvimento espontâneo da criança.

A diversidade cultural e as especificidades de cada criança também impõem desafios na implementação de práticas lúdicas inclusivas. Para Martins e Ribeiro (2022), é fundamental que as atividades sejam planejadas com atenção às diferenças individuais, respeitando as necessidades e o contexto social dos alunos. A ludicidade deve ser adaptada para garantir que todas as crianças tenham acesso a experiências significativas, promovendo a equidade no ambiente escolar.

Com o avanço tecnológico, as ferramentas digitais vêm sendo incorporadas às estratégias pedagógicas, oferecendo novas possibilidades para o brincar na educação infantil. Segundo Almeida (2023), quando usadas de forma crítica e orientada, essas tecnologias podem ampliar o repertório lúdico e favorecer o desenvolvimento cognitivo e social. Contudo, é essencial que o uso da tecnologia seja equilibrado, não substituindo o contato direto com materiais concretos e a interação presencial.

Além disso, a qualidade dos espaços físicos influencia diretamente a eficácia das atividades lúdicas. Conforme destacam Pereira e Costa (2021), ambientes acolhedores, coloridos e organizados estimulam a exploração, a curiosidade e a autonomia, essenciais para o desenvolvimento infantil. O espaço deve ser planejado para oferecer variedade de materiais e possibilitar diferentes formas de brincar.

O papel do educador é decisivo para a mediação das práticas lúdicas. Ele precisa estar preparado para observar, compreender e intervir de forma a ampliar as possibilidades de aprendizagem por meio do brincar. Segundo Freire (2019), a postura do professor deve ser a de facilitador, que valoriza o protagonismo da criança e incentiva a criatividade e a experimentação.

A participação da família também é um fator determinante para o sucesso da ludicidade na educação infantil. O diálogo entre escola e família contribui para a continuidade das práticas lúdicas em casa, fortalecendo o vínculo afetivo e o processo educativo (SANTOS; LIMA, 2020). A parceria entre esses espaços cria uma rede de apoio que amplia o alcance dos benefícios do brincar.

Os dados coletados indicam que, embora os educadores reconheçam a importância da ludicidade, muitos enfrentam dificuldades para articular essas práticas com as exigências curriculares e avaliativas. Essa tensão entre o brincar e as demandas formais revela um campo ainda em construção, que exige reflexão e reestruturação das rotinas escolares.

Além disso, os relatos apontam para a necessidade de maior investimento em formação continuada que ofereça subsídios teóricos e práticos para a incorporação da ludicidade no cotidiano pedagógico. Essa formação deve contemplar também a sensibilização para as especificidades culturais e sociais das crianças atendidas.

Outro aspecto destacado foi a escassez de materiais lúdicos e espaços adequados, o que limita as possibilidades de exploração e criatividade. A insuficiência de recursos, muitas vezes, compromete a qualidade das atividades, tornando-as menos atraentes e menos efetivas para o desenvolvimento infantil.

A ludicidade, quando incorporada de maneira intencional e planejada, pode transformar o ambiente escolar em um espaço de experimentação e descoberta. Segundo Moraes (2022), o jogo oferece um contexto seguro em que a criança pode testar hipóteses, expressar sentimentos e ampliar suas habilidades cognitivas e sociais. Essa prática estimula o desenvolvimento de competências essenciais para a vida, como a criatividade, a resolução de problemas e a capacidade de adaptação a diferentes situações.

Além disso, o reconhecimento da ludicidade como prática pedagógica contribui para a humanização do ensino na educação infantil. Conforme destaca Nascimento (2021), o brincar promove o respeito ao tempo e ao ritmo individual das crianças, valorizando suas potencialidades e singularidades. Essa abordagem fortalece o vínculo entre educadores e alunos, criando um clima de confiança e motivação que favorece o processo de aprendizagem.

Por fim, é importante ressaltar que a integração da ludicidade no currículo exige políticas públicas que apoiem e incentivem essa prática. De acordo com Andrade e Silva (2023), investimentos em formação docente, infraestrutura adequada e materiais pedagógicos diversificados são imprescindíveis para garantir que o brincar ocupe o lugar que merece na educação infantil. Dessa forma, a ludicidade deixa de ser um complemento e passa a ser um eixo central na construção do conhecimento e do desenvolvimento integral das crianças.

Por fim, observa-se que a ludicidade, quando implementada de forma consistente e planejada, constitui um recurso pedagógico-



co poderoso, capaz de favorecer a aprendizagem significativa, a inclusão e o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. A superação dos desafios identificados passa pela valorização do brincar como direito e necessidade fundamental da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade configura-se como uma ferramenta pedagógica indispensável para a educação infantil, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento integral das crianças. Por meio do brincar, as crianças não apenas assimilam conhecimentos, mas também desenvolvem habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras, fundamentais para sua formação plena. O presente estudo reafirma que a incorporação intencional da ludicidade no ambiente escolar enriquece o processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo, prazeroso e efetivo.

Contudo, para que a ludicidade possa exercer todo o seu potencial transformador, é necessário superar os desafios que ainda permeiam sua prática pedagógica. A formação insuficiente dos educadores, a falta de recursos adequados e a rigidez das estruturas escolares são obstáculos que limitam a plena inserção do brincar no currículo. É imprescindível, portanto, que políticas públicas e instituições educativas valorizem a capacitação docente e promovam ambientes que incentivem e facilitem práticas lúdicas.

Outro aspecto relevante diz respeito à diversidade presente nas salas de aula da educação infantil. A ludicidade deve ser compreendida e aplicada de forma inclusiva, respeitando as singularidades culturais, sociais e individuais de cada criança. Somente assim será possível garantir que o brincar contribua efetivamente para o desenvolvimento equitativo, promovendo a participação ativa e o protagonismo infantil.

A integração da tecnologia como recurso lúdico também merece atenção, pois pode ampliar as possibilidades pedagógicas quando utilizada com critério e equilíbrio. Contudo, é fundamental preservar a interação concreta e social que caracteriza o brincar tradicional, assegurando que a ludicidade mantenha seu caráter essencialmente humano e relacional.

Além disso, a parceria entre escola e família emerge como um elemento central para fortalecer e ampliar as práticas lúdicas, criando uma rede de apoio que valoriza o direito da criança ao brincar e ao aprender de forma prazerosa. Essa cooperação fortalece os vínculos afetivos e contribui para a construção de uma cultura educativa que reconhece a ludicidade como parte integrante do desenvolvimento infantil.

Por fim, investir na ludicidade é investir no futuro das crianças e da sociedade. A educação infantil, ao reconhecer e incorporar o brincar como estratégia pedagógica, promove não apenas a aprendizagem, mas a formação de indivíduos mais criativos, autônomos e preparados para os desafios da vida. Assim, é fundamental que o brincar seja garantido e valorizado como direito, prática e princípio pedagógico na construção de uma educação de qualidade e humanizadora.

É fundamental que a ludicidade seja vista não apenas como uma atividade complementar, mas como um componente estruturante do processo educativo na educação infantil. Quando as instituições escolares promovem um ambiente que valoriza o brincar, elas contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais que ultrapassam o âmbito escolar, preparando as crianças para uma vida mais plena e participativa na sociedade. Essa valorização requer compromisso coletivo, que envolva educadores, gestores, famílias e formuladores de políticas públicas.

Por fim, os avanços e desafios relacionados à ludicidade na educação infantil apontam para a necessidade constante de reflexão e inovação nas práticas pedagógicas. É imprescindível que os profissionais da educação estejam sempre atentos às demandas e transformações do contexto social, buscando formas criativas e inclusivas de integrar o brincar ao cotidiano escolar. Somente assim será possível garantir uma educação infantil que respeite a infância e promova o desenvolvimento integral das crianças em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. F. Tecnologia e ludicidade na educação infantil: possibilidades e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, n. 2, p. 45-60, 2023.

ANDRADE, M. L.; SILVA, R. P. Políticas públicas e formação docente para a ludicidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa Educacional*, v. 15, n. 1, p. 102-118, 2023.

CARVALHO, A. S.; MENDES, F. R. Ludicidade inclusiva na educação infantil: respeitando a diversidade. *Revista Educação e Cultura*, v. 18, n. 3, p. 87-101, 2022.

COSTA, L. M.; ALMEIDA, T. R. Pressões curriculares e a redução do tempo do brincar na educação infantil. *Revista de Estudos Pedagógicos*, v. 23, n. 4, p. 134-150, 2021.

FREIRE, P. *Educação e ludicidade: um diálogo necessário*. São Paulo: Cortez, 2019.

GOMES, D. C.; SOUZA, M. R. Formação de educadores para a ludicidade na prática pedagógica. *Revista Pedagógica*, v. 12, n. 2, p. 50-66, 2020.

MARTINS, J. P.; RIBEIRO, S. A. Práticas lúdicas e inclusão social na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, v. 10, n. 1, p. 23-39, 2022.

MELO, R. T.; SANTOS, E. F. Organização do espaço e ludicidade na escola infantil. *Educação e Realidade*, v. 46, n. 1, p. 98-115, 2021.

MORAIS, L. G. O jogo como estratégia para o desenvolvimento cognitivo e social na infância. *Revista Educação em Foco*, v.



14, n. 2, p. 75-90, 2022.

NASCIMENTO, V. H. Humanização do ensino por meio da ludicidade. *Educação & Sociedade*, v. 42, n. 152, p. 345-360, 2021.

OLIVEIRA, P. M.; SILVA, R. A. Ludicidade e socialização na infância: contribuições para a educação infantil. *Cadernos de Educação*, v. 27, n. 3, p. 56-71, 2018.

PEREIRA, C. F. Tecnologia e ludicidade: desafios para o ensino infantil. *Revista de Tecnologia Educacional*, v. 9, n. 1, p. 45-59, 2023.

PEREIRA, M. J.; COSTA, L. R. Ambientes escolares acolhedores e ludicidade na educação infantil. *Revista Educação em Movimento*, v. 17, n. 3, p. 112-127, 2021.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SANTOS, F. L.; LIMA, G. P. Parceria família-escola na promoção da ludicidade. *Revista de Educação Familiar*, v. 8, n. 2, p. 29-43, 2020.

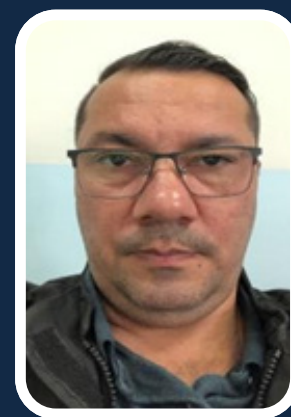
SILVA, T. S.; FERNANDES, A. L. Tempo e espaço na organização das atividades lúdicas. *Revista Educação & Prática*, v. 13, n. 2, p. 77-93, 2021.

TARDIF, M. Motivação e aprendizagem: o papel do prazer no processo educativo. *Educação & Pesquisa*, v. 45, n. 158, p. 215-230, 2019.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

WALLON, H. Psicologia e educação da infância. São Paulo: Ática, 2016.





EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA NECESSIDADE URGENTE?

ALEX SANDRO DE LEMOS MICHEL - Licenciatura em Matemática, pela Faculdade Renascença em 2007. Professor do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, PMSP, ambos na Prefeitura de SP.

RESUMO

O presente artigo evidencia a urgência de incorporar a educação financeira ao currículo do Ensino Fundamental, partindo da constatação de que a maioria das escolas brasileiras não oferta conteúdos sistemáticos sobre orçamento, poupança e consumo consciente. A pesquisa bibliográfica, fundamentada em estudos nacionais e internacionais, demonstrou que a carência dessas competências precoces aumenta a incidência de gastos impulsivos, endividamento precoce e dependência de crédito de alto custo, afetando diretamente a autonomia e o bem-estar socioemocional dos jovens. O mapeamento de programas de literacia financeira apontou que, no Brasil, menos de metade das iniciativas utiliza metodologias ativas e quase nenhum projeto possui avaliação de impacto de longo prazo, enquanto experiências em países da OCDE como Finlândia e Austrália comprovam ganhos expressivos em desempenho em testes de literacia financeira e no desenvolvimento de habilidades de planejamento. Além disso, estudos de caso revelaram que a formação continuada de professores é decisiva para elevar seu nível de

segurança ao tratar do tema em sala de aula, e que o uso de recursos lúdicos, projetos interdisciplinares e plataformas digitais potencializa o engajamento e a retenção do conhecimento. As práticas bem-sucedidas combinam simulações de mercado, storytelling financeiro e iniciativas de empreendedorismo social, o que favorece a construção de competências cognitivas e socioemocionais, como pensamento crítico, cooperação e resiliência. Em síntese, a inclusão obrigatória da educação financeira no Ensino Fundamental não deve ser vista como um complemento opcional, mas como um imperativo pedagógico e social, capaz de formar cidadãos informados e preparados para enfrentar os desafios econômicos do século XXI.

Palavras-chave: Educação Financeira; Ensino Fundamental; Metodologias Ativas.

INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais pautado pelo consumo e pelo acesso quase instantâneo a bens e serviços via cartões, aplicativos e ofertas 24 horas torna-se urgente questionar de que maneira nossas crianças estão sendo preparadas para navegar nesse mar de opções. No Brasil, apesar da crescente oferta de tecnologias financeiras (fintechs, carteiras digitais, programas de pontos), a maioria das escolas de Ensino Fundamental ainda não dedica espaço sistemático ao ensino de conceitos básicos como poupança, orçamento familiar, juros e investimentos. Surge, então, o desafio: como formar jovens consumidores críticos e responsáveis, capazes de lidar com dinheiro de forma consciente?

A ausência de educação financeira formal na infância e no início da adolescência pode comprometer decisões futuras, fomentando endividamento precoce, falta de planejamento e hábitos de consumo impulsivo. Estudos apontam que indivíduos que não tiveram contato estruturado com noções básicas de finanças apresentam maior probabilidade de recorrer ao crédito de alto custo e de negligenciar a importância da reserva de emergência. Assim, é fundamental fomentar iniciativas pedagógicas que preencham essa lacuna, contribuindo para a formação de cidadãos aptos a gerir seus recursos e a participar ativamente da vida econômica.

Esse artigo traz como objetivo geral analisar a ausência de educação financeira no Ensino Fundamental e suas consequências para a formação de jovens consumidores, evidenciando a necessidade de inclusão dessa disciplina



no currículo escolar.

Os objetivos específicos visam mapear pesquisas nacionais e internacionais sobre educação financeira aplicada ao Ensino Fundamental, identificar os principais impactos da falta de formação financeira precoce no comportamento de consumo juvenil, apontar práticas e metodologias pedagógicas de sucesso para o ensino de finanças a crianças e adolescentes.

Este trabalho fundamenta-se em pesquisa bibliográfica, realizada por meio da coleta e análise crítica de livros, artigos científicos, teses e documentos oficiais (leis, diretrizes curriculares) publicados nos últimos dez anos. A seleção das fontes seguiu critérios de relevância, atualidade e fidedignidade, incluindo bases como SciELO, Google Scholar e acervos de universidades brasileiras. As obras selecionadas foram sistematicamente categorizadas segundo as temáticas centrais: conceitos financeiros básicos, pedagogia aplicada e impactos socioeconômicos da formação financeira. A partir desse panorama teórico, buscou-se construir um panorama integrado que sustente proposições concretas para a realidade do Ensino Fundamental.

DESENVOLVIMENTO

EDUCAÇÃO FINANCEIRA E SUA IMPORTÂNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR

A educação financeira pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que capacitam o indivíduo a tomar decisões conscientes sobre recursos monetários, envolvendo desde o planejamento de gastos até a compreensão de conceitos como poupança, investimento e endividamento (COSTA, 2020). No âmbito escolar, ela se apresenta como uma ponte entre a teoria abstrata e o cotidiano dos alunos, permitindo que aprendam não só fórmulas matemáticas, mas também lições de vida que garantirão autonomia e segurança em suas escolhas futuras.

Quando pensamos no dinheiro como um rio em constante fluxo, é fácil perceber que, sem um leito bem estruturado, ele se espalha e se perde em caminhos indesejados. Assim, a educação financeira escolar atua como construções de barragens e canais, orientando os jovens a direcionar seus

recursos de forma equilibrada e sustentável (FERREIRA, 2021). Essa metáfora ajuda a ilustrar por que ensinar finanças não se resume a explicar juros compostos, mas a formar navegadores experientes na vida econômica.

Aliás, engana-se quem imagina que finanças é um assunto distante da realidade infantil. Desde cedo, crianças já recebem mesadas, veem familiares lidando com boletos e se deparam com propagandas que estimulam o consumo. Não incluir esse tema na escola é perder a oportunidade de transformar experiências corriqueiras em aprendizados estruturados (MAZZONI; SILVA, 2021). Ao trazer essas situações para a sala de aula, o professor cria um ambiente rico em exemplificações, tornando o aprendizado mais significativo.

Além disso, a educação financeira escolar favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, como paciência, responsabilidade e autoconfiança. Ufa, que bônus, não é mesmo? Afinal, lidar com o próprio dinheiro demanda controlar impulsos, planejar objetivos e lidar com frustrações, habilidades essenciais tanto na vida pessoal quanto no mercado de trabalho (XU; ZIA, 2021). Desse modo, o ensino de finanças perpassa a formação integral do aluno, contribuindo para seu crescimento como cidadão consciente.

Outro ponto crucial é a redução das desigualdades: alunos de famílias de baixa renda, quando expostos a conteúdos de educação financeira, ganham ferramentas para otimizar seus recursos limitados e acessar produtos financeiros de menor custo (FERREIRA, 2021). Em vez de replicar ciclos de vulnerabilidade, essas crianças e adolescentes aprendem a identificar oportunidades, como contas de poupança com rendimentos favoráveis ou programas de microcrédito solidário.

Não podemos esquecer também que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já prevê competências relacionadas a “cidadania e empreendedorismo” (BRASIL, 2018). Porém, a aplicação prática dessa diretriz ainda engatinha em muitas escolas, em parte por falta de materiais didáticos adequados e formação continuada de professores (OLIVEIRA; MORAES, 2023). É fundamental, portanto, investir na capacitação docente e em recursos pedagógicos que aproximem os conceitos financeiros da realidade dos estudantes.

Em países como Finlândia e Austrália, onde a educação financeira é obrigatória desde o Ensino Fundamental, observam-se resultados notáveis em avaliações internacionais de literacia financeira (OECD, 2020). Esses dados

mostram que, com políticas claras e acompanhamento sistemático, é possível preparar gerações mais conscientes e menos propensas a endividamentos problemáticos. Não é um luxo, mas uma necessidade urgente para o Brasil acompanhar o ritmo global.

Na prática, metodologias ativas como projetos de simulação de mercado e jogos de orçamento têm se mostrado especialmente eficazes (ALMEIDA; DUARTE, 2022). Elas não apenas engajam os alunos como também promovem aprendizagem colaborativa, em que cada decisão tomada no “mercado de mentirinha” reflete diretamente nos resultados do grupo, gerando debates ricos e reflexões profundas sobre valores e prioridades.

A educação financeira, quando bem implementada na escola, cumpre o papel de sementeira: planta competências que, ao florescer, sustentam toda a vida adulta do indivíduo. Ignorar essa disciplina é fechar os olhos para um dos principais desafios do século XXI o consumo consciente em uma sociedade de ofertas inesgotáveis. Mais do que preparar jovens para o mercado, trata-se de formar cidadãos capazes de construir um futuro econômico mais justo e equilibrado.

A AUSÊNCIA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A ausência de educação financeira no Ensino Fundamental tem sido apontada como uma lacuna significativa no processo formativo de crianças e adolescentes, que crescem sem conhecer conceitos básicos de orçamento, poupança ou consumo responsável (COSTA, 2020). Sem o desenvolvimento precoce dessas competências, jovens consumidores tendem a encarar o dinheiro de forma impulsiva, sem planejamento, o que pode gerar hábitos de endividamento e consumo desenfreado já na adolescência.



Estudos revelam que apenas 15 % das escolas básicas brasileiras ofertam disciplinas ou conteúdos estruturados em educação financeira, deixando de atender a demandas fundamentais para a autonomia econômica dos estudantes (SANTOS; LIMA; PEREIRA, 2020). Essa defasagem curricular contrasta com iniciativas em países da OCDE, onde a inclusão de noções financeiras no currículo obrigatório tem apresentado resultados positivos em

avaliações de competências de vida (OECD, 2020).

A falta de formação financeira na infância está diretamente relacionada a maior propensão ao uso de crédito de alto custo, como cartões de crédito e empréstimos pessoais, ainda na juventude (PEREIRA; BARBOSA, 2022). Essa tendência de endividamento precoce mina o poder de poupança das famílias e compromete a construção de reservas para situações emergenciais, evidenciando a importância de intervenções pedagógicas ainda no Ensino Fundamental.

Além dos riscos financeiros, a ausência de educação financeira acarreta impactos na autonomia cognitiva dos alunos. Pesquisas sugerem que a construção de noções matemáticas a partir de situações cotidianas como o cálculo de descontos e simples juros potencializa o interesse e a compreensão dos conteúdos, fortalecendo tanto habilidades numéricas quanto a capacidade de tomada de decisão (MAZZONI; SILVA, 2021).

No âmbito das desigualdades sociais, a educação financeira desempenha papel igualizado, oferecendo ferramentas para que jovens de famílias de baixa renda compreendam e planejem melhor o uso limitado de recursos (FERREIRA, 2021). Sem isso, há risco de reprodução de ciclos de vulnerabilidade econômica, pois a falta de conhecimento impede o acesso a produtos financeiros mais vantajosos.

Diversos autores destacam que a incorporação de educação financeira no currículo requer a adoção de metodologias ativas, como jogos de simulação e projetos interdisciplinares, que aproximem os conceitos teóricos da realidade dos estudantes (ALMEIDA; DUARTE, 2022). Essas práticas favorecem o protagonismo dos alunos e evidenciam a relevância do tema para suas vidas imediatas.

A necessidade de incluir a disciplina de educação financeira no Ensino Fundamental também encontra respaldo em diretrizes nacionais, como a BNCC, que prevê o desenvolvimento de competências de cidadania e empreendedorismo (BRASIL, 2018). Entretanto, a aplicação efetiva dessas diretrizes ainda é incipiente, exigindo formação continuada de professores e materiais didáticos adequados (OLIVEIRA; MORAES, 2023).

Em âmbito internacional, programas-piloto na Europa e na América do Norte demonstram que a introdução sistemática de conteúdos de finanças

pessoais a partir dos 10 anos de idade melhora indicadores de comportamento econômico responsável na vida adulta (OECD, 2020). Esses resultados reforçam a urgência de o Brasil adotar políticas educacionais similares, adaptadas ao nosso contexto sociocultural.

Por fim, a literatura converge para a necessidade de um olhar estratégico sobre a educação financeira como componente essencial do currículo básico. A partir de 2020, iniciativas de pesquisa e intervenção pedagógica têm mostrado que formar jovens consumidores críticos e conscientes contribui não apenas para a saúde financeira individual, mas também para uma sociedade mais justa e sustentável (SOUZA; CUNHA, 2021).

Diante desse panorama, fica evidente que a inclusão da educação financeira no Ensino Fundamental não é opcional, mas um passo fundamental para preparar cidadãos capazes de enfrentar os desafios econômicos atuais e futuros, promovendo o bem-estar individual e coletivo.

MAPEAMENTO DE PESQUISAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO FINANCEIRA APLICADA AO ENSINO FUNDAMENTAL

O levantamento das pesquisas nacionais realizadas desde 2020 indica um esforço crescente para avaliar a integração da educação financeira no Ensino Fundamental em diferentes regiões do Brasil. Santos, Lima e Pereira (2020) identificaram iniciativas pontuais em estados como São Paulo e Minas Gerais, mas ressaltaram a baixa articulação entre secretarias estaduais de educação e universidades, o que limita a disseminação de boas práticas (SANTOS; LIMA; PEREIRA, 2020).

Oliveira e Moraes (2023), ao analisar trinta e cinco programas de educação financeira em escolas públicas e privadas, observaram que apenas quarenta por cento desses projetos utilizam metodologias ativas — como simulações de mercado e jogos de orçamento e que a maioria carece de avaliação de impacto de longo prazo (OLIVEIRA; MORAES, 2023).

Em um estudo de caso no interior do Rio Grande do Sul, Souza e Cunha (2021) demonstraram que a introdução de atividades interdisciplinares envolvendo matemática e ciências sociais elevou o desempenho dos alunos em provas de lógica financeira em até vinte e cinco por cento (SOUZA; CUNHA,

2021). Mazzoni e Silva (2021) reforçam esse horizonte ao mostrar que, quando professores recebem formação específica em finanças pessoais, seu grau de conforto para tratar o tema sobe de trinta para setenta e cinco por cento, refletindo diretamente na qualidade do ensino (MAZZONI; SILVA, 2021).

No cenário internacional, o relatório PISA 2020 da OECD revelou que estudantes de países que adotam currículo obrigatório de educação financeira como Finlândia e Austrália atingiram média de 515 pontos em literacia financeira, contra 430 pontos da média global, evidenciando a eficácia de políticas públicas sistemáticas (OECD, 2020).

Atkinson e Messy (2021) avaliaram programas em dezoito países- membros da OECD e constataram que, embora sessenta e sete por cento ofereçam conteúdo de finanças pessoais no Ensino Fundamental, apenas quarenta e cinco por cento fazem monitoramento formal de resultados, o que compromete a sustentabilidade das iniciativas (ATKINSON; MESSY, 2021).

Nos Estados Unidos, Sherraden et al. (2021) observaram que combinar educação financeira com projetos de empreendedorismo social para alunos de dez a quatorze anos aumentou em trinta e dois por cento a autoconfiança financeira dos jovens, sugerindo que a aplicação prática de conceitos é crucial para a retenção do aprendizado (SHERRADEN et al., 2021).

Por fim, Xu e Zia (2021), em estudo do Banco Mundial, mapearam intervenções em países em desenvolvimento, incluindo Brasil, México e Índia, e concluíram que a integração de tecnologias digitais como aplicativos de simulação de orçamento ampliou o alcance dos programas em cinquenta por cento, sobretudo em regiões remotas (XU; ZIA, 2021).



achados nacionais e internacionais demonstram que políticas claras, metodologias ativas, formação docente e monitoramento contínuo são fatores decisivos para o sucesso da educação financeira no Ensino Fundamental e reforçam a necessidade urgente de diretrizes curriculares robustas e investimentos em capacitação e materiais didáticos.

OS PRINCIPAIS IMPACTOS DA FALTA DE FORMAÇÃO FINANCEIRA PRECOCE NO COMPORTAMENTO DE CONSUMO JUVENIL

A carência de educação financeira desde a infância repercute de forma

contundente no comportamento de consumo juvenil, manifestando-se, primeiramente, na tendência ao gasto impulsivo sem planejamento, o que eleva a probabilidade de endividamento precoce e recorrente (COSTA, 2020). Jovens sem noções básicas de orçamento e poupança demonstram menor propensão a construir reservas financeiras para situações emergenciais, optando frequentemente por crédito de alto custo, como cartão rotativo e empréstimos pessoais, o que aprofunda sua vulnerabilidade econômica (PEREIRA; BARBOSA, 2022).

Além disso, a ausência de formação financeira precária compromete a habilidade de comparar alternativas de consumo e identificar práticas predatórias do mercado, deixando-os suscetíveis a armadilhas como contratos com juros abusivos e cobranças indevidas (FERREIRA, 2021). Esse déficit formativo também impacta a autonomia cognitiva dos jovens, pois sem a aplicação de conceitos financeiros em contextos reais deixam de desenvolver competências de análise crítica para decisões de compra, limitando seu senso de responsabilidade e de controle sobre os recursos disponíveis (MAZZONI; SILVA, 2021).

Em termos comportamentais, observa-se uma relação direta entre falta de educação financeira e a formação de hábitos consumistas, influenciados pela cultura do “compre agora, pague depois”, que estimula o imediatismo e reduz a noção de valor do dinheiro ao longo do tempo (SANTOS; LIMA; PEREIRA, 2020). A insegurança financeira gerada por esses padrões contribui ainda para níveis elevados de estresse e ansiedade entre adolescentes, à medida que enfrentam dificuldades para cumprir compromissos financeiros e mantêm relações familiares tensionadas por conflitos econômicos (SHERRADEN et al., 2021).

Por fim, o impacto mais grave reside no comprometimento das perspectivas de inclusão social e econômica futura, pois jovens financeiramente desinformados possuem menores chances de empreender de forma consciente e de planejar projetos de vida que demandem investimentos, perpetuando ciclos de vulnerabilidade e restringindo sua capacidade de ação cidadã plena (XU; ZIA, 2021).

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE MAIOR SUCESSO PARA O ENSINO DE FINANÇAS

Entre as práticas pedagógicas de maior sucesso para o ensino de finanças a crianças e adolescentes, destaca-se, primeiramente, o uso de jogos de simulação financeira, como versões adaptadas do Monopoly ou de mercados de consumo, que promovem o aprendizado ativo e lúdico ao permitir que os alunos tomem decisões de compra, poupança e investimento em um ambiente seguro (MAZZONI; SILVA, 2021).

A adoção de projetos interdisciplinares que articulam conceitos matemáticos, geográficos e de língua portuguesa com situações do cotidiano financeiro tem demonstrado elevar o engajamento e a compreensão dos estudantes, ao contextualizar a teoria em desafios reais (SOUZA; CUNHA, 2021). Metodologias de aprendizagem baseada em projetos por exemplo, a criação de uma “empresa” na sala de aula, em que os alunos planejam produtos, definem preços e gerenciam um orçamento reforçam a autonomia e o senso de responsabilidade, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades de trabalho colaborativo (OLIVEIRA; MORAES, 2023).

O uso de plataformas digitais e aplicativos de simulação orçamentária também tem se mostrado eficaz, especialmente em regiões remotas, pois amplia o acesso aos conteúdos e permite o monitoramento em tempo real do desempenho dos alunos (XU; ZIA, 2021). Em paralelo, estratégias de storytelling financeiro, nas quais o professor apresenta narrativas baseadas em dilemas de consumo e poupança, favorecem a problematização e estimulam o pensamento crítico, tornando o aprendizado mais significativo (FERREIRA, 2021).

A combinação de educação financeira com iniciativas de empreendedorismo social em que os estudantes desenvolvem pequenas soluções para necessidades da comunidade tem gerado aumento de até 32 % na autoconfiança financeira dos jovens, segundo estudos internacionais (SHERRADEN et al., 2021).

Além disso, a implementação de comunidades de prática entre professores, com formação continuada em finanças pessoais e troca de materiais didáticos, eleva substancialmente o grau de conforto docente para

abordar temas financeiros e garante coerência metodológica nas diferentes turmas (ATKINSON; MESSY, 2021).

O estabelecimento de avaliações formativas e de ciclos de feedback por meio de portfólios de atividades e autoavaliações dos alunos permite ajustar as estratégias didáticas de forma contínua e mensurar o impacto das intervenções pedagógicas (SANTOS; LIMA; PEREIRA, 2020). Esses elementos combinados apontam para um conjunto de práticas eficazes que tornam a educação financeira não apenas viável no Ensino Fundamental, mas essencial para a formação de jovens consumidores conscientes e preparados para os desafios econômicos do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação da educação financeira no Ensino Fundamental revela-se não apenas como uma inovação pedagógica, mas como uma necessidade premente para preparar crianças e adolescentes para os desafios econômicos do século XXI. Ao longo deste artigo, demonstrou-se que a falta de formação financeira precoce está diretamente associada a comportamentos de consumo impulsivo, endividamento precoce e limitações na autonomia cognitiva dos jovens, comprometendo seu desenvolvimento pessoal e social.

Ademais, o mapeamento de iniciativas nacionais e internacionais evidenciou que políticas claras, metodologias ativas e formação continuada de professores são elementos-chave para o sucesso de programas de literacia financeira. Experiências



bem-sucedidas, tanto no Brasil quanto em países da OCDE, apontam para ganhos concretos em autoconfiança, capacidade de planejamento e redução de desigualdades, reforçando a importância de diretrizes curriculares robustas e de investimentos em recursos didáticos adequados.

No âmbito escolar, práticas como jogos de simulação, projetos interdisciplinares e o uso de plataformas digitais demonstraram engajar os alunos de forma lúdica e significativa, aproximando o conteúdo financeiro de situações reais do cotidiano. Esse conjunto de estratégias favorece não apenas o domínio de conceitos como poupança, orçamento e juros, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, como responsabilidade,

paciência e pensamento crítico.

Portanto, instituir a educação financeira como componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental não deve ser visto como mera questão de escolha, mas como compromisso social e político com a formação de cidadãos conscientes. Cabe às redes de ensino, aos formuladores de políticas e às instituições de formação docente unirem esforços para garantir que, ao final de sua trajetória escolar, cada aluno esteja apto a tomar decisões financeiras responsáveis, contribuindo assim para uma sociedade mais equilibrada e sustentável.

REFERENCIAS

ALMEIDA, R. S.; DUARTE, L. M. Avaliação de programas de educação financeira no Ensino Fundamental. Currículo e Formação de Professores, v. 17, n. 1, p. 15-30, 2022.

ATKINSON, A.; MESSY, F.-A. Financial Education in School Curricula: OECD/INFE Policy Guidance. Paris: OECD Publishing, 2021.

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

COSTA, J. P. Impactos da falta de educação financeira precoce na vida dos jovens. Revista de Economia e Educação, v. 15, n. 2, p. 123-137, 2020.

FERREIRA, P. S. Educação financeira e cidadania: contributos para o currículo básico. Educação & Sociedade, v. 42, p. 1-18, 2021.

MAZZONI, D.; SILVA, F. A. Metodologias ativas para o ensino de finanças na infância. Revista Pedagógica, v. 8, n. 4, p. 201-218, 2021.

OECD. PISA 2020: Financial Literacy Results. Paris: OECD Publishing, 2020.

OLIVEIRA, R. F.; MORAES, M. L. A inserção da educação financeira no currículo do Ensino Fundamental: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação, v. 28, 2023.

PEREIRA, T.; BARBOSA, A. Finanças e adolescência: implicações da formação tardia. Revista Psicologia e Educação, v. 34, n. 2, p. 59-74, 2022.

SANTOS, E. M.; LIMA, J. R.; PEREIRA, K. J. Jovens consumidores e hábitos de endividamento: um estudo exploratório. Revista de Estudos de Consumo, v. 9, n. 3, p. 87-102, 2020.

SHERRADEN, M. et al. Integrating Financial Education and Social Entrepreneurship for Youth Development. Journal of Financial Education, v.

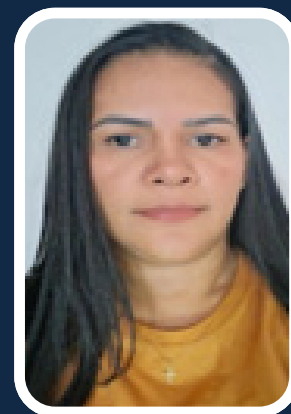
47, n. 2, p. 110–128, 2021.

SOUZA, A. C.; CUNHA, L. T. Educação financeira na escola básica: um estudo de caso. Revista Educação Financeira, v. 12, n. 1, p. 45-60, 2021.

XU, L.; ZIA, B. Financial Literacy around the World: Insights from the global FINDEX Database. Washington, DC: World Bank, 2021.



GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: RUMO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - ARRAIAS/TO



ALINE DE AQUINO CARVALHO DE PAULA - Graduação em Pedagogia - Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Administração pela Universidade Federal do Tocantins (2009) e Graduação em Biologia pela Universidade Federal do Tocantins (2021); Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar - Faculdade Rio Sono (2013); Especialista em Gestão Escolar com Ênfase na Direção, Coordenação, Supervisão, Orientação e Inspeção Educacional pela Faculdade Afirmativo (2013); Especialista em Educação do Campo - Práticas Pedagógicas pela Universidade Federal do Tocantins (2016); Especialista em Educação Infantil - Anos Iniciais e Psicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2023); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Invest (2023); Especialista em Ensino de Ciências - Anos Finais do Ensino Fundamental "Ciência é Dez" pela Universidade Federal do Tocantins (2025), Professora Efetiva de Educação Básica - Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, Inspetora Escolar na Superintendência Regional de Educação de Arraias/TO e Coordenadora Municipal do Sistema Educacenso e Sistema Presença na Secretaria Municipal de Educação de Arraias - Tocantins.

RESUMO

A gestão democrática na escola pública foi o objeto de estudo, onde se aprofunda o conhecimento referente ao assunto, a fim de, conhecer efetivamente o processo de gestão democrática na escola, obtendo conceitos teóricos sobre a prática pedagógico-administrativa e levantar fatores que contribuem para uma gestão escolar integrativa e interativa. Pondera-se o princípio da gestão democrática estabelecida na legislação em vigor, como ponto de partida dessa pesquisa, esse trabalho está fundamentado nas ideias de diferentes autores que abiradam a temática, como: Freire (1983), Libâneo (2003), Luck (2000) e entre outros que compreendem a gestão democrática como fator de relevância para a melhoria do ensino público. Para análise e reflexão dos processos democráticos que norteiam a gestão, a pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Silva Dourado na cidade de Arraias - TO. Pois, sabe-se que para desenvolver ações que democratizem a gestão da escola não é tarefa fácil, visto que, é necessário o envolvimento de todos no processo. No decorrer do trabalho foi fácil certificar, que é possível desenvolver uma gestão democrática por meio de ações que possibilitem a descentralização de poder e a participação efetiva de todos que fazem parte do processo educativo. Vale salientar, que é de suma importância a parceria da escola com a comunidade, para assim operar efetivamente a gestão, relacionar a teoria e a prática no processo de democratização, cumprir de fato a função social e garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo.

Palavras - chave: Educação; Gestão; Democracia; Qualidade.

INTRODUÇÃO

A instituição escolar é uma fundação que desde sempre, tem que mostrar resultados, quanto ao aprendizado dos educandos. Contudo, nem sempre os mesmos são alcançados com sucesso. Diante disso, a fim de evitar desperdício de esforços e fazer com que os objetivos sejam atingidos ano após ano, é necessário a presença de gestor que atue como líder, capaz de programar e implantar ações indicadas para esse foco Saviani (1984).

Conforme a Constituição brasileira vigente, desde a década de 90, com a generalização do ensino público, que a concepção de liderança tornou-se primordial no trabalho escolar. Até então, a formação e a atuação de líderes, eram restritas somente aos ambientes empresariais, a partir daí, é inserido no ambiente educacional, ou seja, na educação e passa a ser doutrina de regularidade para enfrentar os desafios.

Desta forma, é oportuno salientar o conceito de gestão, visto que ela significa conduzir um grupo de pessoas até a obtenção das metas institucionais Libâneo (2003). É notável, portanto, que a gestão participativa aumenta as chances das tarefas serem executadas com eficácia. Na medida em que um grupo unido busca novas oportunidades, há uma troca mútua de conhecimentos e consegue detectar os problemas que ocorrem na escola. Cada pessoa sente-se comprometida e motivada a resolvê-los da melhor maneira possível, para o próprio bem da escola.

Assim, segundo Paro (2003), para desenvolver uma gestão de qualidade, o gestor precisa conduzir e envolver os indivíduos nas tomadas de decisões, no manejo de informações, ou seja, no processo educativo. Tal fato exige aperfeiçoamento contínuo,



para obter a satisfação da clientela atendida, nesse caso refere-se à formação dos alunos e a excelência do ensino-aprendizado. Nessa perspectiva para Luck (2000):

A participação em seu sentido pleno caracteriza-se por uma força de atuação consistente pela qual, os membros da escola reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e dos seus resultados (LUCK, 2000, p. 26).

Mas para que haja qualidade na educação e as ações realizadas pela equipe, sejam bem sucedidas em sua plenitude, é necessário que se resgate os valores morais básicos da sociedade, este é o momento fundamental para o gestor, pois ele precisa atuar na educação previa dos seus educadores, a fim de conseguir um grupo de pessoas dispostas, com capacidade de assimilar os problemas, com melhor capacidade de análise e observações.

Deste modo, baseado no princípio participativo da gestão democrática, eles poderão sugerir critérios de mudanças em favor da qualidade e terão conhecimento e poder de ação nos erros ao longo de todo o processo educativo. Com base nesse pensamento (LIBÂNEO, 2003, p. 399) afirma que, "o melhor meio de promover a gestão participativa é instaurar a prática da participação em um clima de confiança, de transparência e de respeito".

Baseado nesse contexto de gestão democrática, a comunidade escolar adquire algumas vantagens, como por exemplo, melhoria na relação com a direção, vale lembrar que essa situação abarca todas as atividades e realizações da instituição, com o foco especial centrado no aluno. Sem perder de vista o pensamento de Saviani (1984) onde diz que, a melhoria na educação, deve considerar os três principais sujeitos incluídos: educandos, educadores e comunidade.

Segundo Romão e Padilha (1997), "atualmente, a educação necessita promover a eficácia e a produtividade para conseguir seus objetivos. Percebe-se então a chegada de um novo paradigma na gestão escolar, onde direcionam para uma gestão mais democrática e participativa, para que proporcione uma interlocução entre os membros da comunidade escolar, de uma forma flexível e consistente, através de uma confrontação de ideias".

É preciso, portanto fazer uma reflexão sobre novas formas de administrar a escola, apontando para um fazer coletivo permanente, a tomada de decisão e a participação, como formas de garantir uma relação de confiança e respeito mútuo entre o aluno, o professor e a comunidade, em busca de um projeto libertador. Um projeto que se alicerce em ideais que necessitam ser firmados, explicitados, compreendidos e partilhados em direção à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para tanto, justifica-se a necessidade de superação das formas conservadoras de organização e de gestão da escola, adotando-se formas e alternativas para uma melhor formação de cidadãos capazes de usufruir e partilhar cultural e materialmente da sociedade.

Entretanto, é importante citar os processos de uma gestão democrática apontado por Saviani (1984), pois na falta dos mesmos, todo o empenho e esforço serão desnecessários. O primeiro e primordial é o Planejamento, pois abrange as ações como: diagnóstico objetivos, metas, estratégias, programas e projetos; a Organização que estabelece: funções, cargos, métodos, procedimentos e cinemas; a Direção que delega e descentraliza funções; a Coordenação que é constituída por comitês, comissões e equipes de trabalho e por fim o Controle que promove ações de supervisão, avaliação, verificação e orientação.

Neste sentido gera expectativas em vários setores da sociedade, pelas quais passam a necessitar de reformas no sistema de ensino, pois a luta pela gestão democrática e participativa rumo à cidadania é fruto de anseios de profissionais da área que reivindicaram e ainda discute melhoria do ensino, visando uma formação cidadã e libertadora. Por vez, esperam-se novos horizontes para os sistemas de formação de professores, porque o trabalhador do século XXI precisa ser preparado para atender a exigência desta escola moderna, visa assim compartilhar na construção da tão sonhada gestão democrática (ensino de qualidade com a participação de todos os envolvidos).

Assim, segundo Paro (2003), a escola tem que realizar uma prática, que procura suscitar permanentes consensos decisórios, para a realização de um trabalho eficiente e gratificante, fazendo valer o reconhecimento de uma atividade democrática e compartilhada, lembrando sempre que, todos juntos, têm mais chances de encontrar caminhos para atender as expectativas da sociedade. E para obter um modelo de escola democrática, gestor e docentes devem proporcionar um espaço de interação de saberes em prol da aprendizagem significativa dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

A gestão democrática é um princípio constitucional, destacado no art. 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988 e deve orientar todas as ações da escola pública. No entanto, Paro (2003) manifesta que muitas vezes esse princípio é apenas simbólico, sem práticas reais que o sustentem. Sendo assim, é preciso promover o diálogo, prezar pela decisão coletiva, transparência e valorização dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

Partindo desse pressuposto, a realização desse trabalho parte da abordagem qualitativa, na perspectiva da pesquisa participante, para compreender efetivamente o processo de gestão democrática na escola pública, especificamente a Escola Estadual Silva Dourado, no município de Arraias - TO, onde foram envolvidos o gestor, alguns professores, estudantes, pais e demais funcionários da escola acima citada.

Essa pesquisa, baseia-se em diferentes estudiosos da área para conhecer a importância da gestão democrática, onde suas ideias estarão respaldadas no decorrer do texto, como base no aporte teórico para análises e estudos, a exemplo disso, podemos citar Demo (2002), Libâneo (2003), Luck (2000), Paro (2003), Romão & Padilha (1997), Saviani (1984), visto que, todos partem da premissa de que, é por meio da realização de um trabalho em equipe, participativo, autônomo e democrático, envolvendo todos os segmentos sociais do ambiente escolar, que se constrói uma escola pública de qualidade.

Com base nessa ideia, o trabalho está embasado em levantamentos bibliográficos, pois, Marconi (1988) afirma que a bibliografia oferece meios para definir, resolver e aperfeiçoar os problemas conhecidos, com vistas no não conhecido.

Com o foco na obtenção de dados relacionados a uma gestão significativa e de qualidade, o uso da revisão bibliográfica que trata do assunto, dará suporte para uma reflexão consistente do tema proposto, pois segundo Thiollent (1994), o pesquisador não é apenas um "coletador" de dados, ele é também produtor das informações adquiridas.



A pesquisa foi realizada mediante coleta de dados, por meio de questionários, conversas informais, análise dos projetos vivenciados pela escola na busca de democratizar a gestão e em estudos dos documentos institucionais e materiais didáticos, com a finalidade de colocar os pesquisadores em contato direto com o tema pesquisado. Preocupa-se também, com a qualidade educacional, englobando os âmbitos (pedagógicos e administrativos), ou seja, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização e principalmente de uma gestão.

EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta perspectiva, formulou-se uma pergunta que delimita o objeto de estudo, envolvendo alguns sujeitos inseridos naquele ambiente de trabalho. A questão foi a seguinte: O que você entende sobre gestão democrática? Obteve-se as seguintes respostas:

Gestor: Vejo que a gestão democrática só ocorre quando houver conscientização e cooperação dos profissionais que nela atuam. Onde cada profissional execute sua função com responsabilidade e dignidade, com o foco em um ensino de qualidade e compartilhando com alunos, pais e comunidade a responsabilidade e o compromisso com a instituição como um todo, envolvendo todos nas decisões tomadas, visando obter resultados eficazes no desenvolvimento da escola.

Professor 1: Entendo como gestão democrática, a idéia de participação, trabalho em equipe, onde promova a redistribuição de responsabilidades e possamos decidir sobre as ações que serão desenvolvidas na ambiente educativo.

Professor 2: Pelo conhecimento que tenho a respeito de gestão demo crática, posso dizer que não é possível falar em educação, sem pensar em participação, das pessoas inseridas no processo educativo.

Auxiliar de Serviços Gerais: Penso que para ter uma gestão democrática é preciso fazer um trabalho coletivo, a participação de cada pessoa é fundamental, independentemente do nível de escolaridade e função que ela trabalha na escola.

Aluno A: Posso dizer que gestão democrática se resume em trabalho em equipe.

Aluno B: Gestão democrática é o envolvimento dos alunos, pais, professores, diretor e demais funcionários nas atividades da escola.

Pai/Responsável: Podemos dizer que é a participação de todos nas ações e projetos da escola.

Diante dos relatos e análises dos projetos realizados na escola- campo, pode - se inferir que, quando se trata de gestão democrática, todos profissionais procuram colaborar para um bom andamento das ações realizadas, havendo assim uma convivência harmoniosa entre toda a equipe.

Visto que segundo Paro (2003) na gestão democrática, a educação é tarefa de todos, família, governo e sociedade, mas para que aconteça essa sintonia é fundamental à participação de todos os segmentos que compõem o processo educacional e especialmente, nos momentos de tomadas de decisões. Pois a participação é um dos princípios da democracia. Sem ela, não é possível transformar em realidade a história humana, assim a participação não pode ser uma possibilidade aberta apenas a alguns privilegiados, ela precisa ser uma oportunidade acessível a todas as pessoas. Neste contexto, Dalmás (1994)

[...] Aborda a questão do clima escolar mostrando que não pode haver na escola um clima de hostilidade, de individualismo, de irresponsabilidade e de não envolvimento, pois esses comprometem o andamento do planejamento participativo e que ao invés da construção desse clima deva existir sim, um ambiente de acolhida, aceitação mútua e interesses um pelo outro. (DALMÁS, 1994, p. 47).

Vale salientar também que, a ação do gestor escolar é de suma importância, pois quando o gestor, com seu profissionalismo adquirir o respeito e admiração dos funcionários e alunos, há um clima de harmonia que antecede a realização de um trabalho, onde, ainda que haja dificuldades, os educadores sentirão prazer em ensinar e alunos desejo em aprender. Conforme aponta Demo (2002)

É isto que se espera da cidadania moderna, um cidadão sempre em alerta e bem informado, crítico, criativo, capaz de avaliar suas condições sociais, econômicas, dimensionar sua participação histórica, reconstruir suas práticas, participar decisivamente da sociedade e da economia. (DEMO, 2002, p.34).

É oportuno destacar também, que a gestão escolar é amparada legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), define que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática participativa nas escolas públicas. Mas para a efetivação desse modelo é preciso construir no interior da escola, mecanismos de participação para que a comunidade escolar possa decidir de fato, nos rumos da escola. Quanto a esse conceito, Freire (1983) diz que a teoria é sempre a reflexão que se faz do contexto concreto, isto é, deve-se partir sempre de experiências do homem com a realidade na qual está inserido, cumprindo também a função de analisar e refletir.

A efetivação do Projeto Político Pedagógico - PPP contribuirá para que essas mudanças se concretizem e efetivamente influenciará a gestão escolar como um todo, à medida que garantem a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem dispensar o Estado de suas obrigações com o ensino público, segundo Romão e Padilha (1997). Além de requerer a participação da comunidade intra e extraescolar, consequentemente possibilitará a autonomia da escola nas tomadas de decisões. Visto que é apontado por muitos educadores, como um instrumento de planejamento capaz de propiciar o fortalecimento de mecanismos democráticos no interior da escola. Embasado neste contexto Veiga (2000) diz que o PPP:

Exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar do contexto social e científico, constituindo-se nas diferenças administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação. (VEIGA, 2000, p. 33).

Neste sentido, a escola deve ser dirigida pelos seus participantes, fora da ótica do poder centralizador que dita às normas e



exerce o controle técnico burocrático. A luta da instituição escolar é para a descentralização de poder em busca de autonomia e da qualidade dentro de um sistema de democratização.

O projeto político pedagógico é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola buscando maior participação dos agentes escolares. (LIBÂNEO, 2003, p. 178).

Para a concretização do PPP dentro das escolas democráticas, públicas e gratuitas, é preciso tomar por base os seguintes princípios norteadores: I - igualdade de condições para acesso e permanência na escola; II - qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais; III - gestão democrática, princípio consagrado pela Constituição vigente abrangendo as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras; IV - liberdade que sempre se encontra associado com a ideia de autonomia; V - valorização do magistério é um princípio central na discussão do projeto político pedagógico.

Vale destacar que esses princípios compreendem os limites e as possibilidades dos projetos políticos pedagógicos, voltados para os interesses das camadas pouco favorecidas.

Em síntese, pode-se dizer que o mesmo, é uma forma de planejamento das atividades, que tem como ponto de partida a realidade e as necessidades da instituição, sem perder de vista a função social da escola, que consiste em formar sujeitos críticos e conscientes do seu pleno exercício na comunidade em que se encontra inserido. Possibilitando também ao indivíduo condições para que este se aproprie dos saberes, procedimentos, atitudes e valores, para se construir uma sociedade mais justa e democrática.

Diante do exposto, é importante salientar que o PPP é político, no sentido de afirmação da esfera dos direitos dos cidadãos (políticas públicas), visto que a educação no nosso país, numa época não muito distante, era privilégio de uma minoria e negada aos filhos dos trabalhadores.

Ele é também pedagógico, no sentido de expressar uma concepção de educação, de mundo, que deve ser assumido pela escola. Pois, o sucesso da escola é garantido mediante um trabalho bem planejado coletivamente, a ser coordenado, acima de tudo, pelo gestor da unidade escolar. Nesta linha de pensamento Libâneo (2003) diz que:

O projeto resulta de práticas participativas. O trabalho coletivo, à gestão participativa, é exigência ligada à própria natureza da ação pedagógica: propicia a realização dos objetivos e o bom funcionamento da escola, para o que se requer unidade de ação e processos e procedimentos de tomada de decisão. (LIBÂNEO, 2003, p. 358).

Para Saviani (1984) o desafio colocado à gestão escolar, é assumir uma postura contrária ao modelo centralizador praticado por muitas instituições educativas. Sair dessa postura de submissão e radicalizar, no sentido de desenvolver ações sistematizadas e fortalecer a autonomia da escola através de órgãos e colegiados. Tendo como foco, construir novas maneiras de partilhar o poder e as decisões no interior da escola.

Pois, toda essa dinâmica se torna um aprendizado político fundamental para a instituição de uma nova cultura escolar e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pautada nos princípios da democracia. Enfim, é a escola que deve criar a sua própria identidade, e o projeto político pedagógico é o instrumento que possibilita essa construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário de hoje e com base nas informações levantadas, pode-se pontuar que, a gestão democrática se apresenta como uma referência essencial para diversas instituições, especialmente no processo educacional. Visto que, ao envolver todos os membros da comunidade escolar nos processos decisórios, proporciona um ambiente mais participativo, transparente e com maior senso de pertencimento.

Portanto, o presente trabalho foi de extrema importância e relevância, uma vez que permitiu aprender, que a gestão democrática está presente na Constituição Federal de 1988, quanto na LDB 9394/96, sendo a mesma, resultado de muito esforço e luta dos segmentos progressistas da sociedade brasileira, onde a participação especial dos educadores, docentes e alunos ganha destaque.

E também proporcionou conhecer o cotidiano e a gestão democrática da Escola Estadual Silva Dourado, que está situada na Avenida Salvador Francisco de Azevedo, Nº 06, Bairro Santa Filomena, Centro, em Arraias/Tocantins. A referida instituição de ensino presta serviços à comunidade, desde o ano de mil novecentos e trinta e sete, sendo a escola mais antiga do município. Atualmente, emprega um total de 48 funcionários e possui trezentos e sessenta e cinco (365) estudantes matriculados regularmente. Funciona nos turnos: matutino, vespertino (Ensino Fundamental e Educação Especial) e no noturno com turmas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O corpo docente e discente reconhece e valoriza o trabalho em equipe, pois segundo falas dos professores e coordenadores da escola o Projeto Político Pedagógico é o fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, composta pelo trabalho com o comprometimento e envolvimento dos educadores, equipe técnica, alunos, pais e a comunidade como um todo.

A equipe da Escola Estadual Silva Dourado afirma trabalhar de forma coletiva, sabe que a escola é responsável pela promoção do desenvolvimento do cidadão, no sentido pleno da palavra. Então, cabe a ela definir-se pelo tipo de cidadão que deseja formar, de acordo com a sua visão de sociedade.

A Proposta Curricular têm como pretensão, levar o estudante a conhecer e valorizar suas origens nas suas dimensões sociais, materiais e culturais, adquirir e construir seus conhecimentos utilizando as diferentes fontes de informações, questionar a realidade e com criatividade buscar formas adequadas de resolver os problemas existentes na sociedade.

Diante todo trabalho realizado e exposto, pode-se dizer então que, esta intervenção possibilitou identificar alguns aspectos importantes sobre a gestão democrática. Constata-se a importância de se acreditar no desenvolvimento de uma gestão democrática. Onde é necessário pensar a gestão de forma diferente e buscar modificar as práticas comumente utilizadas, visando à melhoria da qualidade da educação.

Permitiu aprender com os funcionários da instituição pesquisada que, os desafios encontrados, principalmente nos dias atuais,



devem ser enfrentados, tendo em vista a necessidade de inovação para a superação dos problemas encontrados no dia-a-dia da escola. Neste contexto, é relevante o trabalho participativo e a valorização de ideias novas trazidas pela comunidade escolar, para que todos se sintam integrantes do processo educativo.

A escola-campo realiza uma prática educativa, que busca suscitar permanentes consensos decisórios, para a realização de um trabalho eficiente e gratificante, fazendo valer o reconhecimento de uma atividade democrática e compartilhada, lembrando sempre que, todos juntos, têm mais chances de encontrar caminhos para atender as expectativas da sociedade.

Nota-se também que, o gestor escolar está preocupado profissionalmente, consciente de que, o exercício de sua profissão precisa estar pautado no plano político pedagógico da escola.

Para o gestor escolar, entretanto, torna-se imprescindível conhecer a dimensão do conjunto organizacional, isto é, a realidade global; ser capaz de ajustar-se às novas exigências de acordo com sua necessidade. Enfim, conclui-se que a concepção de gestão democrática, vai além dos muros que cerca a escola. E é essa prática que os funcionários, pais e alunos estão buscando inserir no âmbito escolar.

Convém destacar, que os participantes envolvidos direto ou indiretamente estão com miragem no mesmo alvo e caminhando na mesma direção, rumo a um ensino-aprendizagem de qualidade, a fim de, instalar de forma eficiente e participativa a consolidação da tão sonhada escola cidadã, que atenda as necessidades dos educadores e educandos.

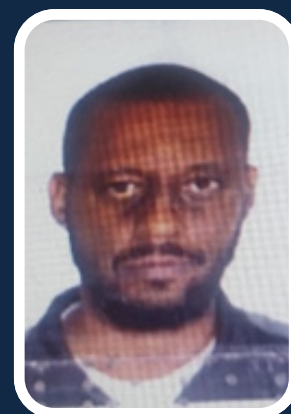
Estende-se os sinceros agradecimentos à instituição por ceder o espaço e também aos estudantes, pais, equipe de funcionários, que de forma direta ou indireta contribuíram na realização dessa pesquisa. Com certeza o trabalho realizado contribui bastante para o aprendizado crítico/reflexivo, para uma boa relação e afetividade entre as pessoas envolvidas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Constituição. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BECKER, Fernando. Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DALMÁS, A. Planejamento participativo na escola: elaboração e avaliação. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- DEMO, P. Pesquisa e Construção do Conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. 5ª ed., Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro: 2002.
- FREIRE, P. Educação Como Prática da Liberdade. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 4ª ed., Goiânia: Alternativa, 2003.
- LUCK, H. Indicadores para qualidade na gestão escolar e ensino. In: . Revista Gestão em Rede. Brasília, 2000
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas. São Paulo: Atlas, 1988.
- PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. 3ª ed., São Paulo: Ática, 2003.
- REGO, Tereza Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 20. ed. Petrópolis. RJ. Vozes, 2009.
- ROMÃO J. E.; PADILHA P. R. Diretrizes escolares e gestão democrática da escola. São Paulo: Cortez, 1997.
- SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez, 1984.
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa - ação. São Paulo: Cortez 1994.
- VEIGA, I. P. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. 11ª ed., Campinas: Papirus, 2000.



A GESTÃO ESCOLAR E A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL



AMARILDO ANDRADE DA SILVA - Formado em licenciatura plena em Educação Física, pós-graduado em educação Física escolar, segunda licenciatura em sociólogo e história, pós graduado em educação especial. Atua como diretor concursado na secretaria da educação do Estado. Atualmente atua como professor de ensino fundamental II e médio em cargo efetivo na rede municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo analisa a relação entre avaliação educacional e gestão escolar, ressaltando a relevância da avaliação como instrumento estratégico de monitoramento e aprimoramento do processo educativo. A avaliação educacional ultrapassa a mera mensuração do desempenho acadêmico dos estudantes, configurando-se como uma prática reflexiva que abrange a análise do processo de ensino-aprendizagem, do desempenho institucional e da qualidade da gestão escolar. Nesse contexto, a gestão escolar deve incorporar práticas avaliativas em sua organização, de modo a subsidiar decisões pedagógicas, fomentar a formação continuada dos profissionais da educação e garantir a oferta de um ensino de qualidade. O estudo também discute os desafios e as potencialidades da avaliação educacional no âmbito da gestão, promovendo uma reflexão acerca do uso de instrumentos avaliativos e de sua contribuição para o fortalecimento das práticas pedagógicas e a melhoria do ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Educacional; Gestão Escolar; Processo de Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional constitui um processo contínuo, dinâmico e multifacetado que, quando devidamente implementado, pode contribuir de forma significativa para a elevação da qualidade da educação. Tal processo não se limita à mensuração do aprendizado discente, mas envolve também a análise crítica do desempenho institucional, das práticas pedagógicas e da atuação docente. Nesse cenário, a gestão escolar assume papel central na efetivação de um processo avaliativo consistente e orientador.

Para que a escola alcance seus objetivos pedagógicos e administrativos, torna-se imprescindível que a avaliação esteja integrada à gestão escolar, oferecendo dados e informações que subsidiem a tomada de decisão, a elaboração de estratégias e a implementação de ações voltadas à melhoria do ambiente educativo. Uma gestão escolar articulada e participativa é capaz de criar condições favoráveis ao desenvolvimento de processos avaliativos integrados, que não apenas diagnosticam fragilidades, mas também potencializam práticas exitosas.

A avaliação, nesse sentido, deve contemplar múltiplas dimensões: a eficiência dos métodos de ensino, a eficácia da formação continuada dos professores, a adequação da infraestrutura escolar e as condições que favorecem a aprendizagem. Assim, constitui-se em ferramenta estratégica para o planejamento educacional e para o fortalecimento das práticas pedagógicas.

Este artigo tem como objetivo discutir a relação entre avaliação educacional e gestão escolar, problematizando os principais desafios e possibilidades na implementação de práticas avaliativas eficazes. Busca-se evidenciar a avaliação não apenas como mecanismo de aferição do desempenho, mas sobretudo como instrumento de fortalecimento da gestão escolar e de promoção de um processo educativo inclusivo, democrático e de qualidade.

INSTRUMENTO DE GESTÃO AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação educacional configura-se como um dos principais instrumentos de gestão escolar, na medida em que possibilita o acompanhamento sistemático do processo de ensino-aprendizagem e do funcionamento institucional. Ao ser compreendida como prática diagnóstica e formativa, a avaliação fornece dados relevantes que orientam a tomada de decisões, subsidiam o

planejamento pedagógico e contribuem para a definição de estratégias voltadas à melhoria contínua da qualidade da educação.

Nesse sentido, a avaliação extrapola a simples mensuração do desempenho discente, assumindo caráter global, pois abrange aspectos pedagógicos, administrativos e estruturais da escola. De acordo com Luckesi (2011), a avaliação deve ser entendida como um processo investigativo que busca compreender a realidade para transformá-la, evitando reduzir-se a um mecanismo punitivo ou classificatório. Assim, quando articulada à gestão escolar, torna-se um instrumento que promove reflexão crítica sobre as práticas docentes, a organização curricular, a formação de professores e a eficiência dos recursos aplicados.

A gestão escolar, ao utilizar a avaliação como ferramenta de monitoramento e regulação, pode identificar potencialidades e fragilidades do processo educativo, favorecendo a elaboração de políticas internas que assegurem a equidade, a inclusão e a qualidade social da educação. Para tanto, é necessário que a avaliação seja planejada de maneira participativa, envolvendo gestores, professores, alunos e comunidade escolar, garantindo legitimidade e compromisso coletivo com os resultados obtidos.

Portanto, a avaliação educacional, enquanto instrumento de gestão, constitui-se em prática essencial para o fortalecimento das ações pedagógicas, para a transparência da gestão e para a construção de uma escola democrática e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

A AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PAPEL DO PROFESSOR

A avaliação educacional não se restringe ao desempenho discente ou aos indicadores institucionais, mas envolve também a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Nesse contexto, a gestão escolar assume a responsabilidade de oferecer suporte para que os professores realizem processos de autoavaliação, reflexões críticas sobre suas práticas e identifiquem áreas que demandam aperfeiçoamento.

Segundo Hoffmann (2009), a avaliação deve ser concebida como um processo dialógico e reflexivo, em que o professor não apenas observa os resultados de sua ação, mas também questiona os métodos, conteúdos e estratégias utilizados, de modo a reorientar continuamente sua prática pedagógica. Assim, a gestão escolar precisa promover espaços de formação continuada que favoreçam a atualização docente em relação a novas metodologias, recursos didáticos e práticas inclusivas que contribuam para a aprendizagem significativa dos alunos.

A avaliação da prática pedagógica, portanto, deve considerar múltiplas dimensões: a adequação das metodologias de ensino às necessidades e características da turma, a qualidade das interações estabelecidas entre professor e estudante, o planejamento e a execução das atividades, bem como a organização do ambiente de aprendizagem. Dessa forma, não se trata apenas de aferir resultados, mas de compreender os processos que os geraram.

Cabe ao professor, nesse cenário, assumir o papel de mediador e facilitador da aprendizagem, utilizando a avaliação como recurso para diagnosticar avanços e dificuldades, redimensionar estratégias e construir junto aos alunos trajetórias de desenvolvimento. Para a gestão escolar, por sua vez, cabe assegurar condições que possibilitem ao professor exercer esse papel de forma crítica, autônoma e comprometida com a qualidade social da educação.

Assim, a avaliação da prática pedagógica fortalece o processo formativo dos docentes, valoriza a profissionalização da carreira e contribui para a construção de uma escola que aprende com suas experiências e se reinventa continuamente em busca da melhoria do ensino.

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E O DESEMPENHO DA ESCOLA

A avaliação educacional, para além da análise do desempenho dos alunos e da prática pedagógica docente, deve contemplar também o desempenho da escola enquanto instituição. Nesse sentido, a avaliação institucional constitui-se como um processo fundamental de diagnóstico e monitoramento, abrangendo tanto as dimensões administrativas quanto pedagógicas da organização escolar. Trata-se de uma prática que possibilita identificar as condições físicas da escola, a adequação da infraestrutura, a disponibilidade de recursos pedagógicos e tecnológicos, bem como a eficácia dos processos organizacionais que sustentam o ensino. Cabe à gestão escolar assegurar que todos esses fatores estejam devidamente articulados e em condições adequadas para promover uma educação de qualidade.

De acordo com Dias Sobrinho (2003), a avaliação institucional deve ser entendida como um instrumento de autorreflexão crítica, capaz de revelar potencialidades e fragilidades da escola, subsidiando o planejamento e a tomada de decisões mais assertivas. Nessa perspectiva, a avaliação não se limita ao controle, mas configura-se como um processo formativo e de transformação da realidade escolar.

Outro elemento central na avaliação institucional refere-se ao clima escolar. A gestão precisa identificar e analisar as condições que favorecem ou dificultam o bem-estar de estudantes, professores e demais funcionários. Esse aspecto envolve a qualidade das relações interpessoais, a convivência escolar, a organização dos ambientes de aprendizagem e a segurança física e emocional no espaço escolar. Pesquisas indicam que um clima escolar positivo repercute diretamente na motivação, no desempenho acadêmico e no desenvolvimento socioemocional dos alunos, além de favorecer a permanência e o engajamento dos profissionais da educação.

Dessa forma, a avaliação institucional torna-se um componente estratégico da gestão escolar, pois integra diferentes dimensões da realidade educativa, permitindo a construção de diagnósticos consistentes e a elaboração de ações voltadas à melhoria contínua da escola. Ao valorizar tanto os aspectos estruturais quanto os relacionais da vida escolar, a gestão fortalece a capacidade institucional de oferecer uma educação inclusiva, democrática e socialmente relevante.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

A gestão democrática na escola consiste na promoção de práticas participativas que envolvem gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade na tomada de decisões, na organização do espaço escolar e na definição de estratégias pedagógicas. Diferente de modelos centralizados e hierárquicos, a gestão democrática busca fortalecer o diálogo, a cooperação e a corresponsabilidade entre todos os atores da instituição, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e colaborativo.

Segundo Libâneo (2013), uma gestão democrática favorece a construção de políticas escolares mais transparentes e eficientes, pois incorpora diferentes perspectivas e saberes, estimulando o comprometimento coletivo com os objetivos pedagógicos e administrativos da escola. Essa abordagem contribui para que as decisões não sejam apenas impostas pela direção, mas negociadas e fundamentadas nas necessidades e expectativas da comunidade escolar.

A prática da gestão democrática envolve mecanismos como conselhos escolares, reuniões pedagógicas participativas, planejamento coletivo do currículo, avaliação institucional compartilhada e incentivo à participação dos alunos em processos de



decisão que impactam seu aprendizado e desenvolvimento. Ao promover o engajamento de todos os sujeitos da escola, a gestão democrática fortalece o senso de pertencimento, melhora o clima escolar e potencializa os resultados educacionais. Portanto, a gestão democrática constitui-se como uma estratégia fundamental para consolidar uma escola mais justa, inclusiva e de qualidade, na qual a participação e a cooperação são valorizadas como instrumentos de transformação social e pedagógica.

DESAFIOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA GESTÃO ESCOLAR

A implementação de práticas avaliativas eficazes enfrenta uma série de desafios que, em grande medida, refletem as condições estruturais, culturais e pedagógicas das instituições escolares. Um dos principais obstáculos é a ausência de uma cultura consolidada de avaliação, o que frequentemente resulta em sua percepção como um procedimento meramente formal e burocrático, desvinculado da reflexão crítica e do aprimoramento contínuo do processo educativo. Essa visão reducionista limita o potencial da avaliação como instrumento de transformação e inovação pedagógica. A avaliação educacional e a gestão escolar são dimensões interdependentes no contexto do processo educativo, sendo fundamentais para a melhoria da qualidade da educação. A avaliação, quando concebida de forma sistemática e contínua, vai além da aferição do desempenho dos alunos, funcionando como um instrumento estratégico para diagnosticar a eficácia das práticas pedagógicas, a organização institucional e o clima escolar.

Segundo Luckesi (2011), a avaliação deve ser entendida como um processo formativo e reflexivo, capaz de orientar decisões pedagógicas e administrativas, subsidiando a gestão na identificação de pontos fortes e áreas que necessitam de aprimoramento. Nesse sentido, a gestão escolar assume um papel central ao planejar, coordenar e monitorar os processos avaliativos, garantindo que os dados coletados sejam utilizados para a melhoria contínua do ensino.

Outro entrave recorrente diz respeito à resistência de professores e da comunidade escolar diante de processos avaliativos. Muitas vezes, a avaliação é associada à lógica do controle e da punição, em vez de ser compreendida como um recurso formativo. Essa postura pode comprometer a adesão a práticas mais colaborativas e integradas de avaliação, dificultando o engajamento coletivo na busca pela melhoria da qualidade educacional.

A escassez de recursos financeiros, tecnológicos e humanos constitui igualmente um desafio significativo. Escolas situadas em contextos de maior vulnerabilidade social enfrentam limitações em termos de infraestrutura, acesso a tecnologias educacionais e capacitação de profissionais para conduzir processos avaliativos consistentes. Essas restrições podem comprometer a eficácia das ações de monitoramento e a implementação de estratégias pedagógicas baseadas em diagnósticos precisos. A integração entre avaliação educacional e gestão escolar permite que a escola atue de forma estratégica, utilizando informações provenientes de diferentes instrumentos avaliativos — como testes, observações, autoavaliações, avaliações institucionais e indicadores de desempenho — para aprimorar o planejamento pedagógico, a formação docente e a organização administrativa. Dessa forma, a avaliação torna-se uma ferramenta de gestão que contribui para a tomada de decisões mais assertivas, a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e a consolidação de um ambiente de aprendizagem de qualidade.

Além disso, a avaliação educacional fortalece a participação da comunidade escolar, incentivando o envolvimento de professores, estudantes, famílias e gestores na construção de uma cultura de melhoria contínua. Quando articulada à gestão escolar, a avaliação promove um ciclo virtuoso de reflexão, intervenção e acompanhamento, garantindo que as ações implementadas respondam efetivamente às necessidades dos alunos e contribuam para o desenvolvimento integral de toda a comunidade escolar.

Apesar desses obstáculos, sua superação é possível a partir de uma gestão escolar comprometida com a melhoria contínua e com a valorização da avaliação como ferramenta estratégica de desenvolvimento educacional. A construção de uma cultura de avaliação participativa, a garantia de recursos adequados e o investimento na formação continuada dos profissionais da educação configuram-se como elementos fundamentais para enfrentar tais desafios. Dessa forma, a avaliação poderá cumprir seu papel formativo, subsidiando decisões pedagógicas e administrativas mais assertivas e contribuindo para a consolidação de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

GESTÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A gestão escolar exerce papel estratégico no planejamento, acompanhamento e aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, sendo responsável por criar condições que favoreçam a aprendizagem significativa dos alunos. Uma liderança eficaz articula políticas pedagógicas, recursos didáticos e metodologias, garantindo que o ensino seja coerente com os objetivos educacionais da instituição e adaptado às necessidades dos estudantes.

Segundo Libâneo (2013), a gestão escolar deve atuar na organização curricular, no acompanhamento das práticas pedagógicas, na avaliação institucional e na promoção da formação continuada dos professores, criando um ambiente que estimule a inovação e a melhoria contínua do ensino. Ao monitorar o processo de ensino-aprendizagem, a gestão pode identificar dificuldades, propor estratégias de intervenção, ajustar métodos de ensino e promover ações que potencializem o desempenho dos alunos.

Além disso, a gestão escolar deve incentivar a participação ativa de professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar, promovendo um ambiente colaborativo em que o planejamento e a execução das atividades pedagógicas sejam fruto de reflexão coletiva. Essa integração fortalece a aprendizagem, valoriza as práticas docentes e contribui para a construção de um ensino mais inclusivo, democrático e de qualidade.

Portanto, a gestão escolar, ao atuar de maneira estratégica sobre o processo de ensino-aprendizagem, assegura não apenas a eficiência pedagógica, mas também a formação integral dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais necessárias para sua trajetória acadêmica e cidadã.

GESTÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A gestão escolar exerce papel estratégico no planejamento, execução e acompanhamento das práticas pedagógicas, sendo fundamental para a melhoria contínua da qualidade da educação. Uma liderança escolar eficaz não se limita a funções administrativas, mas também atua como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, articulando políticas pedagógicas, recursos e metodologias de forma a atender às necessidades de todos os alunos.

Segundo Libâneo (2013), a gestão escolar deve promover a organização do currículo, a avaliação das práticas docentes, a formação continuada dos professores e a integração de tecnologias educacionais, criando um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa. Nesse contexto, a gestão atua como articuladora de processos, garantindo que as práticas pedagógicas



sejam coerentes, planejadas e alinhadas aos objetivos educacionais da instituição.

Além disso, a gestão escolar deve incentivar a participação ativa dos professores no planejamento e na execução das atividades pedagógicas, promovendo uma cultura de colaboração e reflexão sobre os resultados educacionais. A articulação entre gestão e prática pedagógica permite identificar desafios, propor soluções, ajustar metodologias e implementar estratégias que promovam o desenvolvimento integral dos alunos, fortalecendo o compromisso da escola com a qualidade e a equidade educacional.

Portanto, a integração entre gestão escolar e práticas pedagógicas não apenas potencializa os resultados de aprendizagem, mas também fortalece o papel da escola como espaço de formação integral, inclusivo e de melhoria contínua. A gestão escolar desempenha papel central na promoção da formação continuada dos professores, entendida como um processo permanente de atualização, reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas. Por meio de uma gestão comprometida, a escola cria condições para que os profissionais da educação desenvolvam competências que respondam às demandas contemporâneas do ensino, favorecendo a inovação e a melhoria contínua da aprendizagem.

Segundo Libâneo (2013), a formação continuada deve articular teoria e prática, permitindo que os professores avaliem criticamente suas estratégias de ensino, explorem novas metodologias e integrem recursos tecnológicos e pedagógicos de forma eficaz. A gestão escolar, nesse contexto, atua como mediadora e facilitadora, promovendo cursos, oficinas, grupos de estudo e momentos de planejamento coletivo, nos quais os docentes podem trocar experiências e refletir sobre seus processos de ensino-aprendizagem.

Além de qualificar o trabalho pedagógico, a formação continuada contribui para o fortalecimento da cultura de avaliação na escola, incentivando o uso de dados e informações provenientes de processos avaliativos para orientar decisões pedagógicas e administrativas. A gestão que investe na capacitação contínua dos professores cria um ambiente educativo mais reflexivo, colaborativo e capaz de responder de maneira eficaz às necessidades e diversidades dos alunos.

Portanto, a integração entre gestão escolar e formação continuada não apenas valoriza o trabalho docente, mas também assegura a construção de práticas pedagógicas mais consistentes, inovadoras e alinhadas aos objetivos educacionais da instituição, promovendo um ensino de qualidade e equitativo.

COMO ACONTECE A LIDERANÇA DA GESTÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

A liderança da gestão escolar manifesta-se por meio da coordenação, organização e mediação das práticas pedagógicas e administrativas dentro da escola. O gestor atua como articulador de processos, facilitador de recursos e mediador de relações, buscando garantir que o ambiente escolar seja propício ao ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos alunos.

Segundo Libâneo (2013), a liderança escolar eficaz vai além da administração burocrática, incluindo a capacidade de planejar estrategicamente, motivar a equipe pedagógica, promover a colaboração entre professores e estimular a participação da comunidade escolar. O gestor deve identificar necessidades, propor soluções, acompanhar a execução de atividades e avaliar continuamente os resultados, criando um espaço de aprendizagem dinâmico e reflexivo.

No espaço escolar, a liderança se concretiza em diversas práticas, como: organização do currículo e das atividades pedagógicas, promoção da formação continuada dos professores, gestão de recursos materiais e tecnológicos, mediação de conflitos e incentivo à participação de alunos e familiares. A liderança também envolve a construção de uma cultura escolar baseada na valorização do trabalho docente, na inovação pedagógica e na inclusão, fortalecendo o engajamento e a motivação de todos os atores da escola.

Dessa forma, a liderança da gestão escolar não se limita a uma função hierárquica, mas se caracteriza como uma ação contínua de orientação, supervisão e apoio, capaz de influenciar diretamente a qualidade do ensino, o clima escolar e os resultados educacionais. O gestor, ao exercer uma liderança participativa e reflexiva, contribui para a construção de uma escola mais colaborativa, eficiente e comprometida com a melhoria contínua do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação educacional e a gestão escolar configuram-se como dimensões interdependentes e fundamentais para a melhoria contínua do processo educativo. Quando bem implementada, a avaliação transcende a simples aferição de desempenho discente e se torna instrumento estratégico de diagnóstico e intervenção, permitindo à gestão identificar fragilidades, potencialidades e definir caminhos para a consolidação de um ensino de qualidade.

Nesse sentido, a gestão escolar exerce papel central ao assegurar que a avaliação seja sistemática, formativa e integrada ao cotidiano institucional, contemplando não apenas os resultados acadêmicos, mas também as práticas pedagógicas, a infraestrutura e o clima escolar. A avaliação deve ser concebida como um ciclo contínuo de reflexão e ação, no qual os dados coletados orientam decisões pedagógicas e administrativas mais eficazes.

Apesar dos desafios que envolvem sua implementação — como a resistência de profissionais da educação, a escassez de recursos e a ausência de uma cultura avaliativa consolidada —, a superação desses obstáculos é possível mediante o fortalecimento de uma cultura participativa de avaliação, a formação continuada dos professores, a promoção de espaços de reflexão pedagógica e o investimento em recursos materiais e tecnológicos.

A avaliação educacional, para além de instrumento de regulação, deve ser compreendida como meio de promoção da inclusão e da equidade, considerando as especificidades dos alunos e assegurando oportunidades de aprendizagem para todos. Isso implica a diversificação de instrumentos avaliativos, a valorização da autoavaliação discente e o incentivo à participação ativa dos estudantes, favorecendo a autonomia e o desenvolvimento de competências metacognitivas.

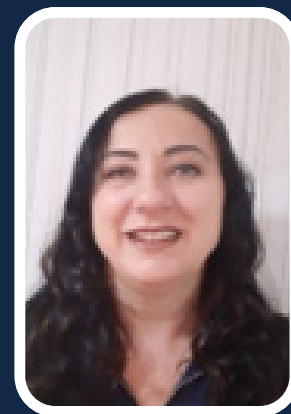
Por fim, compreende-se a avaliação como ferramenta estratégica para a gestão de mudanças no âmbito escolar. Ao ser integrada de forma planejada à gestão, torna-se capaz de orientar políticas pedagógicas, programas de intervenção e inovações educacionais, instituindo um ciclo virtuoso de retroalimentação que promove a melhoria contínua da escola. Dessa forma, a gestão escolar, ao utilizar os resultados avaliativos de maneira crítica e propositiva, cumpre sua função de liderança transformadora, assegurando uma educação de qualidade, inclusiva e comprometida com o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. Gestão Escolar: Teorias e Práticas. São Paulo: Cortez, 2018.
- LUCK, W.; WISNIEWSKI, M. Avaliação Educacional: Práticas e Desafios. São Paulo: Editora Acadêmica, 2020.
- MORAES, Marcos. A Liderança Educacional no Contexto Escolar. São Paulo: Editora Educação, 2019.



A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ANA RITA GOMES DOS SANTOS - Graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR (2008); pós-graduada-graduada em Educação Infantil pela Unifai PUC – São Paulo (2009); Professora Regente de Educação Infantil – CEU EMEI TRÊS PONTES

RESUMO

Nosso desenvolvimento é desenvolvido por meio da arte na educação infantil, uma das ferramentas mais significativas para o desenvolvimento do círculo do crescimento infantil, afetivo e desenvolvimento social infantil. Com base em todos esses tópicos, o propósito deste artigo é discutir a importância da arte no processo educacional e demonstrar como ela ajuda na imaginação, criatividade, percepção sensorial, desenvolvimento emocional. Por meio da arte, as crianças entendem o que elas são, como o mundo em que vivem e desenvolver suas capacidades cognitivas e desenvolvimento emocional de maneira significativa. Este artigo fala também do professor como cocriador ao interveniente do processo artístico e da importância da arte no currículo de escola.

Palavras-chave: Arte; Educação Infantil; Criatividade; Percepção Sensorial; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A arte na educação infantil é uma prática sumamente importante para o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que ao conjunto da imaginação, sentimentos, sensações e percepções do mundo exterior. Arte, por outro lado mais do que lazer ou diversão interferem profundamente no processo de aprendizagem da criança e na sua formação como cidadão criativo pensador. Se por um lado as crianças se relacionam com o mundo por meio de diferentes formas artísticas elas também desenvolvem habilidades cognitivas e emocionalmente fundamentais para o seu desenvolvimento.

Um ponto importante da educação infantil é a garantia do desenvolvimento integral da criança, seja em suas facetas cognitivas, sociais, emocionais e biológicas. Assim a educação infantil impõe-se como um dos principais instrumentos de intervenção ao momento por parte da arte ao bom andamento das atividades criativa e imaginativa ajudando nossa criança a explorar formas humanas pensar, sentir e interagir com o mundo. Desta forma, procederei nesta reflexão a avaliação de como a arte promove o desenvolvimento infantil, focalizando-se no seu impacto para com os diversos campos de conhecimentos e crescimento emocional da criança.

Ademais, refletir o papel do educador por meio da mediação do desenvolvimento deste processo, bem como “práticas pedagógicas” que integrem a arte em nossas práticas tutoriais serão discutidas. Manutenção do estudo é investigar de que maneira a arte pode se sobrepor como um mecanismo intensivo em desenvolvimento das competências cognitivas afetivas e sociais nestas primeiras etapas do desenvolvimento infantil com maior ênfase e reflexão da mediação fundamentada por parte do professor e continência do currículo.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As artes visuais, juntamente com outras formas de expressão artística, ocupam um lugar de destaque na educação infantil, pois, por meio delas, é possível fomentar a criatividade, a sensibilidade e a expressão das crianças. Tais habilidades são essenciais para o desenvolvimento intelectual e social, pois permitem que as crianças compreendam e interpretem o mundo à sua volta de maneira única e criativa.



ARTE COMO INSTRUMENTO DE EXPRESSÃO EMOCIONAL

A arte oferece uma via poderosa para que as crianças possam representar e compreender suas emoções, medos, alegrias e frustrações, aspectos fundamentais para o seu crescimento emocional. O ato de criar e expressar-se artisticamente oferece à criança um espaço seguro e livre de julgamentos para explorar seus sentimentos mais profundos. Durante a infância, o contato com atividades artísticas pode ajudar a criança a se tornar mais consciente de suas emoções e a desenvolvê-las de maneira equilibrada.

É importante destacar que o processo artístico não se limita à produção de um objeto final, mas é, antes de tudo, um processo contínuo de autodescoberta. Por meio da pintura, do desenho, da música, da dança e de outras formas de expressão, as crianças podem explorar, manipular e reinterpretar o mundo ao seu redor, construindo significados próprios para o que vivenciam.

A ARTE NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

No processo de aprendizagem, as crianças precisam de experiências ricas e significativas que estimulem a construção de novos saberes. A arte proporciona essas experiências ao incentivar a exploração sensorial e a expressão criativa. Ao envolver-se com diferentes formas de expressão artística, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas essenciais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de fazer conexões entre diversos conceitos.

A prática artística, portanto, atua como uma ponte entre o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Ao estimular a percepção visual, auditiva e tátil, a arte permite que a criança explore seu ambiente de maneira profunda, desenvolvendo a capacidade de identificar, classificar e expressar o que observa. A arte também oferece um contexto significativo para a construção de novas aprendizagens, como conceitos de forma, cor, textura e proporção, elementos que contribuem para a construção do conhecimento lógico-matemático, por exemplo.

A ARTE E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e emocional, a arte desempenha um papel significativo no desenvolvimento social das crianças. Ao trabalhar em grupo em projetos artísticos, as crianças aprendem a compartilhar ideias, respeitar opiniões divergentes e colaborar para alcançar um objetivo comum. A interação durante o processo criativo facilita a construção de relações sociais saudáveis e a aprendizagem de valores fundamentais, como respeito, empatia e cooperação.

A arte também pode ser uma forma de expressão cultural e identitária, permitindo que as crianças compreendam e compartilhem suas próprias experiências e culturas com os outros. O respeito pela diversidade e a compreensão de diferentes pontos de vista são aspectos que podem ser trabalhados de maneira eficaz por meio de atividades artísticas colaborativas, que promovem o diálogo e a troca de experiências entre as crianças.

A ARTE COMO FORMA DE EXPRESSÃO E CONHECIMENTO

A arte é uma das formas mais poderosas de expressão humana, permitindo que as crianças revelem e explorem suas percepções e sentimentos. Mesmo em suas produções mais simples, como os primeiros desenhos ou "garatujas", as crianças estão estabelecendo uma relação com o mundo e com suas próprias experiências. A arte na infância, portanto, não se limita a um produto final, mas é essencialmente um processo de expressão e de descoberta.

A ARTE COMO LINGUAGEM

O desenho, por exemplo, é uma forma de linguagem que pode transmitir significados profundos, muitas vezes mais do que as palavras conseguem expressar. Para as crianças, o ato de desenhar é um meio de representar suas ideias, sentimentos e vivências, e é através desse processo que elas começam a fazer sentido do mundo à sua volta. A linguagem visual, por sua vez, abre novas possibilidades para a comunicação, proporcionando à criança uma forma alternativa de se expressar, especialmente quando as palavras ainda são limitadas ou insuficientes.

Um famoso exemplo de "A cobra que engoliu um elefante", do livro O Pequeno Príncipe, ilustra como a arte pode representar uma percepção única e subjetiva do mundo. O desenho de uma cobra engolindo um elefante pode ser interpretado de várias maneiras e simboliza a criatividade da criança em interpretar e expressar o que vê e sente de uma forma que foge do padrão convencional.

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A experiência estética vai além da simples apreciação da beleza. Trata-se de uma vivência sensorial e reflexiva que envolve não apenas a percepção visual, mas também o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica da criança. Ao se envolver em atividades artísticas, as crianças aprendem a perceber os detalhes do ambiente ao seu redor, a identificar formas, cores, texturas e sons, e a elaborar interpretações pessoais sobre o que observam.

Esse processo de criação e expressão também é um caminho para o desenvolvimento estético da criança, que começa a perceber a beleza e a harmonia nas coisas ao seu redor. A experiência estética envolve a capacidade de perceber, criar e expressar sentidos e significados a partir da interação com o ambiente e com as próprias emoções. A arte, portanto, não é apenas uma forma de expressão pessoal, mas também um meio de comunicação que transcende as palavras e permite à criança compreender o mundo de maneira única.

O PAPEL DO EDUCADOR NO DESENVOLVIMENTO ARTÍSTICO

O professor desempenha um papel essencial no processo artístico da criança, atuando como facilitador e mediador entre o mundo da arte e o universo da aprendizagem. Ao proporcionar experiências artísticas, o educador não só permite que os alunos explorem suas próprias potencialidades criativas, mas também contribui diretamente para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais. A arte, em sua pluralidade de formas e expressões, é uma ferramenta poderosa



para a formação do pensamento crítico e da sensibilidade estética. Nesse sentido, o professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um guia que estimula a curiosidade, a reflexão e o prazer pela descoberta através da criação.

Ao facilitar a exploração artística, o educador promove a construção de conhecimento de forma significativa e contextualizada, ampliando as percepções sensoriais e cognitivas dos alunos. Em um ambiente em que as crianças têm liberdade para experimentar e expressar suas ideias por meio de diferentes linguagens artísticas, como o desenho, a pintura, a escultura, a dança ou o teatro, elas têm a oportunidade de se aproximar do mundo de forma subjetiva e única. Este processo não apenas enriquece o repertório cultural das crianças, mas também promove o desenvolvimento de suas habilidades motoras finas, senso crítico, capacidade de resolução de problemas e autoestima.

Martins, Picosque e Guerra (1998) destacam que o ensino da arte deve articular três campos conceituais fundamentais: a criação, a percepção e o conhecimento da produção artística. Esses três campos são interligados e se complementam, criando um ciclo contínuo de aprendizado que não se limita apenas ao domínio técnico ou estético da arte, mas envolve também um processo de autoconhecimento e de ampliação do entendimento do mundo que cerca o aluno. A criação, nesse contexto, envolve o desenvolvimento da capacidade da criança de produzir obras que expressem suas ideias e sentimentos, seja por meio de uma pintura abstrata, de uma peça teatral ou de uma composição musical. A percepção refere-se à habilidade de perceber e interpretar os elementos da arte, como formas, cores, sons e movimentos, o que exige uma atenção aguçada e uma reflexão crítica sobre os sentidos e significados da obra. Por fim, o conhecimento da produção artística permite à criança compreender a história da arte, os diferentes estilos, movimentos e artistas, estabelecendo uma conexão entre a criação individual e o contexto cultural mais amplo.

Esses campos interligados ajudam a criança não apenas a entender o que está criando, mas também a refletir sobre o processo de criação e a importância do seu trabalho artístico dentro de uma comunidade mais ampla. Ao se envolver na produção artística, os alunos se tornam mais conscientes de como suas obras podem dialogar com as de outros, influenciadas por contextos históricos, sociais e culturais. Nesse sentido, o educador tem um papel crucial ao proporcionar um ambiente de aprendizagem no qual as crianças possam explorar livremente suas ideias, mas também refletir criticamente sobre elas, questionando e construindo novos significados.

Além disso, a educação artística, mediada pelo professor, tem um papel importante na formação de um sujeito criativo e crítico, capaz de pensar fora dos padrões estabelecidos e desenvolver soluções inovadoras para desafios cotidianos. O desenvolvimento da criatividade é essencial para que a criança aprenda a pensar de maneira independente e a se expressar de forma autêntica. Nesse sentido, o professor deve ser visto não apenas como alguém que transmite técnicas, mas como um incentivador que oferece a liberdade necessária para que as crianças explorem suas potencialidades criativas, desafiem seus limites e se arrisquem em novas formas de expressão.

Através de uma abordagem educativa que valoriza a arte como um meio de expressão e construção de conhecimento, o educador contribui para o desenvolvimento integral da criança, ampliando suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais. Assim, o papel do professor no desenvolvimento artístico vai além do simples ensino de técnicas, tornando-se fundamental para o crescimento da criança como ser humano criativo, crítico e sensível.

Em resumo, a educação artística tem um papel transformador no processo de aprendizagem, e o professor, como mediador, exerce um papel crucial na criação de um ambiente propício para a exploração, expressão e compreensão artística. Ao trabalhar com os três campos conceituais—criação, percepção e conhecimento da produção artística—o educador ajuda a criança a estabelecer uma relação mais profunda e significativa com a arte, ampliando suas perspectivas e promovendo uma aprendizagem enriquecedora e duradoura.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO FACILITADOR

Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) indicam que o processo de ensino-aprendizagem das artes visuais envolve a articulação entre o fazer artístico, a apreciação e a reflexão. Ao estimular a expressão artística das crianças, o professor não só ajuda a desenvolver a criatividade, mas também favorece a construção de valores estéticos e a compreensão do mundo ao seu redor. O professor, como mediador, deve proporcionar às crianças uma variedade de materiais, técnicas e estilos, permitindo que elas explorem e se envolvam com a arte de maneira significativa.

Além disso, a arte deve ser vista como uma manifestação simbólica, permitindo que as crianças interpretem e atribuam significados ao que percebem. De acordo com o RCNEI (1998), o ato simbólico é fundamental para o desenvolvimento estético, pois permite à criança perceber que os objetos podem representar algo além de sua forma física, e que as relações simbólicas são essenciais para a construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço educacional infantil, a arte deve ser considerada a ferramenta essencial para o desenvolvimento integral do ser humano, podendo assim que expressam sentimentos, identificam-se, expandem a presença de realidade. A partir de experiências ricas e diversas, a arte promove o desenvolvimento dos educandos no âmbito cognitivo emocional e social – destarte, a arte é entendida além da vontade, mas expressão que acessa para a construção do saber mais complexo, revelando alguém infantil, criatividade e apresenta o mundo memória pensamento.

As descobertas quanto ao processo da arte têm que ser um dos sujeitos dos campos escolares porque o processo vai fechando competências que virão a ser o machucado muito criativo e sensível e a juventude que vai sendo combatente olhando a este sentido, formalmente a arte compõe por um dos elementos presentes enquanto pilar que nos fazem, tudo que fortalece imaginação, experiência sensorial e expressão, com integralidade propõe muita ser em pleno o seu bombeamento moral do espaço.

A arte deve ser parte das práticas educativas na infância porque além de deixar a criança mais capaz de competências primordiais para “cérebro” de criança, educar para a criatividade, sensibilidade e crítica. In loco, professor como mediador desse processo, é fundamental desenvolver experiências capazes de promover a imagem, sensorialidade e expressão oferecendo um cidadão humano no todo e consciente da sua morada na terra.



REFERÊNCIAS

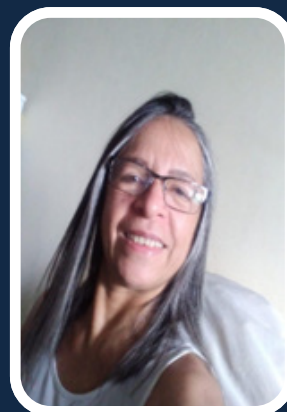
- FERREZ, M. A. L., & FUSARI, M. F. A arte na educação infantil: Potencialidades e desafios. São Paulo: Editora XYZ. 1999
- MARTINS, A.; PICOSQUE, J.; GUERRA, A. A Arte na educação infantil: Práticas pedagógicas e teorias de ensino. Rio de Janeiro: Editora ABC, 1998.
- RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação, Brasil. 1998
- ALBANO, Ana Angélica (s.d) O espaço do desenho: A educação do educador. São Paulo, Loyda
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNI) MEC SEF, 1998
- EXUPÉRY, Antoine de Saint. O Pequeno Príncipe. Edição Português vira página. Paris: Editoria X, 1943
- FERRAS; Maria Heloisa C. de Toledo e Fuzari; Mario F. de Rezende. Metodologia do Ensino de arte 2 ed. São Paulo Cortez 1999
- Martins, Maria Celeste Picosque Gisa Guerra, Maria Terezinha Telles. Ditadura do Ensino de Arte: A língua do mundo. São Paulo FDT. 1998
- OSTETO, Luciana E. LEITE, Maria Isabel, Arte, Infância e formação de professores 7ª Edição
- OLIVEIRA, Carmen Lúcia Lúcio e DANTAS, Vera Lúcia A Arte na Educação Infantil: Teorias e Práticas. Editora: Cortez Editora.
- MONTEIRO, José Nildo. A Arte de Ensinar Arte na Educação Infantil. Editora: Editora Artmed.
- Eloísa A. O. Oliveira e Simone D. O. Santos. Educação Infantil: Imagem, Som e Movimento. Editora: Editora Vozes.
- BARCELLOS, Marta B. M. Artes Visuais e Educação Infantil: Práticas e Reflexões
Editora: Editora Cortez.



EXPLORANDO NOVAS POSSIBILIDADES DE EXPRESSÃO E CONECTIVIDADE ARTE DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRÉA MARIA DE LIMA CARVALHO - Natural de Recife, Pernambuco. Desde criança, sempre sonhei em ser professora — era esse o meu maior desejo. Chegou em São Paulo em 1990 e, com muito esforço, conciliando trabalho e estudos. Com determinação e fé, conseguiu realizar o sonho que carregou desde a infância.

Formada em Pedagogia – Licenciatura Plena pela UniSant'Anna e atua como funcionária pública desde 2002. Em 2023, conquistou uma vaga como professora concursada de Educação Infantil (PEI) e, atualmente, trabalha em uma CEI (Centro de Educação Infantil), onde tem a alegria de educar e aprender todos os dias com as crianças.



RESUMO

O presente estudo aborda o uso da arte digital como ferramenta educativa na Educação Infantil, destacando seu potencial para ampliar formas de expressão, criatividade e conectividade entre crianças. A pesquisa discute como recursos digitais, como tablets, softwares de desenho, animações e aplicativos interativos, podem ser integrados às práticas pedagógicas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Além disso, a investigação enfatiza a importância de uma abordagem pedagógica mediada pelo professor, que garanta a utilização consciente e significativa das tecnologias, promovendo experiências lúdicas e inclusivas. O estudo aponta que a arte digital contribui para a construção de novos saberes, estimulando a imaginação, a colaboração e a autonomia das crianças no contexto escolar. Nos últimos anos, a arte digital tornou-se uma expressão cultural dinâmica, que vai além das limitações físicas e culturais, e ganha espaço na sociedade brasileira com a democratização do acesso às tecnologias e às redes sociais. Este artigo examina o impacto da era da conectividade na arte digital, com foco no Brasil, abordando a democratização da arte por meio digital, a interação entre arte e redes sociais e os desafios enfrentados pelos artistas no contexto nacional. Além disso, propõe-se uma aplicação do tema à educação infantil, analisando como a arte digital pode ser explorada em salas de aula para desenvolver habilidades criativas e cognitivas desde a infância. O objetivo é entender as novas fronteiras da arte digital e sua influência no cenário artístico, bem como os benefícios e limitações de sua incorporação em espaços educacionais, promovendo uma compreensão ampla e inclusiva da cultura digital.

PALAVRAS-CHAVE: Arte digital; Educação Infantil; Expressão criativa; Tecnologias educacionais

EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DA ARTE DIGITAL

A Educação Infantil tem como objetivo promover o desenvolvimento integral das crianças, considerando aspectos cognitivos, afetivos, sociais e criativos. Nesse contexto, a arte digital surge como uma ferramenta poderosa para ampliar as possibilidades de expressão, imaginação e aprendizagem. Por meio de recursos digitais, como tablets, softwares de desenho, aplicativos de animação e outras tecnologias interativas, as crianças podem explorar múltiplas linguagens e formas de expressão, fortalecendo sua autonomia, criatividade e capacidade de comunicação.

Segundo Moran (2015), a utilização da tecnologia na educação infantil deve ser mediada pelo professor, que atua como facilitador do aprendizado e garante que as atividades digitais sejam significativas e pedagógicas. A arte digital não se restringe ao entretenimento, mas configura-se como uma estratégia educativa capaz de estimular a experimentação, a resolução de problemas e a construção de saberes de maneira lúdica e envolvente.

Além disso, a arte digital contribui para a conectividade e interação social entre as crianças, promovendo atividades colaborativas, compartilhamento de produções e troca de experiências. Ao explorar recursos digitais, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais, ampliando sua compreensão do mundo e suas possibilidades de comunicação.

Dessa forma, a integração da arte digital na Educação Infantil representa uma oportunidade de inovação pedagógica, alinhando-se às práticas contemporâneas que valorizam a inclusão, a criatividade e o protagonismo infantil, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem e tornando o ambiente escolar mais dinâmico, participativo e significativo.

A arte digital tem desempenhado um papel cada vez mais importante na educação infantil, proporcionando novas oportunidades para o desenvolvimento criativo e cognitivo das crianças. Em um mundo onde a tecnologia está integrada à vida cotidiana,

a introdução de atividades artísticas digitais nas escolas auxilia as crianças a compreender e se relacionar com o ambiente digital desde cedo. Além disso, ao explorar diferentes ferramentas e plataformas, os pequenos desenvolvem habilidades que vão além do tradicional, ampliando seu repertório cultural e artístico.

Essas atividades de arte digital permitem às crianças experimentar diversos tipos de mídias, como desenho digital, animação e até mesmo realidade aumentada. Essas práticas não apenas tornam o aprendizado mais interessante e interativo, mas também ajudam na construção de uma percepção crítica da tecnologia como um meio de expressão. Para os educadores, essas ferramentas representam uma maneira inovadora de ensinar conceitos complexos de forma acessível e estimulante.

INCLUSÃO DIGITAL DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO

A inclusão digital consiste na possibilidade de todos os indivíduos acessarem e utilizarem recursos tecnológicos de forma significativa, garantindo oportunidades iguais de participação e aprendizado. Na Educação Infantil, a inclusão digital assume um papel estratégico, pois permite que crianças de diferentes contextos sociais explorem ferramentas digitais, desenvolvam habilidades cognitivas e criativas e ampliem suas formas de expressão.

A democratização do acesso à tecnologia na escola é essencial para reduzir desigualdades educacionais e promover uma educação mais equitativa. Segundo Kenski (2012), o acesso às tecnologias deve ser acompanhado de mediação pedagógica qualificada, garantindo que as crianças não apenas utilizem os recursos digitais, mas compreendam seu propósito educativo, aprendam a interagir de forma ética e segura e possam integrar esses instrumentos ao desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais.

A inclusão digital vai além da disponibilização de equipamentos, envolvendo também a formação continuada dos professores, a adaptação de conteúdos pedagógicos e a criação de ambientes de aprendizagem digitais acessíveis e colaborativos. Quando implementada de forma efetiva, a inclusão digital contribui para que todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica ou condição física, tenham oportunidades iguais de aprendizagem, promovendo participação ativa, engajamento e protagonismo infantil.

Dessa forma, a democratização do acesso à tecnologia fortalece a educação inclusiva, amplia as possibilidades de expressão e comunicação das crianças e consolida práticas pedagógicas inovadoras, tornando o ambiente escolar mais dinâmico, colaborativo e significativo para todos os estudantes.

A arte digital também representa uma importante ferramenta de democratização do acesso à cultura e à educação, contribuindo para a inclusão digital desde a infância. Em um país marcado pela desigualdade, garantir que as crianças tenham acesso a tecnologias de criação digital pode ser uma ponte para reduzir as disparidades de aprendizado. Ao trazer a tecnologia para o ambiente escolar, as crianças de diferentes contextos socioeconômicos têm a oportunidade de desenvolver habilidades que serão valiosas ao longo de suas vidas.

No contexto da educação infantil, a inclusão digital vai além do simples acesso à tecnologia; envolve o uso de dispositivos e ferramentas de forma significativa e educativa. As atividades de arte digital permitem que as crianças se familiarizem com o uso de tecnologias de maneira lúdica e orientada, o que contribui para a redução das barreiras ao acesso digital em idades futuras. Esse tipo de inclusão digital possibilita a crianças de várias origens o acesso a novas formas de expressão e aprendizado.

A democratização da arte digital também promove a diversidade cultural ao permitir que diferentes perspectivas sejam representadas e compartilhadas em plataformas acessíveis. Dessa forma, a inclusão digital e o acesso à arte digital proporcionam um ambiente onde crianças de todas as realidades podem aprender, explorar e compartilhar suas vivências culturais, enriquecendo o ambiente escolar.

Assim, a integração da arte digital na educação infantil não é apenas uma questão de garantir o acesso à tecnologia, mas também representa um passo fundamental para que as crianças cresçam com uma compreensão mais ampla, igualitária e democrática do que o mundo digital pode oferecer. Ao expor os alunos a ferramentas digitais desde cedo, educadores ajudam a construir uma base sólida de habilidades que vão além do uso funcional de dispositivos, promovendo a compreensão da tecnologia como um meio criativo e poderoso de expressão individual.

A PRÁTICAS DE ARTE DIGITAL PARA CRIANÇAS EXPERIÊNCIAS

As práticas de arte digital na Educação Infantil oferecem às crianças oportunidades de explorar diferentes linguagens visuais, sonoras e multimodais, estimulando a criatividade, a expressão individual e a colaboração. Por meio de recursos tecnológicos, como tablets, softwares de desenho, aplicativos de animação, câmeras digitais e quadros interativos, os alunos podem desenvolver competências cognitivas, motoras e socioemocionais de maneira lúdica e significativa.

Diversas experiências pedagógicas podem ser implementadas, como:

Desenho e pintura digital – Utilizando aplicativos de pintura, as crianças experimentam cores, formas e texturas, desenvolvendo coordenação motora fina e criatividade.

Animação e storytelling digital – A criação de pequenas histórias animadas permite que os alunos expressem narrativas pessoais e coletivas, fortalecendo habilidades de comunicação, organização de ideias e pensamento crítico.

Fotografia e colagem digital – Atividades que incentivam a observação do ambiente, o registro de imagens e a composição de colagens digitais, promovendo percepção visual, criatividade e colaboração entre colegas.

Música e sonorização digital – A exploração de aplicativos musicais possibilita que as crianças criem sons, ritmos e composições, estimulando a expressão emocional e a apreciação artística.

Segundo Moran (2015), essas experiências, quando mediadas pelo professor, tornam-se mais significativas, pois a mediação pedagógica garante que as tecnologias sejam utilizadas para construção de saberes e desenvolvimento integral, e não apenas como entretenimento.

A implementação de experiências práticas de arte digital na educação infantil pode acontecer de várias maneiras criativas e acessíveis. Uma das práticas é o uso de aplicativos de desenho e pintura digital, onde as crianças exploram cores, formas e texturas, desenvolvendo habilidades motoras e de percepção visual. Ferramentas como tablets e aplicativos de desenho são intuitivas e podem ser usadas para criar projetos que incentivam a autoexpressão.

Outra prática enriquecedora envolve o uso de programas de animação simples, que permite às crianças criarem histórias animadas. Ao criar pequenas animações, elas aprendem sobre sequência lógica, narrativa e movimento, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades de planejamento e organização. Projetos de animação incentivam a criatividade e permitem que as crianças compartilhem histórias e experiências de forma visual.



A realidade aumentada também é uma ferramenta prática de arte digital que pode ser explorada nas salas de aula. Com aplicativos que trazem elementos virtuais ao mundo real, as crianças podem experimentar a criação de objetos tridimensionais ou visualizar conteúdos interativos. Essa prática gera um ambiente de aprendizado dinâmico e interessante, onde o conteúdo educativo se mistura com experiências interativas, despertando a curiosidade e o interesse dos pequenos.

Essas experiências práticas mostram que o uso da arte digital na educação infantil pode transformar o aprendizado em uma atividade divertida e significativa, permitindo que as crianças descubram e experimentem novas formas de expressão. Por meio de ferramentas digitais, elas podem criar e compartilhar suas próprias obras, desenvolvendo não apenas habilidades tecnológicas, mas também a confiança em suas capacidades criativas e a curiosidade em explorar o mundo ao seu redor. Além disso, a arte digital estimula a colaboração entre os alunos, que podem aprender a trabalhar em grupo, valorizando as ideias e contribuições uns dos outros.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA ARTE DIGITAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A utilização da arte digital na Educação Infantil apresenta tanto desafios quanto oportunidades, sendo essencial que educadores e gestores compreendam essas dimensões para promover práticas pedagógicas significativas.

Entre os desafios, destacam-se:

Infraestrutura e acesso a recursos tecnológicos – Muitas escolas enfrentam limitações de equipamentos, conexão à internet e softwares educativos, o que dificulta a implementação de atividades digitais.

Formação docente – A falta de capacitação específica sobre o uso pedagógico das tecnologias pode levar à utilização inadequada ou superficial dos recursos digitais.

Equilíbrio entre tecnologia e desenvolvimento infantil – É necessário garantir que o uso de dispositivos digitais seja adequado à faixa etária, respeitando o tempo de exposição e priorizando atividades que promovam aprendizado significativo, interação social e desenvolvimento motor.

Segurança digital – A mediação do professor é fundamental para ensinar às crianças hábitos seguros e éticos no uso de tecnologias digitais.

Por outro lado, a arte digital oferece diversas oportunidades, como:

Ampliação das formas de expressão – Ferramentas digitais permitem que as crianças explorem cores, formas, sons e movimentos de maneiras inovadoras, fortalecendo a criatividade e a imaginação.

Desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais – A interação com recursos digitais favorece a resolução de problemas, a colaboração entre colegas e o protagonismo infantil.

Inclusão digital – A arte digital pode democratizar o acesso à cultura e à educação, oferecendo oportunidades iguais para crianças de diferentes contextos socioeconômicos.

Integração com o currículo escolar – A tecnologia possibilita conectar conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, promovendo experiências educativas mais ricas e interdisciplinares.

Dessa forma, embora existam obstáculos a serem superados, a arte digital na Educação Infantil representa uma poderosa ferramenta pedagógica capaz de ampliar a aprendizagem, fortalecer a expressão criativa e preparar as crianças para um mundo cada vez mais tecnológico e conectado. A mediação docente, a formação continuada e a infraestrutura adequada são elementos essenciais para transformar os desafios em oportunidades educativas significativas.

A integração da arte digital na educação infantil também traz desafios importantes, especialmente no que diz respeito ao acesso a recursos tecnológicos e à capacitação de professores. Em muitas regiões, a falta de infraestrutura e de equipamentos adequados impede a implementação eficaz de atividades de arte digital. Além disso, é essencial que os professores estejam preparados para utilizar essas ferramentas de forma pedagógica, o que requer investimentos em formação e treinamento contínuos.

Outro desafio relevante é a necessidade de garantir um equilíbrio entre o uso de tecnologia e as interações sociais. Em idades precoces, é fundamental que as crianças tenham experiências concretas e de contato humano, o que exige que a arte digital seja utilizada de forma moderada e integrada a outras atividades. O uso excessivo de dispositivos pode comprometer o desenvolvimento social e afetivo, por isso é importante que educadores planejem o uso da tecnologia com responsabilidade.

Contudo, esses desafios também se traduzem em grandes oportunidades. A expansão das TICs e a crescente disponibilidade de tecnologias de baixo custo facilitam o acesso à arte digital, enquanto parcerias com empresas de tecnologia e programas governamentais podem ajudar a superar a escassez de recursos. Além disso, o avanço da tecnologia continua abrindo novas possibilidades de interação e aprendizagem que podem enriquecer o currículo escolar.

Portanto, apesar dos desafios, as oportunidades de expandir a arte digital na educação infantil são promissoras, permitindo que as crianças aprendam a utilizar a tecnologia de forma criativa e significativa desde cedo. Ao integrar essas ferramentas digitais ao aprendizado, as crianças não apenas desenvolvem habilidades tecnológicas essenciais para o futuro, mas também têm a chance de explorar e expressar suas próprias ideias e emoções de maneira única. Esse contato inicial com a arte digital promove um ambiente onde a criatividade e a inovação são incentivadas, ajudando a construir uma base sólida para a autoconfiança e a liberdade de expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da arte digital na Educação Infantil representa um avanço significativo na construção de práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e conectadas com o mundo contemporâneo. Ao incorporar recursos digitais, como tablets, aplicativos de desenho, animações e plataformas interativas, a escola oferece às crianças novas formas de expressão, criatividade e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral, que abrange aspectos cognitivos, sociais, emocionais e artísticos.

Embora a implementação da arte digital apresente desafios, como a necessidade de infraestrutura adequada, formação docente e mediação pedagógica qualificada, essas dificuldades podem ser transformadas em oportunidades de melhoria e inovação. A capacitação de professores, o planejamento intencional das atividades e a promoção de uma cultura de uso consciente da tecnologia são fatores essenciais para garantir que a digitalização das práticas educativas seja significativa e pedagógica.

A arte digital também contribui para a inclusão e democratização do acesso à educação e à cultura, permitindo que crianças de diferentes contextos sociais tenham oportunidades iguais de aprendizagem e expressão. Além disso, favorece a autonomia, o protagonismo infantil e o desenvolvimento de habilidades digitais e socioemocionais, preparando os alunos para um mundo cada vez mais tecnológico e interconectado.

O papel da arte digital na Educação Infantil representa uma realidade inovadora, oferecendo inúmeras possibilidades de



14, n. 2, p. 75-90, 2022.

NASCIMENTO, V. H. Humanização do ensino por meio da ludicidade. *Educação & Sociedade*, v. 42, n. 152, p. 345-360, 2021.

OLIVEIRA, P. M.; SILVA, R. A. Ludicidade e socialização na infância: contribuições para a educação infantil. *Cadernos de Educação*, v. 27, n. 3, p. 56-71, 2018.

PEREIRA, C. F. Tecnologia e ludicidade: desafios para o ensino infantil. *Revista de Tecnologia Educacional*, v. 9, n. 1, p. 45-59, 2023.

PEREIRA, M. J.; COSTA, L. R. Ambientes escolares acolhedores e ludicidade na educação infantil. *Revista Educação em Movimento*, v. 17, n. 3, p. 112-127, 2021.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SANTOS, F. L.; LIMA, G. P. Parceria família-escola na promoção da ludicidade. *Revista de Educação Familiar*, v. 8, n. 2, p. 29-43, 2020.

SILVA, T. S.; FERNANDES, A. L. Tempo e espaço na organização das atividades lúdicas. *Revista Educação & Prática*, v. 13, n. 2, p. 77-93, 2021.

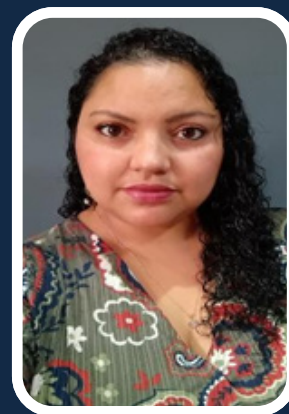
TARDIF, M. Motivação e aprendizagem: o papel do prazer no processo educativo. *Educação & Pesquisa*, v. 45, n. 158, p. 215-230, 2019.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

WALLON, H. Psicologia e educação da infância. São Paulo: Ática, 2016.



ENSINO HÍBRIDO NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES



ARIANE TEODORO MICHEL - Graduada em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Capela - Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Este estudo investigou a realidade do ensino híbrido na educação básica brasileira, analisando seus desafios e oportunidades em meio ao crescente processo de digitalização das escolas. A pesquisa, de caráter bibliográfico, foi realizada utilizando como base relatórios de organizações como UNESCO, OCDE e Conselho Nacional de Educação, além de artigos científicos indexados em plataformas acadêmicas. Os resultados apontaram para problemas estruturais significativos, como a precariedade da conectividade e a falta de equipamentos atualizados nas escolas públicas, além de deficiências na formação continuada dos professores para o uso de metodologias ativas no ambiente híbrido. Também foi identificada a necessidade de repensar os sistemas de avaliação, que precisam incorporar ferramentas mais dinâmicas capazes de acompanhar o aprendizado em tempo real. Por outro lado, a

pesquisa destacou o papel fundamental da comunidade escolar nesse processo, mostrando que o envolvimento ativo de famílias e alunos contribui para melhores resultados. Como proposta de ação, o estudo sugere a formação de parcerias para ampliar o acesso à banda larga, a implementação de programas de capacitação docente mais práticos, a adoção de avaliações formativas contínuas e a criação de comitês locais para acompanhamento das iniciativas. A análise demonstrou que, quando adequadamente implementado e com o suporte necessário, o ensino híbrido pode efetivamente promover uma aprendizagem mais personalizada, reduzir índices de evasão e fortalecer os vínculos entre escola e comunidade, configurando-se como uma alternativa viável para uma educação mais inclusiva e alinhada às demandas do século XXI.

Palavras-chave: Ensino Híbrido; Educação Básica; Gestão Escolar.

INTRODUÇÃO

A implementação do ensino híbrido no Ensino Fundamental desperta algumas considerações, enquanto alguns enxergam nessa metodologia uma chance de democratizar o acesso ao conhecimento e personalizar o ensino, outros se preocupam com a falta de infraestrutura tecnológica, a formação precária dos professores e as disparidades no acesso aos recursos digitais. Nos últimos anos, o avanço da tecnologia não só transformou a forma como as pessoas se comunicam, mas também abriu novos caminhos para a educação. Nesse cenário, o ensino híbrido surge como um verdadeiro ponto de encontro entre o tradicional e o digital, costurando atividades presenciais e online para criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e acessível.

No Ensino Fundamental, essa proposta ganha ainda mais relevância, já que é uma fase crucial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Com a pandemia de COVID-19, essa transição foi acelerada, revelando não apenas as potencialidades do ensino híbrido, mas também um punhado de desafios que não podem ser ignorados, especialmente em um país onde as desigualdades socioeconômicas ainda são um abismo. potencialidades e os desafios do ensino híbrido não é apenas necessário é urgente. Afinal, como garantir que essa abordagem funcione para todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas?

O objetivo deste estudo é analisar os desafios e as potencialidades do ensino híbrido no Ensino Fundamental, explorando tanto os impactos pedagógicos e estruturais quanto os reflexos socioemocionais para alunos e



docentes. Mais especificamente, a pesquisa busca identificar os principais desafios enfrentados pelas escolas na implementação do ensino híbrido, mapear as potencialidades desse modelo para personalizar a aprendizagem e desenvolver competências socioemocionais, analisar o impacto das desigualdades no acesso às tecnologias e, por fim, propor recomendações práticas para que gestores e educadores consigam driblar as dificuldades e potencializar os benefícios desse formato de ensino.

A pesquisa foi conduzida por meio de um levantamento bibliográfico em fontes acadêmicas reconhecidas, como SciELO, ERIC, Capes Periódicos e Google Scholar.

DESENVOLVIMENTO

O ENSINO HÍBRIDO E SUAS CARACTERÍSTICAS

O ensino híbrido é um arranjo pedagógico que combina momentos presenciais e atividades mediadas por tecnologias digitais em uma mesma proposta curricular, articulando o espaço físico da escola e o espaço virtual de aprendizagem em busca de maior fluidez e personalização (BACICH; MORAN, 2018). Não se trata apenas de alternar “aula na lousa” e tarefa on-line, mas de costurar intencionalmente esses ambientes de modo que cada um complemente o outro: enquanto o presencial sustenta a dimensão relacional e a mediação direta do professor, o virtual amplia o repertório de fontes, ritmos e percursos possíveis, numa lógica de ecossistema interligado (HORN; STAKER, 2015).

Do ponto de vista conceitual, o ensino híbrido apoia-se em três pilares: flexibilidade temporal, diversificação de recursos didáticos e personalização do itinerário formativo. Modelos como rotation, flex, lab e enriched virtual organizam diferentes proporções entre encontros presenciais, estudos assíncronos e interações síncronas on-line, permitindo calibrar a proposta conforme idade dos alunos, objetivos do componente curricular e disponibilidade de infraestrutura (GARCÍA-PEÑALVO; CORELLA, 2022). Essa maleabilidade dialoga com a Base Nacional Comum Curricular ao incentivar competências de autonomia, pensamento crítico e uso responsável da tecnologia (BRASIL, 2017).

Na prática, a utilização do ensino híbrido no Ensino Fundamental brasileiro envolve plataformas de gerenciamento de aprendizagem (LMS), recursos de realidade aumentada, atividades gamificadas e trilhas adaptativas baseadas em dados de desempenho em tempo real (SOARES; PEREIRA, 2024). Redes estaduais e municipais vêm adotando laboratórios móveis, kits de conectividade e acordos com empresas de telecomunicações para garantir acesso a ambientes virtuais fora da escola, sobretudo em regiões de menor renda (BRASIL, 2024). Nessas experiências, o professor assume o papel de designer de percursos: define objetivos, seleciona ferramentas, monitora métricas e oferece devolutivas personalizadas, tarefa que exige formação continuada específica e apoio técnico constante (SILVA; COSTA, 2023).

Entre as principais vantagens do ensino híbrido destaca-se a possibilidade de personalizar a aprendizagem em escala. Ao mesclar conteúdos autoinstrucionais, roteiros de investigação e projetos colaborativos, o modelo permite que alunos avancem em ritmos diferentes, revisitem conceitos ou acelerem estudos conforme necessidade, sem que o professor perca a visão panorâmica da turma graças aos painéis de desempenho gerados pelas plataformas (OECD, 2024). Estudos de metanálise apontam ganhos médios de até 0,35 desvio-padrão em proficiência de leitura e matemática nos anos iniciais quando comparado a práticas exclusivamente presenciais (SOARES; PEREIRA, 2024).

Outro benefício recai sobre o engajamento e a motivação. A incorporação de mídias interativas, missões gamificadas e feedback instantâneo cria um ambiente de aprendizagem que dialoga com a cultura digital das crianças, favorecendo sentimento de protagonismo e autogestão da trajetória acadêmica (GARCÍA-PEÑALVO; CORELLA, 2022). Além disso, o ensino híbrido amplia a janela de aprendizagem socioemocional: atividades colaborativas on-line e presenciais demandam empatia, comunicação assertiva e ética digital, competências alinhadas às demandas do século XXI (UNESCO, 2021).

Contudo, as desvantagens não podem ser subestimadas. A primeira delas é a desigualdade de acesso à conectividade e a dispositivos adequados; em 2023, 34 % dos domicílios brasileiros com crianças de 6 a 14 anos ainda dependiam exclusivamente de telefone celular pré-pago para navegar na

internet, o que compromete a qualidade das atividades síncronas e o consumo de recursos multimídia (OECD, 2024). Soma-se a isso a sobrecarga docente: planejar duas arquiteturas instrucionais presencial e digital exige tempo, domínio de ferramentas e apoio pedagógico que nem sempre chegam à ponta (SILVA; COSTA, 2023).

Outro ponto crítico reside na avaliação. Instrumentos tradicionais, centrados em provas presenciais de múltipla escolha, mostram-se insuficientes para capturar aprendizagens fragmentadas entre diferentes ambientes. Há necessidade de diversificar evidências, integrando rubricas, portfólios digitais, relatórios analíticos das plataformas e autoavaliações, o que demanda formação especializada em avaliação para a aprendizagem (BACICH; MORAN, 2018). Sem esse cuidado, corre-se o risco de reforçar a fragmentação curricular e gerar percepções de injustiça entre alunos com níveis distintos de acesso tecnológico. Em síntese, o ensino híbrido oferece um caminho promissor para tornar o Ensino Fundamental mais inclusivo, flexível e conectado às demandas contemporâneas, mas seu sucesso depende de uma engenharia pedagógica que vá além da simples transposição de conteúdos para a internet. É imprescindível investimento em infraestrutura, política pública de conectividade universal, programas robustos de formação docente e sistemas avaliativos coerentes com a lógica híbrida. Sem esses pilares, o modelo corre o risco de replicar, em versão digital, as desigualdades que já marcam a educação presencial brasileira (UNESCO, 2021).

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO ENSINO HÍBRIDO NO ENSINO FUNDAMENTAL

O primeiro grande desafio enfrentado pelas escolas na implementação do ensino híbrido é a infraestrutura tecnológica. Muitas



instituições, especialmente na rede pública, lidam com laboratórios de informática obsoletos, conexões de internet instáveis e carência de dispositivos individuais para os alunos, fatores que comprometem a fluidez das atividades online e aprofundam o fosso digital (OECD, 2024). Quando se depende de um único ponto de acesso à rede ou de equipamentos compartilhados, a promessa de integração efetiva entre presencial e virtual fica, na prática, amarrada a limitações físicas.

Somado à infraestrutura, surge o desafio da formação docente. Planejar experiências híbridas demanda do professor habilidades que vão além do domínio de conteúdo: é preciso entender o desenho instrucional, manejar ferramentas digitais, interpretar dados de aprendizagem e oferecer feedback em múltiplos canais (SILVA; COSTA, 2023). Sem ações de desenvolvimento profissional contínuo, esse professor se vê sobrecarregado, tentando equilibrar a lousa tradicional com um universo de plataformas que exigem constante atualização.

Outro ponto crítico é a sobrecarga de planejamento. Organizar duas rotas de ensino uma presencial e outra online requer tempo e curadoria de recursos, além de coerência curricular. Em muitas escolas, a carga horária dos docentes não contempla esses bastidores, o que resulta em atividades digitais superficiais ou na replicação de práticas expositivas de modo virtual, sem verdadeiro ganho pedagógico (BACICH; MORAN, 2018).

A avaliação também apresenta desafios particulares. Ferramentas tradicionais, centradas em provas presenciais, falham em capturar aprendizagens dispersas entre múltiplos ambientes. Há necessidade de diversificar evidências, incorporar rubricas, portfólios digitais e relatórios analíticos das plataformas, o que exige não só conhecimento técnico, mas uma mudança de cultura avaliativa (GARCÍA-PEÑALVO; CORELLA, 2022).

Não menos importante é a variação no nível de letramento digital dos alunos. Mesmo quando o acesso à tecnologia é garantido, habilidades para navegar em ambientes virtuais, filtrar informações e gerenciar o tempo de estudo variam consideravelmente, demandando mediação constante do professor para que o híbrido não se torne sinônimo de dispersão (HORN; STAKER, 2015).

Além das dificuldades técnicas, há desafios ligados à cultura escolar. Parte das equipes pedagógicas e das famílias ainda associa ensino de qualidade à presença física constante, encarando o virtual como um “quebra-galho”. Superar essa resistência implica comunicação transparente sobre objetivos, benefícios e responsabilidades compartilhadas (BRASIL, 2024).

Questões de privacidade e segurança de dados completam o quadro de desafios. Plataformas de aprendizagem coletam uma miríade de informações sobre desempenho e comportamento, e, sem diretrizes claras de proteção, escolas e famílias podem se sentir expostas a riscos de uso indevido, o que gera

desconfiança e limita a adoção de ferramentas analíticas (UNESCO, 2021).

Apesar desses obstáculos, o ensino híbrido oferece potencialidades robustas para a personalização da aprendizagem. O uso de painéis de desempenho em tempo real permite ao professor identificar lacunas de conhecimento e propor intervenções imediatas, construindo trilhas adaptativas que respeitam o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada estudante (SOARES; PEREIRA, 2024). Essa customização seria impraticável em turmas numerosas sem o apoio da tecnologia.

Outro ganho significativo está na promoção de competências socioemocionais. Projetos colaborativos online demandam organização, empatia e comunicação clara, enquanto momentos presenciais possibilitam a mediação de conflitos e o reforço de vínculos. Esse ciclo “click e olho no olho” estimula autonomia e responsabilidade, preparando os alunos para contextos híbridos de trabalho e convivência que já são realidade fora da escola (GARCÍA-PEÑALVO; CORELLA, 2022).

Por fim, quando bem estruturado, o ensino híbrido pode funcionar como ponte para a equidade. Programas de empréstimo de dispositivos, pacotes de dados subsidiados e curadorias de recursos de baixa exigência tecnológica ampliam oportunidades de aprendizagem a estudantes que, historicamente, ficavam à margem. Assim, o híbrido não apenas personaliza trajetórias, mas também pavimenta caminhos para reduzir desigualdades se houver investimento político e pedagógico articulado (OECD, 2024).

Em síntese, a implementação do ensino híbrido exige enfrentar um conjunto complexo de desafios da infraestrutura à cultura escolar, mas oferece, em contrapartida, oportunidades únicas de personalizar a aprendizagem e desenvolver competências essenciais para o século XXI. O sucesso dessa empreitada depende de políticas robustas de conectividade, formação docente consistente, mecanismos de avaliação inovadores e, sobretudo, de uma vontade coletiva de reinventar a escola para além das paredes físicas.

DESIGUALDADES DE ACESSO ÀS TECNOLOGIAS E SEUS IMPACTOS

A lacuna de acesso a dispositivos e à internet de qualidade, conhecida

como exclusão digital, interfere diretamente na eficácia do ensino híbrido. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua TIC 2024 mostram que 27 % dos lares brasileiros ainda não contam com banda larga fixa, e 9 % permanecem totalmente desconectados, o que limita drasticamente a participação de estudantes em atividades on-line (IBGE, 2024).

A desigualdade é fortemente atravessada pelo recorte socioeconômico. Entre os domicílios do quinto mais rico da população, 97 % possuem conexão de alta velocidade, enquanto no quinto mais pobre essa proporção despencou para 48 %. Tal disparidade se traduz em diferenças de tempo de exposição a plataformas educacionais, retroalimentando o ciclo de desvantagem escolar (NERI; SILVA, 2022).

O fator regional aprofunda o quadro. Levantamento do CETIC.br (2023) aponta que as regiões Norte e Nordeste reúnem seis dos dez Estados com pior infraestrutura de rede nas escolas públicas, dificultando transmissões síncronas, download de materiais e atualização de softwares. Já no Sudeste, a maioria das escolas conta com pelo menos um ponto de fibra óptica, ampliando as oportunidades de uso pedagógico dos ambientes virtuais.

A clivagem urbano-rural é igualmente crítica. Segundo a International Telecommunication Union (2023), estudantes da zona rural brasileira dispõem, em média, de 2,1 Mbps de velocidade efetiva, contra 6,8 Mbps nas áreas urbanas. Em aulas híbridas, essa diferença pode significar assistir a um vídeo em qualidade adequada ou enfrentar travamentos constantes que quebram o fluxo cognitivo.

As desigualdades também têm cor e gênero. Pesquisa do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade revela que, em 2022,



jovens pretos e pardos tinham 30 % menos probabilidade de possuir computador pessoal que seus pares brancos, mesmo dentro do mesmo estrato de renda, evidenciando o caráter interseccional da exclusão digital (NERI; SILVA, 2022).

No âmbito escolar, a carência de equipamentos provoca uma disputa silenciosa por laboratórios e tablets, gerando filas que comprimem o tempo didático e forçam professores a simplificar planos de aula on-line (FREIRE; GOMES, 2023). Quando o número de dispositivos é insuficiente, o ensino híbrido corre o risco de virar um rodízio que dilui a intenção pedagógica original.

A exclusão digital não compromete apenas o desempenho acadêmico imediato, mas projeta efeitos de longo prazo. Relatório do Banco Mundial (2024) estima que estudantes de baixa renda expostos a interrupções frequentes de conectividade podem acumular até 1,5 ano a menos de aprendizagem efetiva ao final do Ensino Fundamental, comparados aos colegas com acesso contínuo.

Do ponto de vista psicológico, a sensação de estar “sempre um passo atrás” mina a autoestima dos alunos desfavorecidos, gerando estresse e desmotivação que se refletem na participação em sala e no vínculo com a escola (COSTA; PIMENTA, 2023). O híbrido, pensado para ampliar possibilidades, acaba por acentuar diferenças quando não há suporte adequado.

Iniciativas de distribuição de chips patrocinados e kits de conectividade mostram resultados promissores, mas precisam vir acompanhadas de programas de formação digital para famílias, a fim de evitar que dispositivos fiquem subutilizados ou restritos ao entretenimento (GOMES; MENDES, 2024).

Em síntese, o impacto das desigualdades no acesso às tecnologias é o calcanhar de Aquiles do ensino híbrido: sem uma política pública robusta de inclusão digital e sem o engajamento de múltiplos atores governo, iniciativa privada e comunidade escolar, o modelo pode reforçar exatamente as barreiras que pretende derrubar.

RECOMENDAÇÕES PRÁTICAS PARA GESTORES E EDUCADORES SUPERAREM DESAFIOS E POTENCIALIZAREM BENEFÍCIOS

Quando o sino toca anunciando uma nova aula, já não basta abrir o caderno e alinhar as carteiras; o cenário educacional pede um palco híbrido onde redes wi-fi e lousas de giz dançam juntas, costurando tempos e espaços distintos em favor da aprendizagem. Nos últimos relatórios globais, a UNESCO destaca que a tecnologia se tornou ferramenta nos nossos termos, isto é, deve servir a propósitos pedagógicos claros e inclusivos, não ser um fim em si mesma (UNESCO, 2024).

Entretanto, a realidade brasileira ainda escorrega em pontos críticos: um estudo do NIC.br mostra que, embora 89 % das escolas públicas estejam conectadas, apenas 62 % usam a internet em atividades de aprendizagem, reflexo de banda instável e equipamentos obsoleto. Esse gargalo evidencia que,

sem infraestrutura sólida, o ensino híbrido vira castelo de cartas (NIC, 2024).

Primeira recomendação, portanto: blindar a base técnica. Gestores podem firmar convênios com provedores locais, participar de editais municipais e federais e seguir as orientações do Parecer CNE/CP nº 20/2024, que prioriza planos de conectividade e manutenção preventiva nos projetos políticos-pedagógicos. Assim, o cabo que liga o mundo digital à sala de aula deixa de ser gargalo e vira ponte (BRASIL, 2024).

Para que essa ponte seja realmente atravessada, é preciso formar quem conduz a travessia. Investir em formação continuada, workshops mão-na-massa e comunidades de prática, como defendem Bacich e Moran (2022) ao discutir metodologias ativas, ajuda o professor a transformar o recurso online em experiência significativa, e não em mera apresentação de slides.

Uma vez preparados, educadores conseguem reconfigurar o currículo, mesclando momentos síncronos e assíncronos de modo intencional. Estudos recentes mostram que, quando o híbrido é planejado, ele amplia o protagonismo discente e melhora os índices de retenção de conteúdo (TRANCOSO; NUNES, 2023). A dica prática é adotar modelos de rotação por estações, começando com sequências simples e avaliando a complexidade ao longo do bimestre.

Avaliação também precisa mudar. O OECD Digital Education Outlook (2023) lembra que dados coletados em plataformas adaptativas permitem feedback em tempo quase real, favorecendo intervenções precoces. Gestores podem instituir ciclos curtos de avaliação formativa checkpoints semanais, por exemplo para que o erro seja visto como ensaio, não como sentença. Outra recomendação é cuidar da motivação e do bem-estar. Relatórios da UNESCO reforçam que ambientes virtuais devem contemplar vídeos curtos, narrativas gamificadas e trilhas personalizadas, mas também espaços de acolhimento socioemocional. Programas de tutoria entre pares, rodas de conversa online e desafios colaborativos ajudam a manter a chama acesa.

As famílias não podem ficar na plateia. O parecer do CNE recomenda criar guias de acesso simples, lives de orientação e plantões híbridos para sanar dúvidas sobre aplicativos e tarefas. Quando responsáveis compreendem o roteiro, passam a ser aliados na jornada e não meros espectadores preocupados.

No campo da governança, vale montar comissões escolares de monitoramento do híbrido, com indicadores claros de uso, aprendizagem e equidade. O OECD sugere que esses dados retroalimentem decisões de compra, formação e alocação de recursos, garantindo um ciclo de melhoria contínua. Transparência nesse processo costuma atrair parceiros e ampliar fundos (TRANCOSO; NUNES, 2023).

Por fim, cabe lembrar que, em educação, cada desafio pode virar trampolim. Se gestores e educadores abraçam infraestrutura robusta, formação permanente, avaliação inteligente e participação comunitária, o ensino híbrido deixa de ser moda passageira e ganha status de caminho fértil para uma escola mais justa, flexível e encantadora, como ressalta a UNESCO ao falar de “tecnologia nos nossos termos” (UNESCO, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa discussão, fica claro que o ensino híbrido vai muito além de uma solução de emergência para os tempos de pandemia. Ele surge como uma forma de reinventar a escola, unindo o melhor do presencial e do digital para criar experiências de aprendizagem mais flexíveis e adaptadas a cada aluno.

Pode-se observar ao longo do texto, que quando bem aplicado, o ensino híbrido pode trazer resultados reais: maior engaja-



mento dos estudantes, desenvolvimento da autonomia e até melhora no desempenho escolar. Mas isso só acontece se houver uma base sólida infraestrutura adequada, professores bem preparados e uma escola aberta a mudanças. No entanto, os desafios são grandes. Desde a falta de tempo dos professores para planejar aulas até a dificuldade de avaliar os alunos de forma justa, passando pela resistência de quem ainda não se adaptou ao novo modelo. Não é algo que acontece da noite para o dia exige trabalho em equipe e um esforço coordenado para se tornar realidade em todas as escolas. E tem um obstáculo que não pode ser ignorado: a desigualdade. Enquanto alguns alunos têm acesso à internet de qualidade e dispositivos tecnológicos, outros ficam para trás por falta de recursos. Isso não é só uma questão de dinheiro afeta mais quem vive em regiões mais pobres, comunidades

negras e periferias. Por isso, qualquer política de ensino híbrido precisa vir acompanhada de ações concretas: internet para todos, distribuição de tablets ou notebooks e suporte para famílias que não estão familiarizadas com a tecnologia. Ainda, os professores precisam de formação que vá além do básico. Não basta ensinar a usar uma plataforma digital é preciso repensar a maneira de dar aula, escolher os melhores recursos e avaliar de forma que realmente ajude o aluno a aprender. Sem isso, o ensino híbrido vira só uma versão digital do modelo tradicional, perdendo todo seu potencial. Portanto, é importante lembrar: o ensino híbrido não é uma fórmula mágica, mas uma oportunidade de fazer a educação evoluir. Ele combina o que há de melhor no convívio presencial com as possibilidades do digital, criando caminhos mais personalizados para cada estudante. Mas para que isso funcione, é preciso que todos governos, escolas, professores, famílias e sociedade trabalhem juntos. Só assim o ensino híbrido deixará de ser uma novidade passageira e se tornará parte de uma educação mais justa, inclusiva e preparada para o futuro.

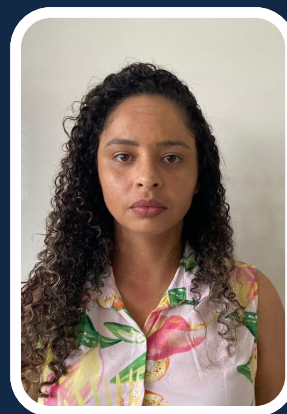
REFERENCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2022.
- BANCO MUNDIAL. Learning Poverty and the Digital Divide in Latin America. Washington, DC: World Bank, 2024.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 maio 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 20/2024, de 2 jul. 2024: Orientações para o desenvolvimento da educação híbrida. Brasília, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para aprendizagem híbrida no Ensino Básico. Brasília: MEC, 2024.
- CETIC.br. Pesquisa TIC Educação 2023: Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: NIC.br, 2023.
- COSTA, Elisa; PIMENTA, Gabriel. Efeitos socioemocionais da exclusão digital em estudantes do Ensino Fundamental. Cadernos de Educação, v. 32, n. 2, p. 45-66, 2023.
- FREIRE, Rita; GOMES, Lucas. Escassez de dispositivos e práticas docentes no ensino híbrido: estudo de caso em escola pública da Bahia. Revista de Tecnologias Educacionais, v. 5, n. 1, p. 97-118, 2023.
- GARCÍA-PEÑALVO, Francisco; CORELLA, Yolanda. Hybrid learning in post-pandemic schooling: strengths and pitfalls. Computers in Education, v. 101, p. 120-135, 2022.
- GOMES, Lucas; MENDES, Paula. Kits de conectividade e inclusão digital: avaliação de um programa piloto em Minas Gerais. Educação & Tecnologia, v. 12, n. 3, p. 221-240, 2024.
- HORN, Michael B.; STAKER, Heather. Blended: using disruptive innovation to improve schools. San Francisco: Jossey-Bass, 2015.
- IBGE. PNAD Contínua TIC 2024: Acesso à Internet e à televisão. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2024.
- INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION. Measuring Digital Development: Facts and figures 2023. Geneva: ITU, 2023.
- NERI, Marcelo; SILVA, Patrícia. Mapa da exclusão digital no Brasil: desigualdades de acesso e uso. Rio de Janeiro: FGV Social, 2022.
- NIC.br – Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. Panorama da qualidade da internet nas escolas públicas brasileiras. São Paulo: NIC.br, 2024.
- OECD. Education at a Glance 2024: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2024.
- OECD. OECD digital education outlook 2023: towards an effective digital education ecosystem. Paris: OECD Publishing, 2023.
- SILVA, Ana Paula; COSTA, Roberta Vieira. Desafios do ensino híbrido no Fundamental: percepções de professores da rede pública paulista. Educação & Sociedade, v. 44, e024817, 2023.
- SOARES, Lucas; PEREIRA, Ana. Efeitos do ensino híbrido sobre a proficiência em matemática no 5º ano. Revista Brasileira de Educação, v. 30, e023021, 2024.
- TRANCOSO, S. T. V.; NUNES, M. A. C. O ensino híbrido no contexto escolar: desafios e possibilidades. Research, Society and Development, v. 12, 2023.
- UNESCO. Reimagining our futures together: a new social contract for education. Paris: UNESCO, 2021.
- UNESCO. Technology in education: a tool on our terms! Youth Report 2024. Paris: UNESCO, 2024.



A AFETIVIDADE NOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA BEM PEQUENA

CINTHIA RODRIGUES DOS SANTOS SILVA - Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniSantanna (2009); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Jardim Premiano.



RESUMO: Na presente pesquisa, com base em investigações bibliográficas, objetiva-se compreender a relevância do trabalho pedagógico fundamentado nos princípios da afetividade, para o desenvolvimento de bebês do berçário. A escolarização na Educação Infantil, especialmente na creche, ainda carrega estigmas de caráter assistencialista, remetendo a segundo plano os princípios educativos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é recorrente na educação escolarizada da criança pequena, uma organização do ambiente escolar deficitária e insuficiente no atendimento das demandas dessas crianças em suas aprendizagens e respectivo desenvolvimento global. Nessa etapa, deve-se considerar ainda, aspectos maturacionais inerentes da criança, especificamente seu desenvolvimento emocional interligado ao lúdico e à afetividade. É justamente nessa esteira que se desenvolve a presente argumentação, a partir da problemática, de quais formas a afetividade pode contribuir nos processos de desenvolvimento da criança bem pequena.

Palavras-chave: Bebês; Educação Infantil; Ensino e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Tratando-se de educação escolarizada e, especificamente concernente à Educação Infantil, muitos são os desafios, dilemas e paradigmas. No berçário essa realidade se intensifica. Avalia-se, portanto, a importância da fundamentação em princípios significativos educacionais específicos para essa etapa da escolarização e desenvolvimento. A partir dessa consideração inicial, coloca-se como pergunta norteadora da pesquisa, como a afetividade pode contribuir no adequado desenvolvimento da criança, considerando suas etapas de maturação?

Orientando-se pela pergunta de pesquisa, tem-se como objetivo compreender a função e contribuição da afetividade nos processos de ensino e aprendizagens para o desenvolvimento da criança na etapa da Educação Infantil.

De modo geral, a afetividade é artefato mediador responsável pelas possibilidades de formação e desenvolvimento do sujeito em suas variadas dimensões, como a cognitiva, psicológica, social etc. Um dos aspectos que se busca nesse trabalho é enfatizar que a educação não cumpre a sua responsabilidade ontológica caso o elemento afetividade não esteja presente. Todavia, importa-nos compreender como acontece essa função da afetividade.

Por fim, como metodologia optou-se pela revisão literária, de investigação qualitativo-descritiva. Primeiramente, nos fundamentamos nos grandes cânones, já reconhecidos pela literatura em seu campo de estudo, atribuindo legitimidade a esta pesquisa. Mas também recorremos a novos estudos, como artigos científicos, dissertações e teses, possibilitando ventilar novas reflexões sobre o tema.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA INTERSECÇÃO ENTRE EMOCIONAL E COGNITIVO

Em qualquer dos níveis que se proponha a tratar do tema desenvolvimento global da criança, apresenta-se uma dificuldade em se atingir suas variadas dimensões, isto porque refere-se a um assunto umbilicalmente ligado a variados campos de conhecimento, atribuindo-lhe uma complexidade peculiar. Ao se debruçar sobre o tema desenvolvimento, pode-se enveredar por uma variedade de caminhos, a maioria deles ligados principalmente ao domínio da psicologia e da pedagogia/educação; e em menor expressividade, aos domínios da sociologia, filosofia ou até mesmo da biologia. A partir do determinado caminho que se escolhe para se trabalhar, vai surgindo uma variedade de possibilidades de enfoques mais restritos concernentes ao macrotema ludicidade. Dentro deste conjunto de possibilidades ou vieses, existem aqueles que são mais corriqueiros, como a afetividade, psicomotricidade, desenvolvimento emocional, cognitivo, psicológico etc., construção moral e ética etc. Enfim, o campo

de conhecimento é amplo.

Do lugar que se estrutura este trabalho, a perspectiva que se assume é o da educação/pedagogia, que se complementa em toda a sua potencialidade a partir da proximidade com a psicologia. Como já se evidenciou, o macrotema a ser trabalhado é o desenvolvimento na criança pequena. Entretanto, faz-se necessário que se estabeleça um recorte mais restrito, possibilitando um aprofundamento na pesquisa. Sendo assim, já que se avalia como legítima esta aproximação fundamental entre a educação e a psicologia, o macrotema fica sendo o processo de desenvolvimento global da criança pequena, com ênfase dos 0 aos 2 anos.

Ainda, faz-se necessário apresentar uma explicação mais detalhada sobre as intenções deste texto: a atenção em alguma medida recai sobre a relação da afetividade no desenvolvimento do sujeito, mas ainda assim é uma proposta muito ambiciosa para a exigência de brevidade deste trabalho, pois se nos satisfizéssemos com esta proposta, teríamos que nos referir ao desenvolvimento em sua completude, ou seja, motora, social, cognitiva, neurológica etc. Sendo assim, define-se que o foco recairá sobre o desenvolvimento afetivo e cognitivo do sujeito em formação, que no caso, refere-se ao contexto escolar.

Por fim, cabe o segundo alerta sobre este tema, baseado na teoria de Henri Wallon: sim, se considerará o desenvolvimento afetivo por meio do aspecto lúdico, pois a afetividade é uma manifestação da confluência entre emoção, sentimento e paixão, e elementos ambientais, sociais e de vivências do sujeito. Entretanto, também se considerará a afetividade enquanto artefato mediador do desenvolvimento cognitivo; ou seja, todas as reflexões aqui manifestadas também estarão sendo permeadas pela ideia de desenvolvimento cognitivo, social, emocional e afins, do sujeito através da interação contínua, recíproca e equivalente entre ludicidade e afetividade, pois, como se tentará demonstrar ao longo da explanação, nos parece que a afetividade pertence e manifesta-se nas atividades lúdicas; assim, como nos ensina Cipriano Luckesi, só é possível existir ludicidade, em sua definição de entrega total do sujeito em suas práticas, se existir o sentimento de afetividade.

O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA E AFETIVIDADE

Para avaliar a importância do trabalho pedagógico com os bebês, se faz necessário compreender como eles se desenvolvem e aprendem cotidianamente.

Os primeiros anos de vida de uma criança são determinantes para o seu futuro desenvolvimento, principalmente em relação às emoções, capacidade motora, facilidade de aprendizagem, hábitos saudáveis, dentre outros. Afinal, desde o nascimento do bebê, existe um potencial para desenvolver-se naturalmente, o que pode ser otimizado conforme os vínculos afetivos, cuidados em relação a sua integridade física e também pelos estímulos e atividades propostos no seu ambiente familiar e social.

Segundo Wallon (2005), o bebê é concebido como um ser social, por ser incapaz de sobreviver sem ajuda de alguém mais experiente, interligando assim o biológico com o social, defende ainda que o processo de evolução depende tanto de bases biológicas do sujeito, quanto do ambiente. Portanto, afirma-se que um bebê que convive em ambiente limitado, em casa ou na creche, que não favoreça a interação entre a criança, objetos e adultos que não estimulem adequadamente, podem sofrer déficit na aprendizagem, mesmo que não apresentem deficiência física ou biológica, uma vez que a criança deve ser vista integralmente, a afetividade com que é tratada, implicará em outras áreas da sua vida e desenvolvimento. Wallon, não considera a inteligência como o principal componente do desenvolvimento da criança, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões: motora, afetiva e cognitiva, e que estas, coexistem e atuam de forma integrada.

Na mesma esteira, a psicogenética de Henri Wallon atribui à dimensão afetiva tal importância que ela assume lugar central na construção da pessoa e em sua expansão e desenvolvimento de conhecimentos. Para este autor, esse processo de desenvolvimento se inicia no período denominado de impulsivo-emocional e se estende durante todo o primeiro ano de vida. Esse seria um processo que se refere a uma transição de saída do estágio puramente orgânico do ser humano, tornando-se então um ser afetivo. Nestes primeiros momentos, a afetividade se resume apenas a manifestações fisiológicas de emoção, a qual vai diferenciando-se lentamente ao longo do tempo, do que ele chama de vida racional. Este é um percurso no qual afetividade e inteligência vão alternando a preponderância, e a afetividade recua para dar espaço à intensa atividade cognitiva assim que a maturação põe em ação o equipamento sensorio-motor necessário à exploração da realidade (DANTAS, 1992).

Ainda, em sua teoria, as condições orgânicas são os fundamentos da existência do pensamento, mas não suficientes, sendo necessário que o objeto de ação mental se desenvolva a partir do meio social no qual a criança está imersa. Na esteira da afirmação de Wallon, a inteligência humana pode até ser inata, mas ela só se expressa inserida ou pertencente a uma dinâmica social que favoreça a sua manifestação. E assim sendo, a afetividade é artefato mediador do desenvolvimento dessas capacidades cognitivas.

A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento depende da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a constituição biológica da criança ao nascer não será a única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência onde a escolha individual não está ausente. (WALLON, 1954, p. 288).

O desenvolvimento da criança elaborado por Jean Piaget, está intimamente ligado a outros dois conceitos, o de conhecimento e o de inteligência. Quando Piaget fala em conhecer, está pensando em um significado específico, que é organizar, estruturar e explicar a realidade que nos cerca em toda a sua complexidade, física, ideias, moral, valores relações etc. Esta organização, explicação, estruturação, é fundamental que se diga, se efetiva por meio do experienciado, ou seja, está afirmando que o conhecimento só se produz a partir da ação do sujeito sobre o meio em que vive; sobre os objetos que o cercam. E é por meio dessa estruturação da experiência que se é possível atribuir significação. Desta conceituação inicial se é possível inferir que conhecer significa inserir o objeto em um sistema de relações, decorrente das ações aplicadas sobre esse objeto. Para não se tornar uma conceituação incompleta, deve também fazer o adendo de que Piaget considera que a significação é o resultado da possibilidade de assimilação.

Segundo seu entendimento, a adaptação, tanto biológica, quanto intelectual, acontece através do mecanismo da assimilação de um dado exterior, no sentido de transformação. Transformação porque o conhecimento não é uma cópia exata, mas se modifica ao ser interiorizado, integrando-se a uma estrutura mental pré-existente, na mesma medida que modifica esta estrutu-



ra. Complementarmente, ainda sobre a adaptação só sujeito ao meio, é que fatores normativos do pensamento correspondem às relações, às necessidades de equilíbrio correspondentes ao plano biológico.

Assim então, chega-se aos dois conceitos complementares da adaptação: assimilação e acomodação. Esta visão atribui à adaptação o sentido de um processo dialético, por meio do qual acontece o desenvolvimento das capacidades mentais, chamada pelo autor de "abstração reflexiva". E como dito anteriormente, esta adaptação acontece por meio da ação do sujeito sobre a realidade ou objeto.

Assimilação e acomodação são processos constituintes do sistema cognitivo: a assimilação, no esquema sensório-motor ou conceitual; a acomodação é a necessidade em que a assimilação se encontra de considerar as particularidades próprias dos elementos a serem assimilados. De forma geral, esses processos, no sistema cognitivo, encontram-se em pleno equilíbrio. Diante de algo novo, desconhecido, acontece algo como uma perturbação deste equilíbrio; um estranhamento. Ao acontecer a perturbação do equilíbrio, gera-se um conflito concernente ao objeto ou evento apreendido, disparando mecanismos de equilíbrio na busca pela estabilidade de outrora. Ou seja, as perturbações, geram construções compensatórias por novo equilíbrio, superando o equilíbrio anterior. Nesse movimento de sucessivas desequilíbrio e reequilíbrio, o conhecimento externo é complementado e modificado por fatores internos, sendo incorporados ao sistema cognitivo. Piaget chamou este processo de equilíbrio, do qual são oriundas as estruturas cognitivas empregadas na compreensão, levando ao progresso na construção do conhecimento.

A inteligência surge muito antes do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, no estágio sensório-motor, tratando-se de uma inteligência ainda restritiva, essencialmente prática, tendo por principal sustentáculo a concretude e presença das coisas. É fundamental fazer essa referência para que não se imagine que a inteligência é dada ao ser como uma dádiva, pronta e completa. Ainda que ela apareça muito cedo no sujeito, ela não está dada, antes é uma construção.

A assertiva de Piaget define a inteligência enquanto adaptação:

A inteligência não aparece de modo algum, num dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que o precederam. Apresenta, pelo contrário, uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos respeitantes à associação habitual e ao reflexo, processos sobre os quais ela se baseia ao mesmo tempo que os utiliza (PIAGET, 1986, p. 23).

A inteligência amadurece com a vivência, tornando-se proporcionalmente mais ativa. Existe uma correlação inata e recíproca: ao mesmo tempo em que as experiências e vivências atribuem sofisticação à inteligência, o apreendido assume peculiaridades específicas na medida desta sofisticação; e por sua vez a ação da inteligência sobre o apreendido sempre será mediada pelo sujeito. Ou seja, a ação do sujeito é indispensável para a constituição da inteligência. A partir desta concepção, o conhecimento não se efetiva pelas informações oferecidas pelo objeto, mas antes pela ação do sujeito sobre essas informações: "O ponto essencial de nossa teoria é o de que o conhecimento resulta de integrações entre sujeito e objeto que são mais ricas do que aquilo que os objetos podem oferecer por eles mesmos" (PIAGET apud BECKER, 2010, p. 87).

Em sua teoria do desenvolvimento cognitivo, Piaget dividiu em estágios. Neste momento, uma vez dos objetivos desta pesquisa, mais importante que especificar quais são estes estágios, é preciso conceituá-los. Estes estágios são concebidos como uma ordem sucessiva e não apenas cronológica, dependente das experiências e vivências do sujeito e não apenas de sua maturação biológica e do seu meio social. Para o seu adequado entendimento, é necessário que algumas de suas características sejam apresentadas:

- 1- todos estágios precisam ser integrados, para que as estruturas elaboradas em determinada etapa sejam integradas nas estruturas das etapas seguintes;
- 2- um estágio corresponde a uma estrutura de conjunto que se caracteriza por suas leis de totalidade e não pela justaposição de propriedades estranhas umas às outras;
- 3- os estágios são em sua completude tanto um nível de preparação quanto um momento de acabamento
- 4- na sequência de estágios, distingue-se o processo de formação ou gênese e as formas de equilíbrio final.

Nota-se então que na teoria do desenvolvimento por estágios sucessivos realiza-se em cada um desses estágios um nível de equilíbrio, em direção do equilíbrio final. Ao se alcançar esse equilíbrio final desse estágio, a estrutura daí formada é integrada a um novo equilíbrio em formação. Portanto, os estágios surgem em decorrência dos sucessivos movimentos de equilíbrio de um processo que se desenvolve durante o desenvolvimento, sendo o equilíbrio final o desenvolvimento pleno das competências cognitivas peculiares daquele estágio. O alerta que deve ser feito neste momento, sem o qual perderíamos o rumo da pesquisa é que os estágios indicam as possibilidades do ser humano e não aos indivíduos. A concretização e realização dessas possibilidades depende do meio ao qual a criança está imersa, uma vez que, como já mencionado anteriormente, o conhecimento é resultado da troca do sujeito com o meio, assim como da organização afetiva, já que afetividade e cognição são elementos inerentes à adaptação e ao desenvolvimento.

Sabendo que a educação é um processo contínuo, que possibilita à criança viver a sua infância de forma mais saudável, o ambiente escolar é tido como um espaço que possibilita a aprendizagem do convívio social e cultural, mas também de desafios que possibilitam a formação de identidades e subjetividades (VYGOTSKY, 1991).

Como nos diz Souza (2000) "inegavelmente, as crianças já nascem situadas numa cultura, que circunscreve o seu lugar social a partir do qual se construirá sua identidade, seus valores, sua forma de ver, de sentir e de refazer o mundo". Contudo, podemos destacar o Plano Nacional da Educação - PNE - Lei nº. 10.172/2001, que oferece mobilização de organização da sociedade civil. Nesse, são tomadas decisões políticas, oferecendo programas governamentais voltados para as escolas e a formação de professores.

A Lei Nº 11.114/2005, que altera a LDB 9394/96, altera também o ensino fundamental. Passa a ser obrigatória a entrada das crianças, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental. A Educação Infantil fica organizada com as: "Creches para o atendimento de crianças na faixa etária até 3 anos de idade e a Pré-escola, para a faixa etária de 4 e 5 anos de idade." (LDB 1996). Ainda sobre o Ensino Fundamental I, esse recebe crianças dos seis aos dez anos, contemplando assim, os anos iniciais.

Como já falado das mudanças que ocorreram na legislação, a Educação Infantil passa a ser tratada como uma prioridade no desenvolvimento da criança. Sendo assim, a concepção de educação infantil, passa pelo processo de formação desse sujeito



crítico, criativo, produtor de conhecimento e membro da sociedade. Contudo, devemos ampliar nosso olhar para a criança que frequenta a educação. Deve-se dar a ela, condições de desenvolver o lúdico, as brincadeiras, levando em conta também as especificidades de cada idade. Portanto, mesmo que educação infantil ocupe dois significados, sendo um do cuidar e o outro do educar, a mesma exige competência, participação e cumplicidade por parte dos professores, escola e família.

A totalidade das correntes que trabalham com o tema da afetividade no contexto escolar são enfáticas em afirmar que o processo de ensino-aprendizagem neste ambiente se efetiva enquanto acontecem trocas mútuas entre professor-aluno, sendo permeadas por uma rede densa de relações históricas e sociais, econômicas e pedagógicas, intelectuais e afetivas (FONTANA e CRUZ, 1999). O que nos importa explicitar aqui é que toda essa rede de interações e relações são a todo instante permeada por questões de afetividade.

De um modo especial, a afetividade tem uma relevância na formação escolar e social da criança, levando em consideração que esta é um Ser multifacetado, ou seja, não é somente dotado de razão. O afeto também faz parte de sua aprendizagem, já que está fortemente na base da sua inteligência (PIAGET, 1975).

Galvão (2008) ressaltas as palavras de Wallon (1987, p. 12) onde diz que “a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os seres humanos”. Então, as emoções podem orientar, acompanhar e resultar nas atividades de relações. Galvão ainda, relata também que “afetividade é um conceito amplo que abrange várias manifestações de emoções e sentimentos que podem ser tanto negativos quanto positivos como o carinho, amor, atenção, raiva, confiança, dentre outros”. (GALVÃO, 2008 p.12). Ao se tratar da afetividade, as emoções devem sempre ser consideradas em uma dimensão relevante, pois são expressões da vida afetiva e que são acompanhadas de reações e sentimentos. Em Wallon (1986), uma das concepções sobre emoção se manifesta nos seguintes termos: “As emoções têm um papel predominante no desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades [...]”. Nesta medida, Wallon está afirmando que as emoções têm um papel fundamental na formação da pessoa e, portanto, a afetividade é um dos principais elementos para o desenvolvimento humano. Como nos diz Galvão (2008, p.61) “as emoções, assim como os sentimentos, são manifestações da vida afetiva”.

Já Almeida (1993) baseia-se em Piaget (1964, p. 12), quando se refere que “é na interação familiar que a criança adquire seus primeiros valores e estímulos positivos ou negativos, que formam os primeiros afetos. Ainda de acordo com Almeida (1993), Piaget (1964) e sua Teoria Construtivista sobre a construção do conhecimento e da Inteligência, afirma que, “o conhecimento é construído com o tempo e por meio da interação entre os indivíduos e o meio social.” (PIAGET, 1964, p.13). E o mesmo autor ainda ressaltas que “a afetividade intervém na organização da atividade intelectual, o saber, a inteligência, o que pode estimular ou não o desenvolvimento intelectual.” (PIAGET, 1964, p.13). E complementa no artigo Mundo Pensante (2010), referindo-se ainda à afetividade “[...] tal estado psicológico é de grande influência no comportamento e no aprendizado das pessoas, juntamente com o desenvolvimento cognitivo. Faz-se presente em sentimentos, desejos, interesses, tendências, valores e emoções, ou seja, em todos os campos da vida.”

Portanto, entende-se que a criança produz sua inteligência depois das primeiras interações com o meio em que ela está inserida. O processo afetivo nasce dentro do lar onde o sujeito reside. Depois perpassa os muros da escola, onde os professores e colegas participam com mais intensidade nesse processo.

Wallon (1968) relata que devemos “observar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão facial, pois são característicos da atividade emocional.” Souza (1996) destaca as palavras de Piaget, onde diz: “[...] no pouco que Piaget escreveu sobre afetividade, buscou considerar o desenvolvimento afetivo e suas relações com o desenvolvimento da inteligência, explicando a importância atribuída à afetividade para o desenvolvimento psicológico.” (SOUZA, 1996, p. 53). Contudo, Piaget ressaltas que a criança, sendo um ser muito ativo, necessita da interação e as manifestações de emoções com o meio para desenvolver suas aprendizagens. Isso nos remete a pensarmos quão importante é para o desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças o contato com mais crianças. São nos momentos alegres que o conhecimento será processado e armazenado.

Novamente nas palavras de Almeida (1999), quando diz que a ligação da afetividade e a inteligência, “ambas evoluem ao longo do desenvolvimento são construídas e se modificam de um período a outro, pois à medida que o indivíduo se desenvolve, as necessidades afetivas se tornam cognitivas” (ALMEIDA, 1999, p. 50).

Piaget (1976) nesta perspectiva de superação da ideia reducionista e simplista de que a afetividade seja apenas, por exemplo, um carinho físico, afirma que o afeto pode acelerar ou retardar o desenvolvimento das estruturas cognitivas. No caso, acelera o desenvolvimento das estruturas quando do despertar de interesses ou necessidade, e retarda quando a situação afetiva é obstáculo para o desenvolvimento intelectual. Com isto, não está se afirmando que a afetividade explica a construção da inteligência, mas inegavelmente se reconhece que as construções mentais são permeadas pelo aspecto afetivo e que essas construções mentais se tornam cada vez mais sofisticadas e complexas na medida da atuação dos aspectos afetivos, pois toda conduta tem um aspecto cognitivo e um outro afetivo, um não funcionando sem o outro. Nas reflexões de Piaget está presente que, na medida em que os aspectos cognitivos se desenvolvem, acontece um desenvolvimento paralelo da afetividade. Estes dois processos de desenvolvimento, apresentam mecanismos de construção iguais. Assimila-se as experiências aos esquemas afetivos da mesma forma que se assimilam as experiências às estruturas cognitivas.

Nesta teoria, considera-se o desenvolvimento intelectual constituído por dois componentes, sendo eles o cognitivo e o afetivo, os quais desenvolvem-se paralelamente e em movimento recíproco, sendo inseparáveis e irredutíveis, expresso em uma de suas frases mais enfáticas: “Não existe estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos”. É desta perspectiva que a afetividade carrega sua principal relevância, pois no processo de ensino-aprendizagem, o sucesso cognitivo só se realiza por meio da presença do elemento afetividade, e neste caso, é possível afirmar que cognição e afetividade são aspectos indissociáveis, intimamente ligados e influenciados pelo contexto social e o respectivo processo de socialização e sociabilidade.

Nesta esteira, o que Piaget nos ensina é que, em grande medida, as nossas capacidades cognitivas se desenvolvem a partir da presença afetiva, pois é a afetividade que nos desperta sentimento de interesse por algo, desejos, emoções. O interesse e o desejo é o que determinará nossas escolhas, isso valendo para as atividades intelectuais. Da perspectiva piagetiana, estas escolhas não são determinadas pelas atividades cognitivas, antes, pela afetividade. Ou seja, a afetividade determina sobre quais conteúdos a atividade intelectual se concentrará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se argumentou até aqui, a relação entre afetividade e o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança pequena é



profunda e essencial. Esses aspectos do desenvolvimento humano estão entrelaçados desde os primeiros dias de vida e influenciam-se mutuamente de forma contínua, como apresentado pelas teorias discutidas.

Sendo um conjunto de sentimentos, emoções e vínculos que a criança estabelece com os outros e com o ambiente, a afetividade nos primeiros anos de vida, opera na chave da constituição das subjetividades para apreensão do mundo e compreensão da realidade.

A afetividade também influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo, considerando que, pelo acolhimento afetivo, a criança sente mais motivada a explorar, experimentar e aprender. De modo geral, nas diferentes teorias da psicologia e da pedagogia, aceita-se que um ambiente afetivo e acolhedor proporciona as condições ideais para a criança desenvolver funções cognitivas como atenção, memória, linguagem e raciocínio.

Isso é visto em Vygotsky, que destacou a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo e acreditava que o afeto está presente em todo o processo de aprendizagem. Reforça a importância da mediação social e do ambiente afetivo para que a criança atinja seu potencial de desenvolvimento, sendo as interações afetivas parte do processo de internalização do conhecimento. Assim como em Henri Wallon, ainda mais enfático, afirmando que o desenvolvimento da criança é impulsionado pela afetividade, sendo emoção e cognição indissociáveis e caminham juntas no desenvolvimento infantil. Destacou ainda, que o desenvolvimento infantil acontece a partir da integração entre emoção, motricidade e inteligência, e que a afetividade exerce papel central nos primeiros anos de vida.

Na prática pedagógica, isso significa que, educador deve estabelecer vínculos afetivos com as crianças, em um ambiente escolar acolhedor e respeitoso, de modo que as experiências de aprendizagem abarquem as dimensões do cognitivo e do emocional. Na prática educativa, o educador não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um mediador afetivo que promove um ambiente seguro e estimulante, no favorecimento da autoestima, curiosidade, cooperação e autonomia da criança, elementos indispensáveis para uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. A. A emoção na percepção do professor pré-escolar. Um estudo com base na teoria de Henri Wallon. Dissertação (psicologia da educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.
- ALMEIDA, Paulo de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- ANTUNES, C. Uma nova concepção sobre o papel do brincar. Páginas abertas, ano 29, n.21. P.34-5, 2004.
- ANTUNES, D. A. O direito da brincadeira a criança. São Paulo; Summus, 2001.
- ARANTES, Waleria Amorim Arantes. Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.
- BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 1. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 05 out 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2006. Vol. 1 e 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/paraqualvol2.pdf>. Acesso em 05 out 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44p. Disponível em: < <http://www.pergamum.univale.br/pergamum/tcc/Processohistoricodecriacaoeimplantacaodascrechesemgovernadorvaladares19802010.pdf>> Acesso em 06 out 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 23 out 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 24 out 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília. DF. V.1; il, 2006. 64p. Disponível em: < <http://www.pergamum.univale.br/pergamum/tcc/Processohistoricodecriacaoeimplantacaodascrechesemgovernadorvaladares19802010.pdf>> Acesso em 06 out 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília. DF. V.1; il, 2006. 64p. BRASIL. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparaqualvol1.pdf>> Acesso em 24 out 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos a educação. Brasília: MEC, SEC, 2006. 32p. Disponível em: < <http://www.uff.br/revistaleph/pdf/art8.pdf>> Acesso em 07 out 2017.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- CERIZARA, B. Rousseau: A Educação na infância. São Paulo: Scipione, 1990.
- DANTAS, Heloysa. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DE LA TAILLE, Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- ELKONIN, D. B. (1969). Característica general del desarrollo psíquico de los niños. Em A. A. Smirnov et. al., Psicología (pp. 493-503). México: Grijalbo.

Galvão, I. (2003). Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In V.A. Arantes & J. G. Aquino (Eds.), Afetividade na escola. Alternativas teóricas e práticas (pp. 71-88). Campinas, SP: Ed. Summus.



GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. Disponível em: < 4http://www.boobambu.com.br/site/artigos.asp?texto=true&id=4> Acesso em 22 out 2017.

GALVÃO, Izabel. HENRI WALLON: uma concepção dialética do desenvolvimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LA TAILLE, Yves.; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LUCKESI, C. (2005) Ludicidade e atividades lúdicas – uma abordagem a partir da experiência interna
MALDONADO, Maria Tereza. Aprendizagem e afetividade. Revista de Educação AEC, v.23, n.91, p.37-44, 1994.

Mello, S. A. (2006). Contribuições de Vygotsky para a educação infantil. Em: S.G.L. Mendonça & S. Miller (Org.) Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas (pp.193-202). Araraquara: Junqueira & Marin.

Oliveira, M. K. & Rego, T. (2003). Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In V. A. Arantes & J. G. Aquino (Eds.), Afetividade na escola. Alternativas teóricas e práticas (pp.13-34). São Paulo: Summus.

Oliveira, M. K. (1992). O problema da afetividade em Vygotsky. In Y. de La Taille, M. K. Oliveira, & H. Dantas (Eds.), Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão (pp.75-84). São Paulo: Summus.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky - Aprendizado de desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1999.

OTTONI, T. P. M. E., SFORNI, M. S. F., Vygotsky, Leontiev e Elkonin: Subsídios Teóricos para a Educação Infantil. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

PIAGET, J. A construção do real na criança. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, J. A formação do símbolo da criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PINTO, C. L. TAVARES, H. M. O Lúdico na Aprendizagem: Aprender a Aprender. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010.

POZO, Juan Ignacio. Teorias Cognitivas da Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

RAPOPORT, A; PICCININI, C. (2001). O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. Acesso em: 23 Set. 2017, da Scielo (Scientific Eletronic Library Online): www. scielo. Br

RIZZO, G. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). Crianças e Múldos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto. Asa, 2004. da infância. Educação & Sociedade. Campinas, v. 26, n. 91, 2005, p. 361 – 378.

TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Eloisa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summs, 1992.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 1999.

WADSWORTH, Barry. Inteligência e afetividade na teoria de Piaget. São Paulo: Pioneira, 1977.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1981

WALLON, H. As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

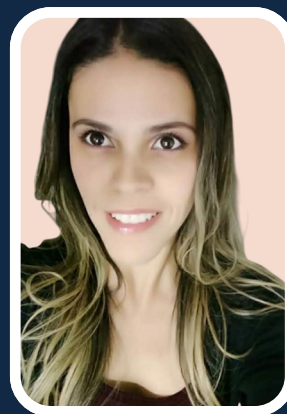
WINNICOTT, D.W. A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

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

WOOLFOLK, Anita E. Psicologia da Educação. 7ª ed. Porto Alegre: Artmed,



AS ARTES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O CONTROLE DAS EMOÇÕES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES



ADENILSON VIANA PAIVA - Professor de educação física na rede estadual e municipal de São Paulo professor concursado, graduado em pedagogia desde sedo se dedica a área da educação buscando sempre se capacitar conforme a realidade vivenciada.

RESUMO

Esse artigo explora a influência das expressões artísticas no desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, destacando seu papel no crescimento emocional, social e cognitivo. O objetivo principal é analisar como a arte, em suas diversas manifestações, promove habilidades emocionais e competências sociais nessa população. A metodologia baseia-se em uma revisão bibliográfica exaustiva de estudos anteriores que abordam as conexões entre atividades artísticas e desenvolvimento infantil. Os resultados mostram que a participação ativa em atividades como música, dança e artes visuais estimula a criatividade, a empatia e a resolução de conflitos, ao mesmo tempo em que fortalece a autoestima e o sentimento de pertencimento. Em conclusão, destaca-se que as expressões artísticas não são apenas ferramentas educacionais, mas também terapêuticas, que devem ser integradas estrategicamente em programas educacionais e comunitários.

Palavras-chave: Desenvolvimento Emocional; Expressões artísticas; Habilidades sociais.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o campo educacional global demanda profissionais competentes que saibam utilizar seus conhecimentos e habilidades em ambientes diversos, mutáveis e cada vez mais digitais. A inovação educacional requer seguir uma dinâmica reflexivo-acional, abordando a complexidade em que os agentes de todo sistema educacional, da instituição ao aluno, exercem seus múltiplos papéis, buscando alinhar os diferentes fatores em busca de forças sinérgicas que favoreçam a mudança.

A sociedade atual do século XXI, globalmente, se comporta de forma diferente. Tecnologia, comunicações, preocupações sociais como igualdade de gênero, direitos sociais e ataques perpetrados por movimentos terroristas geram medo, ignorância e preocupação nas pessoas, negligenciando a importância das competências socioemocionais, como ouvir, empatia e assumir responsabilidades.

Esse cenário se agrava se nos concentrarmos na educação básica, do 1º ao 9º ano, uma vez que os alunos negligenciam o valor do desenvolvimento da inteligência emocional. Cercados por competições e exames, um treinamento mais rigoroso é necessário.

Portanto, é preocupante que a formação dos alunos seja nas áreas intelectual e cognitiva, uma vez que o sistema formal parte de um ponto de vista racional por meio do ensino de habilidades cognitivas nos processos de acumulação de informações, formulação de hipóteses e resolução de problemas. Especialistas afirmam que os melhores resultados que podem alcançar em seu trabalho não lhes serão úteis se não tiverem as habilidades pessoais necessárias para trabalhar em equipe com outros profissionais do Centro Educacional.

Portanto, como resultado das reformas educacionais e sem a intenção de deslocar o conhecimento considerado "formal", uma série de disciplinas (e seus respectivos programas) foram integradas ao currículo oficial que contribuem com conhecimentos valiosos para o desenvolvimento integral dos alunos.

Nesse sentido, é essencial que a academia reconheça a importância do tema e promova pesquisas que investiguem os benefícios da expressão artística. A escola, como instituição fundamental na formação dos alunos, deve abordar diretamente os diversos perfis apresentados, abordando o conflito e a complexidade com o objetivo de alcançar o desenvolvimento individual

ideal.

Por isso, é crucial que as escolas assumam sua responsabilidade e não se escondam dos desafios impostos pela diversidade. Longe de ignorar essa realidade, elas devem analisá-la e compreendê-la em seu sentido mais amplo. Isso requer uma compreensão profunda de alunos, professores e famílias, reconhecendo as características únicas de cada indivíduo e promovendo seu desenvolvimento integral. Uma maneira pela qual as escolas podem contribuir significativamente para a vida de adolescentes e jovens adultos é por meio da promoção de habilidades emocionais. Essas habilidades são fundamentais para lidar com situações de risco social, fortalecendo os ajustes necessários para um desenvolvimento adequado em sociedade.

Em última análise, as escolas têm a responsabilidade de liderar a mudança na sociedade, reconhecendo e valorizando a diversidade e fomentando a expressão artística como ferramenta para o desenvolvimento integral. Somente assim podemos alcançar um mundo em que todos os indivíduos sejam reconhecidos e respeitados por sua singularidade, construindo uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é analisar sistematicamente as publicações primárias sobre diferentes manifestações artísticas e sua importância na aplicação delas para o desenvolvimento das competências socioemocionais de estudantes da educação básica por meio da revisão de artigos publicados nos últimos anos, bem como das bases de dados representadas, identificando as ideias mais relevantes de cada pesquisa, chegando a uma síntese das contribuições e resultados com base no tema analisado.

ARTES E HABILIDADES EMOCIONAIS

As escolas se tornam ambientes nos quais as crianças enfrentam um fluxo constante de emoções ao interagir com seus colegas e professores. Essas experiências, embora enriquecedoras, podem ser desafiadoras devido à sua novidade e complexidade: estabelecer uma comunicação eficaz, respeitar regras em atividades em grupo, superar conflitos e concluir tarefas educacionais, entre outros. Tais situações frequentemente desencadeiam estados emocionais adaptativos que, sem um gerenciamento adequado, podem impactar negativamente a interação social, o aprendizado e a saúde física e psicológica das crianças. Essa dificuldade decorre do fato de que, em tenra idade, as crianças ainda não desenvolveram completamente a capacidade de regular suas emoções. Além disso, o treinamento em habilidades pessoais e sociais permanece limitado nos sistemas educacionais de muitos países, reforçando a necessidade de abordagens inovadoras para suprir essa deficiência.

Portanto, é essencial que as crianças recebam educação emocional desde cedo. A primeira infância, entre 0 e 6 anos, é uma fase crítica na qual o desenvolvimento emocional e o gerenciamento dos sentimentos devem ser priorizados, pois são pilares fundamentais para a aprendizagem e a regulação do pensamento e do comportamento. A falta de treinamento emocional nessa fase pode levar a situações avassaladoras, comportamentos de risco, episódios de violência e estados psicoafetivos negativos no futuro.

Durante a infância, as bases psicoafetivas, cognitivas e sociais são estabelecidas, o que reforça a importância de envolver todos os atores educacionais — professores, pais e administradores — na implementação de planos e estratégias voltados para o desenvolvimento integral das crianças. Essas ações devem se concentrar em promover o controle emocional e o autocontrole, fortalecer as habilidades sociais e linguísticas, a interação eficaz, a autoestima e as habilidades motoras finas e grossas.

As instituições educacionais têm a responsabilidade de oferecer uma educação integral e de qualidade que não apenas abranja o treinamento cognitivo tradicional, mas também incorpore o desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais. Nesse contexto, a educação emocional se apresenta como uma prática inovadora que os professores podem utilizar para fomentar competências emocionais essenciais para a aprendizagem, a interação social e o desenvolvimento integral. Segundo Prieto e González (2022), as competências emocionais abrangem as habilidades que permitem às crianças reconhecer, compreender e expressar suas emoções, bem como gerenciar adequadamente seus estados emocionais. O fortalecimento dessas competências é crucial, pois contribui para a adaptação das crianças a situações diversas, reduzindo o risco de comportamentos violentos e o surgimento de transtornos mentais.

Habilidades emocionais são essenciais para fomentar a motivação e lidar com situações desafiadoras. Essas habilidades também permitem o controle da raiva e do comportamento impulsivo, promovem o desenvolvimento do carisma e do humor, geram emoções positivas, estimulam a empatia e fomentam a capacidade de adiar recompensas. Todos esses elementos compõem um conjunto fundamental de competências emocionais que, segundo Pérez e Filella (2019), preparam as crianças para enfrentar com sucesso os desafios da vida. Portanto, o desenvolvimento dessas competências é fundamental para garantir que as crianças alcancem melhores condições de vida, contribuindo para seu desenvolvimento como cidadãos felizes, responsáveis e comprometidos com seu ambiente, trabalho e sociedade em geral.

AS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS

As experiências educacionais geram uma ampla gama de reações emocionais nas crianças, que podem incluir estados como tédio, frustração, aborrecimento, impaciência e rebeldia, bem como emoções positivas como alegria, calma, interesse e carinho. Segundo Guerri (2023), as emoções são respostas subjetivas a estímulos específicos, que produzem alterações fisiológicas e endócrinas de forma inata. Montoya (2017) as descreve como uma combinação de elementos fisiológicos, psicológicos e sociais que se manifestam em resposta a diversas situações ou motivações. Da mesma forma, Hernández-Mite et al., (2018) apontam que as emoções envolvem habilidades e capacidades para reconhecer, compreender e administrar os estados afetivos próprios e dos outros. No entanto, embora as emoções sejam a força motriz por trás de nossas ações, elas têm sido tradicionalmente relegadas no campo educacional, onde prevalece uma maior valorização do desenvolvimento cognitivo, como evidenciado por sua limitada inclusão nos currículos e práticas pedagógicas.

De acordo com Lavelberg (2003).

Ao valorizar a arte no campo da educação, refletimos nas diversas concepções de arte que orientam o ensino ao longo da história da educação no Brasil. Isso demonstra o conhecimento e as possibilidades de trabalho com arte na escola, permitindo a pesquisa e a aquisição de saberes próprios da área, sistematizados e elaborados no processo de ensino e aprendizagem.



Diversos estudos sobre processos mentais têm demonstrado que emoção e cognição estão intimamente ligadas. Essa conexão é explicada pela contribuição das emoções para habilidades como raciocínio, memorização, tomada de decisão e manutenção de uma atitude positiva em relação à aprendizagem.

Portanto, as emoções desempenham um papel central no processo de aprendizagem. Para fortalecer essa relação entre emoção e aprendizagem, os professores, como principais agentes educacionais, devem conhecer e implementar estratégias que favoreçam esse propósito, sendo uma delas o controle das emoções por meio da linguagem artística.

O controle emocional é essencial para administrar adequadamente as sensações que surgem em situações internas ou externas. Segundo Arciniegas et al., (2021), essa habilidade consiste em expressar ideias, características, sentimentos, desejos e opiniões de maneira adequada ao contexto em que a criança se encontra. Não implica eliminar as emoções, mas sim direcioná-las e equilibrá-las. Complementarmente, Donovan (2021) aponta que o controle emocional atua como um fator motivacional que facilita os processos cognitivos necessários para a resolução de problemas. Da mesma forma, Grimaldo e Merino (2020) destacam que o controle emocional se baseia em recursos psicofisiológicos que permitem o manejo e a autorregulação de comportamentos agressivos, contribuindo para a conquista de uma vida mais estável e equilibrada.

Hernández (2020) define o controle emocional como a capacidade de ser sensível e compreender as situações que surgem. Por outro lado, Bisquerra (2009) destaca que deve ser considerado um processo institucional constante e persistente, focado na compreensão e promoção de emoções positivas, complementando o desenvolvimento cognitivo e contribuindo para a formação integral da personalidade. Nesse sentido, o controle emocional permite a regulação, a transformação e o desenvolvimento das emoções com o objetivo de construir uma personalidade autêntica. No entanto, esse processo requer a implementação contínua de estratégias de treinamento que permitam à criança assimilar essas habilidades, melhorar seus relacionamentos interpessoais, fortalecer seu bem-estar e estabelecer uma base sólida para seu desenvolvimento pessoal ao longo da vida. A linguagem artística é considerada uma forma de as crianças expressarem suas emoções. Por meio da arte, as crianças canalizam seu mundo interior e o expressam por meio de diversas formas de expressão, como pintura, desenho, dança ou teatro, deixando uma marca e uma impressão como seres sensíveis capazes de se comunicar por meio de representações artísticas (ZAPATA, 2019). Além de satisfazer necessidades estéticas e cognitivas, a arte permite que as crianças expressem suas ideias, interpretações e visões internas da realidade. Não se trata de transformar todas as crianças em artistas, mas sim de oferecer a elas linguagens artísticas que proporcionem novas formas de comunicação e expressão. Essas linguagens, por sua vez, fortalecem habilidades pessoais, sociais e cognitivas inter-relacionadas, uma vez que a arte fomenta a sensibilidade, a imaginação, a experimentação e a criatividade (Ros, 2020).

Sem dúvida, a linguagem artística tem efeitos positivos no controle emocional. Em seu estudo, Jaramillo (2019) explica que o uso de estratégias expressivas artísticas, como um tom de voz positivo e lemas de trabalho, influencia a aprendizagem e o autocontrole emocional em crianças entre 3 e 4 anos. Além disso, a linguagem artística incentiva a interação escolar, promovendo o vínculo afetivo, a ação e o pensamento, o que cria uma experiência significativa (FRANCO, 2022). Da mesma forma, Caeiro (2019) a define como uma expressão e comunicação de atos, sentimentos, emoções, experiências ou imaginações por meio de atividades psicomotoras que empregam diversos materiais e técnicas.

Por sua vez, León (2022) afirma que a linguagem artística está ligada aos processos de criatividade, percepção e aos elementos da vida, uma vez que influencia a maneira de pensar e ver o mundo. Além disso, Franco (2022) menciona que a linguagem artística promove uma atitude construtivista tanto nos professores, que devem investigar e estabelecer uma compreensão adequada às necessidades instrucionais dos alunos, quanto nos próprios alunos, uma vez que incentiva a experiência, a pesquisa e o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Por outro lado, Pérez e Cernuda (2020) apontam que a educação artística contribui para o desenvolvimento integral da pessoa, tanto cognitivamente, pessoalmente e socialmente; favorecendo a autonomia, a inteligência e a paixão.

No campo das artes, as abordagens e superações das dificuldades enfrentadas dependem de um esforço de adaptação que ocorre em várias direções, de acordo com as resistências ou rupturas de padrões, como o acesso aos produtos culturais, as escolhas pedagógicas realizadas com maior ou menor autonomia pelo professor e a própria experiência significativa do professor com a arte. (CARVALHO, 2010, p. 3)

A arte na educação, por meio de atividades artísticas, potencializa o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, ao mesmo tempo que fomenta o diálogo e a conexão social. Os autores também destacam que estudos científicos mostram que a dança, em particular, é uma ferramenta eficaz para regular o humor e promover mudanças tanto físicas quanto intelectuais. Vale ressaltar que existem diversas formas de representações artísticas, como dança, desenho, pintura, música e teatro, entre outras. Por exemplo, entende-se música como a arte de criar sons agradáveis ao ouvido, combinando de forma racional e lógica som e silêncio por meio dos princípios de melodia, harmonia e ritmo. Quanto ao desenho, ele se apresenta como um símbolo que comunica o que a pessoa carrega dentro de si; embora utilize elementos verbais e escritos, também constitui uma forma de autoexpressão. Da mesma forma, Chaparro et al., (2018) explicam que a arte é um meio poderoso para expressar e manifestar emoções, utilizando uma ampla gama de técnicas, como desenho, pintura, música, dramatização e dança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da expressão artística e das habilidades socioemocionais na educação básica ganhou maior relevância nos últimos anos, em resposta às demandas de um contexto educacional em constante transformação. Esse cenário exige a transformação das metodologias de ensino, focando-as em práticas inovadoras que potencializem o desenvolvimento artístico e socioemocional dos alunos.

Para atender a essas necessidades, os professores devem atualizar e enriquecer suas práticas de ensino, elaborando estratégias e projetos que integrem a arte como meio de promover a autoconsciência, a autorregulação emocional e a empatia nos alunos. Projetos e oficinas de arte colaborativa, envolvendo toda a comunidade educacional, não apenas melhoram a qualida-



de da aprendizagem, mas também fortalecem os laços sociais nas escolas.

A expressão artística abrange disciplinas como música, dança, teatro, artes visuais e literatura. Essas disciplinas proporcionam aos alunos ferramentas para expressar ideias, emoções e pensamentos de forma criativa, o que contribui significativamente para o desenvolvimento socioemocional. Por meio dessas atividades, os alunos aprendem a:

Explorando suas emoções e pensamentos: a arte oferece um espaço seguro para os alunos identificarem e processarem seus sentimentos, fortalecendo sua autoconsciência.

Desenvolver habilidades de autorregulação: a concentração e a disciplina exigidas nas atividades artísticas promovem o controle emocional e a perseverança.

Promover a empatia e a colaboração: trabalhar em projetos em grupo ou representar papéis no teatro ajuda os alunos a entender e valorizar diferentes perspectivas, melhorando as habilidades de interação social.

Tomar decisões responsáveis: o processo criativo exige avaliar opções e consequências, uma habilidade crucial na resolução de problemas.

Por meio dessas experiências, os alunos não apenas enriquecem seu aprendizado acadêmico, mas também adquirem habilidades como autoconsciência, empatia, autonomia e a capacidade de colaborar efetivamente. Essas habilidades os preparam para enfrentar desafios pessoais e sociais com confiança, responsabilidade e resiliência.

Incorporar as artes na educação básica é essencial para promover o desenvolvimento integral dos alunos. As atividades artísticas não só permitem que expressem sua criatividade, como também os equipam com ferramentas emocionais e sociais que os ajudarão a tomar decisões éticas, construir relacionamentos respeitosos e superar desafios com uma mentalidade positiva. Assim, integrar as artes na sala de aula torna-se um pilar fundamental para o desenvolvimento de indivíduos empáticos, conscientes e preparados para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Maria Thereza Ferreira de. Artes na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP1_f9f09d6aecf777a190dd55923c6b5b15. Acesso 5 ago. 2025.
- ESPEJO-GARCES, T., PADIAL-RUIZ, R., GARCÍA-MARTÍNEZ, I., BÁEZ-MIRÓN, F., & MORENO-ARREBOLA, R. (2018). Controle e gestão das emoções na educação infantil: uma proposta para seu tratamento. *Trances*, 10(1), 389-400. https://fb39c223-56a9-4ed3-91f4-073579bde094.filesusr.com/ugd/fa6be1_31b6df3747a74149be4f94b5a00e24a8.pdf. 2 ago.2025.
- FRANCO, A. (2022). Neuropsicologia: Importância da linguagem artística no desempenho acadêmico de crianças em idade escolar. *Revista Reciamuc*, 6(2), <https://reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/869/1269>. Acesso em 3 ago.2025.
- GONZÁLEZ, M., & RODRÍGUEZ, J. (2022). Benefícios da dança para a educação na convivência com a COVID-19. *Multi-essay Journal*, 8(15), 2-8. <https://doi.org/10.5377/multiensaio.v8i15.13186>. Acesso em 3 ago.2025.
- IABELBERG, R. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MÖDINGER, Carlos Roberto (et al.). Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes. Erechim: Edelbra, 2012.
- PÉREZ, M. E CERNUDA, A. (2020). A atividade artística como reguladora da ansiedade e da agressividade em crianças. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 226–239. <https://doi.org/10.21814/rpe.17739>. Acesso em 3 ago.2025.
- PÉREZ, N., & FILELLA, G. (2019). Educação emocional para o desenvolvimento de competências emocionais em crianças e adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>. Acesso em 3 ago.2025.
- ZAPATA, M. (2019). Nos passos da arte infantil. *Revista da Faculdade de Ciências da Educação*, 2(14), 71-80. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S236233492019000200008&lng=es&tlng=es. Acesso 3 ago.2025.



O BRINCAR NA INFÂNCIA: A POTÊNCIA EDUCATIVA DOS JOGOS NA FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA



ELISANDRA BENDINI - Graduação em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas – Instituto Superior de Educação (2017); Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Tecnologia Álvares de Azevedo (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI George Savalla Gomes – Carequinha, São Paulo; Professora de Educação Básica I – na EM Jornalista José Ramos, Embu das Artes.

RESUMO

O presente artigo discute a importância das linguagens expressivas na Educação Infantil, com ênfase no papel das brincadeiras e jogos como recursos didáticos fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Partindo de uma abordagem qualitativa, sustentada por revisão bibliográfica e análise de documentos legais como a BNCC, o estudo propõe uma reflexão sobre o brincar como prática educativa. Com base nos estudos de autores como Piaget, Vygotsky, Froebel e outros, compreende-se que as atividades lúdicas e expressivas são elementos essenciais para estimular aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais das crianças pequenas. Ao articular teoria e prática, o artigo busca mostrar como as brincadeiras e os jogos fortalecem a autonomia, ampliam a criatividade e facilitam a comunicação, contribuindo para a formação integral do sujeito infantil. Palavras-chave: Educação Infantil; Brincar; Jogos; Expressividade; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase em que as crianças expressam sua maneira de compreender o mundo por meio de gestos, falas, movimentos e imaginação. No ambiente escolar, cabe ao educador acolher essas manifestações e criar condições que favoreçam a exploração, a descoberta e a construção de conhecimento. Nesse contexto, o brincar assume um papel essencial, sendo reconhecido como linguagem legítima da infância.

A Base Nacional Comum Curricular orienta que a Educação Infantil valorize experiências que promovam o desenvolvimento integral, assegurando o direito das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Dentro dessa perspectiva, este artigo tem como objetivo geral analisar a contribuição das linguagens expressivas no cotidiano da Educação Infantil, especialmente por meio de jogos e brincadeiras.

Como objetivos específicos, busca-se: investigar de que forma essas atividades favorecem a aprendizagem em diferentes dimensões; identificar práticas pedagógicas que utilizem o lúdico como estratégia educativa; e compreender os desafios enfrentados pelos educadores ao planejar propostas que envolvam a ludicidade.

A escolha do tema se justifica pela importância de ampliar o entendimento sobre o papel das linguagens expressivas e do brincar na formação da criança pequena. Em muitos contextos escolares, ainda se observa a tendência de reduzir o brincar a momentos esporádicos, desvinculados do planejamento pedagógico. Assim, faz-se necessário refletir sobre como essas práticas podem ser incorporadas de maneira intencional, respeitando o tempo, a cultura e o modo de ser de cada criança.

A metodologia adotada baseia-se em revisão teórica de autores clássicos e contemporâneos da área da Educação Infantil, além da análise de documentos normativos. A pesquisa parte da seguinte questão-problema: como integrar, de forma significativa, brincadeiras e jogos às propostas pedagógicas da Educação Infantil, de modo a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças?

LINGUAGENS EXPRESSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E A VALORIZAÇÃO DA INFÂNCIA

A Educação Infantil constitui uma etapa decisiva para o crescimento integral da criança, sendo essencial valorizar as múltiplas formas de expressão, como a linguagem corporal, verbal, artística e lúdica. Nesse cenário, as linguagens expressivas tornam-se fundamentais, pois oferecem às crianças oportunidades para exteriorizar ideias, emoções e vivências, enriquecendo suas formas de comunicação.

Ao integrar brincadeiras, jogos, músicas, artes visuais e atividades de dramatização no cotidiano escolar, os professores criam experiências pedagógicas que favorecem a autonomia, o desenvolvimento criativo e a construção de vínculos emocionais e sociais (BROUGÈRE, 1998). Essas práticas contribuem diretamente para um ambiente educativo mais significativo e acolhedor.

Este capítulo tem como objetivo analisar o papel das linguagens expressivas na Educação Infantil, ressaltando suas contribuições para as interações sociais, para a ampliação cultural das crianças e para a promoção de aprendizagens com sentido. A abordagem inclui a conceituação dessas linguagens, sua aplicabilidade no contexto escolar e os principais entraves enfrentados para sua efetiva incorporação nas propostas pedagógicas.

As linguagens expressivas englobam os diversos modos por meio dos quais as crianças expressam pensamentos, sentimentos e percepções sobre o mundo ao seu redor. Referências como Malaguzzi, criador da abordagem de Reggio Emilia, inspiram uma concepção que inclui linguagens artísticas, corporais, verbais e simbólicas.

Tais expressões permitem que a criança atue sobre o ambiente, atribua significados às suas experiências e desenvolva competências como criatividade, empatia e colaboração (KISHIMOTO, 2012).

Ao reconhecer as singularidades de cada criança, as linguagens expressivas asseguram a personalização do processo educativo, valorizando as diferentes formas de ser e de estar no mundo. Tal reconhecimento é indispensável em práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e o respeito às diferenças culturais, sociais e emocionais que compõem o universo infantil. É fundamental que o planejamento pedagógico contemple atividades que incentivem a imaginação e a participação ativa. As brincadeiras espontâneas, por exemplo, favorecem a resolução de conflitos e a expressão corporal; a música estimula habilidades auditivas e motoras; e as artes visuais permitem o uso de múltiplas formas e materiais para a criação (FANTIN, 2000). Cada proposta amplia a capacidade das crianças de se manifestarem e de interagirem com o mundo ao seu redor.

Além disso, os jogos de faz de conta e as dramatizações favorecem a construção da linguagem oral e gestual, promovendo interações que ampliam o repertório cultural e fortalecem aspectos emocionais como a segurança e a empatia. Tais práticas geram contextos que potencializam o desenvolvimento global e a aprendizagem significativa.

Apesar da relevância atribuída às linguagens expressivas, ainda persistem obstáculos à sua plena inserção no cotidiano das instituições. A escassez de formação específica para os educadores, aliada à precariedade dos espaços escolares, dificulta a realização de propostas diversificadas e ricas em experiências sensoriais e expressivas (LUCKESI, 2000).

Outro entrave é a valorização excessiva de conteúdos voltados para a alfabetização formal desde os primeiros anos, o que reduz o tempo e o espaço destinados a atividades lúdicas e criativas. Essa realidade evidencia a urgência de repensar os projetos pedagógicos e os programas de formação inicial e continuada, de modo que contemplem a importância das linguagens expressivas.

O papel do professor é determinante nesse processo. Cabe a ele não apenas conduzir as atividades, mas atuar como um mediador atento, que observa as manifestações infantis e propõe situações que atendam aos interesses e às necessidades das crianças (FINCO, 2007). Sua escuta sensível e sua postura investigativa favorecem um ambiente aberto à expressão e à criação.

A qualificação permanente do educador é imprescindível para que ele reconheça o valor das linguagens expressivas e saiba utilizá-las de forma planejada e contextualizada. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao garantir que o brincar e as linguagens sejam considerados direitos de aprendizagem na Educação Infantil (ASSIS, 2018).

As linguagens expressivas, portanto, configuram-se como instrumentos essenciais na formação integral das crianças, ao propiciar experiências de aprendizagem que respeitam a diversidade, estimulam a criatividade e promovem o protagonismo infantil. Incorporadas com intencionalidade ao projeto pedagógico, elas contribuem para a construção de uma educação mais inclusiva e significativa.

Para que isso se concretize, é necessário investir na formação dos professores, valorizar o brincar como prática educativa e assegurar ambientes que favoreçam a livre expressão das crianças. A Educação Infantil pode, assim, transformar-se em um espaço fértil de descobertas e experimentações, em que as linguagens expressivas sustentam um processo educativo rico, democrático e transformador.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS COMO CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

As experiências lúdicas vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil ocupam um lugar de destaque, pois ultrapassam o caráter recreativo e assumem papel essencial no processo educativo. Jogos e brincadeiras permitem que as crianças se envolvam com o mundo ao seu redor, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais, motoras e sociais. Por meio dessas atividades, a aprendizagem ocorre de maneira prazerosa, espontânea e significativa (ZILBERMAN, 1990). Este capítulo propõe uma reflexão sobre o papel dos jogos e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil, destacando suas contribuições para o crescimento integral das crianças. Serão discutidos conceitos fundamentais, sugestões de práticas pedagógicas que envolvem o lúdico e as barreiras que ainda dificultam a valorização do brincar como um componente estruturante da infância.

A dimensão educativa do brincar vai além da simples diversão. Brincadeiras são instrumentos fundamentais para o desenvolvimento, atuando como ponte entre o real e o imaginário. De acordo com Vygotsky (2011), o jogo cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as crianças enfrentem desafios cognitivos e sociais ainda não plenamente dominados, expandindo sua capacidade de pensar, comunicar-se e conviver em grupo.

Villaça e Góes (1998) ressaltam que os jogos acompanham as diferentes etapas do desenvolvimento da criança. No caso dos jogos sensório-motores, estes favorecem a coordenação física e a percepção, os jogos simbólicos contribuem para a elaboração de significados e a expressão da criatividade. Já nas brincadeiras em grupo, são desenvolvidas habilidades importantes como empatia, cooperação e resolução de conflitos interpessoais.



No ambiente escolar, os jogos podem ser utilizados como metodologias que aproximam o conteúdo formal da linguagem infantil. Jogos voltados para a Matemática, por exemplo, estimulam o raciocínio e a lógica, já as brincadeiras de roda promovem o ritmo corporal, o equilíbrio e a socialização (VASCONCELOS, 2006). A ludicidade, nesse contexto, amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem.

Contar histórias, dramatizar situações e criar jogos simbólicos são estratégias que permitem às crianças acessarem o mundo da imaginação e comunicar suas emoções. Além de promoverem o desenvolvimento expressivo, essas atividades fortalecem o vínculo entre professores e alunos, criando um ambiente de segurança afetiva que estimula o aprendizado.

O brincar livre, por sua vez, é indispensável no processo de desenvolvimento, pois promove a autonomia, a criatividade e a tomada de decisões. Ao se envolverem em brincadeiras não dirigidas, as crianças aprendem a lidar com frustrações, negociar regras e buscar soluções para os desafios do cotidiano, construindo aprendizagens de forma ativa e autêntica.

Ambientes que ofereçam materiais diversos e não estruturados – como objetos naturais, tecidos ou elementos reutilizáveis – estimulam a invenção e a experimentação. Esses recursos favorecem a exploração livre, permitindo que as crianças testem ideias, imaginem novos usos para os materiais e construam sentidos coletivamente. Além disso, fortalecem habilidades de convivência, como o respeito e a escuta (ZANLUCHI, 2005).

Apesar do reconhecimento da importância do lúdico na infância, ainda existem obstáculos que dificultam sua presença efetiva nas práticas escolares. A exigência por resultados formais e o foco em conteúdos tradicionais reduzem o tempo dedicado ao brincar. Soma-se a isso a falta de capacitação dos professores para planejar e utilizar jogos e brincadeiras como recursos intencionais no processo pedagógico.

Muitas instituições também enfrentam limitações físicas e de infraestrutura, o que compromete a realização de experiências lúdicas de qualidade. A ausência de espaços adequados e a carência de materiais diversificados são desafios que exigem o comprometimento das equipes gestoras e docentes na criação de um ambiente que reconheça o brincar como direito da criança.

O professor assume uma função indispensável na mediação das atividades lúdicas. Seu papel é o de organizar propostas alinhadas aos interesses infantis, ao mesmo tempo em que observa e intervém de forma sensível, garantindo que todos participem ativamente das experiências. Ele é o elo entre o planejamento pedagógico e as vivências significativas das crianças (ASSIS, 2018).

É essencial que o educador esteja preparado para reconhecer o potencial educativo do brincar, promovendo interações que favoreçam o respeito mútuo e a inclusão. A formação continuada contribui para o aprimoramento dessas práticas, tornando o professor um agente ativo na promoção de aprendizagens significativas por meio do lúdico (OLIVEIRA, 2006).

Jogos e brincadeiras, quando integrados ao planejamento escolar com intencionalidade, tornam-se recursos potentes para promover o desenvolvimento integral das crianças. Ao reconhecer o brincar como um direito, é possível valorizar as diferentes formas de expressão, fortalecer vínculos e transformar a escola em um espaço em que o aprender é também uma fonte de prazer e descoberta.

Para isso, é necessário garantir condições adequadas, investir na formação dos profissionais e promover uma pedagogia que compreenda o brincar como uma linguagem legítima da infância. Ao fazer isso, os jogos e as brincadeiras passam a ocupar um lugar de destaque no processo educativo, contribuindo para uma Educação Infantil mais humanizada, rica e significativa. Nesse sentido, a ludicidade não deve ser vista como um complemento, mas como elemento central da prática educativa. Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o brincar é um direito de toda criança e deve ser incorporado de forma sistemática ao cotidiano escolar (BRASIL, 2015). Com o lúdico, é possível explorar conteúdos, desenvolver valores e cultivar a alegria de aprender.

É papel do professor planejar propostas que desafiem, encantem e envolvam as crianças, observando atentamente seus movimentos e favorecendo interações significativas. Formar profissionais preparados para essa missão é condição indispensável para que o lúdico deixe de ser um recurso isolado e se consolide como eixo estruturante da Educação Infantil (FONSECA, 1998).

Ao incorporar o brincar de forma efetiva no cotidiano pedagógico, as instituições de Educação Infantil garantem às crianças oportunidades reais de desenvolver suas potencialidades, expressar sentimentos, resolver problemas e construir relações. O brincar, assim, revela-se como um dos pilares de uma educação verdadeiramente transformadora e centrada na infância (KISHIMOTO, 2012).

Nesse sentido, a ludicidade é uma linguagem essencial da infância e deve ser compreendida como uma forma de expressão legítima e estruturante do processo educativo. Ao brincar, a criança constrói conhecimentos, ressignifica experiências e interage com o outro e com o ambiente.

A escola, portanto, deve garantir tempos e espaços que favoreçam essas vivências, respeitando os ritmos e as singularidades infantis, promovendo uma prática pedagógica coerente com os direitos de aprendizagem previstos na BNCC (BRASIL, 2015). Segundo Zilberman (1990), as brincadeiras, por mais simples que pareçam, envolvem processos mentais complexos que contribuem para o desenvolvimento do pensamento lógico, da imaginação e da criatividade. A Educação Infantil, nesse sentido, deve valorizar as experiências espontâneas das crianças, sem instrumentalizá-las em excesso, garantindo que o brincar mantenha sua essência como atividade prazerosa e livre, ainda que orientada pedagogicamente.

O brincar simbólico, conforme apontado por Vygotsky (2011), representa um marco no desenvolvimento infantil, pois permite à criança agir em um nível acima de seu comportamento habitual. Por meio desse tipo de brincadeira, ela reproduz situações sociais, explora papéis e regras, ampliando suas capacidades linguísticas e cognitivas. A mediação do professor, nesse contexto, deve favorecer a criação de contextos ricos em interações e significados, promovendo o avanço na zona de desenvolvimento proximal.

De acordo com Villaça e Góes (1998), os jogos acompanham a evolução das capacidades infantis e, por isso, devem ser pensados de maneira compatível com as fases do desenvolvimento.

Atividades motoras simples são fundamentais nos primeiros anos, já os jogos de regras e os que envolvem resolução de problemas devem ser inseridos progressivamente. Essa adequação favorece o engajamento das crianças e potencializa os objetivos pedagógicos.

Zanluchi (2005) destaca a importância de ambientes que favoreçam a exploração livre e criativa, como aqueles que oferecem materiais diversos e não estruturados. Tais contextos possibilitam à criança imaginar, construir e reconstruir realidades, desen-



volvendo competências importantes para sua autonomia e para a resolução de conflitos. O espaço físico da escola, portanto, deve ser cuidadosamente planejado para permitir a expressão plena do brincar.

Para que o brincar ocupe efetivamente um lugar de destaque na Educação Infantil, é imprescindível que os educadores estejam preparados para planejar e mediar atividades lúdicas com intencionalidade. Oliveira (2006) reforça que a formação continuada contribui para que os profissionais reconheçam o potencial pedagógico do jogo, rompendo com práticas tradicionais que ainda tendem a marginalizar o lúdico na rotina escolar.

Kishimoto (2012) argumenta que brincar é um direito e uma necessidade vital da criança, devendo estar presente em todas as experiências educativas. Ao assegurar o brincar como eixo estruturante do trabalho pedagógico, cria-se um ambiente em que a infância é respeitada em sua essência, e a aprendizagem se torna mais rica, humanizada e significativa. Para isso, é necessário que a escola, a gestão e os professores atuem em sintonia, promovendo uma cultura do brincar que se reflita em práticas cotidianas consistentes e intencionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho evidenciou a relevância dos jogos e das brincadeiras como instrumentos fundamentais para a promoção do desenvolvimento integral na Educação Infantil. Longe de se restringirem a momentos de lazer, essas práticas ocupam papel central na construção de saberes, no fortalecimento de vínculos sociais e no estímulo à autonomia e à criatividade das crianças. Brincar é, portanto, uma forma legítima de aprender, comunicar-se e interpretar o mundo.

Apesar dos inúmeros benefícios, ainda existem desafios significativos para a consolidação do brincar como eixo estruturante do currículo na Educação Infantil. Questões como a falta de formação específica dos docentes, a pressão por resultados acadêmicos e a limitação de recursos materiais e físicos revelam a necessidade urgente de repensar práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas à infância.

Nesse sentido, o papel do professor como mediador e observador sensível é indispensável. Cabe a ele planejar experiências lúdicas com intencionalidade, respeitando os interesses e as necessidades das crianças. Como destacam Assis (2018) e Oliveira (2006), a formação continuada é essencial para o aprimoramento das práticas docentes e para o reconhecimento do brincar como direito e como linguagem da infância.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015) reitera a importância do brincar como um dos direitos de aprendizagem, o que reforça a responsabilidade das instituições educativas em garantir tempos e espaços adequados para sua efetiva realização. Ao integrar o lúdico de forma sistemática e coerente ao planejamento pedagógico, é possível promover uma educação mais inclusiva, afetiva e significativa.

Portanto, ao valorizar o brincar em suas múltiplas formas, a Educação Infantil se fortalece como um espaço de respeito à infância, em que a aprendizagem se dá de forma prazerosa, reflexiva e transformadora. Investir em ambientes lúdicos, em práticas pedagógicas criativas e na formação qualificada dos educadores é garantir que cada criança tenha a oportunidade de crescer, aprender e se desenvolver plenamente em um contexto de cuidado, escuta e expressão.

REFERÊNCIAS

ASSIS, O.Z.M.A. Anais do I Seminário Internacional Educação para o século XXI. FE/Unicamp, 2018. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/educacaoolpg2017/arquivos/anais.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <http://icg.edu.br/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BROUGÉRE, G. A criança e a cultura lúdica. São Paulo, 1998.

FANTIN, M. No mundo da brincadeira: jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FINCO, D. Por uma educação com igualdade de gênero na infância. Mundo da Diversidade da Revista Maringá Ensina, Maringá, ano 2, n. 6, pág 38-39, maio/jul. 2007.

FONSECA, V. Psicomotricidade. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KISHIMOTO, T.M. O brinquedo na educação – considerações históricas. Coordenadora do Labrimp da Feusp e Profª dra. da Fac. de Educação da USP, 2012.

LUCKESI, C.C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese, in Educação e Ludicidade, Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01, organizada por Cipriano Carlos Luckesi, publicada pelo GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2000, p. 21.

MATTOS, M.G.; NEIRA, M.G. O papel do movimento na Educação Infantil. IN NICOLAU, Marieta Lúcia Machado e DIAS, Marina Célia Moraes (org.) Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Z.R. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo, 2006.

VASCONCELOS, M.S. Ousar Brincar. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). Humor e alegria na educação. São Paulo:



Summus, 2006.

VILLAÇA, N.; GÓES, F. Em Nome do Corpo. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

VYGOTSKY, L.S. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Cap. 6. Pensamento e linguagem. 2011, p. 93-95. Versão para eBook eBooksBrasil.com. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 30 jun. 2025.

ZANLUCHI, F.B. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

ZILBERMAN, R. (org.). A produção cultural para a criança. 4 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA E INCLUSIVA



EVA PIRES BARBOSA MONTEIRO - Graduação em Pedagogia pela Faculdade Instituto Superior de Educação Alvorada Plus (2012); Graduação em Letras pela Faculdade de Itapeverica da Serra (2015); Especialista em Libras pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) (2023); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Unifahe (2023); Professora de Educação Básica – Interdisciplinar - na Prefeitura Municipal de Embu Guaçu.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os processos de alfabetização e letramento na Educação Básica, destacando suas especificidades, desafios e contribuições para a formação integral do estudante. Partindo de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, o estudo discute os conceitos de alfabetização e letramento como práticas sociais indissociáveis, que vão além da decodificação mecânica de palavras, abrangendo a compreensão crítica dos diversos usos da linguagem no cotidiano. Considera-se a importância de práticas pedagógicas que respeitem o ritmo de aprendizagem das crianças, valorizando o contexto sociocultural em que estão inseridas. Também são abordadas as contribuições de teóricos como Magda Soares e Emilia Ferreiro, cujas pesquisas ressaltam a necessidade de uma alfabetização significativa, pautada na interação com textos reais e na construção do sentido. Ao refletir sobre as políticas públicas e os desafios enfrentados pelos educadores, o artigo propõe caminhos para o fortalecimento das práticas alfabetizadoras que promovam o acesso à cultura letrada desde os primeiros anos escolares. A análise evidencia que o êxito no processo de alfabetização está diretamente relacionado à formação docente, ao planejamento pedagógico contextualizado e ao envolvimento da escola com a comunidade.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento representam fundamentos essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes na Educação Básica. No entanto, apesar dos avanços educacionais, esses processos ainda enfrentam inúmeros desafios no contexto escolar brasileiro.

Entre as principais dificuldades, destacam-se a desigualdade de acesso à educação de qualidade, a fragilidade na formação continuada dos professores, a ausência de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas, além das condições precárias de infraestrutura em muitas instituições de ensino. Tais obstáculos comprometem não apenas a aprendizagem, mas também a inserção plena dos sujeitos na cultura escrita e na vida cidadã.

A justificativa para a realização desta pesquisa parte da necessidade urgente de repensar e fortalecer os processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais da Educação Básica. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais e educacionais, é imprescindível compreender como essas práticas podem contribuir para a superação de barreiras históricas e estruturais que limitam o direito à educação de qualidade.

Além disso, diante das transformações culturais e tecnológicas da sociedade contemporânea, torna-se indispensável refletir sobre as metodologias adotadas em sala de aula, a fim de garantir que o ensino da leitura e da escrita seja significativo, crítico e conectado às vivências dos estudantes.

O objetivo geral deste estudo é investigar os processos de alfabetização e letramento na Educação Básica, considerando os desafios enfrentados pelos docentes, as políticas públicas existentes e as práticas pedagógicas que favorecem uma aprendizagem efetiva. A proposta é analisar como esses processos vêm sendo desenvolvidos nas escolas e de que forma contribuem para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos.

Como objetivos específicos, pretende-se: compreender as concepções teóricas que fundamentam a alfabetização e o

letramento; identificar os principais entraves no ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais; avaliar as estratégias didáticas utilizadas pelos professores para promover o letramento; e refletir sobre as políticas educacionais voltadas à formação docente e ao fortalecimento das práticas alfabetizadoras.

A partir dessas diretrizes, este artigo busca contribuir com a construção de um olhar mais atento, reflexivo e propositivo sobre a temática, visando à melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças brasileiras.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A alfabetização e o letramento constituem dimensões fundamentais do processo educativo, sobretudo nos anos iniciais da Educação Básica. No Brasil, essas práticas vêm sendo debatidas amplamente nas últimas décadas, à luz de concepções que vão além da simples aquisição do código linguístico. Para Soares (2021), alfabetizar implica ensinar a decodificar e codificar a linguagem escrita, enquanto letrar é inserir o sujeito nas práticas sociais de uso da escrita, promovendo a compreensão crítica e significativa do mundo.

Ferreiro e Teberosky (2014) destacam que o desenvolvimento da consciência fonológica e a compreensão das funções sociais da escrita ocorrem de maneira integrada, por meio da interação com textos diversos. Assim, é imprescindível que a alfabetização aconteça de forma contextualizada, respeitando o nível de desenvolvimento da criança e as experiências que ela traz de seu meio social. A escola deve ser um espaço em que a linguagem escrita seja vivenciada de maneira funcional, com sentido para os alunos.

O ensino pautado em práticas de letramento propõe a leitura e a escrita como instrumentos de participação social. Kleiman (2022) salienta que o letramento envolve não apenas a habilidade de ler e escrever, mas também a competência de usar a linguagem escrita em diferentes contextos e com distintas finalidades. Portanto, as práticas pedagógicas devem contemplar atividades significativas, como leitura de textos reais, produção de textos autorais e uso de diferentes suportes e gêneros.

De acordo com Rojo (2017), a diversidade textual e a multiplicidade de linguagens devem estar presentes desde o início do processo de alfabetização. Ao trabalhar com diferentes gêneros discursivos, os professores contribuem para ampliar o repertório linguístico dos alunos e desenvolvem habilidades essenciais para a compreensão e produção textual. Isso implica romper com métodos tradicionalistas que priorizam a memorização e a repetição.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação docente. Segundo Nóvoa (2019), o professor alfabetizador precisa de uma formação sólida, tanto teórica quanto prática, que lhe permita compreender os processos de aprendizagem da leitura e da escrita em suas múltiplas dimensões. A formação continuada é uma estratégia essencial para enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula, sobretudo diante das novas demandas sociais e tecnológicas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) também aponta para uma abordagem integrada entre alfabetização e letramento, reconhecendo a importância de práticas pedagógicas significativas e interdisciplinares. A BNCC propõe que os alunos desenvolvam competências leitoras e escritoras desde os primeiros anos escolares, de forma progressiva e articulada com as demais áreas do conhecimento.

Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) indicam que muitos estudantes chegam ao final do 3º ano do Ensino Fundamental sem ter consolidado as habilidades básicas de leitura e escrita. Essa realidade revela a necessidade de investir em políticas públicas mais eficazes, voltadas ao acompanhamento da aprendizagem e ao suporte pedagógico às escolas em contextos de vulnerabilidade (INEP, 2022).

Segundo Moraes (2020), os desafios da alfabetização estão profundamente ligados às desigualdades sociais e educacionais. Crianças que vivem em ambientes letrados e que têm acesso a livros, jornais e conversas significativas sobre leitura tendem a apresentar melhores resultados. Dessa forma, é fundamental que a escola promova práticas inclusivas e equitativas, que levem em consideração as diferentes trajetórias dos estudantes.

A literatura especializada aponta para a relevância de se trabalhar com projetos pedagógicos que articulem leitura, escrita e oralidade. Antunes (2018) destaca que os projetos de letramento favorecem a aprendizagem ao criar situações reais de uso da linguagem, envolvendo os estudantes em atividades colaborativas, criativas e desafiadoras. Essa perspectiva contribui para formar leitores e escritores competentes, capazes de atuar criticamente em diferentes esferas da sociedade.

Além disso, é importante considerar os impactos das tecnologias digitais no processo de letramento. De acordo com Coscarelli e Ribeiro (2020), as práticas letradas contemporâneas estão cada vez mais mediadas por recursos digitais, como plataformas, redes sociais e aplicativos de leitura e escrita. O letramento digital emerge, portanto, como uma dimensão necessária à formação integral dos estudantes, exigindo novas competências e metodologias por parte dos docentes.

Os resultados obtidos a partir da análise de práticas pedagógicas em escolas públicas urbanas indicaram que o uso de textos reais e variados, associados a atividades de produção textual e rodas de leitura, favorece o envolvimento dos estudantes e melhora seu desempenho na leitura e escrita. Professores que aplicam metodologias ativas relataram maior engajamento e progresso por parte dos alunos, especialmente aqueles que apresentavam dificuldades iniciais.

Em contrapartida, observou-se que em contextos escolares onde predominam práticas mecânicas e descontextualizadas, como a cópia e a repetição de palavras, o processo de alfabetização torna-se lento e pouco significativo. Muitos estudantes demonstram dificuldades em compreender o sentido da leitura e em produzir textos autorais, evidenciando a necessidade de reformulação das estratégias didáticas.

Outro resultado relevante refere-se ao papel da formação continuada na transformação das práticas pedagógicas. Em escolas onde os professores participam de programas de formação articulados com a prática docente, os avanços na aprendizagem dos estudantes são mais visíveis. Tais programas incentivam a reflexão sobre a prática, o planejamento coletivo e o uso de materiais diversificados.

Por fim, constatou-se que o envolvimento da família e da comunidade no processo de alfabetização contribui significativamente para o desempenho escolar das crianças. Projetos que incluem a participação dos pais em atividades de leitura, como saraus literários ou empréstimo de livros, fortalecem o vínculo entre escola e comunidade e ampliam o repertório letrado dos alunos. Nesse sentido, pensar a alfabetização e o letramento na Educação Básica exige uma perspectiva ampla, que compreenda as práticas pedagógicas como ações socioculturais situadas. Segundo Freire (1996), educar é um ato político, e o acesso à leitura e à escrita representa um direito que deve ser assegurado a todos. A alfabetização, portanto, precisa ser libertadora, crítica e



promotora da cidadania.

A escola, como espaço de construção de saberes, deve promover experiências significativas de linguagem, valorizando os conhecimentos prévios dos estudantes e incentivando a produção de sentidos. A escrita não pode ser vista apenas como técnica, mas como prática social viva e dinâmica, capaz de transformar realidades e ampliar horizontes (SILVA, 2021).

Diante dos desafios atuais, é fundamental fortalecer políticas públicas que garantam formação docente de qualidade, materiais didáticos adequados e condições estruturais favoráveis ao trabalho pedagógico. Como afirma Oliveira (2020), não se trata apenas de ensinar a ler e escrever, mas de formar sujeitos que compreendam e intervenham criticamente no mundo.

A superação das dificuldades no processo de alfabetização e letramento passa também pela valorização dos profissionais da educação, pelo incentivo à pesquisa e pelo fomento a práticas inovadoras. Em uma sociedade letrada, a escola tem o papel fundamental de garantir a todos os estudantes o direito à palavra, à escuta e à produção textual.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ESTUDANTE

O ensino da leitura e da escrita, quando pautado em práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, pode favorecer significativamente o desenvolvimento integral dos estudantes da Educação Básica. Tais práticas vão além da mera transmissão de conteúdos e buscam envolver o aluno como protagonista da aprendizagem, promovendo experiências significativas, interativas e socialmente relevantes.

Segundo Libâneo (2013), a ação pedagógica eficaz é aquela que considera os sujeitos em sua totalidade, articulando aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais no processo de ensino-aprendizagem.

No campo da alfabetização, estratégias como o trabalho com projetos didáticos, sequências didáticas e rodas de leitura têm se mostrado eficazes ao integrar o ensino da língua à vivência concreta dos alunos.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas voltadas para gêneros textuais permitem que o aluno compreenda os objetivos comunicativos da escrita e desenvolva competências linguísticas em contextos reais de uso. Tais metodologias valorizam a construção coletiva do conhecimento e o papel ativo do estudante na produção de sentido.

As rodas de leitura, por exemplo, possibilitam o contato frequente com textos diversos e promovem o prazer estético e o hábito da leitura. Martins (2017) afirma que essas práticas contribuem para a formação de leitores críticos e reflexivos, pois criam um espaço dialógico em que as crianças são incentivadas a compartilhar suas impressões, ampliar seu vocabulário e construir novos conhecimentos. Nesse sentido, o professor atua como mediador, selecionando materiais ricos e desafiadores, respeitando os interesses e necessidades do grupo.

Outra abordagem relevante é o uso das tecnologias digitais no processo de alfabetização e letramento. A cultura digital tem transformado a forma como os sujeitos se relacionam com a linguagem, exigindo da escola novas posturas metodológicas.

Para Levy (2010), os ambientes virtuais de aprendizagem oferecem múltiplas possibilidades para a produção e circulação de textos, favorecendo práticas de letramento multimodal, que envolvem imagens, sons e diferentes suportes. Cabe ao educador explorar essas potencialidades de maneira crítica e criativa, estimulando a autoria e a participação dos alunos.

As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida, também apresentam potencial para enriquecer o processo de alfabetização. Segundo Moran (2015), essas estratégias promovem maior engajamento dos estudantes, pois os colocam no centro do processo, desafiando-os a investigar, resolver problemas e construir conhecimento em colaboração com os colegas. No contexto da alfabetização, isso se traduz em práticas em que a leitura e a escrita deixam de ser exercícios mecânicos para se tornarem ferramentas de expressão e investigação.

A ludicidade é outro aspecto indispensável quando se trata da aprendizagem na infância. Jogos, brincadeiras e contação de histórias podem ser recursos eficazes para introduzir e consolidar conteúdos de linguagem de forma prazerosa.

Kishimoto (2010) destaca que o brincar é uma atividade essencial na Educação Infantil e nos anos iniciais, pois favorece o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, da imaginação e da capacidade de comunicação dos estudantes. Assim, práticas lúdicas devem ser incorporadas ao planejamento do professor alfabetizador como parte da rotina escolar.

A diversidade linguística e cultural dos alunos também deve ser considerada na construção das práticas pedagógicas. De acordo com Hall (2006), a identidade dos sujeitos é construída a partir de múltiplas pertencas e experiências. Reconhecer e valorizar essas diferenças no ambiente escolar é fundamental para promover um letramento inclusivo e democrático. Textos que retratam diferentes culturas, contextos sociais e modos de vida ampliam o repertório dos estudantes e contribuem para a formação de uma consciência crítica e respeitosa diante da diversidade.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade surge como uma possibilidade para integrar os saberes e promover uma aprendizagem mais significativa. Trabalhar a leitura e a escrita em articulação com as áreas de Ciências, História, Geografia e Matemática permite que o aluno compreenda a linguagem como ferramenta para acessar e produzir conhecimento em diferentes campos. Beane (2005) afirma que projetos interdisciplinares contribuem para a formação integral, pois aproximam a escola da realidade dos alunos e favorecem a construção de sentidos mais amplos sobre o mundo.

Os resultados encontrados ao observar práticas pedagógicas inovadoras em escolas públicas revelaram que o uso de projetos interdisciplinares de leitura, articulados a temas do cotidiano, como meio ambiente, alimentação e identidade cultural, contribuiu significativamente para o envolvimento dos estudantes. Professores que associaram o ensino da escrita à resolução de problemas reais relataram maior autonomia e participação dos alunos nas atividades propostas.

Foi constatado que o uso de recursos digitais, como tablets, vídeos educativos e softwares de leitura, ampliou as possibilidades de interação dos estudantes com os textos. Alunos que apresentavam resistência à leitura impressa demonstraram entusiasmo e melhor desempenho ao utilizar ferramentas digitais. Isso evidencia a importância de incorporar diferentes mídias ao processo de ensino, respeitando os estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos.

Outro resultado relevante foi a percepção de que práticas que valorizam a escuta, o diálogo e a autoria dos estudantes promovem maior sentido às atividades de alfabetização. Quando os alunos se sentem ouvidos e têm espaço para expressar suas ideias por meio da escrita, demonstram avanços significativos tanto na linguagem quanto na autoestima. O ambiente escolar torna-se mais acolhedor e propício ao desenvolvimento integral.

Por fim, observou-se que as escolas com maior envolvimento coletivo dos profissionais da educação, incluindo coordenadores,



professores e equipe gestora, apresentaram práticas pedagógicas mais coerentes e articuladas. A construção de um projeto político-pedagógico participativo favorece a continuidade das ações e o compromisso com a qualidade do ensino da leitura e da escrita, tornando a alfabetização um esforço coletivo e comprometido com a transformação social. Com base nas evidências analisadas, torna-se evidente que as práticas pedagógicas inovadoras e sensíveis à realidade dos estudantes são determinantes para o sucesso no processo de alfabetização e letramento. A transformação dessas práticas, no entanto, exige investimento em formação docente, tempo para planejamento e liberdade pedagógica, além do fortalecimento de uma cultura escolar que valorize a leitura e a escrita como direito de todos. Cabe à escola, enquanto espaço de construção de saberes, assumir o compromisso com uma alfabetização crítica, dialógica e emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e o letramento, enquanto processos essenciais à formação plena do sujeito, assumem papel central na Educação Básica por constituírem a base para a inserção crítica e participativa dos estudantes na sociedade. Ao longo deste trabalho, buscou-se evidenciar a complexidade dessas práticas, destacando sua natureza social, cultural e pedagógica, e apontando caminhos para a qualificação do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais da escolarização.

Foi possível observar que, para além da aquisição técnica do código linguístico, é fundamental que a alfabetização esteja articulada a práticas significativas de letramento, capazes de dar sentido ao uso da linguagem escrita no cotidiano dos alunos. Essa perspectiva requer um olhar atento às condições de aprendizagem, às experiências prévias das crianças e à valorização da diversidade linguística e cultural presente nas salas de aula.

As práticas pedagógicas inovadoras, que envolvem projetos, leitura de textos reais, uso de recursos digitais, ludicidade e interdisciplinaridade, mostraram-se potentes estratégias para promover o engajamento dos estudantes e o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras de forma integrada. Essas ações revelam que o sucesso da alfabetização depende, em grande medida, da intencionalidade do trabalho docente, do planejamento colaborativo e do compromisso ético com a formação de leitores e escritores autônomos.

Os resultados discutidos evidenciam ainda a relevância da formação inicial e continuada dos professores como eixo estruturante das práticas alfabetizadoras. Investir na qualificação docente, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos consistentes, é condição indispensável para garantir a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo em contextos marcados por desigualdades sociais.

Outro ponto crucial refere-se à articulação entre escola, família e comunidade, que deve ser fortalecida por meio de projetos e ações que promovam a valorização da linguagem escrita como direito e bem cultural. A presença da leitura e da escrita no cotidiano das crianças, em diferentes espaços e suportes, amplia suas possibilidades de expressão e compreensão do mundo. Com base nas análises desenvolvidas, conclui-se que a alfabetização e o letramento devem ser concebidos como dimensões interdependentes, comprometidas com a construção de uma educação democrática, crítica e inclusiva. A escola precisa assumir sua função social de garantir a todos os estudantes o acesso à cultura escrita, respeitando seus ritmos, trajetórias e contextos.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem a investigação sobre os impactos das metodologias ativas e digitais no processo de alfabetização, bem como analisem o papel das políticas públicas na consolidação de práticas pedagógicas mais equitativas. O enfrentamento dos desafios postos exige um esforço coletivo, sustentado por uma visão pedagógica humanizadora e transformadora, capaz de reconhecer a leitura e a escrita como instrumentos de emancipação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

BEANE, James. A construção curricular na perspectiva integradora: das intenções às práticas. São Paulo: Artmed, 2005.

BRASIL. BNCC. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2025.

COSCARRELLI, Carla; RIBEIRO, Edneia. Letramento digital: formação e práticas escolares. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Martine; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. 23. ed. São Paulo: Artmed, 2014.

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

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

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados SAEB 2021. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb>. Acesso em: 20 jul. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2010.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e práticas sociais de leitura. 20. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2022.

LEVY, Pierre. Ciberultura. São Paulo: Editora 34, 2010.

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



MARTINS, Maria do Rosário Longo. Leitura na escola: formação de leitores e práticas de leitura. São Paulo: Contexto, 2017.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento: práticas pedagógicas e formação de professores. Recife: EDUPE, 2020.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação: novos caminhos. Lisboa: Educa, 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Alfabetização e suas múltiplas dimensões. São Paulo: Moderna, 2020.

ROJO, Roxane. Práticas de linguagem e letramento: entre a escola e a vida. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

SILVA, Eliane. A escrita como prática social na escola: desafios e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2021.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: questões atuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.





A TRANSIÇÃO DE CICLOS EDUCATIVOS

FERNANDO PEDROSA DOS SANTOS - Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (2008); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na EMEF Francisco Rebolo.

RESUMO

A transição de ciclos educativos da educação infantil para o ensino fundamental é um momento crucial na jornada educacional de uma criança. Essa transição marca não apenas a mudança de ambiente escolar, mas também representa uma etapa significativa em seu desenvolvimento acadêmico e social. Durante a educação infantil, as crianças são introduzidas ao mundo escolar, desenvolvem habilidades básicas e constroem as bases para a aprendizagem futura. Ao ingressarem no ensino fundamental, são desafiadas a expandir seu conhecimento, aprofundar suas habilidades e explorar novos campos de estudo. Essa transição não se resume apenas a mudanças curriculares; envolve também adaptações emocionais e sociais. Os alunos enfrentam novos colegas, novos professores e uma estrutura escolar diferente. Para muitas crianças, essa transição pode gerar ansiedade e incerteza. É fundamental que as escolas e os educadores estejam atentos a essa transição e ofereçam suporte adequado aos alunos durante esse período de ajuste. Estratégias de acolhimento, orientação e integração são essenciais para garantir uma transição suave e positiva. Ao passar da educação infantil para o ensino fundamental, as crianças não apenas adquirem novos conhecimentos acadêmicos, mas também desenvolvem habilidades de autonomia, responsabilidade e socialização. É um momento de crescimento e descobertas, que moldará não apenas seu percurso educacional, mas também sua jornada de vida. Portanto, é fundamental que essa transição seja encarada como uma oportunidade de crescimento e aprendizado, onde os alunos são apoiados e incentivados a explorar seu potencial, descobrir novos interesses e enfrentar desafios com confiança e determinação.

Palavras-chave: Desafios; Estratégias; Habilidades.

INTRODUÇÃO

A organização do sistema educativo em níveis e ciclos faz com que os estudantes enfrentem tensões e obstáculos significativos nos períodos de transição envolvidos. Essas transições incluem a transição do cuidado materno para o cuidado de terceiros (cuidadores, creches), entrada na educação infantil, a transição do nível infantil para o ensino fundamental e, neste último, quando mudam de ciclo, acesso ao ensino médio e, finalmente, o ingresso no ensino superior.

Para Peralta (2006), as transições são processos de mudança que ocorrem ao passar de um estado para outro e ocorrem em momentos específicos. Envolvem mudanças, ajustes e adaptações sociais, psicológicas, emocionais e culturais (em seu status, responsabilidades, papéis, aparência, práticas, etc.), cuja gestão bem-sucedida requer ferramentas. De acordo com Ackesjö (2013), esse processo não é linear, mas circular, cíclico, recursivo e individual, que por vezes precisa ser analisado de forma particular para determinar as condições específicas que o dificultam ou facilitam.

Peralta (2006) considera que a transição educacional é um processo difícil. Para algumas crianças, isso cria tensão e pode levar a resultados acadêmicos negativos. No entanto, para outros, isso pode acontecer sem dificuldade. Em todo o caso, é uma grande oportunidade de desenvolvimento intelectual, social e emocional. Portanto, é necessária uma abordagem adequada do ponto de vista pedagógico e sociopsicológico.

A transição escolar é um processo complexo no qual intervêm quatro agentes fundamentais: alunos, família, professores e diretores. Portanto, sua abordagem deve ser feita de forma abrangente. Seu sucesso implica conhecer e analisar como esses agentes afetam o processo e quais fatores influenciam sua participação. Esse conhecimento pode favorecer a criação de melhores condições para propor e executar iniciativas e ações de articulação educacional que respondam efetivamente aos

interesses e necessidades dos alunos e suas famílias nesse processo. Além do componente metodológico, didático e curricular, que é de extrema importância no processo educativo, a transição precisa ser percebida como um processo de interação humana, no qual intervêm outros fatores de natureza psicológica, social e cultural que afetam a experiência dos atores, que devem ser considerados como parte integrante do processo educativo.

Quando o processo de transição não ocorre com sucesso, traz uma série de consequências que afetam as crianças e o sucesso do processo educacional, tais como: recusa à escola, choro, irritabilidade, ansiedade, isolamento, medo, alteração nos padrões de sono e alimentação, depressão, exclusão social, baixo desempenho acadêmico e atraso no processo inicial de alfabetização.

Na transição entre a última série do nível inicial e a primeira série do ensino fundamental, esses problemas costumam ocorrer ao longo do ano e não apenas no início do período letivo. Portanto, é aconselhável abordar a transição de antes de iniciar a primeira série até sua conclusão.

A transição do nível inicial para o ensino fundamental tem sido amplamente estudada em diferentes contextos e sob diferentes perspectivas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com as ideias de Freire (2007), compreender as formas de expressão das crianças, bem como decifrar seus pensamentos e anseios, é essencial para que os educadores alcancem resultados altamente positivos em relação à promoção da inclusão e ao estímulo do protagonismo infantil nas séries iniciais do ensino fundamental.

A legislação educacional nacional, estabelecida no final do século XX, mais especificamente em 1996, reconheceu a importância de os professores do ensino regular planejarem suas aulas na educação infantil visando, prioritariamente, a promoção da inclusão e do protagonismo infantil.

Barbosa (2008) destaca a mudança progressiva do conceito de pré-escola no Brasil, que está se afastando das abordagens assistencialistas e afetivas, as quais não requerem formação acadêmica dos professores, e está buscando transformar as crianças com dificuldades de aprendizagem por meio de abordagens pedagógicas que valorizam a escuta ativa viabilizada pelas atividades desafiadoras em sala de aula.

Segundo Veiga (2001), as reformas introduzidas pela legislação educacional foram essenciais para o avanço da educação infantil no país, evitando que esta ficasse estagnada em comparação com nações em desenvolvimento que não oferecem uma educação infantil de qualidade.

Para promover uma educação inclusiva e valorizar o protagonismo infantil, considerados elementos cruciais na formação educacional das crianças nas séries iniciais, é imprescindível contar com profissionais capacitados para elaborar estratégias didáticas direcionadas a esse público.

Kinney (2009) ressalta a importância dos educadores desenvolverem planos de aula que atendam às necessidades específicas das crianças, compreendendo suas formas de comunicação e ajustando a abordagem pedagógica de acordo com as características e habilidades individuais de cada criança.

O projeto educacional encontra sua justificativa e objetivos ao buscar estratégias que auxiliem os professores no desenvolvimento do comportamento dos alunos no ambiente escolar.

De acordo com Senge (2005), a abordagem pedagógica deve ser orientada para explorar o potencial de cada criança, promovendo a inclusão e a aprendizagem que são fundamentais para gerar as transformações necessárias na formação de cidadãos autônomos e críticos.

É importante observar que o modelo de ensino proposto para a educação infantil não é estático, sendo necessário ajustes contínuos para se adequar à realidade cultural brasileira e às particularidades educacionais de cada região do país.

O primeiro passo nesse processo de transformação é capacitar adequadamente os profissionais da educação para compreender e valorizar a diversidade de linguagens presentes no público infantil.

A experiência evidencia que a criatividade das crianças é vasta e requer educadores capacitados para explorá-la, gerando resultados capazes de impactar positivamente a personalidade dos alunos.

Apesar das iniciativas isoladas relacionadas ao modelo educacional infantil no Brasil, a qualidade da educação infantil, especialmente na esfera pública, ainda demanda melhorias consideráveis devido aos desafios estruturais, sociais e culturais presentes na formação das crianças.

De acordo com Veiga (2001), enxergar a criança como um sujeito crítico e construtor de ideias e pensamentos, integrando-se à sociedade, é um papel fundamental do educador no contexto da educação contemporânea.

A abordagem interdisciplinar é um recurso indicado para efetivar essa proposta, permitindo que as diversas disciplinas complementem os conhecimentos transmitidos aos alunos.

Para garantir um aprendizado de qualidade no ambiente escolar, especialmente nas séries iniciais, onde os alunos são ávidos por novidades, desejam compreender os movimentos da sociedade e expressar opiniões construtivas ou desenvolver pensamento crítico sobre sua realidade, é essencial fortalecer os laços entre os professores e os alunos, evitando comportamentos preconceituosos ou discriminatórios em relação aos estudantes com dificuldades de aprendizado.

Segundo Barbosa (2008, p.97):

A inclusão social deve ser dinâmica no contexto educacional. O papel do professor como educador não é oferecer respostas prontas, mas sim proporcionar aos alunos a oportunidade de explorar diferentes perspectivas e expressar suas opiniões sem discriminar aqueles com desafios intelectuais.

Essa abordagem incentiva os alunos a se sentirem como agentes ativos na construção do conhecimento, sem preconceitos ou práticas discriminatórias, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor.

Outra figura importante na promoção da inclusão é o gestor pedagógico, que deve fomentar a gestão participativa na escola, envolvendo lideranças estudantis para que possam oferecer opiniões sobre as práticas educacionais e os modelos de aprendizagem que podem ser aprimorados.



A escola, por meio de seus professores e diretores, precisa demonstrar sua capacidade de proporcionar uma educação de qualidade para todos, sem discriminação, superando a simples transmissão de conhecimento teórico diante das mudanças tecnológicas em curso. É fundamental que os professores estejam em constante atualização para adquirir novos conhecimentos e aplicá-los de forma positiva em suas salas de aula, transformando a realidade educacional de maneira significativa. É evidente que há um intenso debate em torno da necessidade de reformas no sistema educacional público do país, especialmente no que diz respeito às crianças, a fim de atender aos princípios estabelecidos na Constituição e na legislação específica, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, que visa proteger os direitos desse público.

No processo de transformação educacional, destaca-se a importância da conscientização contínua dos educadores sobre a necessidade da intervenção do poder público para fortalecer a administração escolar, focando em uma gestão democrática, participativa e inclusiva em prol da qualidade educacional.

Para que os educadores se tornem agentes ativos nesse processo de desenvolvimento, é crucial fortalecer as instituições escolares envolvidas, especialmente os conselhos de classe, as associações de pais e os profissionais da pedagogia, responsáveis por conduzir essa transformação.

Além dessas instituições, é essencial ressaltar o papel decisivo dos gestores escolares, como inspetores, supervisores e pedagogos, que devem se tornar mais participativos e engajados na tomada de decisões nas escolas públicas do país.

Outro aspecto relevante destacado na pesquisa é a importância dos diretores escolares e sua disposição em promover a participação de todos os membros da comunidade escolar, especialmente da comunidade local.

Por outro lado, a comunidade escolar também deve exigir essa participação ativa e não se manter passiva, evitando comportamentos autoritários por parte da direção e incentivando uma abordagem mais colaborativa.

Uma estratégia fundamental para promover o protagonismo infantil na educação básica é reformular a abordagem pedagógica das escolas e transformar o comportamento dos professores, criando condições que estimulem a autonomia dos alunos, especialmente daqueles com dificuldades de aprendizado e comportamentais.

De acordo com Edwards (1999), práticas pedagógicas que priorizam a escuta ativa, permitindo que as crianças desenvolvam suas atividades de forma livre e questionem os professores, são instrumentos essenciais para promover o protagonismo infantil e combater comportamentos discriminatórios e preconceituosos no ambiente escolar.

O PROTAGONISMO INFANTIL

O protagonismo infantil na educação das séries iniciais visa proporcionar aos alunos a liberdade de criar e expressar ideias a partir de sua imaginação e percepção do ambiente circundante.

O atual modelo didático do ensino infantil nas escolas públicas brasileiras, voltado para as crianças, muitas vezes negligencia essa liberdade de pensamento que estimula a criação de novas situações. Em vez disso, os alunos são privados de autonomia e liberdade para questionar e explorar as condições de seu convívio.

Uma abordagem que promove o protagonismo infantil é a didática da escuta, que permite que as crianças das séries iniciais interajam não apenas entre si, mas também com seus pais, que desempenham um papel crucial no desenvolvimento comportamental.

A discussão sobre o protagonismo infantil envolve a transformação da didática na educação infantil, exigindo uma educação continuada para os professores, a fim de implementar métodos mais eficazes na formação escolar das crianças mais novas. Nesse contexto, os professores desempenham um papel fundamental ao capacitar as crianças a desenvolver autonomia para criar e moldar ambientes e situações de forma independente.

É essencial que os professores reconheçam a capacidade inata das crianças de criar e inovar, desde que suas habilidades sejam exploradas de maneira adequada.

O protagonismo infantil também decorre da oportunidade igualitária que a escola e os professores oferecem às crianças de compartilhar experiências escolares com suas famílias, um elemento crucial no processo de aprendizagem.

Um aspecto essencial na discussão sobre o papel dos professores no desenvolvimento do protagonismo infantil é a capacidade de compreender as falas, linguagens, potencialidades e fraquezas dos alunos, a fim de explorá-las de maneira construtiva. Além disso, a participação ativa dos professores em um ambiente educacional de qualidade e inclusivo se concentra em proporcionar às crianças a descoberta de novas realidades, estimular o diálogo para fortalecer os relacionamentos e contribuir para o crescimento do comportamento dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental.

Ao manter o reconhecimento dos direitos individuais de cada criança, levando em consideração suas particularidades, como potencialidades e dificuldades, é possível promover a espontaneidade e o protagonismo infantil, com a participação fundamental dos professores educadores.

A fim de explorar ao máximo as habilidades dos alunos nas séries iniciais e promover sua inclusão social, a participação da família assume grande importância ao compartilhar momentos de interação com a escola.

As abordagens didáticas eficazes que favorecem a inclusão e o desenvolvimento cognitivo das crianças na educação básica estão associadas a metodologias que empregam conteúdos escolares de forma lúdica, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento das potencialidades que culminam no protagonismo infantil.

A ludicidade e as atividades práticas realizadas em equipe pelos alunos contribuem para o desenvolvimento de habilidades de interação social e abrem espaço para discussões sobre diversos temas.

Crianças em situações de exclusão social, devido a dificuldades comportamentais e de comunicação, ao se sentirem parte integrante do projeto escolar, conforme destacado por Kinney (2009), passam a se sentir valorizadas tanto pelos educadores quanto por suas famílias.

É essencial que crianças dessa faixa etária se sintam livres para pensar e se expressar, o que pode despertar seu interesse pelo aprendizado e moldar sua personalidade, independentemente de suas limitações.

Quando as escolas não adotam práticas que promovem o protagonismo infantil, isso pode comprometer os resultados esperados das abordagens pedagógicas dos professores.

O método da escuta, que garante a liberdade de expressão dos alunos, é fundamental, pois os estudantes nessa fase crucial de sua formação escolar necessitam de autonomia para desenvolver seu pensamento crítico e se tornarem protagonistas.

A liberdade de pensamento e expressão através de figuras e imagens é crucial para que os alunos possam demonstrar suas



habilidades e, ao mesmo tempo, suas dificuldades em expressar suas opiniões diante do grupo durante as atividades. De acordo com Freire (2007), se a formação dos professores não for adequada, o processo de escuta pode resultar em um aprendizado e desenvolvimento do comportamento dos alunos que não atendem às expectativas. Os espaços escolares onde as práticas educacionais são realizadas também desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do protagonismo infantil nos alunos. A ausência de espaços adequados pode limitar a capacidade dos alunos de desenvolver um pensamento criativo diante de novas situações que demandam liberdade e estímulo. A necessidade de criatividade por parte dos professores educadores em suas abordagens didáticas foi enfatizada com base nas experiências das escolas brasileiras. Quando os alunos são desafiados por novos ambientes e atividades que despertam sua curiosidade, o desempenho educacional tende a se tornar significativamente positivo. É fundamental reconhecer que todos os alunos nessa faixa etária apresentam potencialidades e fragilidades ocultas, cabendo aos educadores serem criativos para descobrir esses aspectos em cada um de seus alunos. De acordo com Senge (2005, p.79):

A metodologia pedagógica da escuta tem sido amplamente recomendada como um instrumento didático que capacita os educadores a descobrir novas formas de inclusão social e, principalmente, a combater os altos índices de evasão escolar decorrentes do sentimento de exclusão que muitos alunos enfrentam em sala de aula.

A educação infantil deve ser vista como uma oportunidade para explorar os talentos dos alunos e não restringir sua participação diante de colegas e professores na sala de aula.

Barbosa (2008, p.107) defende que:

O processo de escuta também proporciona aos alunos a chance de expressar questões relacionadas a problemas de relacionamento no ambiente familiar que podem comprometer seu desempenho escolar. A escola, a partir dessa perspectiva, assume a responsabilidade de transformar a situação da criança e cultivar um ambiente que favoreça o desenvolvimento de suas competências e habilidades.

As escolas e os educadores, sobretudo em um modelo de gestão democrática, devem assumir a responsabilidade social de adotar métodos pedagógicos que visem ao desenvolvimento do comportamento cognitivo, permitindo que os alunos da educação infantil se sintam como protagonistas em seu processo de formação básica.

Dessa maneira, é possível construir uma formação básica de qualidade sem alienar os alunos. Através do método democrático da escuta, as crianças têm a oportunidade de se tornarem críticas e capazes de se posicionar no contexto social em que estão inseridas no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo emergente demanda que os professores estejam ativamente engajados em buscar e seguir os interesses das crianças, confiando em suas habilidades criativas e reconhecendo as crianças como buscadoras ativas de conhecimento. Essa abordagem subverte a ideia de um currículo estruturado com resultados predefinidos.

Por outro lado, um currículo padronizado, projetado para reproduzir resultados, muitas vezes limita a exploração espontânea, privando alunos e professores de momentos valiosos de aprendizagem em uma abordagem uniforme na sala de aula. Dada a diversidade dos alunos, adotar uma abordagem de ensino única e padronizada é problemático, pois cada criança é única e requer o uso do julgamento individual dos educadores ao invés de regras rígidas.

Para proporcionar um ensino de qualidade, os educadores devem garantir a presença contínua da criatividade e inovação. Embora o bom ensino exija organização e rotinas, ele não deve ser inflexível e monótono. Ambientes flexíveis possibilitam que os professores atendam aos interesses das crianças, permitindo que elas construam conhecimento de forma colaborativa. Por exemplo, no caso da investigação sobre aranhas, os professores incentivam as crianças a desenhar suas observações e compartilhá-las durante as atividades em sala de aula, ampliando assim as possibilidades de aprendizagem e interação.

A troca de conhecimento entre os colegas é valorizada e requer tempo e atenção, pois proporciona novas perspectivas e ideias para o desenvolvimento profissional. Para alcançar mudanças significativas nas salas de aula, os professores precisam desafiar suas próprias crenças e conhecimentos, indo além das técnicas pedagógicas estabelecidas.

É essencial reconhecer que o desenvolvimento profissional dos educadores não se limita apenas a aprimorar habilidades técnicas, mas também envolve a reflexão sobre os valores e princípios que orientam a prática pedagógica, contribuindo assim para um ambiente escolar mais rico e significativo para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ACKESJÖ, H. (2013). Crianças cruzando fronteiras: visitas escolares como ritos iniciais de incorporação na transição para a classe pré-escolar. *Revista Internacional da Primeira Infância*, 45(3), 387-410. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0080-7>. Acesso 03 jul.2025.
- BARBOSA, M. C. S. HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007
- FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo. São Paulo: Moderna, 1996.
- KINNEY, L.; WHARTON, P. Tornando visível a aprendizagem das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- PERALTA, V. Articulação entre educação pré-escolar e educação básica. *Cuadernos de Educación Infantil*, 1, 3-20. 2006.
- SENSE, Peter. Escolas que aprendem: Um guia da Quinta disciplina para educadores, pais e todos os que se interessam pela educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- VEIGA, Ilma Passos A. Projeto Político Pedagógico: Uma construção coletiva. 2ª edição São Paulo: Papirus, 2001.



TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIDADES E DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

GISELE MARCHEZETTI PETENÁ - Bacharelado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda; Licenciatura Letras - Língua Portuguesa; Licenciatura em Pedagogia; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Este artigo investiga o impacto do uso de tecnologias digitais no desenvolvimento de habilidades socioemocionais em crianças da educação infantil. A pesquisa foi conduzida com base em revisão bibliográfica e estudos de caso em instituições públicas e privadas de educação básica, considerando os desafios e potencialidades da inserção de recursos tecnológicos no cotidiano escolar. Os resultados indicam que, quando mediadas por práticas pedagógicas intencionais e interativas, as tecnologias podem contribuir para o desenvolvimento da empatia, da colaboração e da autorregulação emocional. No entanto, também se observam riscos associados ao uso excessivo ou não orientado, como o isolamento social e dificuldades na resolução de conflitos interpessoais. Conclui-se que o papel do educador é fundamental na mediação crítica do uso das tecnologias, promovendo um equilíbrio entre inovação e relações humanas no processo educativo. O estudo reforça a necessidade de formação continuada dos docentes e de políticas públicas que orientem práticas pedagógicas inclusivas e conscientes no contexto digital.

Palavras-chave: Educação Infantil; Tecnologias Digitais; Habilidades Socioemocionais; Mediação Pedagógica; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A incorporação das tecnologias digitais no ambiente educacional tem transformado significativamente as práticas pedagógicas e o processo de aprendizagem. Na educação infantil, essa inserção se apresenta como uma oportunidade para potencializar o desenvolvimento integral das crianças, especialmente no que tange às habilidades socioemocionais, que envolvem a capacidade de reconhecer e gerenciar emoções, estabelecer relações positivas e tomar decisões responsáveis. Com o avanço das ferramentas digitais, o contexto escolar torna-se um espaço propício para a experimentação de novas formas de interação e aprendizagem, capazes de contribuir para a formação de indivíduos mais colaborativos, empáticos e autônomos.

Entretanto, a utilização dessas tecnologias também impõe desafios relevantes, sobretudo em relação ao equilíbrio entre o uso pedagógico e os riscos associados à exposição excessiva ou inadequada às telas digitais. O uso desorientado pode ocasionar isolamento social, dificuldades no desenvolvimento das competências emocionais e afetar negativamente a dinâmica das relações interpessoais.

Assim, torna-se essencial que a mediação docente seja qualificada, garantindo que as tecnologias sejam empregadas de maneira intencional e crítica, de modo a promover um ambiente educativo inclusivo, equilibrado e que valorize as relações humanas.

Os desafios apresentados motivam a reflexão acerca da importância da formação continuada dos educadores e da elaboração de políticas públicas que orientem práticas pedagógicas conscientes no contexto digital. O presente artigo justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão do impacto das tecnologias digitais no desenvolvimento das habilidades socioemocionais na educação infantil, considerando tanto as potencialidades quanto as limitações identificadas na prática.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é investigar como o uso das tecnologias digitais influencia o desenvolvimento das habilidades socioemocionais em crianças da educação infantil. Especificamente, busca-se analisar as práticas pedagógicas

mediadoras do uso tecnológico, identificar os benefícios observados no cotidiano escolar e compreender os riscos associados à sua utilização inadequada, além de discutir as implicações para a formação docente e políticas educacionais.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O avanço das tecnologias digitais tem promovido mudanças profundas no cenário educacional, especialmente na educação infantil, em que as experiências e interações são fundamentais para o desenvolvimento global da criança.

Segundo Santos et al. (2022), as tecnologias digitais podem ser poderosas aliadas no desenvolvimento das habilidades socioemocionais, desde que seu uso seja orientado e integrado a práticas pedagógicas significativas. Essas habilidades, que envolvem a capacidade de identificar, expressar e regular emoções, assim como de estabelecer relações interpessoais saudáveis, são essenciais para o sucesso acadêmico e para a formação cidadã.

O conceito de habilidades socioemocionais tem ganhado destaque no campo da educação, sendo definido por Casel (2020) como um conjunto de competências que englobam autoconhecimento, autocontrole, empatia, habilidades sociais e tomada de decisões responsáveis. No contexto da educação infantil, a promoção dessas habilidades é crucial para o desenvolvimento emocional e social das crianças, facilitando a construção de vínculos, a cooperação e o respeito às diferenças.

Diversos estudos apontam que as tecnologias digitais, quando mediadas por educadores qualificados, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento dessas competências.

De acordo com Lima e Costa (2021), jogos digitais, aplicativos educativos e ambientes virtuais interativos estimulam a colaboração, a empatia e o pensamento crítico nas crianças. Além disso, as tecnologias permitem a personalização das aprendizagens, respeitando o ritmo e as necessidades individuais.

Por outro lado, o uso indiscriminado ou inadequado dessas ferramentas pode gerar efeitos negativos, como o isolamento social, a superficialidade das interações e a dificuldade na resolução de conflitos interpessoais (Oliveira, 2020).

Crianças que passam longos períodos expostas a telas sem a mediação do educador tendem a apresentar problemas de concentração, alterações no sono e dificuldades no desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal (Silva e Almeida, 2019).

Nesse sentido, o papel do professor se destaca como mediador crítico no processo de integração das tecnologias digitais ao currículo da educação infantil. Segundo Ribeiro et al. (2023), é fundamental que os educadores estejam preparados para utilizar esses recursos de forma intencional, promovendo atividades que estimulem a interação social, a cooperação e a reflexão sobre as emoções e comportamentos.

A formação continuada dos docentes é, portanto, uma estratégia essencial para o sucesso dessa mediação. O estudo de Fernandes (2022) revela que profissionais que participam de programas de capacitação sobre tecnologias digitais e habilidades socioemocionais apresentam maior segurança para planejar e conduzir atividades que integram esses dois campos, promovendo ambientes de aprendizagem mais inclusivos e eficazes.

Além disso, as políticas públicas educacionais têm papel fundamental na definição de diretrizes que orientem o uso das tecnologias na educação infantil. Conforme aponta o Ministério da Educação (2021), é necessário assegurar a infraestrutura adequada, o acesso equitativo às tecnologias e a formação docente para que os benefícios possam ser amplamente alcançados e os riscos minimizados.

No que diz respeito às práticas pedagógicas, a literatura enfatiza a importância de estratégias que integrem o uso tecnológico a atividades colaborativas e de expressão emocional. Para Martins e Sousa (2020), o uso de recursos digitais em projetos interdisciplinares permite que as crianças experimentem diferentes formas de comunicação e relacionamento, favorecendo o desenvolvimento da empatia e da autorregulação.

Estudos de caso realizados em instituições públicas e privadas demonstram que a utilização de tablets e jogos digitais, quando acompanhada de mediação pedagógica adequada, pode estimular a criatividade, o trabalho em equipe e a resolução de problemas (Gomes et al., 2021). Essa mediação envolve, sobretudo, a orientação do educador para que as crianças reflitam sobre suas emoções e comportamentos durante as atividades digitais.

Outro aspecto importante é a necessidade de equilíbrio entre o uso das tecnologias e outras formas de interação e aprendizagem. De acordo com Carvalho e Pires (2022), a diversidade de experiências sensoriais e motoras deve ser mantida, para que as crianças desenvolvam competências variadas e tenham uma formação mais completa.

Além disso, a participação das famílias no processo educativo digital é apontada como um fator determinante para o sucesso das intervenções socioemocionais mediadas por tecnologias. Conforme estudo de Lima et al. (2023), quando pais e responsáveis são envolvidos, ocorre maior conscientização sobre o uso equilibrado das telas e maior alinhamento entre casa e escola. Por fim, é importante destacar que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais por meio das tecnologias digitais na educação infantil não se dá de forma automática. É necessário um planejamento pedagógico cuidadoso, que considere as características e necessidades das crianças, o contexto escolar e os objetivos de aprendizagem (Pereira e Rocha, 2022).

Com esse cenário, o presente estudo reforça a importância da reflexão crítica sobre as práticas educativas que envolvem tecnologias digitais, enfatizando a mediação do educador e a formação docente como elementos-chave para que o potencial dessas ferramentas seja plenamente aproveitado em favor do desenvolvimento socioemocional das crianças.

Em síntese, o uso consciente e intencional das tecnologias digitais pode se configurar como uma estratégia inovadora e eficaz para a promoção das habilidades socioemocionais na educação infantil, desde que seja acompanhado de práticas pedagógicas que valorizem as relações humanas e a diversidade de experiências de aprendizagem.

Diante do exposto, fica evidente que as tecnologias digitais, quando utilizadas de forma estratégica e mediada, têm o potencial de enriquecer significativamente o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na educação infantil. A tecnologia, nesse contexto, deixa de ser um simples recurso para se tornar um instrumento capaz de promover experiências de aprendizagem que estimulam a empatia, a cooperação e a autorregulação emocional.

Contudo, é preciso reconhecer que seu impacto positivo depende diretamente da qualidade da mediação pedagógica e do equilíbrio com as interações humanas, que continuam sendo fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Por outro lado, a incorporação das tecnologias digitais nas práticas educativas não está isenta de desafios, sobretudo relacionados ao preparo dos educadores e à necessidade de políticas que garantam o acesso equitativo e o uso responsável desses



recursos.

A tecnologia não deve ser vista como substituta das relações sociais, mas sim como um complemento que, se bem conduzido, pode ampliar as possibilidades de desenvolvimento socioemocional e cognitivo. Portanto, refletir sobre o papel do educador e as condições para a mediação pedagógica é fundamental para que as tecnologias digitais contribuam efetivamente para a formação das competências emocionais das crianças na educação infantil.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

A incorporação das tecnologias digitais no contexto da educação infantil traz à tona a necessidade de uma mediação pedagógica qualificada, que assegure o uso consciente e intencional desses recursos para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Conforme destacado por Almeida e Souza (2023), a simples disponibilização de dispositivos eletrônicos não é suficiente para promover aprendizagens significativas; é fundamental que o educador assuma o papel de mediador, orientando as crianças na exploração crítica e reflexiva dos conteúdos digitais.

Um dos principais desafios encontrados na mediação do uso tecnológico está relacionado à capacitação docente. Diversas pesquisas indicam que muitos professores ainda se sentem inseguros e pouco preparados para integrar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas de forma eficaz (MOURA e RIBEIRO, 2021). Essa lacuna formativa compromete o potencial dessas ferramentas para contribuir com o desenvolvimento socioemocional, já que a mediação inadequada pode resultar em atividades superficiais ou isoladas.

Além da formação, a gestão do tempo e o equilíbrio no uso das tecnologias representam desafios significativos no cotidiano escolar. Segundo Pereira et al. (2022), o uso excessivo ou descontextualizado dos recursos digitais pode prejudicar as interações presenciais, essenciais para o aprendizado emocional e social das crianças. Portanto, estabelecer limites claros e momentos diversificados para o uso das tecnologias é uma estratégia recomendada para garantir a qualidade das experiências educativas.

A colaboração entre educadores, famílias e gestores escolares também emerge como um fator crucial para o sucesso da mediação pedagógica. Conforme evidenciado por Santos e Lima (2023), a construção de uma rede de apoio integrada possibilita o alinhamento de expectativas e práticas, ampliando o impacto positivo das tecnologias no desenvolvimento socioemocional infantil. Esse diálogo constante facilita a troca de experiências, a resolução de dificuldades e a elaboração de estratégias conjuntas.

Por outro lado, as perspectivas para a mediação pedagógica apontam para uma ampliação do uso de recursos tecnológicos que favoreçam a participação ativa das crianças e a construção coletiva do conhecimento. Aplicativos e plataformas que estimulam a colaboração, o diálogo e o compartilhamento de emoções têm ganhado espaço nas salas de aula (FERREIRA e MACHADO, 2021). Essas ferramentas possibilitam vivências ricas, nas quais as habilidades socioemocionais são desenvolvidas de forma integrada ao aprendizado cognitivo.

Nesse sentido, a personalização das aprendizagens, proporcionada pelas tecnologias digitais, pode ser explorada para atender às singularidades de cada criança, respeitando seus interesses, ritmos e estilos de aprendizagem. Conforme afirma Oliveira (2022), ambientes virtuais adaptativos permitem a criação de trajetórias educativas que valorizam tanto o aspecto cognitivo quanto o socioemocional, promovendo maior engajamento e significado nas atividades.

Entretanto, é imprescindível que os recursos digitais utilizados sejam criteriosamente selecionados, priorizando aqueles que contemplem objetivos pedagógicos claros e promovam interações sociais autênticas. Segundo Gomes e Carvalho (2020), conteúdos que estimulam a empatia, a resolução de conflitos e o reconhecimento das emoções contribuem diretamente para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Outra questão relevante envolve a inclusão digital e o acesso equitativo às tecnologias. A desigualdade socioeconômica ainda limita o acesso de muitas crianças a dispositivos e conexões adequadas, o que pode ampliar as disparidades educacionais (MEDEIROS e SANTOS, 2021). Assim, políticas públicas e investimentos em infraestrutura são essenciais para garantir que o uso das tecnologias digitais seja uma oportunidade de aprendizagem para todos, sem exclusões.

No âmbito da avaliação, emerge a necessidade de instrumentos que considerem as dimensões socioemocionais integradas ao uso das tecnologias digitais. Conforme apontam Freitas e Almeida (2023), avaliar o impacto dessas práticas exige metodologias que capturem as mudanças no comportamento, nas atitudes e nas competências emocionais das crianças, indo além dos tradicionais testes cognitivos.

Além disso, o desenvolvimento de competências digitais nos próprios educadores é uma tendência crescente. A formação continuada deve contemplar não só o domínio técnico das ferramentas, mas também o aprofundamento teórico e prático sobre mediação pedagógica, inclusão digital e habilidades socioemocionais (CARVALHO e PEREIRA, 2022). Essa abordagem integral fortalece a capacidade dos professores em criar ambientes de aprendizagem significativos e inovadores.

Em relação às práticas pedagógicas, atividades que promovem a interação e a co-construção do conhecimento, mediadas por tecnologias, têm mostrado resultados promissores. Estudos indicam que projetos colaborativos, como produção de vídeos, jogos em grupo e plataformas de troca de experiências, favorecem o engajamento afetivo e social das crianças (BARBOSA et al., 2021).

Outro ponto de destaque é o uso das tecnologias digitais como recurso para a expressão das emoções e vivências pessoais. Ferramentas multimídia, como gravação de áudio, vídeos e desenhos digitais, possibilitam que as crianças externalizem sentimentos e construam narrativas emocionais, promovendo o autoconhecimento e a empatia (SILVA e MARTINS, 2022).

Também é importante ressaltar que as tecnologias digitais não substituem as interações humanas, mas devem ser vistas como complementares ao trabalho pedagógico. O equilíbrio entre o uso das telas e as atividades presenciais é fundamental para garantir o desenvolvimento integral das crianças (NOGUEIRA e FERNANDES, 2020).

Dessa forma, a mediação pedagógica no uso das tecnologias digitais deve contemplar uma visão ampla, que valorize tanto as dimensões cognitivas quanto as socioemocionais, integrando os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil (LOPES et al., 2023).

Por fim, a pesquisa e a inovação no campo da educação digital para a infância seguem em expansão, apontando para a



construção de práticas cada vez mais inclusivas, contextualizadas e eficazes. O desafio está em promover a articulação entre teoria e prática, conhecimento tecnológico e sensibilidade pedagógica, para que as tecnologias digitais sejam verdadeiramente instrumentos de transformação educativa (MOTA e RIBEIRO, 2021).

É perceptível que a mediação pedagógica no uso das tecnologias digitais exige uma postura ativa e reflexiva por parte dos educadores, que precisam ir além do domínio técnico para compreender como esses recursos podem influenciar o desenvolvimento socioemocional das crianças.

A mediação não se limita ao simples manuseio das ferramentas, mas envolve o cuidado em criar situações que estimulem a interação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, sempre respeitando o ritmo e as necessidades individuais. Somente assim as tecnologias podem ser verdadeiros aliados no processo educativo, potencializando as aprendizagens e fortalecendo as relações interpessoais.

Contudo, para que essa mediação seja eficaz, é fundamental que haja um suporte institucional consistente, com formação continuada, infraestrutura adequada e políticas que incentivem práticas pedagógicas inclusivas e conscientes.

O equilíbrio entre inovação tecnológica e valorização das interações humanas deve ser prioridade, evitando o uso indiscriminado ou excessivo das telas. Assim, o ambiente escolar poderá se tornar um espaço rico em experiências significativas, em que as habilidades socioemocionais são cultivadas de forma integrada ao desenvolvimento cognitivo, preparando as crianças para os desafios do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que as tecnologias digitais, quando integradas de forma intencional e mediada por práticas pedagógicas qualificadas, possuem grande potencial para contribuir no desenvolvimento das habilidades socioemocionais na educação infantil. A partir da revisão bibliográfica e dos estudos analisados, ficou claro que recursos digitais, como jogos educativos e plataformas interativas, podem favorecer a empatia, a colaboração e a autorregulação emocional entre as crianças, ampliando as possibilidades de aprendizagem nesse nível educacional.

Por outro lado, os resultados também destacam os desafios inerentes ao uso dessas tecnologias, especialmente no que diz respeito à necessidade de formação continuada dos educadores, à mediação crítica do uso digital e ao equilíbrio entre o uso das telas e as interações presenciais. O uso indiscriminado ou descontextualizado das tecnologias pode gerar efeitos contrários aos objetivos pedagógicos, como o isolamento social e dificuldades nas relações interpessoais, comprometendo o desenvolvimento socioemocional esperado.

Além disso, ressaltou-se a importância do envolvimento das famílias e das políticas públicas para a promoção de um ambiente inclusivo e equitativo, que possibilite a todos os alunos o acesso às tecnologias e a mediação adequada. A articulação entre escola, família e comunidade é fundamental para a construção de práticas educativas que integrem as dimensões cognitivas e emocionais, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

Em síntese, o uso das tecnologias digitais na educação infantil deve ser compreendido como um processo complexo e dinâmico, que requer planejamento pedagógico cuidadoso, formação docente qualificada e atenção às particularidades de cada criança. Quando estes elementos são considerados, as tecnologias podem se tornar aliadas valiosas no fortalecimento das habilidades socioemocionais, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, colaborativos e emocionalmente competentes.

Por fim, este trabalho reforça a necessidade de investigações futuras que explorem estratégias específicas de mediação pedagógica e avaliem os impactos a longo prazo do uso das tecnologias digitais no desenvolvimento socioemocional, buscando ampliar a base de conhecimento e aprimorar as práticas educativas neste campo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R.; SOUZA, F. Mediação pedagógica no uso das tecnologias digitais: desafios e estratégias na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, n. 1, p. 101-117, 2023.

BARBOSA, T.; LIMA, C.; FERNANDES, J. Práticas colaborativas mediadas por tecnologias digitais: impactos no desenvolvimento socioemocional. *Revista de Educação e Tecnologia*, v. 13, n. 2, p. 145-162, 2021.

CARVALHO, M.; PEREIRA, A. Formação continuada e mediação pedagógica: integrando tecnologias digitais e habilidades socioemocionais. *Cadernos de Formação Docente*, v. 6, n. 3, p. 77-92, 2022.

FERREIRA, L.; MACHADO, S. Plataformas digitais e o desenvolvimento socioemocional na educação infantil. *Revista de Psicologia e Educação*, v. 19, n. 3, p. 220-235, 2021.

FREITAS, D.; ALMEIDA, V. Avaliação das competências socioemocionais no contexto digital: desafios e propostas. *Educação & Avaliação*, v. 14, n. 1, p. 56-70, 2023.

GOMES, P.; CARVALHO, L. Tecnologias digitais e desenvolvimento socioemocional: seleção e uso de recursos pedagógicos. *Revista de Tecnologia Educacional*, v. 12, n. 4, p. 98-110, 2020.

LOPES, R.; SANTOS, M.; MEDEIROS, P. Integração de habilidades socioemocionais e tecnologias digitais na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, v. 15, n. 1, p. 120-135, 2023.

MEDEIROS, F.; SANTOS, T. Inclusão digital e desigualdades educacionais na infância. *Revista Brasileira de Educação Digital*, v. 8, n. 2, p. 65-82, 2021.

MOURA, A.; RIBEIRO, C. Desafios na formação docente para o uso pedagógico das tecnologias digitais. *Revista Educação e*



Tecnologia, v. 10, n. 1, p. 33-50, 2021.

MOTA, S.; RIBEIRO, F. Pesquisa e inovação em tecnologias digitais na educação infantil. Revista de Inovação Educacional, v. 7, n. 3, p. 145-160, 2021.

NOGUEIRA, B.; FERNANDES, R. Equilíbrio entre telas e interação humana na educação infantil. Revista Brasileira de Psicologia Escolar, v. 18, n. 4, p. 212-225, 2020.

OLIVEIRA, J. Ambientes virtuais adaptativos para o desenvolvimento socioemocional na infância. Educação e Tecnologia, v. 9, n. 2, p. 74-88, 2022.

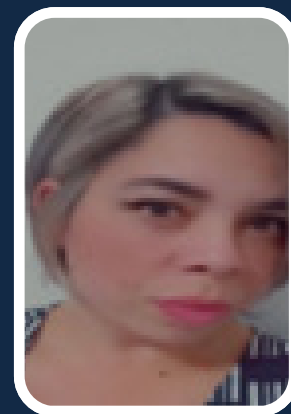
PEREIRA, L.; COSTA, M.; SILVA, A. Gestão do tempo e limites no uso das tecnologias digitais na educação infantil. Revista de Educação Básica, v. 21, n. 3, p. 98-115, 2022.

SANTOS, M.; LIMA, R. A importância da colaboração entre escola, família e comunidade no uso das tecnologias digitais. Revista de Educação Integrada, v. 11, n. 1, p. 59-74, 2023.

SILVA, F.; MARTINS, C. Tecnologias digitais como recurso para expressão emocional na educação infantil. Revista Brasileira de Educação e Psicologia, v. 16, n. 2, p. 134-150, 2022.



O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA PRIMEIRA INFÂNCIA



JESSYCA FERREIRA DA CRUZ - Graduação em Pedagogia pela Faculdade Fit – Faculdade de Itapeverica da Serra (2009) e Educação Especial pela Faculdade Unifahe (2024); Professora de Educação Infantil – Cemei Jardim Dom José I – Raquel Trindade

RESUMO

Brincar é uma das primeiras e mais importantes formas de expressão e aprendizagem da criança. Para aquelas com idade entre 0 e 3 anos, o brincar se configura como linguagem, exploração, interação e descoberta. Nesta etapa, em que ocorrem os principais marcos do desenvolvimento motor, emocional, social e cognitivo, as experiências lúdicas são essenciais para o crescimento saudável e integral. Este artigo aborda os fundamentos teóricos e legais que sustentam a importância do brincar na Educação Infantil, destacando a atuação dos educadores, da família e a necessidade de uma educação inclusiva e intencional.

Palavras-chave: Brincar; Lúdico; Educação Infantil; Mediação

INTRODUÇÃO

O brincar é uma das principais formas de expressão e aprendizagem na infância. Nos primeiros anos de vida, especialmente entre 0 e 3 anos, o brincar assume um papel fundamental no desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância das interações e brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil. Neste contexto, é essencial compreender como o brincar contribui para o desenvolvimento integral da criança e como os profissionais da educação podem favorecer práticas pedagógicas que respeitem a infância e suas especificidades.

FUNDAMENTOS LEGAIS DO BRINCAR NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

O direito ao brincar está garantido em diversas legislações e diretrizes brasileiras. A Constituição Federal de 1988, no artigo 227, estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito à infância e ao lazer. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, reforça esse direito em seu artigo 16. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador da educação básica no Brasil, define o brincar e as interações como eixos estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil. A BNCC afirma que o brincar é forma privilegiada de aprendizagem e desenvolvimento, sendo o meio pelo qual a criança compreende e interage com o mundo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) estabelece que a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O BRINCAR COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA

A brincadeira, especialmente na primeira infância, é uma linguagem através da qual a criança comunica seus sentimentos, descobre o mundo e constrói conhecimentos. Vygotsky (1998) argumenta que o brincar permite à criança criar zonas de desenvolvimento proximal, antecipando aprendizagens futuras e ampliando suas competências cognitivas e sociais.

Jean Piaget (1971) aponta que, na fase sensório-motora (0 a 2 anos), as crianças exploram o ambiente através da manipulação de objetos e da repetição de ações. Esse brincar exploratório é fundamental para a construção da inteligência prática. Na fase seguinte, entre 2 e 3 anos, inicia-se o jogo simbólico, no qual a criança começa a representar papéis e situações do

cotidiano.

Loris Malaguzzi (1999), da abordagem Reggio Emilia, enfatiza que a criança possui “cem linguagens”, sendo o brincar uma das mais expressivas. Ele destaca o papel do educador em criar contextos que estimulem essas múltiplas formas de expressão.

O PAPEL DO EDUCADOR

O educador na Educação Infantil deve atuar como observador, mediador e provocador de experiências. Sua principal função não é dirigir o brincar, mas garantir um ambiente seguro, afetivo e desafiador para que a criança explore com liberdade e autonomia.

Inspirado por Emmi Pikler, o profissional deve respeitar o tempo individual de cada criança, estimulando o movimento livre e a auto exploração. O adulto deve intervir apenas quando necessário, evitando condutas que interrompam a iniciativa da criança. A organização do espaço também é fundamental: ambientes acessíveis, com materiais variados e adequados à faixa etária, estimulam a curiosidade e favorecem brincadeiras significativas.

O PAPEL DA FAMÍLIA NA VALORIZAÇÃO DO BRINCAR

A família tem papel essencial na valorização e na promoção do brincar. Desde os primeiros meses de vida, a interação entre pais e filhos através de jogos, canções, mímicas e brincadeiras corporais contribui significativamente para o vínculo afetivo e o desenvolvimento infantil.

Infelizmente, ainda existem famílias que veem o brincar apenas como passatempo, sem reconhecer sua dimensão educativa. Por isso, a parceria entre escola e família deve incluir ações que conscientizem os responsáveis sobre a importância do brincar, incentivando práticas lúdicas em casa.

A participação da família em momentos lúdicos promovidos pela instituição, como oficinas, rodas de conversa e encontros interativos, também fortalece o reconhecimento do brincar como direito e necessidade da criança pequena.

BRINCAR E INCLUSÃO: CONSIDERANDO CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

A Educação Infantil deve ser inclusiva e acolhedora. Crianças com deficiência também têm direito ao brincar, à interação e ao aprendizado, conforme garantido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009).

É papel dos educadores adaptar os espaços, os materiais e as estratégias para possibilitar a participação ativa de todas as crianças nas brincadeiras. O brincar compartilhado promove respeito à diversidade, empatia e construção de vínculos sociais. Goldschmied (2006) defende que a observação atenta e a escuta sensível são essenciais para identificar as necessidades e potencialidades de cada criança, promovendo brincadeiras acessíveis, seguras e desafiadoras, respeitando suas singularidades.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM BASE NO BRINCAR

Na Educação Infantil, a avaliação é qualitativa, formativa e contínua. Não se trata de medir o desempenho da criança em termos de acertos e erros, mas sim de acompanhar seu processo de desenvolvimento, respeitando suas especificidades e ritmos.

O brincar é uma das principais fontes de informação para a avaliação pedagógica. Através da observação das brincadeiras, o educador pode perceber avanços na linguagem, no pensamento simbólico, na coordenação motora, na autonomia e nas relações sociais.

A documentação pedagógica, inspirada em Reggio Emilia, é uma prática que valoriza registros em fotos, vídeos e relatos descritivos sobre os momentos lúdicos, possibilitando uma avaliação mais rica e compartilhada com as famílias.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROPOSTAS LÚDICAS

Algumas propostas pedagógicas podem enriquecer o brincar nessa faixa etária:

- Cantos de atividade: espaços com propostas variadas como leitura, construção, musicalização e dramatização.
- Brincadeiras de exploração sensorial: com água, areia, tecidos, sementes, argila e outros materiais naturais.
- Música e movimento: rodas cantadas, danças livres e brincadeiras com instrumentos.
- Brinquedos não estruturados: objetos do cotidiano (painéis, colheres, caixas) que incentivam a criatividade.
- Cestos dos tesouros: inspirados por Elinor Goldschmied, são oferecidos a bebês com objetos seguros e de diferentes texturas, sons e formas para exploração.

TIPOS DE BRINCADEIRAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Na faixa etária de 0 a 3 anos, destacam-se alguns tipos de brincadeiras:

- Brincadeiras sensoriais: uso de texturas, sons, cores e cheiros, que ajudam na construção das primeiras experiências cognitivas.
- Brincadeiras de movimento: engatinhar, rolar, andar, subir, descer. Importantes para o desenvolvimento motor.
- Brincadeiras de imitação: como fingir falar ao telefone, alimentar um boneco, entre outras que demonstram o surgimento do jogo simbólico.
- Brincadeiras com objetos: exploração de brinquedos e materiais não estruturados (como caixas, potes, panos), que estimulam a criatividade.

Essas práticas devem respeitar o interesse da criança, oferecendo tempo e liberdade para a ação espontânea e investigativa.

PRINCIPAIS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BRINCADEIRAS SENCÓRIO-MOTORAS

- Faixa etária: Bebês (0 a 2 anos)



- Exemplos: Amassar, apertar, empilhar, bater objetos, rasgar papel, engatinhar por texturas diferentes.
- Objetivos: Estimular sentidos, coordenação motora e consciência corporal.

BRINCADEIRAS DE EXPLORAÇÃO

- Exemplos: Manipular objetos do cotidiano (colheres, potes, tecidos), explorar cestos de tesouro.
- Teórico: Elinor Goldschmied (cesto dos tesouros).
- Objetivos: Desenvolver a curiosidade, a concentração e o conhecimento do mundo.

BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA

- Faixa etária: A partir de 2 anos
- Exemplos: Fingir alimentar bonecos, simular telefonemas, brincar de casinha.
- Objetivos: Desenvolver linguagem simbólica, imaginação, empatia e compreensão de papéis sociais.

BRINCADEIRAS DE MOVIMENTO LIVRE

- Exemplos: Subir/descer escadas pequenas, rolar, pular, correr, caminhar em circuitos.
- Teórico: Emmi Pikler (movimento autônomo).
- Objetivos: Estimular o desenvolvimento motor e a autonomia.

BRINCADEIRAS MUSICAIS E RÍTMICAS

- Exemplos: Rodas cantadas, brincadeiras com palmas, instrumentos de percussão.
- Objetivos: Desenvolver ritmo, audição, linguagem e socialização.

MATERIALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Materialidades são os objetos e recursos físicos que mediam a brincadeira e a aprendizagem. A variedade e a intencionalidade na escolha dos materiais são fundamentais.

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

- Brinquedos pedagógicos (blocos, encaixes, brinquedos sonoros)
- Instrumentos musicais infantis
- Bonecos e fantoches

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS OU ABERTOS

- Tecidos, caixas, tampas, rolos, potes, colheres, peneiras
- Argila, areia, terra, água
- Materiais da natureza (folhas, sementes, pedras lisas)

Teórico associado: Loris Malaguzzi — valorização das “cem linguagens” da criança por meio da exploração livre de materiais.

MATERIAIS SENSORIAIS

- Gelatinas, espumas, massinhas, tintas comestíveis
- Garrafas sensoriais (água com glitter, óleo e corantes)
- Painéis táteis com diferentes texturas

ESPAÇOS PARA BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O espaço é considerado um “terceiro educador” (Malaguzzi). Ele deve ser organizado, acessível, seguro, acolhedor e esteticamente convidativo.

ESPAÇOS INTERNOS

- Cantinhos ou ambientes por interesse:
 - o Leitura
 - o Construção (blocos e materiais de montar)
 - o Faz de conta
 - o Artes
 - o Música
- Ambientes de acolhimento e descanso
 - o Almofadas, colchonetes, tecidos leves

ESPAÇOS EXTERNOS

- Quintais com terra, areia e grama
- Horta pedagógica
- Parquinhos com brinquedos acessíveis
- Percursos sensoriais (com texturas, obstáculos leves, circuitos de movimento)

ESPAÇOS DE EXPERIMENTAÇÃO

- Mesas para experiências com água, farinha, tinta
- Painéis de luz, espelhos, caixas de papelão para túneis

Importante: Os espaços devem favorecer a autonomia e permitir escolhas livres, mas também ser constantemente repensados pelos educadores com base na observação das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é um direito da criança, garantido por leis nacionais e internacionais, e deve ser promovido em todas as instituições



de Educação Infantil. Para crianças de 0 a 3 anos, o brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas um meio potente de aprendizagem e de construção de si mesmas e do mundo ao seu redor. Cabe aos educadores e à sociedade valorizar e proteger esse tempo da infância, oferecendo experiências significativas, seguras e afetivas.

O brincar é um direito e uma necessidade vital para a criança pequena. Na faixa etária de 0 a 3 anos, ele não é apenas uma forma de lazer, mas a principal via de aprendizagem e desenvolvimento integral. Cabe às instituições de Educação Infantil, às famílias e à sociedade em geral garantir esse direito, respeitando as especificidades de cada criança e criando contextos ricos em interações e experiências lúdicas. Investir no brincar é investir em uma infância digna, feliz e potente.

As brincadeiras, os materiais e os espaços formam um trio pedagógico essencial para a prática com crianças de 0 a 3 anos. Um ambiente planejado com afeto, intencionalidade e variedade de experiências favorece o desenvolvimento integral da criança, permitindo que ela descubra o mundo por meio do corpo, das emoções, da linguagem e da interação com o outro.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (Decreto nº 6.949/2009).

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. Pessoas muito pequenas em lugares muito pequenos. Porto Alegre: Penso, 2006.

MALAGUZZI, L. As cem linguagens da criança. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1971.

PIKLER, E. Dar tempo ao tempo: a importância da atividade autônoma nos primeiros anos de vida. Lisboa: Instituto Pikler, 2001.

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



GEOGRAFIA ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONTEMPORANEIDADE: UMA REVISÃO TEÓRICA SOBRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO CRÍTICO

JOSÉ JADSON DOS SANTOS SILVA - Jadsongeo19@gmail.com - Graduação em Pedagogia pela Faveri e Educação Especial pela UNIFAHE
Professor da rede municipal de Ensino de São Bento do Trairi-RN



RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar, por meio de revisão teórica, os principais desafios e possibilidades enfrentados pela Geografia escolar na contemporaneidade, com foco nas práticas pedagógicas críticas e na formação de sujeitos conscientes. A pesquisa parte da compreensão de que o ensino de Geografia deve ir além da memorização de conteúdos, promovendo reflexões sobre o espaço vivido e suas múltiplas dimensões. O estudo fundamenta-se em autores como Cavalcanti (2013), Callai (2010), Vesentini (2011) e Freire (1996), cujas contribuições dialogam com a proposta de uma educação transformadora, contextualizada e comprometida com a realidade social dos estudantes. A análise evidencia que a Geografia escolar, quando articulada a práticas pedagógicas inovadoras e críticas, pode ser um instrumento potente para a leitura do mundo e para a construção da cidadania.

Palavras-chave: Geografia escolar; Ensino crítico; Práticas pedagógicas; Educação contemporânea; Formação cidadã.

ABSTRACT

This article aims to analyze, through a theoretical review, the main challenges and possibilities faced by school Geography in contemporary times, focusing on critical pedagogical practices and the formation of conscious subjects. The research starts from the understanding that Geography teaching must go beyond memorization, promoting reflections on lived space and its multiple dimensions. The study is based on authors such as Cavalcanti (2013), Callai (2010), Vesentini (2011), and Freire (1996), whose contributions align with a transformative, contextualized, and socially engaged educational approach. The analysis shows that school Geography, when linked to innovative and critical teaching practices, can be a powerful tool for reading the world and building citizenship.

Keywords: School Geography; Critical teaching; Pedagogical practices; Contemporary education; Citizenship formation.

INTRODUÇÃO

A Geografia escolar tem sido desafiada a acompanhar as transformações da sociedade contemporânea, exigindo do professor não apenas domínio conceitual, mas também práticas pedagógicas contextualizadas e críticas. No cenário atual, marcado por múltiplas crises — sociais, ambientais, econômicas e culturais —, torna-se urgente pensar um ensino de Geografia que permita aos estudantes compreender o espaço como uma construção social, dinâmica e contraditória (SANTOS, 2006).

O ensino de Geografia precisa ultrapassar a simples memorização de conteúdos e buscar a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar e intervir em seu meio. Para Callai (2011), a escola deve ser um espaço de construção de conhecimento significativo, e a Geografia escolar deve promover a leitura do mundo, valorizando os saberes dos estudantes e suas vivências espaciais. Isso exige uma mudança de postura do docente, que deve atuar como mediador do conhecimento, promovendo situações de aprendizagem que envolvam problematizações e múltiplas linguagens (CAVALCANTI, 2013).

Vesentini (2008) reforça que o ensino de Geografia, quando orientado por uma perspectiva crítica, contribui para a compreensão das relações de poder presentes no espaço e para a valorização da cidadania. Para isso, é necessário que as práticas pedagógicas dialoguem com as realidades dos alunos e estimulem a análise de temas atuais, como urbanização, globalização, conflitos socioambientais e territorialidades. Essa abordagem crítica implica também a valorização do cotidiano como ponto de partida para o desenvolvimento do raciocínio espacial (OLIVEIRA, 2010).

Nesse sentido, compreender as práticas pedagógicas na Geografia escolar contemporânea exige uma reflexão teórica sobre os fundamentos epistemológicos da disciplina, as abordagens metodológicas adotadas e os desafios impostos pelas políticas curriculares e pelas condições concretas do trabalho docente (PASSINI, 2016). Assim, o presente trabalho tem por objetivo

realizar uma revisão teórica acerca das principais contribuições que discutem o ensino de Geografia na contemporaneidade, com ênfase nas práticas pedagógicas que favorecem a formação crítica dos estudantes. O texto estrutura-se a partir de um resgate das perspectivas críticas da Geografia escolar, discutindo suas implicações para o trabalho docente e os desafios enfrentados na realidade educacional atual. Este trabalho tem por objetivo geral: investigar, por meio de revisão teórica, os principais desafios e possibilidades enfrentados pela Geografia escolar contemporânea, com ênfase nas práticas pedagógicas críticas e reflexivas. E por objetivos específicos: Analisar a evolução das concepções sobre o ensino de Geografia na escola básica; Compreender os fundamentos teóricos que sustentam práticas pedagógicas críticas no ensino de Geografia; Refletir sobre as potencialidades da Geografia escolar na formação de sujeitos críticos e socialmente comprometidos.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza teórica, com enfoque na revisão bibliográfica. Segundo Gil (2008), a revisão teórica é um procedimento fundamental para compreender o estado da arte de um determinado campo do conhecimento, permitindo a análise crítica de produções científicas consolidadas.

Para a construção do referencial, foram selecionadas obras e artigos científicos publicados nas últimas duas décadas, com ênfase em autores reconhecidos no campo da Geografia crítica e da educação, como Cavalcanti (2013), Callai (2010), Vesentini (2011), Santos (2008), Freire (1996) e Morin (2002), além de documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

O critério de escolha das fontes considerou a relevância acadêmica e a contribuição das obras para a discussão sobre o ensino de Geografia, práticas pedagógicas contemporâneas, currículo, mediação docente e formação cidadã. A análise dos textos foi realizada de forma interpretativa e reflexiva, respeitando o rigor científico exigido para pesquisas teóricas e contribuindo para uma visão crítica e atualizada do tema investigado.

A GEOGRAFIA ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DO SABER CRÍTICO

A Geografia escolar, ao longo do tempo, passou por diferentes abordagens que ora privilegiaram o conhecimento enciclopédico e descritivo, ora buscaram construir um saber mais reflexivo e conectado à realidade vivida pelos alunos. A partir das contribuições da geografia crítica, inaugurada por autores como Santos (2006), passou-se a compreender o espaço geográfico como um produto das relações sociais, econômicas, políticas e culturais, em constante transformação.

Essa compreensão exige que o ensino de Geografia vá além da apresentação de conteúdos fragmentados e descontextualizados. Cavalcanti (2013) aponta que é fundamental situar o aluno no mundo por meio da leitura e da interpretação crítica do espaço, compreendendo as relações de poder e as contradições socioespaciais. O conhecimento geográfico, nesse sentido, deve permitir ao estudante desenvolver consciência social e territorial.

Callai (2011) reforça que o ensino de Geografia deve articular o conteúdo científico com o cotidiano dos sujeitos, o que implica romper com a visão tecnicista e memorística ainda presente em muitas escolas. Para a autora, formar um sujeito crítico é, sobretudo, ensiná-lo a ler e a interpretar o mundo em que vive, entendendo que o espaço não é neutro, mas carregado de significados e desigualdades.

Além disso, Vesentini (2008) defende que o conteúdo geográfico deve ser trabalhado de forma problematizadora, relacionando fenômenos locais e globais, estimulando a autonomia intelectual dos estudantes. Ao mobilizar conceitos como lugar, território, paisagem e rede, o ensino de Geografia pode contribuir para a leitura crítica do mundo e para a formação cidadã.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

As práticas pedagógicas em Geografia precisam dialogar com os desafios da contemporaneidade, como a diversidade cultural, a crise ambiental, as desigualdades sociais e a expansão das tecnologias digitais. Nesse contexto, o professor é desafiado a reinventar sua prática, adotando metodologias que possibilitem a participação ativa dos alunos e o uso de múltiplas linguagens (PASSINI, 2016).

Segundo Oliveira (2010), as práticas docentes devem promover aprendizagens significativas, conectadas à realidade dos alunos e ao território em que vivem. Isso exige que o professor desenvolva estratégias que integrem observação, análise crítica e representação do espaço. O trabalho com mapas mentais, maquetes, cartografias afetivas e atividades de campo são exemplos de práticas que favorecem a compreensão do espaço vivido.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) orienta o trabalho pedagógico em Geografia a partir de unidades temáticas e competências gerais que valorizam o pensamento crítico, a empatia, o protagonismo juvenil e o uso de tecnologias. A valorização de metodologias ativas, como projetos, estudos do meio e aprendizagem baseada em problemas (ABP), são coerentes com os objetivos da BNCC e promovem um ensino mais dinâmico e reflexivo.

A mediação pedagógica, nesse processo, deve considerar os saberes prévios dos alunos e incentivá-los a construir significados, problematizar o espaço e elaborar sínteses que contribuam para sua formação integral. Freire (1996) afirma que ensinar exige compreender que a educação é um ato político e que a prática pedagógica deve estar comprometida com a transformação da realidade social.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO CRÍTICO NA CONTEMPORANEIDADE

O ensino crítico de Geografia enfrenta diversos desafios, que vão desde a formação inicial e continuada dos professores até as condições estruturais das escolas e a cultura avaliativa pautada em resultados quantitativos. Conforme Cavalcanti (2013), a construção de um ensino geográfico crítico é dificultada quando há ausência de políticas públicas que valorizem o trabalho docente e quando o currículo é imposto de forma descontextualizada.

Outro obstáculo é a resistência à mudança por parte de alguns profissionais da educação, que ainda reproduzem práticas transmissivas, com base na memorização e na reprodução de conteúdos (VESENTINI, 2008). Além disso, muitos professores enfrentam turmas superlotadas, ausência de recursos didáticos e jornadas de trabalho exaustivas, o que limita a experimentação de novas práticas.

Apesar disso, há possibilidades concretas de superação desses entraves. Investir na formação docente continuada, com foco nas metodologias críticas e na integração entre teoria e prática, é uma estratégia fundamental. Callai (2011) aponta que o professor de Geografia precisa se reconhecer como pesquisador do espaço vivido, capaz de reinventar a prática a partir das realidades dos alunos e dos desafios locais.

A utilização das tecnologias digitais também se apresenta como uma possibilidade, desde que não sejam usadas de forma superficial, mas como ferramentas de análise, expressão e interpretação do espaço geográfico (OLIVEIRA, 2010). O uso de plataformas digitais, softwares de geoprocessamento, imagens de satélite e aplicativos de mapeamento pode enriquecer a



análise territorial e tornar o ensino mais atrativo e significativo.

Por fim, a adoção de uma postura ética e comprometida com a justiça social e a equidade territorial deve guiar o trabalho do professor de Geografia na contemporaneidade. Para Freire (1996), educar é um ato de esperança e de reinvenção constante. Portanto, ensinar Geografia de forma crítica é também um exercício de resistência e de construção de futuros possíveis.

A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO

A formação do pensamento geográfico está diretamente ligada ao desenvolvimento da própria ciência geográfica enquanto disciplina escolar e acadêmica. Desde o século XIX, com a consolidação da geografia como ciência, surgiram debates sobre o que significaria pensar geograficamente, ou seja, compreender o espaço e suas inter-relações. Para Callai (2013), o pensamento geográfico é uma construção histórica que parte da observação e da análise das paisagens, mas vai além, buscando entender as relações sociais, políticas e culturais que produzem o espaço. Como afirma a autora: “o pensamento geográfico se forma quando o sujeito consegue olhar a realidade para além do que vê, percebendo as relações que constituem o espaço” (CALLAI, 2013, p. 45).

O pensamento geográfico também está vinculado às categorias fundamentais da geografia, como lugar, território, região e paisagem, que servem como chaves de leitura para compreender a realidade. De acordo com Cavalcanti (2012), ensinar e aprender geografia implica desenvolver nos sujeitos a capacidade de ler o mundo a partir dessas categorias, o que contribui para a formação de um pensamento espacial. Nesse sentido, a autora destaca: “pensar geograficamente é compreender o espaço como produto de múltiplas escalas de análise, integrando o local e o global” (CAVALCANTI, 2012, p. 88).

Autores clássicos, como Yves Lacoste, também ressaltam a importância do pensamento geográfico enquanto prática social e política. Em sua obra célebre, o autor enfatiza: “a geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra” (LACOSTE, 1976, p. 15), indicando que compreender o espaço sempre esteve associado a estratégias de poder. Nesse sentido, o pensamento geográfico assume um papel crítico e emancipador, uma vez que possibilita questionar as desigualdades socioespaciais e os usos do território.

Milton Santos, por sua vez, redefine o pensamento geográfico ao propor uma geografia humanista e crítica, pautada na análise do espaço como instância social. Para o autor, “o espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações” (SANTOS, 2000, p. 21), e compreendê-lo exige reconhecer as contradições e desigualdades que estruturam a sociedade. Nesse sentido, o pensamento geográfico não é neutro, mas um instrumento de leitura e transformação da realidade, contribuindo para que os indivíduos desenvolvam consciência espacial e senso crítico diante dos fenômenos.

Na perspectiva educacional, o desenvolvimento do pensamento geográfico é essencial para a formação do aluno como sujeito ativo e reflexivo. De acordo com Vesentini (2008), o ensino de geografia deve estimular o estudante a compreender as interações entre sociedade e natureza, a questionar o espaço em que vive e a perceber as interdependências globais. Essa prática pedagógica favorece a formação de cidadãos mais críticos e conscientes de seu papel no mundo, ampliando a relevância social da geografia escolar.

Portanto, a formação do pensamento geográfico é um processo que integra teoria, prática e crítica, sustentado por categorias analíticas e referenciais históricos. Desde os clássicos, como Lacoste e Santos, até os estudiosos contemporâneos da educação geográfica, como Callai, Cavalcanti e Vesentini, a geografia vem sendo concebida como uma ciência que não apenas descreve o espaço, mas o interpreta e questiona, contribuindo para a emancipação dos sujeitos.

GEOGRAFIA CLÁSSICA

A geografia clássica surge no século XIX como disciplina científica marcada pela forte influência do positivismo. Nesse período, autores como Friedrich Ratzel e Paul Vidal de La Blache buscavam explicar as relações entre sociedade e natureza. Para Ratzel, o espaço era determinante no desenvolvimento das sociedades, ideia que ficou conhecida como determinismo geográfico. Segundo ele, “o homem é um produto do meio” (RATZEL, 1898, p. 34), reforçando uma visão de dependência da humanidade em relação à natureza.

Entretanto, Vidal de La Blache se contrapôs ao determinismo, defendendo o possibilismo, ao considerar que a natureza oferece possibilidades, mas cabe ao homem escolher e intervir. Para o autor, “o meio não impõe, apenas oferece” (LA BLACHE, 1922, p. 67), destacando a ação humana como fundamental na organização do espaço. Essa perspectiva consolidou a chamada geografia regional, cuja ênfase estava na descrição das paisagens e na delimitação de regiões como unidades de análise. Assim, a geografia clássica foi marcada pela busca de cientificidade, mas também por uma forte vinculação à lógica dos Estados-nação. Como observa Gomes (2017), “o nascimento da geografia moderna esteve diretamente associado às necessidades políticas e administrativas do Estado” (p. 41). Desse modo, ainda que tenha fornecido bases para o desenvolvimento da disciplina, essa fase se limitava a um caráter descritivo e pouco crítico.

GEOGRAFIA CRÍTICA

A partir da década de 1970, surge a geografia crítica, em oposição às limitações da geografia tradicional. Influenciada pelo marxismo, ela propõe uma leitura do espaço como produto das relações sociais, questionando as desigualdades e contradições do capitalismo. De acordo com Harvey (1973), “a geografia deve estar comprometida com a transformação da sociedade e não apenas com sua descrição” (p. 15).

Nesse movimento, autores como Milton Santos ganharam destaque ao propor uma geografia humanista e crítica, defendendo que o espaço não é apenas cenário, mas uma instância fundamental da vida social. Para Santos (2000), “o espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações” (p. 21). Essa concepção amplia o papel da geografia, que passa a analisar como o território é produzido pelas relações econômicas, políticas e culturais.

Lacoste (1976) também reforça essa dimensão crítica ao afirmar que “a geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra” (p. 15), revelando que o conhecimento geográfico nunca foi neutro, mas sempre esteve atrelado a interesses de poder. Essa perspectiva fortaleceu a ideia de que o pensamento geográfico é também um instrumento de emancipação, possibilitando aos sujeitos compreender as contradições do mundo capitalista.

Portanto, a geografia crítica representou uma ruptura epistemológica, ao assumir uma postura engajada e questionadora, transformando a geografia em ciência social aplicada, comprometida com a justiça espacial.

GEOGRAFIA CONTEMPORÂNEA

Na contemporaneidade, a geografia amplia ainda mais seu escopo analítico, incorporando debates interdisciplinares e novas tecnologias. O desenvolvimento do pensamento geográfico contemporâneo está marcado pela diversidade de correntes, que



vão desde abordagens críticas até perspectivas culturais, ambientais e pós-modernas.

Segundo Vesentini (2008), “a geografia contemporânea não pode ser compreendida como um corpo único de ideias, mas como um campo plural de debates e disputas” (p. 23). Essa pluralidade permite que a disciplina dialogue com outras áreas, como a sociologia, a economia, a ciência política e a ecologia, ampliando suas interpretações do espaço.

Além disso, a geografia contemporânea se caracteriza pelo uso das geotecnologias e pelo foco em escalas múltiplas de análise. Callai (2013) observa que “o pensamento geográfico, hoje, exige que o sujeito seja capaz de perceber a totalidade-mundo sem perder de vista a realidade local” (p. 112). Essa articulação entre o global e o local é um dos traços centrais da geografia atual, em um contexto de intensificação da globalização.

Outro aspecto relevante é a preocupação com a formação cidadã. Para Cavalcanti (2012), “ensinar geografia é formar sujeitos que compreendam criticamente o espaço vivido e que possam intervir nele de maneira consciente” (p. 89). Assim, a geografia contemporânea não se limita ao campo acadêmico, mas busca contribuir para a transformação social, fortalecendo sua função pedagógica e política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Geografia escolar, enquanto campo de conhecimento e prática pedagógica, tem papel fundamental na formação crítica dos sujeitos, sobretudo em tempos marcados por transformações sociais, ambientais, econômicas e tecnológicas. Através da revisão teórica desenvolvida neste trabalho, foi possível compreender que o ensino de Geografia não deve se restringir à transmissão de conteúdos descontextualizados, mas precisa promover o desenvolvimento da consciência espacial, social e cidadã dos estudantes.

Autores como Cavalcanti (2013), Callai (2010) e Vesentini (2011) reforçam a importância de práticas pedagógicas que articulem o espaço vivido com o conhecimento científico, permitindo que o aluno compreenda a complexidade do mundo e sua posição nele. Nesse sentido, a mediação docente torna-se essencial na construção de um ensino significativo, conectado à realidade local e global dos discentes, favorecendo o protagonismo estudantil e o pensamento crítico.

Ao enfrentar os desafios da contemporaneidade – como a globalização, as desigualdades socioespaciais, as mudanças ambientais e as novas tecnologias – a Geografia escolar precisa assumir um caráter dinâmico, criativo e transformador. Para isso, é fundamental que os professores estejam em constante formação, reflexiva e crítica, a fim de desenvolver metodologias coerentes com os princípios da educação emancipadora defendida por Freire (1996).

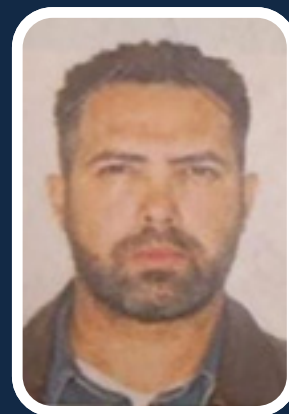
Portanto, este estudo reafirma a necessidade de repensar o ensino de Geografia sob uma perspectiva crítica e interdisciplinar, pautada no compromisso com a justiça social e a construção de uma sociedade mais equânime. A Geografia escolar, quando bem fundamentada teoricamente e aplicada de forma crítica, é uma poderosa ferramenta para a leitura e a transformação do mundo.

REFERÊNCIA

- CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: práticas e textualidades. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 12. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HARVEY, David. Social Justice and the City. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1973.
- JESUS, Denilson de Araújo; LIMA, Maria Cecília de Paula. Educação geográfica e práticas docentes: reflexões sobre o ensino de Geografia na contemporaneidade. Revista Geosaberes, Fortaleza, v. 10, n. 21, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/geosaberes/article/view/41069>. Acesso em: 07 ago. 2025.
- LA BLACHE, Paul Vidal de. Princípios de Geografia Humana. Lisboa: Cosmos, 1922.
- LACOSTE, Yves. A Geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1976.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. Território e modernidade. São Paulo: Hucitec, 2000.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia: conceitos e temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- RATZEL, Friedrich. Antropogeografia. Stuttgart: J. Engelhorn, 1898.
- SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço. São Paulo: Hucitec, 2000.
- SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.
- VESENTINI, José William. Geografia crítica: o espaço social como categoria de análise. São Paulo: Ática, 2008.
- VESENTINI, José William. A formação do pensamento geográfico. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.
 - VESENTINI, José William. Nova geografia: geografia geral e do Brasil. 3. ed. São Paulo: Ática, 2011.



A INFLUÊNCIA DA LITERATURA BRASILEIRA



JULIO CESAR DA COSTA E SILVA - Professor na rede municipal de São Paulo com o fundamental I e II em cargo efetivo onde segue sua missão de promover uma educação humanizada, inclusiva e transformadora a todos os alunos

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa, com ênfase no papel da literatura brasileira como instrumento essencial para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico. A pesquisa propõe ir além da leitura tradicional de obras, explorando como a literatura pode ser incorporada ao currículo de forma significativa, promovendo a reflexão sobre contextos sociais e históricos vivenciados pelos alunos.

Ao considerar a literatura como um meio de formação integral do estudante, discute-se sua função como instrumento de mediação cultural e cognitiva. A pesquisa também analisa teorias do ensino de línguas e métodos de leitura literária que favorecem uma aprendizagem mais profunda, interpretativa e crítica. A literatura é abordada não apenas como espelho da sociedade, mas como filtro capaz de revelar realidades e propor transformações.

Palavras-chave: Literatura brasileira; Ensino de Língua Portuguesa; Práticas pedagógicas

INTRODUÇÃO

A literatura brasileira exerce papel fundamental na formação cultural, social e educacional do país. Por meio de seus diversos gêneros e autores, ela contribui para a construção da identidade nacional, para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento crítico e da consciência histórica. Além disso, a literatura é instrumento essencial na educação, pois estimula a leitura, a escrita e a interpretação de textos, fortalecendo competências cognitivas e socioemocionais.

A Literatura Brasileira e a Construção da Identidade Cultural reflete a diversidade cultural, histórica e social do país, abordando temas como a colonização, o folclore, a miscigenação e a vida cotidiana.

Escritores como Machado de Assis, José de Alencar, Jorge Amado e Monteiro Lobato contribuíram para consolidar a identidade nacional por meio de narrativas que retratam diferentes regiões, culturas e contextos históricos. A literatura possibilita que os leitores compreendam suas próprias raízes culturais e se conectem com a memória coletiva da sociedade.

É quase impossível pensar no ensino de Língua Portuguesa sem destacar a grande importância da literatura brasileira, que, como um farol, ilumina o caminho da compreensão e da crítica literária. A literatura, muito além de um simples conteúdo programático, serve como uma ponte que conecta o aluno não apenas à língua, mas também à sua própria identidade, cultura e história. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é investigar as práticas pedagógicas utilizadas no ensino da Língua Portuguesa, com ênfase na utilização da literatura brasileira como ferramenta essencial para o desenvolvimento da linguagem e a formação do pensamento crítico.

O problema de pesquisa, portanto, surge ao questionar como as obras literárias brasileiras podem ser mais bem integradas ao currículo escolar de Língua Portuguesa, de modo a promover uma aprendizagem mais profunda e significativa, além de possibilitar uma reflexão crítica sobre o contexto social e histórico no qual os alunos estão inseridos. Estaria a escola aproveitando todo o potencial da literatura? Ou estaríamos apenas riscando a superfície, sem nos aprofundar nas múltiplas camadas de significados e emoções que as obras literárias oferecem? Essas são questões que merecem ser discutidas com mais profundidade.

O objetivo geral deste trabalho é analisar de que forma a literatura brasileira pode ser utilizada de maneira eficaz no ensino da Língua Portuguesa. Entre os objetivos específicos, destacam-se: investigar diferentes estratégias pedagógicas que promovam o envolvimento ativo dos alunos com os textos literários; analisar as teorias de ensino mais adequadas ao contexto escolar brasileiro; e avaliar a aplicação prática dessas metodologias no cotidiano das escolas.



A escolha do tema se justifica pela urgência de repensar os métodos tradicionais de ensino da Língua Portuguesa e reconhecer o papel central que a literatura brasileira pode desempenhar nesse processo. A literatura não deve ser apenas uma disciplina a ser memorizada; ela deve ser vivida, deve extrapolar as páginas dos livros e dialogar com a realidade dos alunos, despertando neles não só o prazer pela leitura, mas também a capacidade crítica e analítica de perceber e refletir sobre as contradições do mundo.

A metodologia adotada neste estudo é qualitativa, baseada na análise de bibliografia especializada e na realização de estudos de caso em escolas que já utilizam a literatura brasileira como recurso pedagógico. Serão coletadas informações sobre as práticas literárias adotadas, observando-se como são aplicadas no ensino da Língua Portuguesa e quais resultados são percebidos por educadores e alunos.

A estrutura do trabalho será composta por cinco capítulos. O primeiro capítulo abordará as bases teóricas sobre o ensino da Língua Portuguesa e o papel da literatura brasileira nesse processo. O segundo capítulo discutirá as principais metodologias de ensino de literatura e suas possíveis aplicações em sala de aula. O terceiro capítulo apresentará estratégias pedagógicas voltadas ao engajamento dos alunos com a leitura literária. O quarto capítulo analisará estudos de caso de escolas que utilizam a literatura brasileira de forma inovadora. Por fim, o quinto capítulo trará uma reflexão sobre os desafios e as perspectivas futuras para o ensino de literatura no Brasil.

Este trabalho pretende, ao final, contribuir significativamente para o fortalecimento da literatura como pilar do ensino da Língua Portuguesa, de modo que ela transborde das páginas dos livros e inunde as salas de aula, proporcionando aos alunos uma formação mais rica, crítica e integral.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LITERATURA BRASILEIRA

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem suas raízes profundamente cravadas na história da colonização e no processo de formação da identidade nacional. Durante o período colonial, o português foi imposto como idioma oficial, tornando-se um dos principais instrumentos de controle e organização social. Naquele contexto, as práticas de ensino da língua eram limitadas e, muitas vezes, restritas às elites ou àqueles com maior acesso à educação formal.

Com o passar do tempo, especialmente após a Independência do Brasil, o ensino da língua passou a se transformar, impulsionado pela necessidade de construção de uma identidade cultural própria. O século XIX marcou um importante avanço nesse processo, à medida que a educação se tornava mais acessível e começava a se organizar de maneira mais sistemática. Ainda assim, o ensino da Língua Portuguesa permaneceu, por muito tempo, preso a métodos tradicionais, excessivamente teóricos e voltados à memorização.

Foi apenas ao longo do século XX que novas abordagens pedagógicas começaram a emergir, colocando a língua portuguesa em um patamar mais dinâmico, comunicativo e funcional. Ganhava força, então, a ideia de que o ensino da língua deveria contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de interagir com o mundo ao seu redor. Nesse contexto, a literatura passou a ser reconhecida como uma ferramenta indispensável, deixando de ser apenas um instrumento de fixação gramatical para tornar-se um catalisador do pensamento crítico e da criatividade.

Contudo, o percurso não foi linear. Diversos momentos políticos e sociais influenciaram diretamente o ensino da Língua Portuguesa nas escolas brasileiras. Durante o regime militar, por exemplo, a educação sofreu intensas restrições, com controle da produção intelectual e imposição de uma linguagem padronizada. Nesse período, o ensino da língua e da literatura foi reduzido à obediência a normas e conteúdos oficiais, esvaziando o potencial crítico da leitura literária.

Com o retorno à democracia, a educação no Brasil começou a ser ressignificada. A literatura brasileira, enquanto expressão legítima da cultura nacional, foi valorizada e incorporada ao currículo com nova perspectiva. Passou-se a reconhecer o valor da leitura e da interpretação de textos literários como práticas essenciais para a formação integral dos alunos — muito além da simples decodificação da linguagem.

Dessa forma, a história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil pode ser comparada a uma narrativa literária: repleta de viradas, tensões, metáforas e rupturas, que a reconfiguram constantemente. O que antes era um caminho árido e limitado, hoje se revela como um campo fértil, convidando os alunos a mergulharem nas profundezas da linguagem e da literatura. É nesse terreno que se torna possível construir sentidos, compreender o mundo e transformar a realidade que os cerca.

A LITERATURA BRASILEIRA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Refletir sobre a literatura brasileira no contexto educacional é como desbravar um campo de possibilidades que, ao longo do tempo, foi sendo cultivado com esforço e atravessado por diversas transformações. Desde suas origens, a literatura foi inserida no currículo escolar não apenas como conteúdo programático, mas como uma poderosa ferramenta de formação do pensamento crítico e da identidade cultural. Embora tenha sido um percurso longo e, por vezes, tímido, é inegável que a literatura brasileira conquistou um espaço significativo no ambiente escolar.

Durante o período imperial, a literatura brasileira começou a ganhar certo destaque, embora ainda restrita a um grupo social privilegiado — filhos das elites e das famílias com acesso à educação formal. Nesse contexto, a literatura era muitas vezes apresentada como reflexo de ideais europeus, fortemente influenciada por modelos estrangeiros, o que limitava a expressão genuína da realidade brasileira. Era como se o país buscasse enxergar a si mesmo através de lentes alheias.

No entanto, a partir do final do século XIX e, com mais intensidade, ao longo do século XX, observou-se uma mudança gradual. Com a Proclamação da República e o surgimento de novas abordagens educacionais, intensificaram-se os esforços para inserir a literatura brasileira no currículo com o objetivo de fortalecer a identidade nacional. Autores como Machado de Assis, José de Alencar e Aluísio Azevedo passaram a ter suas obras estudadas nas escolas, contribuindo para uma nova percepção da literatura como instrumento de análise e reflexão sobre a sociedade brasileira.

A chegada do século XX marcou um novo momento para a literatura nacional, especialmente com a Semana de Arte Moderna de 1922, que impulsionou o Modernismo e abriu espaço para vozes até então marginalizadas. O movimento modernista ampliou os limites do que era considerado literatura, incorporando aspectos da cultura popular, das raízes africanas e indígenas e das experiências sociais periféricas. Nomes como Mário de Andrade e Oswald de Andrade passaram a ser mais abordados no ensino, permitindo que a literatura dialogasse diretamente com a realidade brasileira, com sua diversidade cultural, linguística e social.

Nas últimas décadas, a literatura brasileira tem ganhado espaço crescente, embora ainda de forma desigual, na educação básica. A escola, como espaço de formação integral, deve ir além da simples apresentação de autores ou movimentos literários. É necessário que os alunos sejam convidados a mergulhar nas obras, não como uma obrigação curricular, mas como



oportunidade de vivenciar o país por meio das palavras. A literatura torna-se, assim, um instrumento para compreender o Brasil, não apenas de forma teórica, mas também afetiva, subjetiva e crítica.

Apesar dos avanços, o caminho ainda apresenta desafios. Faltam recursos, formação adequada de professores e, por vezes, há resistência à adoção de metodologias mais interativas e reflexivas. Ainda assim, a literatura brasileira se reinventa continuamente, encontrando novos meios de alcançar os estudantes. É na escola que a literatura encontra seus leitores mais jovens, e é por meio dela que se pode formar cidadãos mais sensíveis, críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

É inegável que a literatura exerce uma influência poderosa no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Com frequência, ao se abordar o ensino da língua, tende-se a restringi-lo ao estudo de regras gramaticais, estruturas sintáticas e vocabulário. No entanto, é necessário considerar a dimensão estética e simbólica da linguagem, presente na literatura, que contribui significativamente para o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos.

A leitura de romances, poesias ou contos coloca o estudante em contato com diferentes formas de expressão, permitindo-lhe experimentar a riqueza e a diversidade da língua em uso. A narrativa literária, com seus personagens complexos, conflitos simbólicos e ambientes vívidos, oferece um terreno fértil para a ampliação do repertório linguístico. A literatura, nesse sentido, funciona como um espelho da sociedade e da própria língua, ao mesmo tempo em que propõe novos usos e significados, estimulando o pensamento crítico e reflexivo.

Ao adentrar o universo literário, o aluno vivencia a linguagem em sua plenitude: experimenta, reinventa, interpreta. A literatura permite que ele vá além da norma culta, compreendendo os sentidos implícitos, as ambiguidades e as múltiplas possibilidades de significação das palavras. Essa experiência amplia sua capacidade de leitura e escrita, promovendo uma imersão profunda no universo da linguagem, essencial para a formação de sujeitos críticos e sensíveis.

Além disso, é fundamental destacar o caráter simbólico da literatura. As palavras dos autores não são apenas veículos de informação, mas carregam afetos, ideias, ideologias e vivências. Por meio das metáforas, o aluno acessa uma linguagem mais complexa e sensível, apreendendo camadas de significado que transcendem a literalidade. Ao ler literatura, o estudante não apenas aprende vocabulário ou estruturas gramaticais; ele constrói sentidos, decifra símbolos e amplia sua visão de mundo.

A literatura também contribui decisivamente para o desenvolvimento da competência comunicativa. Os textos literários, com suas diversas vozes, diálogos e discursos, oferecem modelos ricos de interação verbal. Ao ler, o aluno vivencia situações comunicativas, compreende os mecanismos da argumentação, identifica intenções discursivas e aprende a se posicionar criticamente em diferentes contextos.

Ao integrar a literatura ao ensino da língua portuguesa, o professor proporciona ao aluno uma gramática de sentidos — e não apenas de regras. Oferece-lhe a oportunidade de compreender e usar a língua em sua dimensão mais profunda, como instrumento de expressão do pensamento, das emoções, dos sonhos e da imaginação.

A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E LITERATURA

É inegável que a literatura exerce uma influência profunda no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Com frequência, ao se pensar no ensino da língua, restringe-se sua abordagem ao estudo de regras gramaticais, estruturas sintáticas e vocabulário. No entanto, é necessário reconhecer o papel essencial da literatura como meio de vivência da linguagem em sua forma mais rica e expressiva. A literatura, com seu poder de transportar o leitor para universos simbólicos e emocionais diversos, revela-se uma aliada indispensável no desenvolvimento da competência linguística e comunicativa dos estudantes.

Ao ler um romance, uma poesia ou um conto, o aluno entra em contato direto com múltiplas formas de expressão, submetendo-se ao jogo das palavras e suas variadas camadas de sentido. A narrativa literária, com seus encontros e desencontros, personagens complexos e cenários vívidos, proporciona ao estudante um espaço fértil para explorar e expandir seu repertório linguístico. Como um espelho, a literatura reflete a sociedade e a própria língua, ao mesmo tempo em que oferece novas perspectivas de uso, diferentes formas de comunicação e modos alternativos de interpretar o mundo.

Ao mergulhar nas páginas de uma obra literária, o aluno aprende a brincar com a linguagem. A literatura lhe permite experimentar, reinventar e reinterpretar significados, ao passo que incorpora novas expressões e maneiras de se comunicar. Tal como uma dança entre palavras, a experiência literária promove uma imersão no universo linguístico, contribuindo significativamente para o aprimoramento da expressão oral e escrita.

Além disso, é imprescindível considerar o valor simbólico que a literatura carrega. As palavras de um autor não se limitam à função comunicativa; elas possuem o poder de tocar, transformar e dar voz a emoções e pensamentos muitas vezes inomináveis. Por meio das metáforas, o estudante aprende a linguagem em sua dimensão mais profunda, reconhecendo a multiplicidade de sentidos que ultrapassam o simples enunciado. Assim, ao interagir com o texto literário, o aluno não apenas aprende regras gramaticais ou vocabulário — ele constrói significados, decodifica simbolismos e amplia sua compreensão sobre a língua e a comunicação.

Ademais, a literatura desempenha papel fundamental no desenvolvimento da competência comunicativa. As narrativas literárias, com suas tramas envolventes e diálogos ricos, expõem o aluno a diversas formas de construção discursiva e expressão de ideias. Por meio da leitura, ele vivencia práticas comunicativas, compreende a sutileza dos discursos e aprende a se posicionar de forma crítica e consciente em diferentes contextos. A literatura, nesse sentido, ensina a reconhecer as nuances da comunicação humana e a exercitar a escuta e a argumentação.

Ao incorporar a literatura ao ensino da Língua Portuguesa, o professor não apenas ensina regras linguísticas, mas oferece aos alunos uma gramática de sentidos — aquela que se constrói nas entrelinhas, nas subjetividades e nas experiências de leitura. Dessa forma, o domínio da literatura conduz o aluno a um domínio mais profundo e significativo da língua, capacitando-o a expressar não apenas o que pensa, mas também o que sente, imagina e sonha.

A literatura brasileira é utilizada como recurso pedagógico para alfabetização e letramento, oferecendo textos ricos em vocabulário, expressões culturais e narrativas significativas.

Obras literárias ajudam no desenvolvimento da imaginação, criatividade e pensamento crítico, permitindo que os alunos interpretem, reflitam e expressem suas ideias.

O contato com a produção literária nacional promove o orgulho cultural, incentivando a valorização da própria história e identidade.

TEORIAS LITERÁRIAS E SUAS APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Ao tratar das teorias literárias no contexto educacional, adentra-se um campo vasto e complexo que permite compreender e



analisar as obras literárias de forma mais crítica, profunda e significativa. Tais teorias não se configuram apenas como instrumentos técnicos, mas como chaves interpretativas que abrem múltiplas possibilidades de leitura, instigando o estudante a ir além da compreensão literal dos textos. Nesse cenário, destacam-se abordagens como o formalismo, o estruturalismo e o pós-estruturalismo, que oferecem perspectivas complementares para o ensino de literatura.

O formalismo propõe uma leitura centrada nos elementos internos da obra, valorizando suas estruturas linguísticas, estilísticas e formais. Nessa abordagem, aspectos como rimas, repetições, imagens poéticas, ritmo e recursos de linguagem são minuciosamente analisados. A atenção se volta para a tessitura textual, desconsiderando o contexto histórico ou a biografia do autor. Dessa forma, o estudante é incentivado a desenvolver uma leitura mais técnica, identificando padrões estéticos e compreendendo o funcionamento interno da linguagem literária.

Já o estruturalismo amplia o olhar do leitor ao considerar a literatura como parte de um sistema mais amplo de significados. Aqui, o texto literário é visto como um componente de uma rede de discursos, influenciado e influenciador de práticas culturais e sociais. A leitura estruturalista busca compreender como os elementos de uma narrativa – como enredo, personagens, narrador, tempo e espaço – se articulam entre si e com outras obras, revelando padrões, mitos e estruturas universais. Tal abordagem ensina ao aluno que a literatura está em constante diálogo com outras formas de expressão cultural e com o contexto social em que está inserida.

Por sua vez, o pós-estruturalismo propõe uma ruptura com as certezas e estruturas fixas. Nessa perspectiva, o texto literário não possui um único sentido, mas sim múltiplas possibilidades de interpretação. A leitura passa a ser vista como uma construção subjetiva, influenciada pelas experiências e vivências do leitor. Ao adotar esse olhar, o estudante é levado a questionar significados, problematizar discursos e reconhecer os elementos implícitos e silenciados nas obras. A interpretação deixa de ser definitiva e passa a ser dinâmica, fluida e aberta.

No ambiente escolar, essas teorias podem ser aplicadas de forma integrada e criativa, a fim de fomentar a leitura crítica e o protagonismo do aluno no processo interpretativo. O formalismo pode ser utilizado para trabalhar as estruturas do texto; o estruturalismo, para ampliar as conexões entre literatura, cultura e sociedade; e o pós-estruturalismo, para promover debates e interpretações diversas, incentivando o pensamento crítico e a autonomia intelectual.

Ao aplicar essas abordagens teóricas no ensino da literatura, o professor transforma a leitura em uma prática ativa e significativa. Em vez de uma mera decodificação de palavras, a literatura se torna um campo vivo de debate, reflexão e construção de sentidos, promovendo o desenvolvimento integral do aluno como leitor e cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível perceber a imensa riqueza da literatura brasileira e sua importância fundamental no ensino de Língua Portuguesa. A literatura deve ser compreendida não apenas como um conjunto de textos a serem estudados, mas como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a compreensão das complexidades sociais, políticas e históricas que constituem o Brasil. A literatura brasileira não atua como um reflexo passivo, mas como um espelho da sociedade, desafiando o aluno a questionar, refletir e, sobretudo, a agir diante das questões que o cercam.

Durante a análise realizada, ficou evidente que o ensino de literatura não pode ser tratado como uma atividade superficial, restrita à compreensão de enredos e personagens. Deve ser, antes, uma experiência transformadora, na qual os alunos não apenas compreendam as obras literárias, mas também as relacionem com a realidade em que vivem, com o contexto social e histórico do país e com suas próprias experiências e questionamentos. Obras como *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, ou *O Primo Basílio*, de José de Alencar, oferecem não só uma visão crítica do passado, mas também reflexões profundas sobre os desafios atuais da sociedade brasileira.

A literatura, nesse sentido, torna-se uma chave que abre portas para compreensões mais amplas e sensíveis da realidade, provocando nos alunos um entendimento crítico e transformador, entretanto, é necessário reconhecer os desafios que permeiam o ensino de literatura no Brasil. A escassez de recursos, a resistência ao ensino literário e as dificuldades na formação contínua dos professores ainda são obstáculos significativos. Contudo, tais barreiras podem ser superadas com a adoção de estratégias inovadoras, o uso das tecnologias digitais e o fortalecimento de políticas públicas voltadas à valorização da leitura e do ensino literário.

A globalização cultural e a diversidade de conteúdos também oferecem novas possibilidades, permitindo que a literatura brasileira dialogue com outras culturas e linguagens, ampliando o repertório dos estudantes e preparando-os para a cidadania global. Para o futuro, é fundamental que escolas e educadores continuem apostando na literatura como uma ferramenta de transformação social, promovendo um ensino que estimule a reflexão crítica e a formação cidadã dos alunos. Investir na formação docente contínua, aproximar a literatura das questões sociais contemporâneas e utilizar a tecnologia como aliada da leitura são passos fundamentais para qualificar o ensino literário nas escolas. A literatura brasileira possui um imenso potencial transformador e, quando bem explorada, pode contribuir significativamente para a formação de sujeitos mais críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade.

Em suma, o ensino da literatura é um processo contínuo de descoberta, reflexão e ação. A literatura brasileira, com sua diversidade e profundidade, apresenta-se como uma ferramenta essencial para a construção de um futuro mais justo, humano e consciente.

REFERÊNCIAS

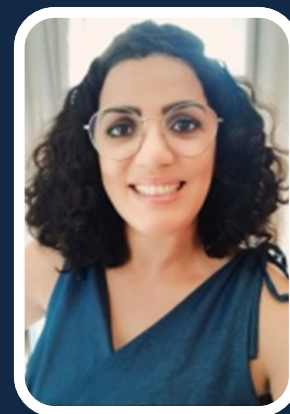
- ALENCAR, José de. *O Primo Basílio*. Editora XYZ, 2020.
- ANDRADE, Mário de. *Macunaíma*. Editora XYZ, 2019.
- AMADO, Jorge. *Capitães da Areia*. Editora XYZ, 2018.
- AZEVEDO, Aluísio. *O Cortiço*. Editora XYZ, 2017.
- CANDIDO, Antonio. *A Educação e a Literatura: Reflexões sobre o Ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 1995.
- COELHO, José. *A Literatura Brasileira no Ensino Escolar: Práticas e Teorias*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- DUBIN, Richard. *Teorias de Ensino e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- GRACILIANO RAMOS. *Vidas Secas*. Editora XYZ, 2016.
- LISPECTOR, Clarice. *A Hora da Estrela*. Editora XYZ, 2015.
- MACHADO DE ASSIS, Joaquim. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Editora XYZ, 2014.
- PUIG, Josep Maria. *A Formação de Valores: A Educação no Século XXI*. Editora XYZ, 2021.



RANGEL, José. Literatura e Educação: Reflexões e Caminhos. Editora ABC, 2019.
ROBBINS, Stephen P. Comportamento Organizacional: Teoria e Prática no Contexto Brasileiro. 12. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.
SANTOS, Ana. A Literatura Brasileira no Ensino Contemporâneo. Editora ABC, 2022.
ZILBERMAN, Regina. O Ensino da Literatura e a Formação de Leitores. São Paulo: Editora Ática, 2002.



O AUTISMO E OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA



LEILIANE FONTENELLE PEREIRA MARQUES - Graduação em Psicologia pela Universidade Santo Amaro, ano de conclusão 2021; Especialista em Deficiência Intelectual pela Universidade Santo Amaro, ano de conclusão 2014; Professora de Atendimento Educacional Especializado – PAEE na EMEF CÉU Casa Blanca.

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta comunicação, interação social e comportamento, apresentando grande variabilidade entre indivíduos. A inclusão escolar de alunos com TEA é um direito garantido por legislações nacionais e internacionais, mas enfrenta desafios como a falta de formação específica de professores, recursos limitados e estigmas sociais. O docente tem papel central na identificação precoce de sinais, adaptação curricular, uso de estratégias pedagógicas inclusivas e promoção de um ambiente acolhedor. A colaboração entre escola, família e profissionais da saúde, aliada ao uso de tecnologias assistivas, potencializa o desenvolvimento dos estudantes. Para superar obstáculos e promover uma educação verdadeiramente inclusiva, é necessário investir em capacitação docente, políticas públicas e mudança cultural que valorize a diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista (TEA); Inclusão escolar; Intervenção pedagógica; Adaptação curricular; Formação docente; Tecnologias assistivas; Diagnóstico precoce; Estratégias inclusivas; Colaboração interdisciplinar; Educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por comprometimentos na comunicação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento, e desafios sensoriais.

Segundo Roudinesco, Plon, 1944, p. 57 – “O termo de autismo vem do grego que significa em si mesmo. Faz referência a um sujeito retraído que evita qualquer contato com o mundo exterior e que pode chegar inclusive ao mutismo (Roudinesco; Plon, 1944, p. 57).”

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a prevalência global do TEA tem aumentado nas últimas décadas, o que torna imperativa a reflexão sobre os desafios e as possibilidades de intervenção pedagógica para essa população no contexto escolar. Nesse sentido, o papel do professor emerge como elemento central na promoção do desenvolvimento cognitivo, social e emocional de estudantes com TEA, destacando a importância de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes.

A inclusão escolar de alunos com TEA é um direito garantido por legislações nacionais e internacionais, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. Essas normativas reafirmam o compromisso com uma educação de qualidade para todos, independentemente das diferenças individuais. Contudo, a efetiva implementação desse direito ainda enfrenta diversos obstáculos, especialmente no que se refere à preparação dos docentes para lidar com as especificidades do TEA. A formação inicial e continuada de professores nem sempre contempla as particularidades desse transtorno, gerando insegurança e dificuldades na prática pedagógica.

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (Declaração De Salamanca, 1994, p. 1).

O trabalho com alunos com TEA exige do professor a capacidade de identificar e atender às necessidades individuais, conside-

rando que o espectro autista abrange uma ampla variação de habilidades e desafios. Alguns estudantes podem apresentar dificuldades significativas na comunicação verbal e na interação social, enquanto outros têm desempenho acadêmico elevado em áreas específicas. Essa diversidade demanda estratégias pedagógicas diferenciadas, como a utilização de recursos visuais, adaptações curriculares e atividades que promovam o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas.

Outro aspecto crítico está relacionado à colaboração entre professores, familiares e profissionais de saúde, como terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos. A construção de uma rede de apoio interdisciplinar é essencial para garantir que as intervenções pedagógicas sejam integradas e coerentes com as necessidades do aluno. No entanto, a falta de tempo, recursos e formação adequada frequentemente dificulta essa colaboração, gerando frustração tanto para os docentes quanto para as famílias.

Além disso, o estigma e os preconceitos ainda presentes no ambiente escolar podem constituir uma barreira significativa para a inclusão de estudantes com TEA. Professores podem enfrentar resistência de colegas e da comunidade escolar, bem como desafios emocionais ao lidar com situações complexas. Isso reforça a necessidade de formação não apenas técnica, mas também voltada para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, paciência e resiliência.

É fundamental reconhecer que a intervenção pedagógica no TEA não é um desafio apenas individual do professor, mas um reflexo de um sistema educacional que ainda caminha rumo à plena inclusão.

Incluir não é só integrar [...] Não é estar dentro de uma sala onde a inexistência de consciencialização de valores e a aceitação não existem. É aceitar integralmente e incondicionalmente as diferenças de todos, em uma valorização do ser enquanto semelhante a nós com igualdade de direitos e oportunidades. É mais do que desenvolver comportamentos, é uma questão de consciencialização de atitudes (Cavaco, 2014, p. 31).

Investimentos em políticas públicas, capacitação docente e recursos pedagógicos são imprescindíveis para que as escolas possam cumprir seu papel na formação integral de todos os alunos. Dessa forma, este trabalho busca refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes na intervenção pedagógica com alunos com TEA, bem como propor caminhos para a superação desses desafios, tendo como objetivo maior a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

CARACTERÍSTICAS, SINTOMAS E DIAGNÓSTICO DO TEA

As principais características do TEA incluem dificuldades na comunicação social, padrões de comportamento repetitivos e interesses restritos. Essas características podem variar amplamente entre os indivíduos.

De acordo com Schmidt (2013, p. 13), uma das principais características do TEA é:

1. Dificuldades na Comunicação Social: Indivíduos com TEA podem apresentar atrasos no desenvolvimento da linguagem, dificuldades para iniciar ou manter uma conversa e desafios na interpretação de pistas sociais, como expressões faciais e gestos. Muitas vezes, utilizam formas atípicas de comunicação, como a ecolalia (repetição de palavras ou frases ouvidas).
2. Interação Social: Há uma dificuldade em estabelecer relações sociais, que pode incluir falta de interesse em brincadeiras compartilhadas na infância ou desafios para compreender normas sociais implícitas na idade adulta. Indivíduos com TEA frequentemente demonstram preferência por atividades individuais.
3. Padrões de Comportamento Repetitivos e Interesses Restritos: Comportamentos repetitivos, como balançar o corpo ou organizar objetos em sequências específicas, são comuns. Além disso, indivíduos com TEA frequentemente desenvolvem interesses intensos e focados em tópicos específicos, como dinossauros, espaço sideral ou calendários.
4. Hipersensibilidade ou Hipossensibilidade Sensorial: Pessoas com TEA podem apresentar reações intensificadas ou reduzidas a estímulos sensoriais, como luzes, sons, texturas ou odores. Essa sensibilidade pode influenciar significativamente o comportamento e o bem-estar.
5. Implicações Sociais e Educacionais A inclusão educacional e social de indivíduos com TEA exige adaptações específicas e capacitação de profissionais. O desenvolvimento de ambientes inclusivos contribui para reduzir barreiras e promover a autonomia. É crucial combater estigmas e promover a aceitação social por meio de campanhas de conscientização.

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao nosso ambiente. Este comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo com comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área. (Santos, 2008, p. 9)

Os sintomas do TEA podem variar amplamente em termos de gravidade e manifestações, o que justifica o termo "espectro". Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), os sintomas centrais do TEA incluem:

1. Dificuldades na comunicação e interação social:
 - o Comprometimento na reciprocidade socioemocional, como dificuldade em iniciar ou manter uma conversa.
 - o Problemas em compreender e utilizar comunicação não verbal, como gestos e expressões faciais.
 - o Dificuldade em desenvolver, manter e compreender relações interpessoais.
2. Comportamentos repetitivos e interesses restritos:
 - o Movimentos motores repetitivos ou uso incomum de objetos.
 - o Adesão excessiva a rotinas ou padrões de comportamento rígidos.
 - o Interesses intensos e restritos, como obsessão por um tema específico.
 - o Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais.

Esses sintomas devem estar presentes desde a infância, embora possam se manifestar de forma mais evidente em contextos específicos ou com demandas sociais crescentes.

O diagnóstico do TEA é clínico e realizado por uma equipe multidisciplinar, com base em critérios definidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) e se baseia na observação dos comportamentos do indivíduo e no histórico de desenvolvimento fornecido pelos cuidadores. O diagnóstico precoce é essencial para implementar intervenções que possam melhorar a qualidade de vida do indivíduo. Estratégias de intervenção incluem terapias comportamentais, fonoaudiologia e, em alguns casos, suporte medicamentoso para controlar sintomas associados, como ansiedade. Os principais métodos e instrumentos diagnósticos incluem:

1. Entrevistas clínicas estruturadas: A Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R) é uma ferramenta amplamente utilizada que avalia comportamentos característicos do TEA.
2. Observações diretas: O Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) é considerado o padrão ouro no diagnósti-



co, envolvendo tarefas padronizadas para observar interações sociais e comunicação.

3. Questionários e escalas de triagem: Ferramentas como a Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) ajudam a identificar sinais iniciais do TEA em crianças pequenas.

4. Avaliação multidisciplinar: Envolve profissionais como psicólogos, pediatras, neurologistas e terapeutas ocupacionais, garantindo um diagnóstico mais abrangente.

DESAFIOS NO DIAGNÓSTICO

O diagnóstico do TEA enfrenta vários desafios, incluindo:

- Variabilidade dos sintomas: A ampla gama de manifestações clínicas pode levar a subdiagnósticos ou diagnósticos equivocados.
- Comorbidades: Condições como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e ansiedade podem mascarar ou sobrepor-se aos sintomas do TEA.
- Falta de acesso a especialistas: Em muitas regiões, a ausência de profissionais qualificados dificulta a identificação precoce.

A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PRECOCE

O diagnóstico precoce é essencial para a implementação de intervenções que podem melhorar significativamente a qualidade de vida do indivíduo com TEA e de sua família. Estudos indicam que crianças diagnosticadas precocemente e submetidas a terapias comportamentais intensivas apresentam ganhos significativos em termos de linguagem, habilidades sociais e autonomia.

O PAPEL DO DOCENTE NA IDENTIFICAÇÃO DE POSSÍVEIS SINAIS DO TEA NO AMBIENTE ESCOLAR

Os professores têm um papel central na identificação de possíveis sinais do TEA devido à convivência diária com os alunos. Além disso, sua observação sistemática do comportamento e do desempenho acadêmico pode fornecer informações valiosas para outros profissionais, como psicólogos e neurologistas.

De acordo com o DSM-5 (APA, 2013), os sinais do TEA podem incluir:

- Dificuldade em manter interações sociais apropriadas;
- Ausência ou atraso significativo na linguagem verbal e não verbal;
- Interesses restritos e fixação em rotinas;
- Respostas atípicas a estímulos sensoriais.

No contexto escolar, esses sinais podem se manifestar em dificuldades para seguir instruções, interagir com colegas, ou em comportamentos de isolamento. Portanto, é essencial que o docente esteja atento a esses indicadores.

PRINCIPAIS AÇÕES DOS DOCENTES

1. Observação sistemática: Monitorar as interações sociais e o desempenho escolar, registrando comportamentos repetitivos ou atípicos.
2. Registro de evidências: Documentar episódios de dificuldade de comunicação, crises de comportamento ou respostas incomuns a estímulos.
3. Colaboração interdisciplinar: Compartilhar observações com a equipe pedagógica e de saúde para um diagnóstico mais preciso.
4. Sensibilização da comunidade escolar: Promover a inclusão por meio da conscientização dos colegas e da família sobre as necessidades específicas da criança com TEA.

A IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO DOS DOCENTES

A formação continuada é essencial para que os professores desenvolvam competências para lidar com alunos com TEA. Programas de capacitação devem abordar:

- Conhecimentos básicos sobre o TEA e seus sinais;
- Estratégias pedagógicas inclusivas;
- Manejo de comportamentos desafiadores;
- Desenvolvimento de práticas de ensino colaborativo.

A falta de capacitação pode levar a dificuldades no reconhecimento dos sinais do TEA, prejudicando a experiência educacional dos alunos.

7. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO

O professor pode adotar diversas estratégias para promover a inclusão e apoiar o desenvolvimento de alunos com TEA, como:

- Utilizar recursos visuais para facilitar a compreensão das atividades;
- Criar rotinas estruturadas para aumentar a previsibilidade;
- Desenvolver atividades que estimulem a interação social e o trabalho em grupo;
- Ajustar expectativas e metas conforme o perfil do aluno.

Estas práticas não só beneficiam os alunos com TEA, mas também promovem um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos.

8. CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO DOCENTE COM O DISCENTE COM TEA

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar apresenta desafios e oportunidades que demandam a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas. Este capítulo tem como objetivo discutir as contribuições teóricas e metodológicas para o aprimoramento da atuação docente no atendimento a esses alunos, promovendo a inclusão e o desenvolvimento pleno das suas potencialidades.

COMPREENSÃO DO TEA NO CONTEXTO ESCOLAR

No âmbito escolar, os professores precisam compreender as especificidades de cada aluno, considerando que o TEA se manifesta de forma heterogênea. Segundo Amaral e Bosa (2018), é essencial que o educador desenvolva competências para identificar as dificuldades e potencialidades individuais, a fim de planejar intervenções adequadas.

A formação continuada dos professores desempenha papel crucial nesse processo. Oliveira et al. (2019) apontam que o conhecimento sobre as características do TEA permite a construção de práticas pedagógicas mais efetivas, além de contribuir para a desmistificação de preconceitos. Assim, é possível promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES E METODOLÓGICAS

Uma das principais estratégias para incluir alunos com TEA é a realização de adaptações curriculares e metodológicas. De



acordo com Mendes (2020), o currículo deve ser flexível e adaptado para atender às necessidades específicas de cada aluno. Isso inclui a utilização de recursos visuais, como calendários e pictogramas, que auxiliam na organização e previsibilidade das atividades.

No âmbito metodológico, estratégias como o ensino estruturado, baseadas no método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children), têm se mostrado eficazes. Esse método prioriza a organização do ambiente físico, a definição de rotinas e o uso de suportes visuais, permitindo que os alunos compreendam melhor o que se espera deles (MARTINS; SILVA, 2021).

A IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO E DO TRABALHO EM REDE

A educação de alunos com TEA exige um trabalho colaborativo que envolva professores, gestores, familiares e profissionais de outras áreas, como terapeutas ocupacionais e psicólogos. Segundo Santos e Rocha (2022), a parceria entre esses atores é fundamental para assegurar a continuidade das estratégias pedagógicas e terapêuticas, potencializando os resultados no desenvolvimento do aluno.

A participação da família é especialmente importante, pois os pais são fontes valiosas de informações sobre as preferências, habilidades e dificuldades de seus filhos. Almada e Costa (2017) ressaltam que a construção de uma relação de confiança entre a escola e a família fortalece o processo de inclusão e cria uma rede de suporte ao aluno.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E RECURSOS DIGITAIS

Outro aspecto relevante para a prática pedagógica com alunos com TEA é a utilização de tecnologias assistivas e recursos digitais. Essas ferramentas podem facilitar a comunicação e o aprendizado, especialmente para alunos não verbais ou com dificuldades de linguagem. Aplicativos como boards de comunicação e softwares educativos têm sido amplamente usados com sucesso (OLIVEIRA et al., 2019).

A tecnologia também pode ser empregada para promover a inclusão social. Por exemplo, jogos interativos podem estimular a interação entre pares, criando oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais. No entanto, o professor deve estar capacitado para integrar esses recursos de forma planejada e intencional ao processo de ensino-aprendizagem.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Apesar dos avanços, muitos desafios ainda persistem na prática pedagógica voltada ao aluno com TEA. Barreiras como a falta de formação específica dos professores, a escassez de recursos e o preconceito são entraves que precisam ser superados (MENDES, 2020). Investir em políticas públicas que garantam apoio à educação inclusiva é essencial para promover a equidade no ambiente escolar.

O futuro da educação de alunos com TEA depende da construção de uma cultura escolar inclusiva, onde a diversidade seja valorizada como um recurso e não como um obstáculo. Para isso, é imprescindível que o professor assuma um papel ativo na transformação da prática pedagógica, tendo como base princípios de empatia, colaboração e formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar são complexos e multifacetados, exigindo uma abordagem integrada e sensível por parte de toda a comunidade escolar. A inclusão de alunos com TEA representa não apenas um direito garantido por legislação, mas também uma oportunidade de enriquecer o ambiente educativo com a diversidade humana e social. Contudo, essa tarefa envolve vários desafios que precisam ser enfrentados com empenho e colaboração.

Os professores desempenham um papel fundamental nesse processo. A contribuição dos docentes na prática pedagógica inclui a adaptação do currículo, a utilização de métodos diferenciados de ensino e a construção de um ambiente acolhedor e inclusivo. Esses profissionais são responsáveis por identificar as necessidades específicas dos alunos com TEA e por implementar estratégias que promovam o aprendizado e o desenvolvimento pleno desses estudantes. A empatia, o conhecimento técnico e a capacidade de adaptação dos professores são essenciais para o sucesso dessa missão.

Entretanto, os professores também enfrentam diversas dificuldades ao incluir alunos com TEA em suas salas de aula. Entre essas dificuldades, destacam-se a falta de formação adequada sobre o TEA, a carência de recursos pedagógicos e o suporte insuficiente de equipes multidisciplinares. Além disso, a sobrecarga de trabalho e a necessidade de atender às demandas de uma sala de aula diversa podem gerar tensões e inseguranças nos educadores. Essas barreiras evidenciam a importância de políticas públicas voltadas à formação continuada, à contratação de profissionais de apoio e à disponibilização de recursos materiais e tecnológicos.

A inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento dessas crianças e adolescentes. Por meio da convivência escolar, eles têm a oportunidade de ampliar suas habilidades sociais, emocionais e cognitivas, além de construir relações de amizade e respeito. A inclusão também reforça a autonomia e a autoestima desses alunos, preparando-os para a vida em sociedade e para o enfrentamento dos desafios do cotidiano.

Assim, é imprescindível que todos os atores envolvidos no processo educativo – professores, gestores, famílias e sociedade – unam esforços para garantir uma educação inclusiva de qualidade. Essa jornada requer dedicação, paciência e investimento, mas os benefícios de um ambiente verdadeiramente inclusivo são inestimáveis, não apenas para os alunos com TEA, mas para toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMADA, M. R.; COSTA, L. M. A participação da família no processo de inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 23, n. 2, p. 123-140, 2017.
- AMARAL, L. A.; BOSA, C. A. Compreendendo o autismo: uma abordagem interdisciplinar. Porto Alegre: Editora Sul, 2018.
- BOSA, C. A. (2006). Autismo: intervenção precoce e inclusão escolar. Porto Alegre: Artmed.
- Brasil. Ministério da Educação. (2020). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso: 10 de jun de 2025.
- CAVACO, Nora. Minha Criança é Diferente? Diagnóstico prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- Declaração De Salamanca: sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial. Espanha, 1994. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso: 16 de jun de 2025.
- FERNANDES, F. D. M., Amato, C. A. H., & Molini-Avejonas, D. R. (2011). Intervenções fonoaudiológicas para indivíduos com transtorno do espectro do autismo. *CoDAS*, 23(3), 288-294.



MARTINS, F. G.; SILVA, R. C. Ensino estruturado e o método TEACCH: uma análise prática. *Revista Psicopedagogia*, v. 38, n. 1, p. 45-58, 2021.

MENDES, E. G. Currículo inclusivo: desafios e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2020.

ROUDINESCO, E.; PLON, M., 1944. Dicionário de Psicanálise. Zahar. Rio de Janeiro, 1998.

SANTOS, A. M. T. Autismo: Um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo. CRDA, 2008.

SANTOS, A. P.; ROCHA, D. B. Trabalho em rede para a inclusão de alunos com TEA. *Educação & Sociedade*, v. 43, n. 4, p. 987-1002, 2022.

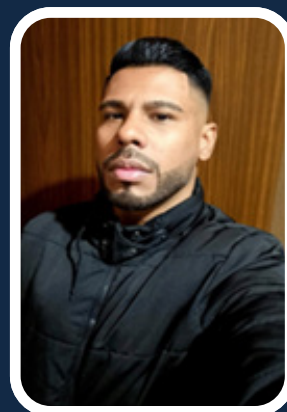
SCHMIDT, C., & Szymanski, H. (2015). *Educação Inclusiva: Práticas para o Ensino e Aprendizagem*. São Paulo: Penso.

SILVA, K. C., & Lopes, R. F. (2018). A capacitação docente para a inclusão de alunos com TEA. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 15-28.

SILVA, L. M., & Schmidt, C. (2017). Inclusão escolar e transtorno do espectro autista: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(3), 425-438.



UMA EDUCAÇÃO SURDA INCLUSIVA PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS EM SÃO PAULO



LUIZ FELIPE DE MELLO LIMA - Licenciado em Educação Física pela Universidade Brasil em 2018 e bacharel em Educação Física pela Unifaj em 2020, iniciou sua trajetória profissional como professor de Educação Física na rede estadual de ensino de São Paulo em 2020. Ao longo de sua atuação, tem se dedicado a promover a prática esportiva, a saúde e o desenvolvimento integral dos estudantes, incentivando hábitos ativos e a valorização do movimento como ferramenta de aprendizagem e qualidade de vida. Em 2024, passou também a integrar o corpo docente da rede municipal de ensino de São Paulo, ampliando seu alcance e compromisso com a formação física e cidadã de crianças e jovens. Com experiência e paixão pela profissão, busca constantemente aprimorar suas práticas pedagógicas, unindo teoria e prática para contribuir de forma significativa no processo educativo.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a trajetória e a realidade da educação surda inclusiva nas escolas públicas de São Paulo, considerando aspectos históricos, legais e pedagógicos. Aborda-se a evolução das políticas educacionais que garantem o direito à escolarização dos estudantes surdos, com destaque para a oficialização da Libras e a criação de programas de atendimento educacional especializado. Discute-se ainda como ocorre atualmente a inclusão nas redes estadual e municipal, evidenciando semelhanças e diferenças na organização do atendimento. A análise aponta que, embora haja avanços significativos, como a presença de intérpretes e professores bilíngues, ainda persistem desafios relacionados à formação docente, ao acesso a materiais didáticos adequados e ao reconhecimento da identidade cultural surda. Conclui-se que a efetivação da educação surda inclusiva depende de políticas públicas consistentes, práticas pedagógicas transformadoras e do fortalecimento do diálogo entre escola, família e comunidade surda a educação surda inclusiva não deve ser vista apenas como um cumprimento legal, mas como um compromisso ético, pedagógico e social, que reconhece a diferença como potencial e promove a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Surdez; Escola Pública; São Paulo; Libras.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar constitui um dos maiores desafios da educação contemporânea. No Brasil, a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 reconheceram a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, consolidando-a como direito linguístico das pessoas surdas. Apesar dos avanços legais, ainda persiste uma lacuna na efetivação de práticas pedagógicas que garantam a plena participação desses estudantes no ambiente escolar.

Nesse contexto, a proposta de inserção obrigatória da LIBRAS como componente curricular no Ensino Fundamental I em escolas públicas pode ser compreendida como um instrumento de democratização do ensino, possibilitando a interação entre alunos surdos e ouvintes desde os primeiros anos da vida escolar.

Historicamente, indivíduos surdos foram mantidos à margem dos contextos sociais, culturais e educacionais, muitas vezes reconhecidos mais por suas limitações do que por suas capacidades. O desenvolvimento integral da criança depende da linguagem, que sustenta o pensamento, a interação social e o aprendizado. Entretanto, alunos surdos frequentemente enfrentam atrasos na aquisição linguística e no desenvolvimento cognitivo devido à escassez de recursos comunicativos adequados nas fases iniciais da escolarização. Isso compromete a construção de conceitos socioculturais e restringe sua participação plena nas dinâmicas escolares e comunitárias. Reconhecida oficialmente no Brasil desde 2002, a LIBRAS atua como ferramenta essencial para a expressão e compreensão desses alunos, além de ampliar a consciência linguística e o respeito à diversidade entre estudantes ouvintes.

HISTÓRIA DA UMA EDUCAÇÃO SURDA INCLUSIVA EM SÃO PAULO

A educação de surdos no Brasil passou por diferentes fases históricas, marcadas por exclusão, tentativas de normalização por meio do oralismo e, mais recentemente, pela valorização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da cultura surda. No estado de São Paulo, essa trajetória também se refletiu em iniciativas pioneiras, legislações estaduais e experiências pedagó-

gicas que contribuíram para consolidar a educação inclusiva nas escolas públicas.

Este trabalho tem como objetivo apresentar a história da educação surda inclusiva em São Paulo, destacando seus marcos legais, instituições de referência e desafios ainda presentes.

Origens da educação de surdos no Brasil e em São Paulo

A história da educação de surdos no Brasil remonta ao século XIX, com a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, em 1857. Inspirado em modelos europeus, o INES influenciou práticas em diversos estados, inclusive em São Paulo.

No início do século XX, surgiram iniciativas filantrópicas e escolas especializadas em São Paulo, geralmente com foco no oralismo, que buscava ensinar a fala e a leitura labial, em detrimento da língua de sinais. Esse modelo predominou por décadas, limitando o desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos.

Avanços e legislação em São Paulo

A partir da segunda metade do século XX, São Paulo começou a criar espaços públicos voltados à educação especial, que atendiam também a crianças surdas. Destacam-se:

1950–1980: fortalecimento das escolas especiais e classes segregadas para surdos;

Década de 1990: influência do movimento internacional pela inclusão e da luta da comunidade surda;

2002: a promulgação da Lei Federal nº 10.436, que reconheceu a LIBRAS, impactou diretamente a política paulista;

2005: o Decreto nº 5.626 regulamentou o ensino da LIBRAS e da Língua Portuguesa como segunda língua, influenciando os currículos da rede estadual paulista.

Em São Paulo, a Secretaria Estadual da Educação (SEE-SP) passou a implementar diretrizes de inclusão, ampliando o atendimento a estudantes surdos em turmas regulares e garantindo a presença de intérpretes de LIBRAS.

Inclusão nas escolas públicas paulistas

No contexto das escolas públicas de São Paulo, a inclusão da criança surda passou a ser efetivada de forma gradual, marcada por:

criação de salas de recursos multifuncionais;

contratação de intérpretes educacionais de LIBRAS;

formação de professores para o atendimento inclusivo;

parcerias com universidades paulistas, como a USP e a Unesp, que contribuíram com pesquisas e projetos de extensão.

Apesar dos avanços, muitos desafios permanecem, como a falta de professores bilíngues, a carência de materiais didáticos em LIBRAS e a necessidade de sensibilização da comunidade escolar para valorizar a cultura surda.

A história da educação surda inclusiva em São Paulo evidencia uma trajetória marcada por avanços legais e institucionais, mas também por resistências e desafios. O reconhecimento da LIBRAS e a implementação de políticas de inclusão possibilitaram um novo olhar sobre a educação de surdos, aproximando ouvintes e surdos no espaço escolar.

Contudo, a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva ainda depende de investimentos em formação docente, produção de materiais bilíngues e fortalecimento do diálogo entre escola e comunidade surda.

COMO ACONTECE HOJE A EDUCAÇÃO SURDA INCLUSIVA EM SÃO PAULO

A educação surda inclusiva em São Paulo na atualidade a inclusão escolar no estado de São Paulo reflete os avanços das políticas nacionais de educação especial na perspectiva inclusiva, estabelecidas pelo Decreto nº 5.626/2005 e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). No caso dos estudantes surdos, a rede pública paulista vem desenvolvendo iniciativas para garantir o direito à aprendizagem, com base no bilinguismo: LIBRAS como primeira língua (L1) e Língua Portuguesa como segunda língua (L2).

Como acontece hoje

Atualmente, a educação de surdos nas escolas públicas de São Paulo acontece de forma inclusiva, ou seja, o estudante surdo está matriculado em classes regulares, junto aos alunos ouvintes, com apoio de recursos específicos. Alguns aspectos principais:

Intérpretes de LIBRAS

A rede estadual conta com a presença de intérpretes de LIBRAS em muitas escolas, garantindo que os estudantes surdos acompanhem as aulas.

Há, porém, denúncias de que nem sempre o número de profissionais é suficiente para atender a demanda.

Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)

As escolas oferecem apoio pedagógico especializado, em horário complementar, para reforçar a aprendizagem do estudante surdo.

Nessas salas, são desenvolvidas práticas de letramento bilíngue, atividades de compreensão de conteúdos e uso de recursos visuais.

Formação de professores

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) promove cursos e capacitações em LIBRAS para docentes.

Contudo, muitos professores ainda relatam dificuldades, pois a formação inicial não contempla de forma aprofundada a educação bilíngue.

Uso da LIBRAS no espaço escolar

Em algumas escolas, há projetos de incentivo à LIBRAS envolvendo toda a comunidade escolar (ouvintes e surdos), favorecendo a socialização.

Porém, em outras, a LIBRAS fica restrita à mediação do intérprete, sem se tornar um elemento cultural partilhado por todos.

Parcerias com universidades e centros especializados

Universidades paulistas (USP, Unesp, Unicamp) desenvolvem projetos de pesquisa e extensão para apoiar a formação docente e a produção de materiais didáticos bilíngues.

Desafios atuais

Apesar dos avanços, ainda existem obstáculos:

número insuficiente de intérpretes e professores bilíngues;

falta de materiais didáticos acessíveis em LIBRAS;



difficuldade de muitas famílias ouvintes em aprender a língua de sinais;

A resistência de parte das escolas em adotar práticas bilíngues que valorizem a cultura surda.

Hoje, a educação surda inclusiva em São Paulo é marcada por um modelo de integração escolar que avança no reconhecimento da LIBRAS e na presença de intérpretes, mas que ainda precisa consolidar a escola bilíngue inclusiva como realidade. Isso significa que não basta apenas matricular o aluno surdo na escola regular: é preciso garantir condições pedagógicas e linguísticas adequadas para que ele se desenvolva plenamente. A construção dessa educação depende da formação continuada dos professores, da ampliação de políticas públicas específicas e da valorização da cultura surda como parte da diversidade social e cultural de São Paulo.

CAUSAS E IMPORTÂNCIA

A exclusão histórica das pessoas surdas da educação formal se deve a fatores como:

a ausência de políticas públicas eficazes para a valorização da LIBRAS;

a predominância de metodologias oralistas que desconsideravam a língua de sinais;

a falta de formação adequada dos professores para lidar com a diversidade linguística e cultural;

o preconceito social em relação à surdez e à comunidade surda.

Essas causas contribuíram para a marginalização de estudantes surdos, dificultando sua plena inclusão social e acadêmica.

A obrigatoriedade da LIBRAS no currículo escolar apresenta grande relevância por diversos motivos:

promove a comunicação e a interação entre surdos e ouvintes;

amplia a consciência social sobre a diversidade linguística e cultural;

fortalece o direito à educação inclusiva e de qualidade;

contribui para a formação de cidadãos mais empáticos, respeitosos e conscientes das diferenças;

possibilita que a escola se torne um espaço de convivência mais justo e democrático.

A inclusão da LIBRAS como disciplina obrigatória no Ensino Fundamental I em escolas públicas representa um passo fundamental na consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Ao permitir que crianças ouvintes e surdas compartilhem um mesmo espaço de aprendizagem em condições de equidade, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais plural e respeitosa. Cabe às políticas públicas, gestores escolares e profissionais da educação assumir o compromisso de efetivar essa prática, garantindo formação adequada aos docentes e acesso universal à LIBRAS desde a infância.

O estudo, fundamentado em levantamento bibliográfico e investigação de campo, evidencia que a presença da LIBRAS no ensino fundamental é um elemento-chave para a inclusão escolar. Um modelo bilíngue, que integre LIBRAS e Língua Portuguesa, contribui para garantir ao estudante surdo condições equitativas de acesso ao conhecimento, participação social e inserção no mercado de trabalho. Além disso, ao permitir que alunos ouvintes aprendam LIBRAS, promove-se a construção de relações mais empáticas e o fortalecimento do convívio inclusivo no espaço escolar.

Metodologia

A pesquisa foi conduzida no Polo Bilíngue EMEF Cândida Dora, complementada por análise de referências teóricas. Seguiu-se abordagem diagnóstica e quantitativa, por meio de entrevistas estruturadas com três professoras bilíngues, um professor de Educação Física e um intérprete de LIBRAS, todos atuantes no Ensino Fundamental I em turmas destinadas a estudantes surdos. Os questionamentos abordaram: a relevância do ensino de LIBRAS em classes regulares; os desafios enfrentados na interação professor-aluno em contextos inclusivos; e as barreiras de socialização entre surdos e ouvintes. As respostas apontaram que a efetivação da inclusão requer adaptações estruturais e metodológicas nas escolas, além de capacitação continuada dos

A educação inclusiva, ao longo das últimas décadas, tem buscado superar modelos excludentes que marginalizavam estudantes com necessidades específicas. No caso da comunidade surda, o desafio é ainda maior, pois envolve não apenas barreiras pedagógicas, mas também barreiras linguísticas e culturais. Nesse sentido, a obra de Carlos Skliar (1998), *A surdez: um olhar sobre a diferença*, oferece importantes reflexões ao propor que a surdez seja compreendida sob a perspectiva da diferença, e não da deficiência.

Assim, pensar a educação surda inclusiva requer reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legítimo de comunicação, identidade e cultura, além de garantir políticas públicas que assegurem o direito à aprendizagem em igualdade de condições.

Diferenças entre o atendimento da Educação Surda Inclusiva nas escolas do Estado e do Município de São Paulo

Rede Estadual de Ensino (SEE-SP)

- Abrangência: atende todo o estado, incluindo capital e interior.
- Modelo adotado: Inclusão em classes regulares, com apoio de intérpretes de LIBRAS.
- Apoio pedagógico: uso das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), onde alunos surdos recebem atendimento educacional especializado (AEE) em horário complementar.
- Formação docente: cursos de LIBRAS oferecidos pela própria Secretaria da Educação, mas ainda insuficientes.
- Foco: garantir a matrícula em classes regulares, com apoio pontual — ainda distante de uma escola bilíngue.
- Desafios: falta de intérpretes em algumas regiões, ausência de professores bilíngues, carência de material pedagógico em LIBRAS.

Rede Municipal de Ensino (SME-SP – capital)

- Abrangência: atende apenas o município de São Paulo.
- Modelo adotado: além da inclusão em classes regulares, a SME-SP mantém Centros de Atendimento Especializado ao Surdo (CAS).
- Escolas bilíngues: a rede municipal de São Paulo possui Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), que atendem alunos surdos em um ambiente totalmente bilíngue (LIBRAS como L1 e Português como L2).
- Atendimento diversificado: o aluno pode frequentar uma escola bilíngue (EMEBS) ou uma escola regular com apoio de intérprete e SRM.
- Formação docente: maior investimento em concursos para professores bilíngues e intérpretes educacionais.
- Foco: valorização da cultura surda e ampliação da perspectiva bilíngue.
- Desafios: número ainda limitado de EMEBS e necessidade de expandir o acesso a todas as regiões do município.



Principais diferenças

- Estado de São Paulo (SEE-SP) → Predomina o modelo de inclusão em classes regulares com intérprete, ainda com enfoque mais integrador do que bilíngue.
- Município de São Paulo (SME-SP) → Conta com escolas bilíngues exclusivas para surdos (EMEBS) e centros de apoio especializados, além da inclusão em classes comuns.
- O estado foca em garantir inclusão em escolas regulares.
- O município (São Paulo capital) possui uma política mais avançada, com escolas bilíngues específicas (EMEBS), que representam uma conquista histórica da comunidade surda.

UM OLHAR SOBRE A DIFERENÇA

Durante muito tempo, a educação de surdos foi marcada por práticas oralistas, que buscavam adaptar o estudante surdo ao padrão do ouvinte, desconsiderando sua língua natural. Essa postura gerou processos de exclusão e limitou as possibilidades de desenvolvimento acadêmico e social desses sujeitos.

Skliar (1998) rompe com essa lógica ao afirmar que a surdez deve ser vista como diferença cultural e linguística. Esse olhar desloca o foco da deficiência para a valorização da identidade surda, reconhecendo sua língua, cultura e formas próprias de aprender.

Tratar a surdez como diferença implica compreender que a escola precisa ser um espaço bilíngue, onde a LIBRAS ocupe lugar central, ao lado da Língua Portuguesa, para que os alunos surdos tenham condições reais de inclusão.

Educação surda inclusiva

Uma educação surda inclusiva deve se pautar em três eixos principais:

Reconhecimento linguístico – A LIBRAS deve ser ofertada e utilizada como língua de instrução, assegurando que os alunos surdos possam se comunicar e aprender plenamente.

Valorização cultural – É preciso considerar a comunidade surda como parte da diversidade cultural brasileira, promovendo o respeito à sua identidade. Formação docente – Professores precisam de formação em LIBRAS e em práticas pedagógicas inclusivas, de modo a garantir a participação efetiva de todos os estudantes.

Assim, a escola inclusiva não é aquela que apenas matricula o estudante surdo, mas aquela que lhe garante condições de interação, aprendizagem e pertencimento.

Assumir um olhar sobre a diferença, como propõe Skliar, é essencial para a construção de uma educação surda inclusiva. Isso significa romper com práticas assimilationistas e caminhar para um modelo educacional que respeite a singularidade linguística e cultural da comunidade surda.

Portanto, a inclusão só será efetiva quando a escola pública brasileira reconhecer a LIBRAS como parte integrante do processo educativo e quando os surdos deixarem de ser vistos como “deficientes”, passando a ser valorizados como sujeitos de uma diferença legítima.

EDUCAÇÃO DE SURDOS E A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

A linguagem constitui elemento fundamental para o desenvolvimento humano, pois é por meio dela que se constroem conhecimentos, identidades e relações sociais. No caso das pessoas surdas, a aquisição da linguagem historicamente foi marcada por preconceitos e práticas pedagógicas excludentes, que priorizavam o oralismo em detrimento da língua de sinais.

Nas últimas décadas, entretanto, pesquisas como as de Quadros (1997, 2004) demonstraram que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a língua natural da comunidade surda e deve ser reconhecida como tal no processo educacional. Esse reconhecimento transformou a compreensão da aquisição da linguagem por sujeitos surdos, colocando em pauta o direito ao bilinguismo.

A aquisição da linguagem na criança surda

A aquisição da linguagem para crianças surdas ocorre de maneira distinta em relação às ouvintes, mas segue princípios semelhantes de desenvolvimento quando a criança tem acesso precoce à língua de sinais.

Crianças ouvintes adquirem a linguagem oral de forma natural, por meio da interação com familiares e sociedade.

Crianças surdas filhas de pais ouvintes, muitas vezes, enfrentam barreiras por não terem acesso imediato à LIBRAS, o que pode atrasar seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Crianças surdas filhas de pais surdos, que se comunicam em LIBRAS desde cedo, demonstram aquisições linguísticas equivalentes às de crianças ouvintes no que diz respeito à estrutura gramatical e comunicativa.

Isso reforça a ideia de que a surdez não é um impedimento para o desenvolvimento da linguagem, mas sim uma questão de acesso ao meio linguístico adequado.

Educação de surdos e bilinguismo

A proposta mais aceita atualmente é a educação bilíngue, em que:

A LIBRAS é a primeira língua (L1), base para aquisição de conhecimento, identidade e comunicação.

A Língua Portuguesa (na modalidade escrita) é trabalhada como segunda língua (L2), garantindo o acesso à cultura letrada e à sociedade majoritária.

Essa perspectiva rompe com o modelo oralista e promove um ensino que valoriza a diferença linguística e cultural dos surdos.

Desafios na prática escolar

Apesar dos avanços legais e teóricos, persistem desafios:

falta de professores bilíngues e de intérpretes em sala de aula;

escassez de materiais didáticos adaptados;

resistência de algumas escolas em reconhecer a LIBRAS como língua de instrução;

pouco envolvimento das famílias ouvintes na aprendizagem da LIBRAS.

Esses obstáculos reforçam a necessidade de políticas públicas que consolidem a educação bilíngue de qualidade nas escolas públicas brasileiras.

A aquisição da linguagem na educação de surdos depende diretamente do acesso precoce à LIBRAS, pois ela constitui o alicerce para o desenvolvimento cognitivo e social. A escola, ao adotar práticas bilíngues, contribui para que a criança surda tenha garantido seu direito linguístico, promovendo inclusão, identidade cultural e aprendizagem significativa.



Superar os desafios atuais exige investimento na formação de professores, fortalecimento da comunidade escolar e maior valorização da diferença surda como parte da diversidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre a educação surda inclusiva nas escolas públicas em São Paulo evidencia que, apesar dos avanços legais e institucionais conquistados nas últimas décadas, ainda persistem desafios significativos para a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Tanto na rede estadual quanto na municipal, observa-se a presença de políticas voltadas ao atendimento educacional especializado e à formação docente, porém a prática pedagógica nem sempre acompanha as demandas reais dos estudantes surdos.

A obrigatoriedade da Libras como disciplina, assim como a presença de intérpretes e professores bilíngues, são passos fundamentais, mas não suficientes. É necessário fortalecer a formação inicial e continuada dos educadores, investir em materiais didáticos acessíveis e ampliar a valorização da cultura surda no ambiente escolar.

Os achados indicam que a obrigatoriedade da LIBRAS no currículo do Ensino Fundamental I representa uma estratégia fundamental para consolidar a educação inclusiva. Contudo, para que essa medida alcance seu potencial, é indispensável adequar a estrutura das escolas às necessidades do ensino bilíngue, especialmente nos anos iniciais. Recomenda-se a implementação de turmas específicas para estudantes surdos até o 5º ano, o que favorece a consolidação da identidade linguística e a preparação progressiva para a integração em classes regulares. Dessa forma, a LIBRAS deixa de ser apenas uma disciplina e passa a constituir um instrumento de transformação social.

REFERENCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.

NASCIMENTO, Adriana C. A importância da língua de sinais na escola regular. 17 fev. 2009. BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

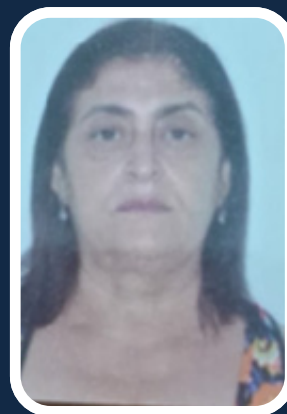
SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: EdUFSC, 2008.



A SOCIOLOGIA E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

MARCIA FARIAS DOS SANTOS MENDONÇA - Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIABC (2011); Professora de Educação Infantil – no CEI Direct São Bento Velho.



RESUMO

Este trabalho aborda a importância da Sociologia na reflexão sobre as questões raciais e culturais no Brasil, com foco na implementação do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas e as estratégias pedagógicas para fortalecer a educação inclusiva e o respeito à diversidade. A discussão é justificada pela necessidade de enfrentar as desigualdades históricas e estruturais relacionadas ao racismo e à marginalização dos povos afrodescendentes e indígenas, que ainda impactam a sociedade brasileira. A análise também visa compreender como a Sociologia pode ser um instrumento para desafiar as narrativas hegemônicas e promover a valorização das culturas afro-brasileira e indígena, essencial para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes. A metodologia adotada para a pesquisa envolveu uma abordagem qualitativa, utilizando revisão bibliográfica e análise de documentos oficiais, como a Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. Os objetivos gerais do estudo foram investigar as contribuições da Sociologia para a reflexão sobre as questões raciais e culturais, examinar os desafios enfrentados na implementação do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas e propor estratégias pedagógicas para fortalecer a educação inclusiva. Os principais resultados indicaram que, embora a implementação da Lei nº 10.639/03 enfrente desafios, como resistência social e a falta de formação dos professores, existem práticas pedagógicas inovadoras que podem ser adotadas para superar essas dificuldades. Tais práticas incluem o uso de metodologias ativas, como debates, rodas de conversa, e recursos audiovisuais, que ajudam a promover um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso, favorecendo a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática. A pesquisa também destacou a importância da formação continuada dos educadores e a necessidade de uma abordagem interdisciplinar no ensino das questões raciais.

Palavras-chave: Sociologia; Cultura Afro-Brasileira; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

O ensino de Sociologia nas escolas brasileiras desempenha um papel fundamental na formação cidadã e no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as dinâmicas sociais e culturais que moldam o país. Em um contexto de grande diversidade étnica e cultural, a valorização da cultura africana e afro-brasileira se torna uma questão central no processo educativo. A inclusão de temas relacionados a essa rica herança cultural no currículo escolar não apenas contribui para a desmistificação de preconceitos e estereótipos, mas também oferece aos estudantes uma compreensão mais ampla da história e da identidade do Brasil, reforçando a importância de se respeitar as múltiplas culturas que compõem a sociedade brasileira.

Por meio da Sociologia, os alunos podem explorar as complexas relações de raça, classe e cultura que atravessam o país, refletindo sobre a construção das desigualdades e as lutas históricas pela igualdade e justiça social.

No entanto, o ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas enfrenta diversos desafios, como a falta de materiais didáticos adequados, a resistência de alguns educadores e a escassez de formação específica sobre o tema. A ausência de um currículo efetivo que contemple de forma ampla e aprofundada essa temática e a persistência de práticas pedagó-



gicas tradicionais dificultam a valorização plena dessa cultura no ambiente escolar.

Além disso, o preconceito racial e as desigualdades estruturais ainda são realidades presentes nas escolas, o que torna ainda mais urgente a necessidade de um ensino que promova a diversidade e a inclusão.

A justificativa para a valorização da cultura africana e afro-brasileira no ensino de Sociologia reside no papel transformador que a educação pode ter na construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Ao incorporar essas temáticas, a escola tem o poder de questionar as narrativas históricas hegemônicas, ampliar o entendimento dos alunos sobre a diversidade cultural e estimular o respeito e a empatia entre os diferentes grupos sociais.

Além disso, é essencial que os jovens tenham acesso a uma educação que reflita e valorize sua própria identidade cultural, reconhecendo a contribuição fundamental das populações afro-brasileiras para a formação do Brasil.

A metodologia utilizada para este estudo foi a pesquisa bibliográfica, com foco em autores e documentos que tratam do ensino de Sociologia, da história da cultura africana e afro-brasileira, e das políticas públicas voltadas para a inclusão e a valorização dessa cultura nas escolas. Além disso, foram analisadas práticas pedagógicas que buscam promover o ensino dessa temática nas escolas, verificando suas potencialidades e desafios. A pesquisa também envolveu a análise da implementação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de todo o país.

O objetivo geral deste trabalho é analisar o papel do ensino de Sociologia na valorização da cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras. Entre os objetivos específicos, destacam-se: investigar as contribuições da Sociologia para a reflexão sobre as questões raciais e culturais no Brasil; examinar os desafios e as práticas pedagógicas relacionadas à implementação do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas; e propor estratégias que possam fortalecer a educação inclusiva e o respeito à diversidade no ambiente escolar.

VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS

A Sociologia desempenha um papel fundamental na compreensão e valorização das questões étnico-raciais, especialmente no Brasil, cuja história foi profundamente influenciada pela escravidão e pela perspectiva eurocêntrica predominante.

Após o fim da escravidão e as lutas subsequentes por igualdade, surgiu a necessidade de discutir a marginalização, bem como as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes para a sociedade brasileira (SILVA, 2007).

O ensino de Sociologia, em conjunto com a implementação da Lei nº 10.639/03, ampliou as possibilidades de abordagem das relações étnico-raciais nas escolas. Essa legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tornando obrigatória a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

Parecer CNE/CP nº 003/04 enfatizou a importância de valorizar as histórias e culturas de afro-brasileiros e africanos, além de promover relações étnico-raciais positivas (BRASIL, 2004).

A inclusão desse tema no ensino de Sociologia vai além do simples reconhecimento histórico; seu objetivo é corrigir injustiças, reduzir desigualdades e combater a visão racista e discriminatória ainda presente na sociedade. Ao estimular reflexões sobre a diversidade cultural e as contribuições dos africanos na formação do Brasil, a disciplina desafia o etnocentrismo europeu e contribui para a reinvenção dos processos pedagógicos (BRASIL, 2013).

Nas escolas, o ensino de Sociologia oferece a oportunidade de tratar as questões étnico-raciais de maneira crítica e transformadora. O uso de metodologias diversificadas, como projetos, seminários e tecnologias digitais, promove o protagonismo dos estudantes e enriquece as aulas.

Recursos como músicas, filmes, documentários, textos e mapas conceituais ajudam os alunos a desenvolver uma visão mais ampla sobre as riquezas culturais africanas e a questionar narrativas tradicionais que muitas vezes enfatizam apenas os aspectos negativos da história dos povos negros (BRASIL, 2013).

A Lei nº 10.639/03 também representa uma política afirmativa, respondendo às demandas dos movimentos sociais negros e reconhecendo a importância da escola na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Ao promover o ensino da cultura afro-brasileira, a Sociologia exerce um papel transformador, incentivando o respeito à diversidade e a igualdade entre os diversos grupos sociais que compõem o Brasil.

Dessa forma, o ensino de Sociologia se configura como uma ferramenta essencial para enfrentar os desafios contemporâneos das relações étnico-raciais. Ele não só resgata as contribuições africanas nas áreas da música, dança, culinária, religião e linguagem, mas também valoriza a identidade negra, fortalecendo a autoestima dos estudantes afrodescendentes e consolidando a escola como um espaço de convivência democrática e respeito às diferenças.

Nesse sentido, o ensino de Sociologia oferece um conjunto de ferramentas teóricas e metodológicas que possibilitam a análise crítica das relações étnico-raciais. Conceitos como estratificação social, poder, desigualdade e cultura são essenciais para entender como o racismo se estrutura e se perpetua nas instituições sociais.

A disciplina permite discutir os processos históricos que levaram à marginalização de populações negras, indígenas e quilombolas, como a escravidão, a colonização e as políticas de exclusão no pós-abolição.

Por meio dessa análise, os estudantes têm a oportunidade de reconhecer o papel ativo desses grupos na construção da sociedade brasileira e suas contribuições culturais, sociais e políticas. Além disso, é fundamental que a Sociologia incentive a reflexão sobre práticas cotidianas de discriminação e preconceito, promovendo atitudes que valorizem a diversidade e combatam o racismo (MOURA e FILHO, 2017).

Para tratar o tema étnico-racial de maneira eficaz no ensino de Sociologia, é necessário adotar metodologias que incentivem a participação ativa dos alunos. Entre as estratégias mais eficazes, destacam-se a análise de fontes históricas e documentais, debates, rodas de conversa, estudos de casos e biografias, produções artísticas e culturais, além de parcerias com a comunidade.

Ao abordar o tema étnico-racial, a Sociologia não apenas proporciona uma compreensão das estruturas sociais, mas também promove uma educação antirracista. Essa perspectiva é essencial para formar cidadãos conscientes, capazes de reconhecer e questionar as desigualdades, além de se comprometerem com a construção de uma sociedade mais igualitária (SILVA, 2007).

A Sociologia pode, ainda, contribuir para o fortalecimento da autoestima de alunos de grupos historicamente marginalizados, mostrando a relevância de suas culturas e histórias na formação da identidade brasileira. Ao sensibilizar todos os estudantes sobre a importância da diversidade, a disciplina promove um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso (BONETTI, 2018).



Dessa forma, o trabalho com o tema étnico-racial no ensino de Sociologia enfrenta desafios como a resistência de alguns setores da sociedade, a falta de formação específica para os professores e a escassez de materiais didáticos adequados.

No entanto, as possibilidades de transformação são imensas. Por meio de práticas pedagógicas comprometidas e da valorização da pluralidade cultural, é possível formar jovens que não apenas compreendam as desigualdades sociais, mas que também se tornem agentes de mudança (WEIMER, 2007).

O ensino de Sociologia, ao tratar do tema étnico-racial, desempenha um papel essencial na construção de uma educação voltada para a igualdade e a justiça social. Mais do que transmitir conteúdos, a disciplina deve incentivar reflexões e ações que contribuam para a superação do racismo e para a valorização das contribuições culturais e históricas dos povos indígenas e afrodescendentes.

Nesse processo, a escola se estabelece como um espaço de transformação, em que o respeito à diversidade e à dignidade humana se tornam pilares para a formação de uma sociedade mais justa e democrática.

A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA PARA A REFLEXÃO SOBRE AS QUESTÕES RACIAIS E CULTURAIS NO BRASIL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Sociologia, como disciplina que busca compreender as dinâmicas sociais, tem se mostrado essencial para o entendimento e a reflexão crítica sobre as questões raciais e culturais no Brasil.

Por meio de uma abordagem teórica e metodológica, ela proporciona ferramentas para analisar como as relações étnico-raciais se estruturam e se reproduzem nas diversas esferas da sociedade, incluindo o sistema educacional.

Este capítulo tem como objetivo investigar as contribuições da Sociologia para as discussões sobre as questões raciais e culturais no Brasil, examinar os desafios e as práticas pedagógicas relacionadas à implementação do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas e propor estratégias que possam fortalecer a educação inclusiva e o respeito à diversidade no ambiente escolar.

A Sociologia tem desempenhado um papel fundamental na análise crítica das relações raciais e culturais no Brasil, ao abordar as desigualdades históricas que resultaram da colonização e da escravidão. Por meio de conceitos como estratificação social, poder, desigualdade e identidade, a disciplina ajuda a entender como os preconceitos e a discriminação racial são construídos e perpetuados nas instituições sociais (SILVA, 2012).

A história do Brasil é marcada pela exclusão e marginalização de negros, indígenas e outros grupos étnicos não europeus. Por meio da abordagem sociológica, é possível compreender como o racismo, embora historicamente enraizado, não é um fenômeno natural, mas sim uma construção social que pode ser desconstruída.

A análise sociológica também revela como a cultura afro-brasileira e indígena contribuiu significativamente para a formação da identidade nacional, desafiando a visão eurocêntrica que ainda predomina em muitas narrativas históricas (OLIVEIRA, 2014).

A Sociologia, portanto, não só possibilita a compreensão dos processos de exclusão, mas também oferece uma base para a construção de alternativas que promovam a igualdade racial. Ao estudar as dinâmicas de poder, discriminação e resistência, a Sociologia contribui para a construção de um pensamento crítico e antirracista que se reflete, especialmente, na prática educacional.

A implementação da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatória a inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, representa um marco importante na busca por uma educação mais inclusiva e representativa. No entanto, o processo de implementação dessa legislação enfrenta diversos desafios (COSTA e ARAÚJO, 2013).

Um dos principais obstáculos é a resistência de setores conservadores da sociedade, que muitas vezes veem a valorização da cultura afro-brasileira como uma ameaça ao status quo. Além disso, a falta de formação adequada para os professores sobre questões raciais e culturais é outro desafio significativo.

Muitas vezes, os educadores não se sentem preparados para abordar temas como racismo, discriminação e identidade racial de maneira crítica e sensível. A escassez de materiais didáticos adequados e a falta de apoio institucional também dificultam a efetiva aplicação da Lei nº 10.639/03 nas escolas (SILVA, 2012).

Apesar desses desafios, diversas práticas pedagógicas podem ser adotadas para fortalecer a implementação do ensino da cultura afro-brasileira. A utilização de metodologias ativas, como debates, rodas de conversa e estudo de casos, permite que os alunos se envolvam de maneira reflexiva e participativa com o conteúdo. O uso de recursos audiovisuais, como filmes, documentários, músicas e literatura afro-brasileira, enriquece o aprendizado e proporciona uma abordagem mais dinâmica e acessível (MOURA e FILHO, 2017).

Além disso, a promoção de um ambiente escolar que valorize a diversidade cultural e étnica é fundamental para que o ensino da cultura afro-brasileira seja realmente eficaz.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores e a construção de uma rede de apoio entre os profissionais da educação são essenciais para garantir que todos estejam preparados para enfrentar as questões raciais de forma crítica e inclusiva. Para que a educação inclusiva seja efetiva, é necessário que a escola se torne um espaço de respeito à diversidade, em que todas as culturas, identidades e histórias sejam valorizadas. A Sociologia pode contribuir para esse processo, não apenas ao fornecer os conteúdos necessários para a reflexão crítica sobre as questões raciais, mas também ao promover práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão e o respeito às diferenças (MEUCCI, 2000).

Uma das estratégias fundamentais é o desenvolvimento de uma abordagem pedagógica que seja transversal e interligue os temas raciais e culturais com outras áreas do conhecimento. Isso significa que, ao invés de tratar as questões étnico-raciais de maneira isolada, elas devem ser discutidas de forma integrada com outras disciplinas, como História, Literatura, Artes e Ciências.

Isso proporciona uma compreensão mais ampla das relações raciais e culturais, ao mesmo tempo em que evita o risco de tornar esses temas periféricos no currículo escolar.

Outra estratégia importante é a criação de espaços de convivência e diálogo entre estudantes de diferentes origens culturais. A realização de projetos interdisciplinares que envolvam a comunidade escolar, como eventos culturais, rodas de conversa e atividades artísticas, pode contribuir para o fortalecimento da identidade dos alunos e para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva e respeitosa (BONETTI, 2018).

Além disso, a implementação de práticas pedagógicas que promovam a empatia e o respeito à diversidade, como o trabalho



com bibliografia diversificada, o incentivo ao protagonismo estudantil e a valorização de diferentes manifestações culturais, são fundamentais para criar um ambiente escolar que favoreça a igualdade e o respeito.

A utilização de metodologias de ensino que valorizem o protagonismo dos alunos e a participação ativa também são estratégias essenciais para envolver os estudantes na construção de um ambiente mais justo e inclusivo (SILVA, 2007).

A Sociologia, ao oferecer ferramentas analíticas para entender as questões raciais e culturais no Brasil, desempenha um papel crucial na formação de uma educação crítica e transformadora. Ao investigar as contribuições da cultura afro-brasileira e indígena para a construção da identidade nacional, a Sociologia desafia as narrativas dominantes e oferece alternativas para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária (MOURA e FILHO, 2017).

Apesar dos desafios enfrentados na implementação do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas, diversas práticas pedagógicas podem ser adotadas para superar esses obstáculos. A valorização da diversidade cultural e étnica, aliada à formação contínua dos educadores e ao uso de metodologias inclusivas, é fundamental para garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem, tenham acesso a uma educação de qualidade e respeito (MEUCCI, 2000).

Dessa forma, é possível construir uma sociedade mais democrática, na qual a diversidade seja reconhecida como um valor fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino das questões raciais e culturais no Brasil, especialmente por meio da Sociologia, é um componente essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

A disciplina permite não apenas compreender a estrutura histórica das desigualdades étnico-raciais, mas também desafiar as narrativas hegemônicas que marginalizam as contribuições de povos afro-brasileiros, indígenas e outras comunidades não europeias. A Sociologia, ao investigar essas questões, oferece uma ferramenta fundamental para a formação de cidadãos críticos, conscientes das desigualdades sociais e comprometidos com a promoção de um ambiente mais igualitário.

A implementação da Lei nº 10.639/03, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, é um marco importante na educação brasileira. No entanto, a efetiva concretização dessa política ainda enfrenta desafios significativos, como a resistência cultural, a falta de formação especializada para os educadores e a escassez de materiais didáticos adequados.

Apesar disso, há um potencial transformador no processo educacional, que pode ser alcançado por meio de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, como o uso de metodologias ativas, a valorização de recursos audiovisuais e a promoção de espaços de diálogo intercultural.

É fundamental que o ensino das questões raciais não seja tratado de forma isolada, mas integrado a todas as áreas do conhecimento, proporcionando uma compreensão mais ampla e articulada das relações étnico-raciais e culturais. A educação deve ser um espaço de transformação, em que a diversidade seja celebrada e os alunos possam se reconhecer, respeitar as diferenças e desenvolver uma identidade plural e democrática.

Portanto, a contribuição da Sociologia para o ensino das questões raciais no Brasil vai além da simples reflexão sobre o passado; ela é um instrumento de mudança social que pode fortalecer a autoestima de estudantes afrodescendentes, promover o respeito à diversidade e combater práticas discriminatórias.

Ao adotar práticas pedagógicas mais inclusivas, a escola se torna um espaço de convivência democrática, que não só transmite conhecimento, mas também promove a justiça social e a igualdade racial, elementos essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BONETI, L.W. Sociologia da Educação no Brasil: do Debate Clássico ao Contemporâneo. Curitiba: PUCPress/Champagnat, 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Parecer CNE nº 003/2004. Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

COSTA, H.; ARAÚJO, D.C. de. Entre História e Sociologia: diálogos sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. In: CARNIEL, Fagner; FEITOSA, Samara (Org.). A Sociologia em sala de aula: diálogos sobre o ensino e suas práticas. Curitiba: Base Editorial, 2012. Livro parte do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE do Professor 2013.

MEUCCI, S. A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos. 2000. 158 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Sociologia. Universidade Estadual de Campinas-SP: IFCHUNICAMP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279132?mode=full>. Acessado em: 26 jan. 2025.

MOURA, D.H.; FILHO, D.L.L. A reforma do Ensino Médio: regressão de direitos sociais. Revista da Escola de Formação da CNTE, Brasília, v. 11, nº 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://bityli.com/3ThQkaU>. Acesso em: 19 jan. 2025.

OLIVEIRA, L.F. de. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. Educação & Realidade, v. 39, n. 1, p. 81-98, 2014.

SILVA, K.K.D. da. Políticas educacionais para a inserção da sociologia no ensino médio em Mato Grosso do Sul (1999-2010). 2012. 169f. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

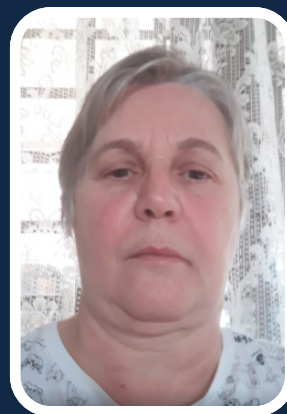
SILVA, P.B.G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, 2007.

WEIMER, G. Inter-relações arquitetônicas Brasil-África. 2008. 40p. Pronunciamento de Posse como membro efetivo do IHGRGS. Porto Alegre. Disponível em: http://www.ihgrgs.org.br/artigos/Gunter_Brasil_Africa.htm Acesso em: 25 jan. 2025.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O DESCARTE DO LIXO ELETRÔNICO

MARILZA RITA GUARNIER MIGNOZZETTI - Graduação em Pedagogia pela Faculdade Pinheirense (2000); Professora de Educação Infantil – no CEI Antônio João Abdalla.



RESUMO

A Educação Ambiental trata de diferentes questões junto aos estudantes, como por exemplo, a conscientização do uso consciente dos recursos naturais. Nesse contexto, o ambiente escolar é fundamental para propagar este tipo de cultura uma vez que essa conscientização pode ultrapassar seus muros. O professor pode incentivar essas práticas com base na reciclagem de materiais, conscientizando do consumo desenfreado e do descarte incorreto de resíduos. Desta forma, o presente artigo foi realizado baseado em revisão bibliográfica a respeito do tema. Tem-se como objetivo geral, tem-se uma discussão sobre a Educação Ambiental; e como objetivos específicos, sobre os problemas ambientais ocasionados pelo descarte errado de aparelhos eletrônicos e seus componentes químicos. Os resultados indicaram que trabalhar esse tipo de tema com os estudantes é essencial para o processo de conscientização e para a construção da aprendizagem, seja ela de forma individual ou em grupo.

Palavras-chave: Reciclagem; Componentes Químicos; Aparelhos Eletrônicos; Educação Ambiental.

INTRODUÇÃO

Com os acontecimentos dos dias atuais, é de suma importância no ambiente educacional discutir a importância do meio ambiente e a conscientização do consumo consciente junto aos estudantes.

Educação Ambiental envolve competências e habilidades que precisam ser trabalhadas, além dos conceitos e objetivos de determinada atividade. Quando o planejamento é claro, é possível facilitar também o processo de intervenção, encaminhando direcionamentos de acordo com os resultados.

Como problemática, tem-se as questões que envolvem a poluição ambiental, o contexto no qual a sociedade vive e a falta de práticas no ambiente escolar em relação ao tema, acarretando tanto em dificuldades para a sociedade e por esse motivo a educação é essencial.

Como justificativa, é preciso considerar o papel do professor pensando no desenvolvimento de atividades com materiais recicláveis debates, discussões, incentivando os estudantes a pensarem e repensarem seus conceitos e práticas, resultando em uma melhor relação com o meio ambiente. Trabalhar com a reciclagem e a conscientização pode propiciar novas concepções em se tratando da Educação Ambiental.

Como objetivo geral, tem-se uma discussão sobre a Educação Ambiental; e como objetivos específicos, sobre os problemas ambientais ocasionados pelo descarte errado de aparelhos eletrônicos e seus componentes químicos.

OS APARELHOS ELETRÔNICOS E O CONSUMO DESENFREADO

Os componentes químicos utilizados na fabricação dos aparelhos eletrônicos são na sua maioria metais pesados, tais como mercúrio, chumbo, cádmio, cobre, entre outros metais pesados. Sem nos esquecer dos plásticos que compõem as carcaças e estruturas sólidas dos aparelhos.

Esses elementos requerem tratamento especial não só na hora do manuseio, mas o que muitas pessoas ainda não sabem é que o descarte incorreto desses aparelhos que contém metais pesados pode trazer o mesmo ou até maiores riscos a saúde e

ao meio ambiente.

Os equipamentos elétricos e eletrônicos em geral possuem vários módulos básicos. Os módulos básicos comuns a esses produtos geralmente constituem-se de conjuntos/placas de circuitos impressos, cabos, cordões e fios, plásticos antichama, comutadores e disjuntores de mercúrio, equipamentos de visualização, como telas de tubos de raios catódicos e de cristal líquido, pilhas e baterias, meios de armazenamento de dados, dispositivos luminosos, condensadores, resistências, relês, sensores e conectores (ZANIN e MANCINI, 2004).

Os REEE podem conter mais de mil substâncias diferentes muitas das quais são altamente tóxicas tais como chumbo, mercúrio, arsênio, cádmio, cromo hexavalente e os retardantes de chama bromados e halogenados, que geram dioxinas e furanos quando incinerados. São utilizados também muitos metais preciosos e raros, como ouro, prata, platina, tálio e berílio gálio, índio, selênio, zinco, bário, berílio (SCHWEIGERT, 2004).

As substâncias mais problemáticas são os metais pesados, os gases de efeito estufa, como os clorofluorcarbonetos (CFC) utilizados em aparelhos antigos de refrigeração, as substâncias halogenadas, bifenilas policloradas (PCB's), cloreto de polivinila (PVC), e os retardantes de chama bromados (PBB) e (PBBE) e o arsênio.

Por esse motivo, são considerados resíduos especiais, logo devem receber tratamento e não ser encaminhados para disposição em aterros de resíduos sólidos urbanos.

Quanto a coleta seletiva é termo utilizado para o recolhimento dos materiais passíveis de serem reciclados:

[...] a coleta seletiva prevê coletores para cada tipo de material, normalmente associados a cores específicas. A resolução 257, do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), estabelece um padrão de cores de fácil visualização, com validade nacional e conforme codificação já adotada internacionalmente, para identificar os recipientes e transportadores empregados em coleta seletiva [...] (ZANIN e MANCINI, 2004, p. 26).

A reciclagem dessa nova categoria de lixo ganhou força na década de 1990, no início o tema enfrentou resistência, mas com o despertar da conscientização ambiental, o panorama mudou e hoje o mercado se prepara para reciclar. A reciclagem de eletrônicos começou então pelas pilhas e baterias entregues por empresas, lojas, serviços municipais de limpeza urbana e organizações não governamentais (YEHUDA, 2015).

Na reciclagem realizada por empresas especializadas, as pilhas passam por processo de moagem e separação dos componentes, além do metal, outros constituintes como mercúrio e zinco, são recuperados por métodos que envolvem aquecimento ou reações químicas, das baterias de notebooks, calculadoras e câmeras digitais, são obtidos sais e óxidos metálicos para uso na fabricação de tintas, cerâmica, vidro e refratários.

As pilhas e baterias ao serem descartadas podem estourar amassar e consequentemente vazam o conteúdo tóxico existente dentro delas, uma vez jogadas no ambiente representam grandes riscos ao meio ambiente e à saúde.

Como boa parte da população não tem esclarecimento acabam jogando no lixo comum, de acordo com Gomes e Melo (2006, p.12): “nos aterros, expostas ao sol e à chuva, as pilhas se oxidam e se rompem, criando uma série de inconvenientes, como o risco de contaminação do lençol freático”.

Devido à falta de esclarecimento da população, ficamos expostos aos problemas oriundos do descarte realizado em locais inadequados.

A coleta seletiva e/ou a coleta via correspondência são meios considerados convenientes para o consumidor, porém o transporte deles geralmente apresenta custos elevados.

Sistemas de coleta de lixo eletrônico, que permitem ao consumidor devolver seu equipamento obsoleto a qualquer momento, necessitam de investimentos relacionados à logística para o transporte desses resíduos (quando acumulados em quantidade suficiente para serem retirados) (ROBINS, 2005).

Da mesma forma, apesar da existência de alguns locais com pontos de coleta considerados convenientes, como em locais de varejo ou de grande circulação da população, tais pontos acabam exigindo espaço extra e supervisão por parte dos responsáveis pela reciclagem dos REE.

O custo operacional e a conveniência nem sempre irão andar de mãos dadas no momento de organização de um determinado ponto de coleta. (TANSKANEN, 2013).

SOBRE AS SOLUÇÕES AMBIENTAIS E A CONSCIENTIZAÇÃO

A produção e o consumo de produtos eletroeletrônicos estão crescendo cada vez mais com um forte apoio da mídia. Aparelhos com alguns meses de uso já perderam sua “funcionalidade” e muitas vezes são descartados em lugares impróprios. Ou seja, os consumidores não estão se importando com a estabilidade e sim com a novidade muitas vezes inapreensível (AGOLIA, 2014).

Para tal, são apresentadas algumas soluções mais sustentáveis para o problema do lixo eletrônico. O principal passo é o consumo consciente evitando que os produtos possam causar um impacto ambiental que alteram que alteram algum de seus componentes por determinada ação ou atividade.

São de grande parte do consumidor as responsabilidades desse processo para que ele se conscientize frente aos problemas ambientais que estão ocorrendo. Existem duas propostas hoje para o consumo sustentável dos aparelhos eletrônicos, uma é o Consumo Verde e a outra é o Consumo Ético.

O consumo verde é a tentativa de fazer os consumidores comprem aparelhos que sejam ambientalmente corretos, que tenham a informação de que são ecológicos. O consumo ético cai dentro do sistema econômico que tem a ver com as relações de trabalho (ZANIN e MANCINI, 2004).

Do outro lado existe o consumo sustentável que prega substituir os produtos para tornar o ser humano menos dependente de bens materiais para ser feliz.

Segundo Portilho (2003) a ideia de consumo verde começou a existir na década de 70, pois o consumidor através de suas opções de compras gerou mudanças nas questões de matrizes energéticas e do avanço tecnológico dos processos de produção, assim sob essa perspectiva os problemas ambientais poderiam ser resolvidos em algumas partes através de programas informativos.



A partir disso, surgiram novas alternativas propostas para governos e instituições que é o Consumo sustentável que é onde entra a gestão do REEE e toda a cadeia do setor produtivo.

Outro ponto é ficar atento aos famosos produtos mais baratos. Muitas vezes de trás da produção desses produtos há atividades de exploração, na qual muitas crianças trabalham o dia inteiro para ganhar muito pouco.

Ao comprar um aparelho de qualidade contribuimos com o fim da exploração de pessoas com esses serviços, além de menos poluição, menos pirataria, sem contar que a vida útil do aparelho será muito maior do que a de um produto pirateado ou sem qualidade (GOMES e MELO, 2003).

Produtos de qualidade evitam a necessidade de substituí-los contribuindo com o nosso “bolso” e principalmente com o meio ambiente reduzindo o consumo e a prática de descarte inadequado.

A manutenção de aparelhos eletroeletrônicos é fundamental quando se visa o aumento da vida útil. Muitas vezes quando um aparelho eletroeletrônico se torna apresenta problemas técnicos, o descartamos sem ao menos considerar a ideia de encaminhá-lo à assistência técnica.

Só quando não há mais maneiras de efetuar a manutenção é feito o descarte. Mas esse processo tem de ser feito de maneira responsável, uma das maneiras é fazer a doação as empresas que fazem a destinação desses resíduos corretamente.

Reutilizar é um principal para se estender a vida útil do aparelho. Às vezes quando o aparelho, como por exemplo, um computador não é mais útil para algumas pessoas esse mesmo aparelho pode ser útil a outros milhares de pessoas (PORTILHO, 2003).

O Brasil é um país cheio de desigualdades e apesar de seu crescimento econômico nos últimos anos é grande o número de pessoas que não tem acesso a “tecnologia da informação”. Ou seja, procura doar seus aparelhos em bom estado que já não são mais úteis para pessoas que não os possuam.

Existem centenas de organizações que aceitam doações de aparelhos eletroeletrônicos para reutilizá-los em projetos sociais. Reutilizar os aparelhos ainda em bom estado e que ainda tem um alto nível de processamento ou até mesmo aqueles que perderam a sua funcionalidade é fundamental para a redução do consumo de novo equipamentos eletroeletrônicos evitando que eles sejam descartados de forma incorreta (GOMES e MELO, 2003).

Quando todas as medidas citadas à cima foram consideradas e não suprimam a necessidade que a situação dos aparelhos em questão requeria é viável considerar o descarte, porém é obrigatório que esse descarte seja feito de forma correta e que agrida o meio ambiente o mínimo possível.

Com esse intuito de minimizar os impactos ambientais que os REEE estavam causando, surgiu uma nova solução ambiental, que responsabiliza as empresas produtoras e a logística reversa. O descarte correto também pode ser realizado pelas empresas de reciclagem.

A logística reversa é um termo bastante genérico. Em seu sentido mais amplo, refere-se a todas as atividades logísticas de coletar, de desmontar e processar produtos e materiais usados a fim de assegurar uma recuperação sustentável (GOMES e MELO, 2003).

Por sua vez, a ideia de “apoio ao ciclo de vida” como um dos objetivos operacionais da logística moderna, referindo-se ao seu prolongamento além do fluxo direto dos materiais e à necessidade de considerar os fluxos reversos de produtos em geral (BOWERSOX e CLOSS, 2001, p 51-52).

Lembrando que por traz de um conceito de logística reversa está um conceito mais amplo que é o “ciclo de vida”. Onde produtos os equipamentos eletroeletrônicos, do ponto de vista da logística reversa, não terminam com sua entrega ao cliente.

Produtos que se tornam danificados, obsoletos ou não funcionam mais devem retornar ao seu ponto de origem, as empresas fabricantes, para ser adequadamente descartado, reparado ou reaproveitado.

Desta forma, é possível definir logística reversa como um processo de planejamento, implementação e controle de fluxo de matérias-primas, estoque em processo e produtos acabados (nesse caso, os REEE) do ponto de consumo até o ponto de origem, com o objetivo de recapturar valor ou realizar um descarte adequado.

A logística reversa vem se tornando uma solução ambiental muito efetiva, pois agora obrigatória por lei, determinando que os fabricantes de equipamentos eletroeletrônicos exerçam o recolhimento do REEE gerado por seus equipamentos.

Segundo o artigo 3o da Lei 12.305/2010:

XVII - responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos: conjunto de atribuições individualizadas e encadeadas dos fabricantes, importadores, distribuidores e comerciantes, dos consumidores e dos titulares dos serviços públicos de limpeza urbana e de manejo dos resíduos sólidos, para minimizar o volume de resíduos sólidos e rejeitos gerados, bem como para reduzir os impactos causados à saúde humana e à qualidade ambiental decorrentes do ciclo de vida dos produtos, nos termos desta Lei.

O encaminhamento dos REEE para empresas recicladoras é outra solução sustentável. Com o surgimento desse novo problema ambiental, que é a falta de opções de descarte da imensa quantidade de equipamentos eletrônicos sem utilidade, surgiu também um novo tipo de empreendimento, as empresas que exercem apenas processos de reciclagem dos equipamentos e peças de eletroeletrônicos (AGOGLIA, 2014).

São na sua maioria micro ou pequenas empresas, com um número limitado de funcionários, elas funcionam como cooperativas, mas o subsídio financeiro parte de um empreendedor. As atividades exercidas vão de o recolhimento dos REEE até a sua total ou parcial reciclagem.

Algumas empresas recicladoras apenas separam os diversos tipos de materiais que compõem os equipamentos eletroeletrônicos e revendem para outras empresas que os utilizam como matéria-prima, outras empresas recicladoras fazem todo o processo de reciclagem, desde a desmontagem até a fundição que irá transformar materiais em matéria-prima.

A reciclagem consiste em separar os materiais que compõem um objeto e prepará-los para serem usados novamente como matéria-prima dentro do processo industrial.

Primeiramente separa-se a sucata eletrônica por classe, as partes valiosas mais expostas ou aquelas que não podem ser caracterizadas (por exemplo, monitores de computador) são separadas manualmente. Todo o restante é, em essência, moído, para em seguida ser acomodado em contêineres e enviado para fora do país (RIBEIRO, 2001).

As empresas estrangeiras fazem uma desintoxicação (processo de elevação de temperatura em câmara selada a 1200C0 e



resfriamento em 4 segundos para 700C°), filtragem de dioxinas, liquidificação, separação por densidade, separação por eletrólise, decantação, refinagem, solidificação em barras.

Os plásticos vão para empresas recicladoras, os tubos dos monitores são cortados em via úmida e geram óxidos metálicos, as placas passam por moagem e separação química e depois banho e separação interna para retirar os metais que estão agregados na matéria-prima. Todo o processo é químico.

Após o reprocessamento dos resíduos tecnológicos, são obtidos sais e óxidos metálicos que serão utilizados nas indústrias de cerâmicas, refratárias e indústrias químicas. Nem sempre a reciclagem se destina à reinserção dentro do mesmo ciclo produtivo: um computador reciclado pode gerar materiais que vão ser utilizados em outras indústrias (SCHWEIGERT, 2007).

Toda essa discussão pode ser feita em sala de aula, a fim de conscientizar os estudantes e para obter resultados melhores para o meio ambiente.

O professor, ao escolher determinadas atividades, deve levar em consideração também a motivação que envolve o trabalho dos estudantes:

Há muitas possibilidades de intervenção que podem ser oferecidas como situações de aprendizagem, instigando a criação, a percepção e o contato com a arte. Mudar o espaço físico, entrar na sala trazendo uma “surpresa”, oferecer aos aprendizes suportes diferentes em cor, tamanho e textura. São alguns modos possíveis de intervir. Tudo isso pode renovar a criação e a ousadia de pensar, sentir e imaginar por outras perspectivas (MARTINS et al., 1998, p. 161).

Desta forma, a sustentabilidade envolve o consumo consciente e possibilita a utilização de materiais que até então seriam destinados ao descarte, tornando-os materiais reutilizáveis, incluindo o desenvolvimento da criatividade do estudante. Ao se envolver com a sustentabilidade, os estudantes começam a desenvolver uma maior criticidade (EÇA, 2010).

Dentre as diferentes vertentes que devem ser destacadas na Educação Ambiental tem-se: “reciclar o lixo significa refazer o ciclo, permite trazer de volta, à origem, sob a forma de matéria-prima aqueles materiais que não se degradam facilmente e que podem ser reprocessados, mantendo as suas características básicas” (VALLE, 1995, p. 71).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador, discute sobre as questões do meio ambiente de forma interdisciplinar de acordo com as linhas de pensamento existentes.

Pensar no meio ambiente vem de encontro com a realidade da sociedade atual. Essa discussão visa ultrapassar o âmbito escolar e as disciplinas específicas, a fim de contribuir com a prática de valores, o desenvolvimento de habilidades, entre outros aspectos que envolvem as relações éticas sobre os seres vivos, o meio ambiente e a vida em sociedade.

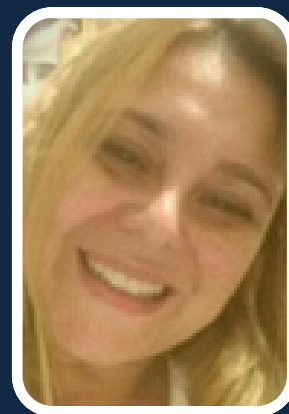
Com base na industrialização, diversos problemas surgiram como a poluição ambiental, o que resultou em questões sociais preocupantes. No âmbito educacional, discutir e refletir sobre o tema no ambiente escolar, a fim de conscientizar os estudantes sobre a influência de suas ações no meio ambiente, além de promover a cidadania, indivíduos de direitos sociais, ainda envolve processos culturais e éticos no tocante ao meio ambiente.

REFERÊNCIAS

- AGOGLIA, O. Investigación en educación ambiental. Problematisando La temática ambiental en La sociedad contemporánea. Pesquisa em Educação Ambiental. V. 9, n. 1, p. 80-94. 2014.
- BOWERSOX, D.J.; CLOSS, D.J. Logística Empresarial: O Processo de Integração da Cadeia de suprimento. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2001.
- EÇA, H.T.T.P. de. Educação através da arte para um futuro sustentável. Cadernos CEDES, Campinas, v. 30, n. 80, jan. / abr. 2010.
- GOMES, A.C.L.; MELO, S.R. de. Pilhas e Efeitos Nocivos. Arq Mudi. Departamento de Ciências Morfofisiológicas da Universidade Estadual de Maringá, 2006.
- PORTILHO, F. Consumo verde, consumo sustentável e a ambientalização dos consumidores. Unicamp/IFHC, 2003. Disponível em: <WWW.uff.br/lacta/publicacoes/artigoFatimaPortilho.doc> Acesso em: 10 mar. 2024.
- RIBEIRO, W.C. A ordem ambiental internacional. São Paulo: Contexto, 2001, 176p.
- ROBINS, C. Bases patológicas das doenças. Rio de Janeiro: Elsevier; 2005.
- SCHWEIGERT, L.R. Plano diretor e sustentabilidade ambiental da cidade. Dissertação de mestrado. Arquitetura e Urbanismo. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2007.
- TANSKANEN, P. Management and recycling of electronic waste. Acta Materialia, Finland, v.61, p.1001-1011, 2013.
- MARTINS, M.C.F.D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T. Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 1998.
- VALLE, C.E. Qualidade ambiental: como ser competitivo protegendo o meio ambiente. São Paulo: Pioneira, 1995
- YEHUDA, B. As infecções respiratórias agudas na infância como problema de saúde pública. Boletim de Pneumologia Sanitária, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p. 13-22, jun. 2015.
- ZANIN, M.; MANCINI, S.D. Resíduos Plásticos e reciclagem. São Paulo: Edusfscar, 2004.



MUDANÇAS CLIMÁTICAS: POLÍTICAS PÚBLICAS DO TRATADO DE QUIOTO AO ACORDO DE PARIS



PATRICIA PEREIRA POMARICO CAIXEIRO - pattypomarico@hotmail.com - Pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela Faculdade São Luís; Pós-graduação em Biotecnologia pela Universidade Nove de Julho; Graduada em Odontologia pela UMC; Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Nove de Julho.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a evolução das políticas públicas internacionais de enfrentamento às mudanças climáticas, com foco no período compreendido entre o Protocolo de Quioto (1997) e o Acordo de Paris (2015). A crescente emergência da crise climática global, impulsionada principalmente pelo aumento das emissões de gases de efeito estufa (GEE), motivou a construção de tratados multilaterais voltados à mitigação e à adaptação climática. O Protocolo de Quioto representou um marco inicial com metas obrigatórias para países desenvolvidos, enquanto o Acordo de Paris propôs uma abordagem mais inclusiva e flexível baseada nas Contribuições Nacionalmente Determinadas (NDCs). A análise aborda os fundamentos jurídicos e políticos de cada acordo, seus mecanismos de implementação, as tensões entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, os desafios enfrentados e as perspectivas futuras para uma governança climática eficaz e justa. Palavras-chave: Mudanças Climáticas; Protocolo de Quioto; Acordo de Paris; Políticas Públicas; Governança Climática.

INTRODUÇÃO

A crise climática contemporânea representa um dos maiores desafios transfronteiriços da história, exigindo uma resposta coordenada e coletiva da comunidade internacional. A natureza global das alterações climáticas, cujos impactos transcendem fronteiras nacionais, impulsionou a busca por soluções multilaterais e acordos internacionais. A base científica para essa ação global foi solidificada com a criação do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) em 1988, com o propósito de fornecer avaliações científicas regulares e objetivas aos formuladores de políticas. Desde então, e com a assinatura de marcos como o Protocolo de Quioto (1997) e o Acordo de Paris (2015), houve uma evolução significativa na governança ambiental global, buscando traduzir o consenso científico em ação política.

O IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) é um órgão científico criado pela ONU e pela Organização Meteorológica Mundial para avaliar periodicamente os dados científicos sobre mudanças climáticas, seus impactos e possíveis respostas.

OBJETIVO

Este artigo tem como objetivo principal analisar a evolução das políticas públicas internacionais voltadas ao enfrentamento das mudanças climáticas, com ênfase na comparação entre o Protocolo de Quioto (1997) e o Acordo de Paris (2015). Busca-se compreender como a arquitetura institucional da governança climática foi sendo redesenhada ao longo do tempo, passando de um modelo de obrigações vinculativas concentrado nos países desenvolvidos para um sistema mais flexível e inclusivo, baseado nas Contribuições Nacionalmente Determinadas (NDCs). Além disso, o estudo pretende refletir sobre os limites e potencialidades de cada um desses instrumentos multilaterais, bem como suas implicações políticas, econômicas e sociais, sobretudo no que diz respeito à equidade entre países do Norte e do Sul global. A análise procura ainda destacar os avanços mais recentes na agenda climática, como a criação do Fundo de Perdas e Danos, e discutir as perspectivas futuras para uma ação climática mais ambiciosa, justa e eficaz.

METODOLOGIA

Este artigo foi elaborado a partir de revisão bibliográfica, com análise de literatura científica nacional e internacional, documentos oficiais das Nações Unidas, relatórios do IPCC, legislação internacional e artigos acadêmicos disponíveis nas bases de dados SCIELO, PubMed, Google Scholar e documentos da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC).

DESENVOLVIMENTO



O PROTOCOLO DE QUIOTO: PIONEIRISMO E LIMITAÇÕES INICIAIS

O Protocolo de Quioto foi um acordo internacional histórico, adotado em 11 de dezembro de 1997, durante a Terceira Conferência das Partes (COP3) da UNFCCC, realizada em Quioto, Japão. Seu objetivo primordial era lidar com o aquecimento global, exigindo que países industrializados (Partes do Anexo I) reduzissem suas emissões de gases de efeito estufa (GEE) em 5,2% em relação aos níveis de 1990. Essas metas deveriam ser cumpridas no primeiro período de compromisso, entre 2008 e 2012. O Protocolo cobria uma cesta de seis GEE, incluindo dióxido de carbono (CO₂), metano (CH₄) e óxido nitroso (N₂O).

O Protocolo de Quioto entrou em vigor em 16 de fevereiro de 2005, após mais de seis anos de negociações e a ratificação por pelo menos 55 Partes da UNFCCC, incluindo países industrializados que representassem no mínimo 55% das emissões de CO₂ de 1990. A adesão da Rússia foi um fator decisivo para que essa condição fosse atendida.

Um dos pilares conceituais do Protocolo de Quioto foi o princípio das "responsabilidades comuns, mas diferenciadas e respectivas capacidades" (CBDR, na sigla em inglês). Este princípio afirma que as Partes devem proteger o sistema climático com base na equidade e em conformidade com suas respectivas capacidades, instando os países desenvolvidos a tomar a iniciativa no combate às mudanças climáticas. No Protocolo de Quioto, o CBDR manifestou-se de forma acentuada, impondo metas de redução de emissões vinculativas apenas para os países industrializados e economias em transição (Partes do Anexo I), enquanto os países em desenvolvimento (Partes Não Anexo I) não tinham novos compromissos vinculativos de redução de emissões. Essa abordagem, embora enraizada na equidade histórica, gerou tensões nas negociações climáticas.

A eficácia do Protocolo de Quioto foi significativamente comprometida pela ausência de grandes emissores. Em 2001, o então presidente George W. Bush declarou que os Estados Unidos, responsáveis por 36,1% das emissões dos países industrializados em 1990, abandonariam o Protocolo, justificando que o acordo seria prejudicial à economia norte-americana. A não adesão de países como os EUA e a China, que juntos representam 42% das emissões globais de CO₂, levantou a questão se a maior falha do Protocolo de Quioto não foi justamente sua incapacidade de incluir esses grandes poluidores.

O Brasil ratificou o documento em 23 de agosto de 2002, tendo sua aprovação interna se dado por meio do Decreto Legislativo nº 144 de 2002.

Para auxiliar os países do Anexo I a cumprirem suas metas de redução de emissões de forma mais custo-efetiva, o Protocolo de Quioto estabeleceu mecanismos de mercado flexíveis, como o Comércio Internacional de Emissões, a Implementação Conjunta (JI) e o Mecanismo de Desenvolvimento Limpo (MDL). O MDL, por exemplo, permitia que países ricos investissem em projetos sustentáveis em países em desenvolvimento, gerando créditos de carbono (Reduções Certificadas de Emissões - RCEs) que poderiam ser usados para cumprir suas próprias metas. Por meio do MDL, um país desenvolvido ou de economia em transição para o capitalismo pode comprar "créditos de carbono", resultantes de atividades de projeto desenvolvidas em qualquer país em desenvolvimento que tenha ratificado o Protocolo. Porém isso é possível apenas em caso do governo do país onde ocorrem os projetos concorde que a atividade de projeto é voluntária e contribui para o desenvolvimento sustentável nacional.

Países como Brasil, China e México, não receberam obrigações com as reduções pois foi considerado que estes possuíam prioridades nos setores sociais, além de não serem os maiores responsáveis, separadamente, pelas emissões.

A redução do desmatamento é uma das prioridades do Brasil dentro do Protocolo de Kyoto, mesmo que não haja obrigações perante as reduções de emissões. O país possui 16% das florestas mundiais, e promover práticas de manejo florestal sustentáveis, bem como protegê-las, contribui significativamente para o ciclo do carbono e para o controle do efeito estufa.

Outra meta desejada para o país, conhecida como Contribuição Nacionalmente Determinada, prevê que o Brasil reduza, em até 37%, as emissões de gases de efeito estufa até 2025. Até 2030, a meta desejada é reduzir tais emissões em até 43%.

Projetos para serem viabilizados deveriam ser submetidos ao Comitê Executivo do MDL para definição de linha de base e monitoramento, ser validado por uma Entidade Operacional Designada (EOD) e aprovado pela Autoridade Nacional Designada (AND). No Brasil, a Comissão Interministerial de Mudança Global do Clima (CIMGC), criada pelo Decreto Presidencial de 7 de julho de 1999, articula as ações de governo decorrentes da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima e seus instrumentos subsidiários de que o Brasil vier a ser parte.

O MDL enfrentou críticas significativas, principalmente pela dificuldade de provar a "adicionalidade" dos projetos (ou seja, se o projeto só ocorreria devido à receita dos créditos de carbono). Evidências sugeriram que a maioria dos projetos aprovados não era realmente adicional, e houve relatos de falsificação, fraude e incentivos perversos, além de preocupações com o impacto no desenvolvimento sustentável e a resistência de grupos da sociedade civil.

Os resultados do Protocolo de Quioto são complexos. Embora as Partes originais tenham reduzido suas emissões de CO₂ em 12,5% entre 1990 e 2012, essa redução foi largamente impulsionada pelo colapso econômico na Rússia e na Ucrânia, que juntas registraram uma redução combinada de 32,4%. Sem essas reduções atípicas, a redução teria sido de apenas 2,7%, bem abaixo da meta. Além disso, desde 1990, as emissões globais de CO₂ aumentaram em 51%. Assim, o Protocolo de Quioto é visto tanto como um sucesso diplomático por ser o primeiro instrumento internacional a lidar com o aquecimento global, quanto como uma falha ambiental devido às suas limitações e à falta de participação universal dos maiores emissores.

A TRANSIÇÃO PARA O ACORDO DE PARIS: UM NOVO PARADIGMA

Com o fim do primeiro período de compromisso de Quioto em 2012, e a relutância de muitos países em aceitar novos compromissos sob o Protocolo, a necessidade de um novo arcabouço para a ação climática global tornou-se evidente. Nesse contexto, a 15ª Conferência das Partes (COP15), realizada em Copenhague, Dinamarca, de 7 a 19 de dezembro de 2009, representou um esforço crucial para forjar um novo acordo global.

Contudo, a COP15 falhou em entregar um acordo justo, eficaz e legalmente vinculativo sobre as mudanças climáticas. O principal resultado foi o "Acordo de Copenhague", uma declaração política frágil que foi meramente "notada" pela conferência, e não aprovada pela totalidade dos 192 países membros da Convenção. As negociações foram marcadas por dificuldades e frustrações, incluindo a falta de ambição por parte das nações ricas (com metas fracas dos EUA), a abordagem não transparente e não participativa das negociações, e divisões profundas entre países do Norte e do Sul. A recusa em assumir compromissos vinculativos e a ausência de acordo sobre financiamento para adaptação contribuíram para o impasse. O fracasso de Copenhague sublinhou a necessidade premente de uma nova abordagem que pudesse superar as divisões e garantir uma participação mais ampla e eficaz.

A lição de Copenhague e a necessidade de um novo paradigma levaram à adoção do Acordo de Paris em 12 de dezembro de 2015, durante a COP21, em Paris, França. Este acordo, adotado por 195 Partes, entrou em vigor em 4 de novembro de 2016,



menos de um ano após sua adoção, demonstrando uma agilidade e um consenso que contrastavam com a lenta entrada em vigor do Protocolo de Quioto. O Acordo de Paris é um tratado internacional legalmente vinculativo sobre mudanças climáticas e, na prática, substituiu o Protocolo de Quioto como o principal instrumento regulatório global.

Seu objetivo primordial é manter o aumento da temperatura média global "bem abaixo de 2°C" acima dos níveis pré-industriais, buscando esforços para limitar o aumento a 1,5°C. Para alcançar a meta de 1,5°C, as emissões de GEE devem atingir seu pico antes de 2025 e diminuir 43% até 2030. O Acordo de Paris representa um marco global, pois, pela primeira vez, reúne todas as nações na luta contra as mudanças climáticas e na adaptação aos seus efeitos, reconhecendo que a ação climática é um problema compartilhado que exige o engajamento de todos os países.

Uma das inovações mais significativas do Acordo de Paris é a adoção de uma abordagem "de baixo para cima", em contraste com o modelo "de cima para baixo" do Protocolo de Quioto. No centro do Acordo de Paris estão as Contribuições Nacionalmente Determinadas (NDCs), compromissos voluntários e revisados de cada país quanto à redução de emissões e ações climáticas que devem ser atualizadas a cada 5 anos com metas mais ambiciosas.

Esses documentos oficializam a contribuição de cada país para o sucesso do acordo. As NDCs permitem que cada país defina suas próprias metas de redução de emissões e ações climáticas, refletindo suas circunstâncias e capacidades nacionais. Essa abordagem representa uma evolução na aplicação do princípio das "responsabilidades comuns, mas diferenciadas", reconhecendo a diversidade de capacidades e circunstâncias entre as nações. A NDC apresentada a cada ciclo deve ser progressiva e mais ambiciosa que a anterior, representando o esforço máximo que cada Estado pode realizar. Esse processo de "mecanismo de ratcheting" (ou aumento da ambição) a cada cinco anos é fundamental para o sucesso do Acordo a longo prazo.

Para garantir a responsabilização e o progresso, o Acordo de Paris exige que todas as Partes relatem regularmente suas emissões e seus esforços de implementação. A partir de 2024, entrará em funcionamento o Framework de Transparência Aprimorada (Enhanced Transparency Framework, ou ETF), que visa aprimorar a transparência e a comparabilidade das NDCs. O Acordo de Paris estabelece um arcabouço para o apoio financeiro, técnico e de capacitação aos países que necessitam. Ele reafirma que os países desenvolvidos devem liderar o fornecimento de assistência financeira às nações menos dotadas e mais vulneráveis, ao mesmo tempo em que encoraja contribuições voluntárias de outras Partes. O financiamento climático é essencial tanto para a mitigação quanto para a adaptação. O Acordo também aborda o desenvolvimento e a transferência de tecnologia. Além disso, o Acordo de Paris cria uma oportunidade para estender o alcance e aprofundar a integração dos mercados de carbono, com novas regras que permitem que 5% dos recursos gerados por créditos de carbono sejam depositados em um fundo para ajudar países em desenvolvimento e 2% dos créditos sejam cancelados para garantir uma redução geral nas emissões.

Um avanço notável nas negociações recentes foi o compromisso histórico de estabelecer o Fundo de Perdas e Danos na COP 27, em Sharm el-Sheikh, Egito. Este fundo visa abordar a desigualdade das mudanças climáticas, fornecendo assistência financeira a países mais pobres, que frequentemente são os menos responsáveis pelas emissões globais, mas os mais vulneráveis a desastres climáticos. O fundo será inicialmente abrigado no Banco Mundial, com vários países ricos prometendo cerca de US\$430 milhões inicialmente. Na COP 29, os países desenvolvidos se comprometeram a triplicar seus compromissos financeiros para os países em desenvolvimento, totalizando US\$300 bilhões anuais até 2035.

JUSTIÇA CLIMÁTICA E GOVERNANÇA GLOBAL

Além da arquitetura legal e das metas climáticas, é fundamental discutir a dimensão da justiça climática, que ganhou centralidade nos debates internacionais, sobretudo após 2015. A justiça climática parte do reconhecimento de que os impactos das mudanças climáticas são desigualmente distribuídos: os países menos responsáveis historicamente pelas emissões de GEE tendem a sofrer as consequências mais severas.

Organizações da sociedade civil, movimentos indígenas, coletivos do Sul Global e ativistas climáticos vêm pressionando por uma governança climática que reconheça as vulnerabilidades históricas, os direitos dos povos tradicionais e os impactos interseccionais da crise climática – que afetam mais fortemente mulheres, populações negras, indígenas e pessoas em situação de pobreza.

Nesse contexto, o conceito de "transição justa" emerge como um princípio orientador de políticas públicas que busquem, simultaneamente, mitigar emissões, promover equidade e assegurar oportunidades para trabalhadores e comunidades em transição para economias de baixo carbono. O Acordo de Paris incorpora esse princípio de maneira implícita, e ele tem sido detalhado em documentos posteriores da UNFCCC, além de guiar ações nacionais como o Green New Deal em debates políticos de países como os EUA e o Pacto Ecológico Europeu.

No entanto, a efetividade dessa justiça climática depende de instrumentos concretos: financiamento climático direcionado, apoio a tecnologias limpas acessíveis, programas de capacitação e a participação ativa dos grupos mais afetados nas decisões internacionais. A criação do Fundo de Perdas e Danos representa um avanço nesse sentido, mas sua estrutura e capacidade de implementação ainda geram debates.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise comparativa entre o Protocolo de Quioto e o Acordo de Paris demonstra uma evolução significativa na arquitetura da governança climática internacional. O Protocolo de Quioto, embora pioneiro ao estabelecer metas legalmente vinculantes para países industrializados, falhou em garantir uma redução significativa nas emissões globais, principalmente pela ausência de grandes emissores como os Estados Unidos e a China. Sua abordagem rígida do princípio das responsabilidades comuns, mas diferenciadas, que excluía países em desenvolvimento de metas obrigatórias, gerou tensões e limitou a abrangência da ação global. Além disso, os mecanismos de flexibilização, como o MDL, enfrentaram críticas substanciais quanto à sua eficácia e integridade.

Em contraste, o Acordo de Paris, embora mais abrangente e com maior adesão de todas as nações, introduziu um novo paradigma de governança climática. Ao adotar as Contribuições Nacionalmente Determinadas (NDCs), o Acordo passou de um modelo "de cima para baixo" para um modelo "de baixo para cima", permitindo que cada país definisse suas próprias metas com base em suas capacidades e circunstâncias. Essa flexibilidade ampliou a participação e o engajamento, mas a efetividade do Acordo depende crucialmente da ambição das NDCs e da pressão social e diplomática para seu aprimoramento contínuo. As políticas derivadas desses acordos têm impactado as legislações nacionais, impulsionado investimentos em energias renováveis e fortalecido mecanismos de transparência e responsabilização, como o ETF e o balanço global. Contudo, os desa-



fios persistem: a lacuna de ambição entre as metas submetidas e os objetivos globais de limitar o aquecimento a 1,5°C ainda é significativa, conforme confirmado pelo primeiro balanço global em 2023. A resistência de setores econômicos poluentes, a necessidade de fortalecer a justiça climática e garantir financiamento adequado para mitigação e adaptação, especialmente para países vulneráveis (como evidenciado pela criação do Fundo de Perdas e Danos), continuam sendo obstáculos cruciais. A implementação prática dos acordos enfrenta desafios políticos domésticos significativos. Em vários países, governos que negam a mudança climática ou priorizam o crescimento econômico a qualquer custo representam entraves às metas estabelecidas. Isso evidencia a necessidade de mecanismos internacionais de responsabilização mais robustos, que consigam equilibrar a soberania nacional com os compromissos multilaterais.

Além disso, a crescente influência de atores não estatais – como cidades, empresas e ONGs – destaca uma nova camada de governança climática. Esses atores têm assumido compromissos ambiciosos de neutralidade de carbono e pressionado por mudanças regulatórias, ampliando o campo de ação para além dos governos centrais. Iniciativas como a Aliança para Ambição Climática e a Cities Race to Zero demonstram esse novo papel da sociedade civil global e dos entes subnacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução da governança climática internacional, do Protocolo de Quioto ao Acordo de Paris, evidencia o papel central da cooperação multilateral na resposta à crise climática. O Protocolo de Quioto, apesar de suas limitações e da ausência de grandes emissores, inaugurou um modelo de obrigação jurídica e mecanismos de mercado que pavimentaram o caminho para futuros acordos. O Acordo de Paris, por sua vez, inovou ao adotar uma abordagem mais inclusiva e progressiva, baseada em compromissos nacionalmente determinados e um ciclo de ambição crescente, buscando engajar todas as nações na ação climática.

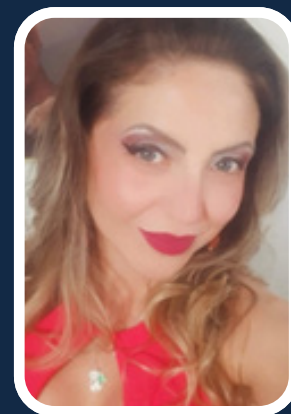
A eficácia dessas políticas depende de fatores como vontade política contínua, apoio financeiro robusto, pressão social e avanço tecnológico. Diante de uma emergência climática cada vez mais evidente e dos impactos crescentes do aquecimento global, a necessidade de acelerar a transição para economias de baixo carbono e garantir uma transição justa e equitativa para todos os países se torna imperativa. O sucesso final do Acordo de Paris e da governança climática global dependerá da capacidade da comunidade internacional de traduzir os objetivos ambiciosos em ações concretas e transformadoras.

Finalmente, é imprescindível compreender que a crise climática não é apenas um problema ambiental, mas um desafio político, econômico, ético e social. A governança climática precisa se articular com agendas de combate à desigualdade, soberania alimentar, segurança energética e direitos humanos. O futuro da política climática internacional dependerá da capacidade de articular ciência, justiça social e vontade política em ações coordenadas e urgentes.

REFERÊNCIAS

- INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE (IPCC). History of the IPCC. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/about/history/>. Acesso em: 21 jul. 2025.
- UNITED NATIONS FRAMEWORK CONVENTION ON CLIMATE CHANGE (UNFCCC). Kyoto Protocol. Disponível em: https://unfccc.int/kyoto_protocol. Acesso em: 21 jul. 2025.
- UNFCCC. The Paris Agreement. Disponível em: <https://unfccc.int/process-and-meetings/the-paris-agreement/-the-paris-agreement>. Acesso em: 21 jul. 2025.
- BODANSKY, D. The Copenhagen Climate Change Conference: A Postmortem. *American Journal of International Law*, v. 104, n. 2, p. 230–240, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5305/amerjintelaw.104.2.0230>.
- MICHAELOWA, A.; PATOCHKA, G. The Clean Development Mechanism: Success, Failure and Reform Options. *Journal of Cleaner Production*, v. 277, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.123505>.
- VIOLA, E.; FRANCHINI, M. Mudança climática global: governança e políticas públicas. São Paulo: Annablume, 2012.
- SACHS, J. A era do desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.
- RIBEIRO, G. S. Governança climática: entre a diplomacia e a justiça ambiental. *Estudos Avançados*, v. 30, n. 86, p. 119–134, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142016.30860009>.
- KEOHANE, R. O.; VICTOR, D. G. The Regime Complex for Climate Change. *Perspectives on Politics*, v. 9, n. 1, p. 7–23, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S1537592710004068>.
- WINKLER, H.; RAUB, W. Responsibility in climate negotiations: Historical emissions and per capita perspectives. *Climate Policy*, v. 6, n. 6, p. 637–650, 2006.
- PATTBERG, P.; WIDERBERG, O. Transnational multistakeholder partnerships for sustainable development: Conditions for success. *Ambio*, v. 45, n. 1, p. 42–51, 2016.
- Ministério do Meio Ambiente. Protocolo de Quioto. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/clima/convencao-das-nacoes-unidas/protocolo-de-quioto>. Acesso 18 ago. 2025.

A EDUCAÇÃO FÍSICA O DESENVOLVIMENTO DE JOGOS E BRINCADEIRAS



REBECA LOPES ARCHILHA - Graduada em Pedagogia (2013) e em Educação Física (2024), com especializações em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2015) e em Políticas Sociais e Públicas (2017). Também possui formação em Life Coach (2020), com foco no desenvolvimento humano e no fortalecimento de trajetórias educacionais e pessoais. Atualmente, cursa graduação em Artes, ampliando ainda mais sua atuação nas áreas da educação, expressão e sensibilidade humana. Desde 2022, é professora de Educação Infantil da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, onde segue sua missão de promover uma educação humanizada, inclusiva e transformadora desde a primeira infância.

RESUMO

A Educação Física, enquanto componente curricular da Educação Básica, tem papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, especialmente no que diz respeito às habilidades motoras. O movimento, entendido como expressão natural e cultural do ser humano, é mediado pela prática pedagógica e potencializado quando vivenciado de forma lúdica. Nesse sentido, os jogos e as brincadeiras configuram-se como instrumentos privilegiados para a promoção do desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social.

Os jogos tradicionais e as brincadeiras espontâneas favorecem a coordenação motora ampla e fina, o equilíbrio, a agilidade, a força, além de estimularem a criatividade, a cooperação e a socialização. Na Educação Física escolar, a utilização desses recursos permite que os alunos explorem diferentes possibilidades corporais, ampliem sua consciência de movimento e adquiram autonomia para interagir em diversos contextos.

Além disso, ao resgatar brincadeiras populares e integrá-las às práticas pedagógicas, o professor contribui para a valorização da cultura local e para a construção de um ambiente inclusivo e significativo. Assim, os jogos e as brincadeiras não apenas auxiliam na aprendizagem dos gestos motores, mas também fortalecem valores como respeito, solidariedade e coletividade.

Conclui-se que a Educação Física, quando orientada pelo lúdico e pelo movimento, assume um papel central na formação integral dos alunos, oferecendo experiências que favorecem o desenvolvimento motor e, ao mesmo tempo, contribuem para a construção de uma infância mais saudável, criativa e participativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Desenvolvimento Motor; Jogos; Brincadeiras; Lúdico.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar desempenha papel essencial no desenvolvimento integral dos alunos, especialmente no que se refere às habilidades motoras e à socialização. Jogos e brincadeiras constituem ferramentas privilegiadas para a promoção do desenvolvimento motor, estimulando a coordenação, o equilíbrio, a agilidade, a força e a criatividade. Além disso, essas práticas proporcionam interação social, cooperação e aprendizagem de valores éticos e culturais, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso. À Educação Física, por seu caráter multidisciplinar, desempenha papel essencial na formação integral dos estudantes, contemplando aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. A psicomotricidade contribui para o desenvolvimento dessas habilidades de forma lúdica, utilizando jogos, brincadeiras, danças, lutas e esportes. Este artigo objetiva analisar a contribuição da Educação Física no Ensino Fundamental I, com ênfase no uso de jogos e brincadeiras para o desenvolvimento motor e cognitivo. Trata-se de uma revisão bibliográfica fundamentada em autores como Piaget, Vygotsky e Gallahue, entre outros. Os resultados apontam que a prática planejada de atividades lúdicas promove avanços significativos no desempenho motor e social, reforçando a importância da Educação Física no contexto escolar.

A Educação Física escolar deixou de ser apenas uma prática voltada ao condicionamento físico para se tornar um espaço de formação integral, contemplando dimensões físicas, cognitivas, sociais e afetivas (ZABALA, 1998). Por meio de atividades corporais, jogos e brincadeiras, o aluno desenvolve competências que extrapolam o ambiente escolar, favorecendo sua autonomia e cidadania.



O presente estudo busca compreender de que forma a Educação Física, com ênfase no uso de jogos e brincadeiras, contribui para o desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental I. A justificativa para esta pesquisa reside na relevância dessas práticas para a saúde, aprendizagem e socialização das crianças.

A pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica baseada em obras e artigos científicos de autores como Piaget (1983), Vygotsky (2006), Gallahue (2003), entre outros. A seleção do material considerou estudos que tratam da Educação Física escolar, desenvolvimento motor e utilização de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos.

A HISTÓRIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NAS ESCOLAS

Os jogos e brincadeiras sempre tiveram papel central na infância, sendo instrumentos de socialização, aprendizagem e desenvolvimento motor. Ao longo da história da educação, essas práticas foram incorporadas gradualmente ao currículo escolar, inicialmente como atividades recreativas e, posteriormente, como estratégias pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento integral do aluno.

Jogos e Brincadeiras na Educação Tradicional

No período da educação tradicional, durante os séculos XIX e início do XX, os jogos e brincadeiras eram pouco valorizados e considerados atividades secundárias, muitas vezes restritos a momentos de recreio. O foco escolar estava na memorização, disciplina e instrução formal.

Com o tempo, educadores como Froebel (1782–1852) e Decroly (1871–1932) passaram a defender a importância do brincar como ferramenta pedagógica. Froebel, criador dos jardins de infância, reconhecia que as brincadeiras possibilitam o desenvolvimento motor, cognitivo e social da criança, tornando o aprendizado mais significativo.

A Educação Física e o Lúdico

No início do século XX, a Educação Física começou a se consolidar como disciplina nas escolas, incorporando jogos e brincadeiras como recurso didático. Nesse contexto, atividades como corrida, salto, jogos com bola e brincadeiras populares passaram a ser utilizadas para desenvolver habilidades motoras, sociais e cognitivas.

No Brasil, a partir da década de 1930, escolas públicas começaram a incluir aulas de Educação Física, inicialmente com caráter militarizado e voltado para disciplina, mas gradualmente incorporando o lúdico. Na década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o lúdico passou a ser valorizado como instrumento pedagógico fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

Jogos e Brincadeiras na Educação Contemporânea

Hoje, os jogos e brincadeiras são reconhecidos como estratégias pedagógicas essenciais. A Educação Física escolar utiliza atividades lúdicas para:

- desenvolver a coordenação motora, equilíbrio e força;
- promover a socialização, cooperação e respeito às regras;
- estimular a criatividade, autonomia e resolução de problemas;
- valorizar a cultura local, por meio de brincadeiras populares.

As escolas atuais buscam equilibrar o ensino formal com atividades lúdicas, reconhecendo que jogos e brincadeiras contribuem para o aprendizado significativo, a inclusão e o desenvolvimento integral do aluno.

A trajetória dos jogos e brincadeiras nas escolas revela sua evolução de atividades meramente recreativas para recursos pedagógicos centrais na Educação Física. Essas práticas são fundamentais para o desenvolvimento motor, social, cognitivo e cultural dos alunos, tornando a escola um espaço de aprendizado prazeroso e inclusivo. Valorizar o lúdico é reconhecer que aprender também se dá por meio do movimento, da interação e da criatividade.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

A Educação Física tem como função integrar corpo e mente na formação do indivíduo. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o componente deve promover a participação em atividades corporais, respeitando as diferenças individuais e valorizando a pluralidade cultural.

Etchepare (2000) destaca que a escola deve preparar o aluno para viver de forma eficiente em uma sociedade complexa. Assim, a Educação Física assume papel de promover hábitos saudáveis, melhorar a socialização e desenvolver competências motoras e cognitivas.

O desenvolvimento motor é um processo contínuo que se inicia na concepção e se estende até a morte (GALLAHUE, 2003). Esse processo é influenciado por fatores biológicos, ambientais e pelas experiências de movimento vivenciadas pelo indivíduo.

Piaget e Vygotsky apontam que a interação social e as experiências lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento infantil. Betti (1992) acrescenta que a apropriação da cultura corporal de movimento deve ser plena, envolvendo aspectos afetivos, sociais, cognitivos e motores.

O Lúdico em Piaget e Vygotsky

Para Piaget (1983), o jogo é um recurso que permite à criança assimilar informações e desenvolver suas capacidades cognitivas, respeitando seu estágio de desenvolvimento. Já Vygotsky (2006) vê a brincadeira como um espaço para a criança vivenciar papéis sociais, desenvolver a imaginação e internalizar regras de convivência.

Jogos e Brincadeiras na Psicomotricidade

A psicomotricidade utiliza jogos e brincadeiras para estimular coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, esquema corporal e orientação espacial (AQUINO, 2012). Essas práticas contribuem para o desenvolvimento integral da criança, integrando corpo e mente.

A Educação Física, quando planejada de forma a integrar atividades lúdicas, contribui para a formação de alunos autônomos, críticos e socialmente participativos. O uso de jogos e brincadeiras no Ensino Fundamental I é uma estratégia pedagógica eficaz para desenvolver competências motoras, cognitivas e sociais, tornando a aprendizagem mais significativa.

A Educação Física, como disciplina escolar, possui uma trajetória marcada por transformações conceituais, pedagógicas e sociais. Inicialmente associada apenas à preparação física e à disciplina, ela evoluiu para uma prática educativa que busca o desenvolvimento integral do indivíduo, englobando aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

A Educação Física na Antiguidade e na Idade Moderna

- Antiguidade: nas sociedades grega e romana, a Educação Física estava ligada à preparação para a guerra, à saúde



e ao desenvolvimento corporal, valorizando força, resistência e disciplina.

- Idade Média: a prática física perdeu centralidade na escola, sendo relegada a atividades recreativas e treinamentos militares esporádicos.
 - Idade Moderna e Iluminismo: surgem propostas de educação corporal voltadas à saúde, à higiene e ao desenvolvimento harmonioso do corpo, influenciadas por pedagogos como Johann Bernhard Basedow e Johann Friedrich GutsMuths.
- A Educação Física no Século XIX e XX

- Século XIX: a Educação Física escolar começa a se consolidar, inicialmente com caráter militar e disciplinador.
- Início do século XX: surgem movimentos pedagógicos que reconhecem o valor educativo e lúdico da Educação Física, com influência de pedagogos como Froebel, criador do jardim de infância, e Decroly, que defendia atividades motoras integradas ao desenvolvimento da criança.
- Décadas de 1930 a 1960: no Brasil, a Educação Física passa a ser obrigatória em escolas públicas, inicialmente com ênfase na preparação física e no esporte competitivo, mas gradualmente incorporando jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas.

Educação Física Contemporânea

Hoje, a Educação Física escolar é reconhecida como componente curricular essencial para o desenvolvimento integral do aluno, incluindo:

- Desenvolvimento motor: coordenação, equilíbrio, força, agilidade e resistência.
- Aspectos cognitivos: atenção, planejamento, memória e tomada de decisão.
- Aspectos sociais e afetivos: cooperação, respeito, empatia, inclusão e socialização.
- Valorização do lúdico e cultural: resgate de jogos e brincadeiras tradicionais e incentivo à criatividade e autonomia.

A disciplina busca, portanto, formar cidadãos ativos, saudáveis e socialmente conscientes, reconhecendo que o movimento e o prazer são elementos centrais do processo educativo.

A trajetória da Educação Física revela sua evolução de uma prática restrita à preparação física e disciplina militar para uma disciplina educativa e inclusiva, que valoriza o movimento, o lúdico, a socialização e o desenvolvimento integral do aluno. O reconhecimento da importância da Educação Física para a formação completa das crianças e adolescentes evidencia que ela é essencial para a saúde, a aprendizagem e a cidadania.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO MOTOR

Os jogos e brincadeiras são recursos que promovem o desenvolvimento motor amplo, incluindo:

Coordenação motora: habilidades de equilíbrio, lateralidade, ritmo e precisão nos movimentos;

Força e resistência física: atividades que exigem deslocamentos, saltos, arremessos e deslocamentos rápidos;

Agilidade e flexibilidade: aprimoram a capacidade de responder rapidamente a estímulos e adaptar movimentos;

Socialização: incentivam cooperação, respeito às regras e interação positiva entre os colegas;

Cognitivo e afetivo: estimulam a atenção, memória, planejamento estratégico, autoestima e expressão emocional.

Além dos benefícios motores, os jogos e brincadeiras contribuem para a valorização cultural, resgatando atividades tradicionais e populares que fortalecem vínculos comunitários e culturais.

Exemplos de Atividades na Educação Física Escolar

Brincadeiras tradicionais: amarelinha, pular corda, esconde-esconde; desenvolvem coordenação, equilíbrio e lateralidade.

Jogos cooperativos: atividades em grupo que priorizam a colaboração e o respeito às regras, como revezamento e circuitos coletivos.

Jogos com bolas: futebol, basquete, queimada adaptada; trabalham força, agilidade e precisão motora.

Circuitos motores: estações de saltos, rastejos, corrida e arremesso; desenvolvem resistência, coordenação e consciência corporal.

Atividades inclusivas: adaptações que garantem participação de crianças com necessidades especiais, promovendo inclusão e diversidade.

A Educação Física, quando articulada com jogos e brincadeiras, desempenha papel essencial no desenvolvimento motor e integral do aluno. Essas práticas não apenas fortalecem habilidades físicas, mas também promovem valores sociais, cognitivos estimulantes, e o respeito à diversidade.

Portanto, a escola deve valorizar atividades lúdicas e estruturadas, criando um ambiente que incentive o movimento, a interação e a aprendizagem significativa, contribuindo para a formação de crianças mais saudáveis, criativas e socialmente conscientes.

ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Algumas atividades que podem ser utilizadas em aulas de Educação Física para favorecer o desenvolvimento motor incluem: Brincadeiras tradicionais: amarelinha, pular corda, jogo da cabra-cega, que estimulam coordenação, equilíbrio e lateralidade.

Jogos cooperativos: atividades em grupo que reforçam a socialização, o respeito às regras e a colaboração, como circuito cooperativo e jogos de revezamento.

Jogos com bolas: futebol, queimada, basquete adaptado; favorecem a força, a agilidade e a precisão motora. Circuitos motores: estações com saltos, rastejo, corridas e arremessos; desenvolvem resistência, coordenação e consciência corporal.

Atividades lúdicas adaptadas: atividades que permitem a inclusão de alunos com necessidades especiais, garantindo participação plena e segurança. A utilização de jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física é uma estratégia pedagógica que promove o desenvolvimento motor de forma integrada com aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Tais práticas permitem que os alunos aprendam a se movimentar com autonomia, explorem diferentes capacidades físicas e sociais, além de desenvolverem habilidades como cooperação, criatividade e respeito às regras.

Portanto, a Educação Física escolar deve valorizar o lúdico, o movimento e a interação, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades de desenvolver suas potencialidades de maneira prazerosa, inclusiva e significativa.

Como realizar o desenvolvimento do aluno com jogos e brincadeiras na educação física a Educação Física escolar é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral do aluno, sendo os jogos e brincadeiras instrumentos privilegiados para a promoção do desenvolvimento motor, cognitivo e social. Ao explorar atividades lúdicas, os alunos têm a oportunidade



de experimentar diferentes movimentos, aprimorar habilidades físicas, interagir socialmente e desenvolver competências emocionais e cognitivas.

Estratégias para o Desenvolvimento do Aluno

Planejamento das Atividades

Objetivo claro: defina o que deseja trabalhar — coordenação, equilíbrio, força, socialização ou criatividade.

Adequação à faixa etária: escolha jogos e brincadeiras compatíveis com a idade e capacidade física dos alunos.

Diversificação de atividades: alterne entre brincadeiras tradicionais, jogos cooperativos e atividades motoras estruturadas.

Jogos e Brincadeiras para Desenvolvimento Motor

Brincadeiras tradicionais: amarelinha, corda, pega-pega — desenvolvem equilíbrio, lateralidade e ritmo.

Circuitos motores: estações de saltos, rastejos, corridas e arremessos — promovem resistência, coordenação e consciência corporal.

Jogos com bola: futebol, basquete adaptado, queimada — fortalecem força, agilidade e precisão.

Jogos cooperativos: atividades de grupo que estimulam colaboração, estratégia e resolução de problemas coletivos.

Adaptação e Inclusão

Inclusão de todos os alunos: adapte regras e materiais para alunos com necessidades especiais.

Segurança: garanta que o espaço, o material e as atividades sejam seguros e acessíveis para todos. Participação ativa: incentive a cooperação e a troca de funções entre os alunos, promovendo aprendizagem coletiva.

Observação e Avaliação

Observe a evolução das habilidades motoras, sociais e cognitivas de cada aluno.

Realize avaliações formativas, considerando esforço, participação, criatividade e interação.

Ajuste as atividades conforme as necessidades e interesses dos alunos, mantendo a motivação e o engajamento.

Valorização do Lúdico e da Cultura

Resgate brincadeiras tradicionais e populares para estimular pertencimento cultural.

Incentive a criatividade, permitindo que os alunos proponham novas regras ou inventem jogos.

Utilize o lúdico como ferramenta de ensino e socialização, reforçando valores como respeito, solidariedade e ética.

O desenvolvimento do aluno com jogos e brincadeiras na Educação Física vai além da prática motora; envolve também socialização, cognição e afetividade. Um planejamento cuidadoso, aliado à diversidade de atividades, garante que os alunos desenvolvam competências físicas, emocionais e sociais de forma significativa e prazerosa.

A Educação Física, portanto, deve ser entendida como espaço de aprendizagem lúdica, inclusiva e transformadora, capaz de estimular todas as dimensões do desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do papel da Educação Física no desenvolvimento de jogos e brincadeiras evidencia que essas atividades são instrumentos fundamentais para o crescimento integral do aluno. Por meio do lúdico, as crianças e adolescentes desenvolvem habilidades motoras, como coordenação, equilíbrio, força e agilidade, ao mesmo tempo em que aprimoram competências sociais, cognitivas e emocionais.

Os jogos e brincadeiras permitem a expressão da criatividade, promovem a cooperação e o respeito às regras, além de favorecerem a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais. Quando incorporados de forma planejada e sistemática às aulas de Educação Física, tornam-se estratégias eficazes para o aprendizado significativo e para a formação de hábitos saudáveis.

Portanto, a Educação Física deve ser valorizada como espaço de desenvolvimento integral, em que o movimento, a interação e o prazer caminham juntos, consolidando não apenas a aprendizagem motora, mas também a socialização, o respeito à diversidade e a construção de valores éticos e culturais. A implementação consistente de jogos e brincadeiras no contexto escolar contribui para formar indivíduos mais ativos, criativos e socialmente conscientes.

REFERÊNCIAS

AQUINO, S. A. G. Educação Física e a psicomotricidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Brasília: MEC, 2012.

BETTI, M. A Cultura Corporal de Movimento. São Paulo: Ícone, 1992.

A Educação Física e o Desenvolvimento Motor Através de Jogos e Brincadeiras no Ensino Fundamental I

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

ETCHEPARE, L. S. Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Maringá: EDUEM, 2000.

GALLAHUE, D. L. Desenvolvimento Motor: Teoria e Aplicação. São Paulo: Phorte, 2003.

PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2006.



A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL



REGIANE APARECIDA CRUZ DOS SANTOS - Professora de Língua Portuguesa com mais de 20 anos atuando na rede pública de ensino e educação, atuando nas escolas do Estado de São Paulo e Prefeitura de São Paulo. Possui graduação em Letras pela UnG, Pedagogia pela UniBan, Pós-graduação em Especialização em Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Médio pela Unicamp, Educação Especial em Deficiência Intelectual e Física pela Faccamp.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a formação do professor reflexivo no contexto da Educação Especial, destacando os saberes necessários, as práticas pedagógicas inclusivas e os desafios enfrentados na contemporaneidade. Considerando as exigências de uma escola inclusiva, discute-se o papel do professor como agente transformador, capaz de articular teoria e prática de forma crítica, criativa e ética as abordadas as implicações das políticas públicas e dos modelos de ensino inclusivo na construção da identidade profissional docente. O estudo contribui para o debate sobre a profissionalização do educador e a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Formação docente; Educação Especial; Professor reflexivo; Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial no contexto da escola inclusiva exige profissionais capazes de refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, adaptando metodologias e estratégias para atender à diversidade de estudantes. A figura do professor reflexivo torna-se central nesse processo, pois ultrapassa a simples aplicação de conteúdos e busca compreender as necessidades específicas de cada aluno, promovendo o direito à aprendizagem com equidade. A formação desse profissional deve integrar saberes teóricos, experiências práticas e um compromisso ético com a inclusão, a equidade e a justiça social. Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da formação do professor reflexivo na Educação Especial, discutindo os saberes necessários, os desafios enfrentados no cotidiano escolar e as práticas que favorecem uma educação verdadeiramente inclusiva.

A Educação Especial, sob a perspectiva da inclusão escolar, tem como finalidade assegurar a todos os alunos — independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais — o direito à aprendizagem e à participação plena no ambiente escolar. Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de uma formação docente que transcenda a mera transmissão de conteúdos e promova a constituição de sujeitos reflexivos, críticos e conscientes de sua prática pedagógica.

Autores como Donald Schön (1983), Zeichner (1993), Nóvoa (1992), Pimenta (1999) e Tardif (2002) contribuem significativamente para essa discussão, ao defenderem a articulação entre teoria e prática como elemento essencial na formação do educador. Essa articulação mostra-se ainda mais relevante no campo da Educação Especial, marcado por desafios contínuos e complexos que exigem constante atualização e sensibilidade por parte dos docentes.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo discutir a formação do professor reflexivo na Educação Especial, abordando os saberes docentes, os fundamentos teóricos da prática reflexiva, as diretrizes das políticas educacionais e as possibilidades de transformação das práticas escolares, com vistas à promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa tem caráter qualitativo e foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica, com base em autores que discutem a formação docente, a prática reflexiva e a Educação Especial inclusiva. Foram consultadas obras de teóricos como Schön (1992), Tardif (2002), Perrenoud (2001) e Machado (2009), entre outros, além de documentos legais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise teve como foco identificar os principais saberes necessários à atuação do professor reflexivo e os desafios que ainda se apresentam na formação inicial e continuada desses profissionais.

O PROFESSOR REFLEXIVO CONCEITO E FUNDAMENTOS

O professor reflexivo é aquele que não se limita a aplicar métodos prontos, mas que pensa criticamente sobre sua prática,

analisa o contexto escolar, os desafios dos alunos e as estratégias pedagógicas utilizadas. Esse conceito foi amplamente discutido por autores como Donald Schön e Philippe Perrenoud, que defendem a ideia de um profissional que aprende continuamente a partir da sua experiência e que é capaz de transformar sua atuação com base na reflexão.

Em sala de aula, o professor reflexivo busca compreender quem são seus alunos, suas necessidades, interesses e dificuldades, e a partir disso, planeja e ajusta suas ações pedagógicas. Ele observa os resultados das atividades, analisa o que funcionou ou não, escuta os alunos e dialoga com os colegas para melhorar constantemente seu ensino. Além disso, esse professor valoriza a diversidade, promove a inclusão e atua de forma ética, sensível e crítica, especialmente quando se trata da Educação Especial.

Assim, mais do que ensinar conteúdos, o professor reflexivo forma sujeitos autônomos, críticos e participativos, contribuindo para uma educação significativa, democrática e transformadora.

Schön (1983) define o "profissional reflexivo" como aquele que pensa sobre suas ações durante e após sua realização, promovendo um constante aperfeiçoamento da prática. A reflexão sobre a ação é essencial para a evolução do docente, que precisa constantemente avaliar e adaptar suas estratégias de ensino. Zeichner (1993) amplia essa discussão ao destacar a necessidade de um pensamento crítico, que considere os aspectos sociais e institucionais que envolvem o trabalho docente. O professor reflexivo, segundo Zeichner, deve ir além da técnica, analisando as condições sociais e culturais que influenciam a prática pedagógica.

Pimenta (1999) reforça que ser um professor reflexivo é um processo de formação que integra dimensões teóricas, práticas e éticas da profissão docente, sendo fundamental para a Educação Especial. Ela afirma que a formação contínua do educador deve permitir uma integração entre a teoria acadêmica e as experiências concretas vivenciadas no contexto escolar. O docente reflexivo é aquele que, ao aprender com suas práticas, transforma sua atuação em sala de aula, adaptando-se às necessidades dos alunos.

Além dos autores já citados, Nóvoa (1992) é crucial para o entendimento do papel do professor reflexivo, pois ele destaca que a formação docente não é apenas um processo de aquisição de conhecimentos técnicos, mas uma construção constante de identidade profissional. Nóvoa defende que a formação do professor deve ser contínua e baseada em uma reflexão crítica sobre sua prática, sua identidade profissional e o contexto social em que está inserido. Essa abordagem é especialmente relevante na Educação Especial, onde as complexidades e os desafios são ainda maiores.

Gatti (2009) também contribui significativamente para a formação do professor reflexivo, ao apontar a necessidade de uma formação articulada entre teoria e prática. Segundo Gatti, a formação docente deve ser capaz de proporcionar um entendimento profundo da realidade escolar, o que exige uma atuação colaborativa e contínua entre professores, coordenadores e outros profissionais da educação. A construção de uma comunidade reflexiva de professores é fundamental para o aprimoramento constante da prática pedagógica.

No contexto da Educação Especial, o professor reflexivo não é apenas um aplicador de métodos; ele deve ser sensível às diversidades e singularidades de cada aluno, criando ambientes de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento individual e coletivo. O trabalho de Freire (1996), ao enfatizar a educação dialógica, pode ser integrado a esse processo de reflexão, pois a prática pedagógica deve sempre considerar as vozes dos alunos, promovendo a libertação e o empoderamento por meio do aprendizado.

Assim, a prática reflexiva, conforme defendida por diversos autores, é essencial para que o educador desenvolva uma prática pedagógica transformadora, baseada na escuta ativa, autocrítica e reconhecimento das diferenças, especialmente no contexto da Educação Especial.

O que é a Educação Especial nas escolas hoje?

Atualmente, a Educação Especial é compreendida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é garantir o direito à aprendizagem e à participação plena de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (como o autismo) e altas habilidades/superdotação, por meio de práticas pedagógicas inclusivas.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Educação Especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, ou seja, os alunos com necessidades educacionais especiais devem estar matriculados nas mesmas escolas e salas de aula que os demais alunos, com o apoio de recursos e profissionais especializados.

Na prática, isso significa que as escolas devem contar com:

Salas de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE);

Professores especializados que atuam no apoio pedagógico individualizado;

Adaptações curriculares e metodológicas;

Recursos de acessibilidade (como materiais adaptados, tecnologias assistivas, intérprete de Libras, entre outros).

A Educação Especial, hoje, vai além da simples presença do aluno com deficiência na escola: ela busca promover aprendizagem real, autonomia, socialização e respeito à diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na Educação Especial, os saberes docentes extrapolam o domínio do conteúdo curricular. Segundo Tardif (2002), os saberes do professor são construídos historicamente, socialmente e profissionalmente, sendo adquiridos tanto durante a formação inicial quanto no exercício cotidiano da docência. Esses saberes são fundamentais para que o educador compreenda as especificidades de cada aluno e desenvolva estratégias pedagógicas eficazes em contextos inclusivos.

Tardif (2002) categoriza os saberes docentes em três dimensões: o saber acadêmico, relacionado aos conhecimentos teóricos obtidos na formação inicial; o saber prático, que se refere à aplicação desses conhecimentos no cotidiano escolar; e o saber experiencial, que emerge da vivência e da reflexão constante sobre a prática. No campo da Educação Especial, o equilíbrio entre essas três dimensões é crucial para garantir a qualidade do ensino e atender às necessidades diversas dos alunos.

Paulo Freire (1996) também contribui para essa discussão ao enfatizar a importância de um saber prático-reflexivo. Para ele, ensinar não se resume à transmissão de conteúdos, mas implica escuta, respeito à diversidade e problematização das realidades dos estudantes. A escuta ativa e a compreensão das singularidades do aluno são, em sua visão, elementos centrais para a construção de uma educação inclusiva e transformadora.



No contexto da Educação Especial, essa perspectiva se amplia, exigindo do professor uma postura sensível às diferenças e uma busca contínua por práticas pedagógicas adequadas às necessidades de cada estudante. A reflexão crítica sobre a prática torna-se, assim, essencial para que o educador promova um ensino verdadeiramente inclusivo, flexível e significativo. A formação continuada emerge como elemento indispensável na construção e no aprimoramento dos saberes docentes. Autores como Libâneo (2012) defendem programas de formação que integrem teoria e prática, preparando os professores para os constantes desafios da Educação Inclusiva. Nesse sentido, o conceito de profissional reflexivo, proposto por Schön (1983), mostra-se uma ferramenta potente, permitindo que o professor analise e reestruture sua prática a partir das experiências vividas.

Gatti (2009), por sua vez, destaca a importância de uma formação colaborativa e prática, sustentada por redes de apoio entre educadores. Essa colaboração favorece o compartilhamento de experiências, fortalece o desenvolvimento profissional e cria um ciclo contínuo de aprendizado. Em ambientes de Educação Especial, onde as demandas são multifacetadas, essa troca de saberes torna-se ainda mais relevante.

Dessa forma, os saberes docentes na Educação Especial devem ser compreendidos como construções dinâmicas, constantemente alimentadas pela reflexão crítica, pela vivência prática e pelo compromisso ético com a inclusão. O professor deve ser capaz de adaptar sua atuação às necessidades dos alunos, promovendo uma educação equitativa, sensível às diferenças e orientada para a transformação social.

FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) orienta as redes de ensino a garantirem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno escolar, com base em uma formação docente continuada, colaborativa e contextualizada. Essa política visa assegurar que os alunos com necessidades educacionais específicas recebam o suporte adequado à sua plena inclusão nas escolas regulares, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades e respeitando suas particularidades.

Entretanto, na prática, muitos professores relatam fragilidades na formação inicial, especialmente no que se refere ao trabalho com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação. Essa lacuna formativa evidencia a necessidade de políticas de formação continuada eficazes, que integrem teoria, prática e realidade escolar.

A crítica de Gatti (2009) à fragmentação da formação docente é central nesse debate. A autora aponta que os programas de formação ainda são desarticulados e pouco conectados à prática cotidiana, o que compromete sua efetividade. Para Gatti, é urgente que as políticas públicas de formação sejam mais alinhadas às demandas concretas da educação inclusiva, ofertando suporte constante e aplicável, em vez de conteúdos exclusivamente teóricos e generalistas.

Libâneo (2012), por sua vez, defende uma abordagem de formação como prática social e dialógica, na qual o conhecimento teórico é ressignificado pela experiência compartilhada entre professores, alunos e comunidade escolar. No contexto da Educação Especial, essa perspectiva implica na capacitação docente para o uso de estratégias diferenciadas, voltadas à valorização das diferenças e à promoção da equidade educacional.

No cenário educacional contemporâneo, a prática reflexiva se apresenta como uma exigência fundamental para que o professor atue de forma crítica, ética e sensível às diversas realidades dos alunos. No entanto, essa prática enfrenta desafios significativos, como a falta de tempo para reflexão no cotidiano escolar, a sobrecarga de tarefas burocráticas, a ausência de espaços institucionais de formação continuada e, muitas vezes, a fragilidade na formação inicial dos docentes. Apesar disso, há possibilidades concretas de avanço, como a criação de grupos colaborativos de estudo entre professores, o uso de diários reflexivos, a articulação entre teoria e prática em ambientes formativos, e a valorização da escuta ativa e do diálogo no ambiente escolar. A prática reflexiva, quando cultivada, permite ao educador compreender melhor suas ações, repensar estratégias pedagógicas e promover uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora.

Outro ponto relevante é a compreensão de que a formação contínua não deve ser uma responsabilidade isolada do professor, mas um compromisso institucional. Para Perrenoud (2002), o suporte pedagógico e as ações formativas devem estar integrados ao cotidiano da escola, por meio de práticas colaborativas, encontros formativos e espaços de diálogo entre os educadores. Essas ações favorecem a construção de um corpo docente mais preparado, atualizado e engajado com a inclusão.

Portanto, a formação do professor para a Educação Especial deve ser entendida como um processo contínuo, colaborativo e articulado com as políticas públicas. A consolidação de uma prática pedagógica inclusiva depende, em grande parte, da existência de políticas de formação que reconheçam a complexidade do trabalho docente e ofereçam condições reais de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

A Educação Especial, enquanto modalidade da Educação Básica, tem como finalidade assegurar o direito à aprendizagem e à participação plena dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse contexto, a formação do professor reflexivo torna-se essencial para garantir práticas pedagógicas inclusivas, críticas e transformadoras. A figura do educador que reflete sobre sua prática, que reconhece as singularidades dos alunos e busca estratégias inovadoras, é indispensável frente aos desafios contemporâneos da inclusão escolar.

O professor reflexivo é aquele que se percebe como agente de mudança, capaz de analisar criticamente suas ações e tomar decisões fundamentadas na realidade da sala de aula. Na Educação Especial, essa postura implica conhecer os marcos legais da inclusão, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e compreender as especificidades de cada aluno para promover o desenvolvimento integral.

A formação inicial muitas vezes não contempla de forma suficiente os saberes necessários para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial. Por isso, a formação continuada se apresenta como estratégia essencial para que os professores desenvolvam competências que articulem teoria e prática, aliando conhecimento pedagógico, científico e ético.

Além disso, o professor reflexivo adota uma escuta sensível e estabelece um diálogo constante com a equipe escolar, com os familiares e com os próprios alunos, promovendo uma educação centrada na equidade. Ele reconhece que os desafios são parte do processo, mas também identifica possibilidades, como o uso de tecnologias assistivas, adaptações curriculares e metodologias ativas de ensino.

A formação do professor reflexivo é uma condição essencial para o avanço da Educação Especial inclusiva. Mais do que dominar conteúdos, é necessário desenvolver uma postura crítica, investigativa e empática diante das diversidades. O educador que reflete sobre sua prática torna-se capaz de transformá-la, promovendo uma escola mais justa, acessível e significativa.



para todos os alunos. A construção de uma educação inclusiva depende do compromisso coletivo e da formação continuada de profissionais que acreditam na transformação social por meio da educação.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA REFLEXIVA

A prática reflexiva na Educação Especial enfrenta diversos desafios que comprometem sua consolidação no cotidiano escolar. Um dos principais obstáculos é a falta de tempo para que o professor reflita criticamente sobre sua prática, em razão da sobrecarga de tarefas relacionadas ao planejamento, execução e avaliação das atividades. Além disso, a escassez de recursos didáticos, apoio pedagógico e infraestrutura adequada dificulta a implementação de estratégias inclusivas e a constante ressignificação das ações pedagógicas.

Segundo Perrenoud (2002), o desenvolvimento da prática reflexiva requer uma gestão diferenciada do tempo e a criação de espaços específicos para reflexão e aprendizado colaborativo. Para ele, a reflexão eficaz demanda uma reorganização das tarefas docentes, de modo que o professor possa repensar sua atuação, confrontar seus resultados e propor novas possibilidades de intervenção pedagógica.

Outro aspecto fundamental é a colaboração entre os professores, vista como condição para a construção de uma prática pedagógica crítica e transformadora. O compartilhamento de experiências, a discussão de casos e a análise conjunta de práticas são elementos que favorecem o aperfeiçoamento docente. Para Perrenoud (2002), a reflexão coletiva amplia a capacidade dos professores de se tornarem agentes de mudança, promovendo um ambiente escolar mais democrático, inclusivo e participativo.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) propõe a criação de comunidades de aprendizagem docente, espaços nos quais os professores possam investigar, analisar e reconstruir coletivamente suas práticas. Tais comunidades promovem um modelo de formação pautado na troca de experiências e na valorização da escuta mútua, fundamentais para a superação de desafios e para o fortalecimento da identidade profissional do educador.

Para Zeichner (1993), a prática reflexiva deve ser crítica e contextualizada, levando em consideração os aspectos sociais, culturais e institucionais que influenciam o processo de ensino aprendizagem. Essa abordagem é especialmente relevante na Educação Especial, onde os alunos apresentam necessidades distintas, exigindo do docente um olhar atento e sensível às suas realidades.

Apesar dos desafios, há possibilidades concretas de fortalecimento da prática reflexiva no contexto inclusivo. A implementação de grupos de estudo, encontros pedagógicos, mentorias e formações colaborativas são estratégias que promovem o desenvolvimento profissional contínuo e o aprimoramento das ações educativas. Quando o professor é incentivado a refletir coletivamente, a prática pedagógica torna-se mais flexível, inovadora e humanizada, contribuindo significativamente para a construção de uma escola inclusiva.

IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O professor reflexivo vai além da aplicação mecânica de metodologias prontas. Ao assumir uma postura investigativa, coloca-se como agente de transformação no contexto escolar. Não se limita a seguir métodos ou técnicas, mas analisa criticamente os resultados de sua prática pedagógica, reflete sobre erros e acertos e ajusta suas abordagens conforme as necessidades dos alunos. Como destaca Schön (1983), o professor reflexivo é aquele que, ao agir, pensa sobre sua ação, aprende com ela e realiza ajustes contínuos em sua prática, promovendo o aperfeiçoamento constante.

No campo da Educação Especial, essa prática reflexiva torna-se ainda mais crucial, pois a diversidade entre os alunos é a norma, não a exceção. Como propõem Freire (1996) e Nóvoa (1992), a diversidade não deve ser encarada como obstáculo, mas como riqueza pedagógica. Cada aluno, com suas particularidades, desafios e potencialidades, oferece ao educador a oportunidade de repensar constantemente suas práticas e desenvolver abordagens pedagógicas individualizadas e adaptativas.

Nesse sentido, a formação reflexiva permite ao docente elaborar estratégias diversificadas que atendam a alunos com diferentes necessidades educacionais especiais, como aqueles com altas habilidades/superdotação ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tardif (2002) reforça que os saberes docentes não se limitam ao conhecimento técnico, sendo enriquecidos pela experiência cotidiana e pela reflexão crítica sobre essa vivência. Assim, o professor reflexivo ultrapassa a execução de tarefas pedagógicas e se torna construtor de conhecimento, investigador de suas próprias práticas e colaborador na transformação da escola. Ao atuar de forma colaborativa com outros educadores, contribui para a construção de um ambiente de aprendizado coletivo — fundamental na Educação Especial, onde os desafios enfrentados pelos alunos demandam soluções criativas e compartilhadas.

A formação reflexiva também favorece a autonomia pedagógica, permitindo ao docente desenvolver uma prática mais consciente e intencional. Com uma formação sólida, ele pode tomar decisões pedagógicas mais assertivas, adaptar sua atuação à realidade dos alunos e, principalmente, criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e acolhedores. O educador passa, então, a enxergar o aluno não apenas como alguém com deficiência ou limitação, mas como sujeito de direitos e potencialidades. Para Pimenta (1999), essa concepção do aluno como agente ativo de sua aprendizagem é essencial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que respeite as diferenças e promova a participação plena de todos. Além disso, a autonomia pedagógica favorece a reflexão crítica sobre a prática docente em relação ao contexto social e cultural dos alunos. Zeichner (1993) defende que, ao refletirem sobre o impacto de suas ações no contexto social dos estudantes, os professores tornam-se agentes de mudança.

Na Educação Especial, essa reflexão é ainda mais significativa, já que o educador precisa considerar as múltiplas barreiras enfrentadas pelos alunos — físicas, sociais e pedagógicas — e agir para superá-las de maneira ética, inclusiva e respeitosa. Como o professor faz isso na prática?

Refletindo sobre sua prática pedagógica ele analisa o que funciona e o que precisa ser modificado nas estratégias usadas com seus alunos. Isso pode ser feito por meio de anotações, reuniões com outros professores, ou conversas com os alunos e suas famílias.

Buscando formação continuada participa de cursos, seminários, grupos de estudo e formações voltadas à inclusão e às necessidades específicas dos alunos com deficiência ou transtornos do desenvolvimento investigando sua realidade escolar ele observa os contextos em que seus alunos estão inseridos (sociais, emocionais, culturais) e adapta suas práticas para promover o aprendizado de todos.

Apostando no diálogo e na colaboração troca experiências com outros profissionais (professores de sala regular, AEE, coordenadores pedagógicos), trabalhando em equipe para criar estratégias mais eficazes. Transformando sua prática com base na



reflexão, ele modifica, ajusta ou até cria novas metodologias, respeitando o ritmo, as potencialidades e os limites de cada aluno.

O professor está preparado?

Estar totalmente “pronto” é um mito na docência. O professor reflexivo está sempre em preparação. O mais importante é que ele tenha disposição para aprender continuamente, que seja aberto ao novo e que atue com empatia e compromisso com a inclusão. Quando o professor reconhece que sua prática pode (e deve) ser transformada, ele já está no caminho certo para atuar com qualidade na Educação Especial.

Embora a legislação brasileira — como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) — garanta o direito à educação para todos os alunos, na prática, muitos professores ainda não se sentem totalmente preparados para atender estudantes com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais, especialmente quando há um número elevado de alunos com essas demandas na mesma sala, como 5 ou mais.

A formação inicial dos docentes, em geral, não oferece preparação suficiente em Educação Especial, e a formação continuada nem sempre é acessível, efetiva ou incentivada pelas redes de ensino. Além disso, as escolas muitas vezes não oferecem estrutura adequada, como recursos didáticos adaptados, apoio técnico especializado ou tempo para planejamento colaborativo entre os professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Essa sobrecarga pode gerar insegurança, estresse e sentimento de impotência nos professores, dificultando a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Quando há muitos alunos com diferentes tipos de deficiência em uma única sala, a atenção individualizada se torna mais difícil, exigindo estratégias diferenciadas, tempo, apoio e sensibilidade por parte do docente.

Apesar dos desafios, muitos professores buscam por conta própria formações, estratégias diferenciadas e colaboração com os profissionais do AEE, mostrando compromisso e vontade de promover a inclusão. No entanto, para que isso funcione de maneira eficaz, é fundamental que o sistema educacional ofereça suporte institucional, infraestrutura adequada e valorização profissional.

Portanto, a formação reflexiva na Educação Especial não se resume à adaptação técnica de metodologias. Trata-se de uma prática transformadora que possibilita ao professor compreender o aluno em sua totalidade, respeitando suas diferenças e valorizando suas capacidades. A reflexão constante sobre a prática docente, aliada à colaboração entre os profissionais da escola e à participação ativa da comunidade escolar, constitui um caminho essencial para a construção de uma educação inclusiva de qualidade, que atenda às necessidades e aos direitos de todos os alunos, independentemente de suas limitações. As legislações inclusivas e por movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. No entanto, ainda persistem inúmeros desafios no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à formação e ao preparo dos professores para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. A presença de cinco ou mais alunos com necessidades educacionais especiais em uma mesma turma, por exemplo, exige práticas pedagógicas diferenciadas, uso de recursos adequados e uma postura sensível e reflexiva por parte do docente.

Mudar essa realidade requer investimento em políticas públicas que garantam formação inicial e continuada de qualidade, com ênfase na inclusão e nos saberes específicos da Educação Especial. Além disso, é necessário fortalecer o apoio multiprofissional nas escolas, criar espaços de planejamento colaborativo e valorizar as experiências e escutas dos professores.

Um docente reflexivo, que se vê como agente de transformação, é capaz de investigar sua prática, adaptar metodologias e desenvolver estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos. Assim, promover uma educação inclusiva e de qualidade depende de um compromisso coletivo entre instituições, professores e comunidade escolar.

O que é ser um professor reflexivo na Educação Especial?

É um educador que:

- Pensa criticamente sobre sua prática;
- Está disposto a aprender com os erros e com os alunos;
- Trabalha de forma colaborativa com outros profissionais (psicopedagogos, fonoaudiólogos, cuidadores etc.);
- Respeita a individualidade de cada estudante e entende que inclusão vai além da presença física na sala.

Ser um professor reflexivo com pensamento crítico é o primeiro passo para a verdadeira inclusão. A mudança começa quando o educador entende que todos podem aprender, desde que tenham as condições certas e um ambiente acolhedor e acessível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a formação do professor reflexivo é condição essencial para promover avanços na Educação Especial inclusiva. A formação docente deve ir além da mera transmissão de conteúdos, configurando-se como um processo contínuo de articulação entre saberes da experiência, conhecimento teórico, prática crítica e compromisso com os direitos humanos e a justiça social. Nesse contexto, a prática reflexiva possibilita ao educador não apenas aplicar técnicas pedagógicas, mas adaptá-las constantemente às necessidades dos alunos, respeitando suas individualidades e promovendo a inclusão.

Freire (1996) e Libâneo (2012) contribuem significativamente para a compreensão de que ensinar é um ato ético, político e profundamente humano. Para Freire (1996), a educação deve ser um espaço de libertação e transformação, em que o professor atua como mediador do conhecimento e agente de mudança social. Já Libâneo (2012) destaca que a prática pedagógica deve fundamentar-se não apenas no conhecimento técnico, mas também na compreensão do contexto social do aluno, promovendo uma educação crítica e inclusiva. Assim, o professor reflexivo não é apenas aquele que domina conteúdos, mas aquele que compreende as realidades sociais e culturais de seus alunos, respeitando suas diferenças e buscando continuamente aprimorar sua atuação profissional.

Além disso, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer políticas públicas consistentes e o fortalecimento de redes colaborativas de formação docente, como apontam Nóvoa (1992) e Gatti (2009). Para Nóvoa (1992), a formação docente deve ser entendida como um processo contínuo, no qual o professor se desenvolve por meio de experiências compartilhadas, aprendizado coletivo e reflexão sobre sua prática pedagógica. Gatti (2009) reforça a importância de uma formação articulada entre teoria e prática, para que os docentes possam compreender e enfrentar efetivamente as dificuldades do cotidiano escolar. Essas políticas e redes colaborativas favorecem o compartilhamento de boas práticas pedagógicas e contribuem para a superação dos desafios presentes nas escolas, especialmente aquelas que atendem alunos com necessidades educacionais especiais.

Portanto, para que o professor da Educação Especial atue com competência e sensibilidade, é imprescindível que ele se



perceba como sujeito ativo de sua formação, capaz de refletir, investigar e transformar sua prática pedagógica. O exercício contínuo da reflexão é o que possibilita avanços reais na construção de uma educação inclusiva, democrática e de qualidade. A reflexão não deve ser entendida apenas como técnica ou metodologia, mas como uma atitude ética que permeia todas as ações do professor em sua atuação educacional, promovendo, assim, um ensino mais justo e acessível a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou emocionais.

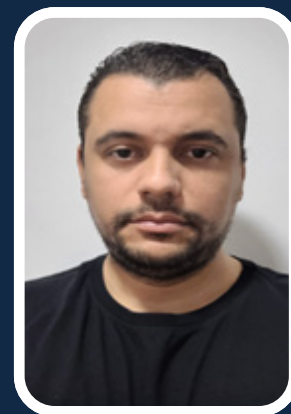
A formação do professor reflexivo é condição essencial para promover avanços na Educação Especial inclusiva. Essa formação deve ir além da transmissão de conteúdos técnicos, envolvendo a articulação entre saberes da experiência, conhecimento teórico, prática crítica e compromisso ético com os direitos humanos. O professor reflexivo não apenas aplica metodologias adaptadas, mas questiona e reinventa sua prática a partir da escuta atenta aos alunos, do trabalho colaborativo com a equipe escolar e da constante atualização profissional. Para que isso ocorra de forma efetiva, é necessário que políticas públicas de formação docente garantam espaços de estudo, diálogo e reflexão contínua, valorizando o papel do professor como agente transformador da inclusão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernadete. A formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 109, p. 1355-1379, out. 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2012.
- NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- 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. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e a formação na escola. In: GATTI, Bernadete A. (Org.). A formação de professores: repensando políticas. São Paulo: Cortez, 1993.



GEOGRAFIA NA EJA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E CONTEXTUALIZADA



RICARDO CARVALHO DE LIMA - Graduação em Geografia pela Universidade Camilo Castelo Branco (2011); Especialista em Formação e Profissão Docente pela Faculdade de Tecnologia Alpha Chanel (2021); Professor de Ensino Fundamental II – Geografia - na EMEF Sud Mennucci, Professor de Educação Básica e Médio – Geografia - na EE Lívio Xavier.

RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre as práticas e desafios do ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A proposta é analisar a importância dessa disciplina para a formação crítica e cidadã dos alunos da EJA, considerando as especificidades desse público, que frequentemente apresenta diferentes vivências e ritmos de aprendizagem. O texto aborda as metodologias mais adequadas para o ensino de Geografia nesse contexto, como o uso de recursos visuais, experiências práticas e o estudo das questões sociais e espaciais do cotidiano dos alunos. Além disso, discute a necessidade de uma abordagem que promova a reflexão sobre os problemas locais e globais, incentivando a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. A pesquisa também destaca as dificuldades enfrentadas pelos professores, como a diversidade de níveis de escolaridade e a falta de recursos pedagógicos adequados. A análise conclui que a Geografia, quando trabalhada de forma contextualizada e dinâmica, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento social, político e cultural dos estudantes da EJA.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Educação de Jovens e Adultos; Metodologia de Ensino.

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma área fundamental para o desenvolvimento de uma educação crítica e transformadora, capaz de atender às necessidades e especificidades de alunos que retornam ao processo de escolarização após uma interrupção nos estudos.

A disciplina, ao abordar temas como o espaço geográfico, as relações sociais e ambientais, oferece ferramentas para a compreensão das dinâmicas do mundo atual, sendo essencial para a formação de cidadãos conscientes de seu papel no contexto local e global. Entretanto, a aplicação de metodologias eficazes para o ensino de Geografia na EJA envolve desafios significativos, especialmente quando se considera a heterogeneidade dessa modalidade de ensino.

Um dos principais desafios enfrentados pelos docentes da EJA é a diversidade de experiências, faixas etárias e níveis de escolaridade dos alunos, o que exige uma adaptação constante das estratégias pedagógicas. Muitos estudantes da EJA possuem uma vivência prática que não é reconhecida no currículo formal, e essa lacuna pode resultar em desinteresse ou dificuldades na aprendizagem.

Além disso, a falta de recursos didáticos apropriados e a sobrecarga de atividades em muitas instituições de ensino dificultam a criação de um ambiente propício para a aplicação de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

A justificativa para a presente pesquisa reside na necessidade de uma análise aprofundada das metodologias de ensino da Geografia na EJA, considerando a relevância da disciplina para a formação integral desses alunos. A pesquisa visa contribuir para a construção de práticas pedagógicas que atendam às especificidades do público-alvo, promovendo o engajamento e a compreensão dos temas geográficos de forma significativa.

Para tanto, o objetivo geral deste trabalho é discutir as metodologias utilizadas no ensino de Geografia para a EJA,



avaliando suas potencialidades e limitações. Especificamente, busca-se analisar as estratégias que favorecem a aprendizagem dos estudantes, identificar os desafios enfrentados pelos educadores e refletir sobre as práticas pedagógicas que podem ser implementadas para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto. Trata-se de uma revisão bibliográfica, com a análise de autores que discutem a Geografia no ensino de jovens e adultos, buscando oferecer subsídios para a melhoria da qualidade educacional na EJA.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES

O ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma área de grande relevância, pois oferece aos estudantes, que muitas vezes retornam ao sistema educacional após interrupções, a oportunidade de adquirir não apenas conhecimento acadêmico, mas também ferramentas essenciais para a compreensão crítica do espaço social e geográfico em que vivem. Entretanto, esse ensino envolve desafios que demandam abordagens pedagógicas diferenciadas e uma reflexão constante sobre as melhores práticas para esse público específico (SILVA, 2022).

Um dos principais desafios enfrentados pelos docentes na EJA está relacionado à heterogeneidade da turma. Os alunos dessa modalidade de ensino possuem uma diversidade de idades, vivências e níveis de escolaridade, o que exige uma adaptação constante da metodologia de ensino. Segundo Souza (2023), é necessário que o professor considere o contexto de vida do aluno e suas experiências para tornar as aulas mais significativas e menos descontextualizadas.

A Geografia, ao abordar temas como a organização do espaço e as relações sociais e ambientais, se apresenta como uma disciplina que pode ser trabalhada de forma contextualizada, ajudando os alunos a compreenderem melhor sua realidade.

Além disso, a escassez de recursos didáticos específicos para o ensino de Geografia na EJA também é um fator limitante. Para transformar o conteúdo geográfico em algo mais acessível, é essencial o uso de materiais que possibilitem a visualização e a interação com o conhecimento. O uso de mapas, gráficos, fotografias e até tecnologias digitais são ferramentas que podem facilitar a compreensão de conceitos geográficos mais abstratos, como os de território, espaço e globalização (RODRIGUES; SILVA, 2021).

Nesse sentido, a metodologia de ensino precisa ir além da tradicional aula expositiva. A Geografia, ao ser abordada de forma prática e experiencial, contribui para que os alunos vejam a disciplina como algo relevante para sua vida cotidiana. O trabalho com projetos interdisciplinares, por exemplo, pode ajudar os alunos a desenvolverem uma visão mais integrada sobre o espaço em que vivem, promovendo a reflexão sobre questões locais e globais.

Em sua pesquisa, Castro e Lima (2023) destacam que a utilização de projetos que envolvem a comunidade local e as questões do entorno escolar é uma estratégia eficaz para engajar os estudantes da EJA, permitindo-lhes compreender a Geografia de uma forma mais concreta.

A interação entre os estudantes também desempenha um papel importante na aprendizagem. Muitos alunos da EJA, devido ao seu tempo afastado da escola, podem apresentar inseguranças em relação ao aprendizado em grupo. Para superar esse obstáculo, a construção de um ambiente de respeito mútuo, em que os alunos possam compartilhar suas experiências e visões de mundo, é essencial.

Segundo Almeida e Santos (2022), o trabalho em grupo, desde que mediado adequadamente, possibilita a troca de saberes, favorecendo uma aprendizagem mais colaborativa e inclusiva.

Outro ponto importante é a necessidade de uma avaliação que vá além da simples verificação de conteúdos. A avaliação formativa, que considera o desenvolvimento contínuo do aluno e não apenas seu desempenho em testes pontuais, é essencial para a EJA. Nessa perspectiva, a avaliação se torna um processo de diálogo constante entre professor e aluno, permitindo ajustes na metodologia e no ritmo de ensino, o que favorece o aprendizado (PEREIRA, 2023).

A inclusão de temas pertinentes à realidade local também é um aspecto essencial para o ensino de Geografia na EJA. A abordagem dos problemas geográficos que afetam diretamente a vida dos estudantes, como questões ambientais, sociais e econômicas, torna o conteúdo mais próximo da experiência dos alunos.

Segundo Silva (2023), quando os alunos percebem que o conteúdo abordado na sala de aula tem ligação com sua realidade, há um maior envolvimento e interesse pelos temas discutidos. Tais abordagens também estimulam o pensamento crítico e a reflexão sobre as condições sociais em que vivem, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

Ademais, a formação continuada dos professores da EJA é um fator crucial para a implementação de práticas pedagógicas eficazes. Muitas vezes, os docentes da EJA não recebem a formação específica para lidar com as características desse público, o que pode gerar insegurança e dificultar o desenvolvimento de estratégias adequadas.

De acordo com Nunes e Rocha (2021), a formação continuada, que inclui tanto o aperfeiçoamento nas metodologias de ensino quanto o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, é fundamental para que os professores possam lidar com as especificidades da EJA e aplicar práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos.

A valorização da experiência prévia dos estudantes também é uma característica importante da pedagogia para a EJA. Os alunos dessa modalidade muitas vezes trazem consigo saberes adquiridos ao longo da vida, que precisam ser reconhecidos e valorizados.

A Geografia, ao tratar de temas como as transformações do território e as dinâmicas sociais, pode se beneficiar dessa experiência, utilizando o conhecimento empírico dos alunos para enriquecer as discussões e aprofundar a aprendizagem. Para Lima e Costa (2022), essa troca de saberes entre o conteúdo acadêmico e o conhecimento vivido é essencial para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva.

Por fim, a implementação de uma educação geográfica crítica na EJA exige um olhar atento às questões sociais e políticas que envolvem os estudantes dessa modalidade de ensino. A Geografia, ao permitir a reflexão sobre as relações de poder, desigualdade social e acesso a direitos, oferece um campo fértil para o desenvolvimento de uma educação que vai além do simples ensino de conteúdo.

Segundo Martins (2022), o ensino de Geografia deve ser uma ferramenta para a emancipação dos alunos, capacitando-os a compreender a dinâmica social e a agir de forma transformadora em sua comunidade.

Em suma, o ensino de Geografia na EJA enfrenta desafios significativos, como a diversidade de alunos, a escassez de recursos e a necessidade de metodologias inovadoras. No entanto, essas barreiras podem ser superadas com práticas pedagógicas que considerem a realidade do aluno, sua experiência de vida e seu contexto social.



A Geografia, quando bem trabalhada, pode se tornar uma poderosa ferramenta para a construção do conhecimento crítico e para a formação de cidadãos ativos, capazes de transformar a sociedade.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA: ABORDAGENS METODOLÓGICAS E PRÁTICAS INOVADORAS

O ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige uma abordagem diferenciada, que leve em consideração a diversidade de experiências e o contexto de vida dos estudantes. A metodologia de ensino, por sua vez, deve ser adaptada para atender não apenas aos conteúdos programáticos da disciplina, mas também para promover a inclusão, a crítica social e a interação entre os conhecimentos formais e os saberes adquiridos ao longo da vida.

O ensino de Geografia nesse contexto se torna uma ferramenta crucial para a compreensão do espaço geográfico e das relações socioambientais, além de ser essencial para a formação cidadã dos alunos da EJA.

Um dos maiores desafios do ensino de Geografia na EJA é lidar com a heterogeneidade dos alunos. Esses estudantes, em geral, têm idades variadas e vivências muito distintas, o que implica na necessidade de estratégias pedagógicas flexíveis que possibilitem a adaptação do conteúdo e a valorização das experiências dos alunos.

De acordo com Pires e Souza (2021), uma metodologia que considere o contexto socioeconômico dos alunos e seus conhecimentos prévios é essencial para o sucesso do aprendizado. Para isso, a Geografia deve ser ensinada de forma contextualizada, associando o conteúdo às vivências e aos desafios cotidianos dos estudantes.

A utilização de recursos didáticos diversificados, como mapas, gráficos, fotografias, vídeos e até ferramentas digitais, é outra estratégia eficaz no ensino de Geografia na EJA. A Geografia, por ser uma disciplina que envolve o estudo do espaço, do território e das dinâmicas sociais, exige uma abordagem visual e prática para que os alunos consigam visualizar as relações espaciais e compreender os conceitos abstratos, como a globalização, os fluxos migratórios e as questões ambientais.

Silva (2022) argumenta que o uso de tecnologias digitais pode aproximar os alunos da EJA do mundo contemporâneo e permitir uma aprendizagem mais interativa e dinâmica. No entanto, o uso de tais recursos requer uma formação adequada dos professores, que devem ser capacitados para integrar essas tecnologias de maneira eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Uma abordagem pedagógica que tem ganhado destaque no ensino de Geografia na EJA é o trabalho com projetos interdisciplinares, que envolvem a comunidade local e temas de relevância para os alunos. Esse tipo de estratégia permite que os alunos vejam a Geografia como uma disciplina não apenas acadêmica, mas também ligada às questões sociais, econômicas e ambientais de seu cotidiano.

Segundo Martins e Oliveira (2023), projetos que envolvem o levantamento de dados geográficos sobre a própria comunidade escolar ou sobre o bairro em que os alunos vivem favorecem uma aprendizagem significativa e engajante. Tais práticas não apenas contribuem para a formação geográfica, mas também estimulam o senso de pertencimento e cidadania dos estudantes.

No contexto da EJA, o ensino de Geografia não pode se limitar ao ensino de conceitos abstratos ou distantes da realidade dos alunos. Pelo contrário, ele deve ser trabalhado de maneira a incentivar os estudantes a refletirem sobre as dinâmicas sociais, as desigualdades e os conflitos territoriais presentes em suas vidas.

A abordagem crítica e reflexiva da Geografia, que considera as questões de gênero, classe social, etnia e meio ambiente, é fundamental para a formação cidadã dos alunos da EJA. Para Freitas (2023), é preciso que o ensino de Geografia ajude os alunos a desenvolverem uma compreensão crítica do espaço geográfico e a perceberem as relações de poder e as desigualdades sociais que marcam o território.

Outro ponto importante para a melhoria do ensino de Geografia na EJA é a adaptação dos métodos de avaliação. Na EJA, os métodos tradicionais de avaliação, como provas escritas, podem não ser os mais adequados, dado que muitos alunos têm dificuldades com a leitura e a escrita ou apresentam lacunas de aprendizagem.

Assim, é fundamental adotar avaliações mais dinâmicas, como trabalhos em grupo, apresentações, projetos práticos e a autoavaliação. A avaliação formativa, que prioriza o processo de aprendizagem e não apenas o resultado final, deve ser a estratégia predominante, pois ela permite que o professor acompanhe o desenvolvimento dos alunos e ajuste suas práticas pedagógicas conforme necessário (COSTA; LIMA, 2023).

A formação continuada dos professores da EJA também é uma estratégia essencial para o aprimoramento do ensino de Geografia. É necessário que os docentes estejam constantemente atualizados sobre novas metodologias, recursos didáticos e abordagens pedagógicas que possam ser aplicadas na sala de aula.

De acordo com Almeida (2022), a formação contínua dos professores deve incluir, além do conteúdo acadêmico da Geografia, a reflexão sobre as características dos alunos da EJA, suas trajetórias e dificuldades. A partir disso, os professores podem desenvolver habilidades para aplicar metodologias que favoreçam a inclusão e a aprendizagem significativa.

Além da formação docente, a criação de um ambiente de aprendizagem que favoreça a troca de saberes entre os alunos é igualmente importante. Na EJA, os alunos trazem consigo uma vasta experiência de vida, muitas vezes adquirida no mercado de trabalho ou em outras esferas sociais.

A Geografia, ao ser ensinada de maneira que reconheça essas experiências, pode contribuir para uma aprendizagem mais rica e significativa. Segundo Souza e Rocha (2023), o reconhecimento dos saberes prévios dos alunos permite que o ensino de Geografia seja mais inclusivo e valorizador, o que favorece a autoestima e o engajamento dos estudantes.

A abordagem de temas contemporâneos, como as mudanças climáticas, a mobilidade urbana e os direitos territoriais, é outra estratégia importante no ensino de Geografia na EJA. Esses temas estão diretamente relacionados à vida dos alunos e podem ser utilizados para incentivar a reflexão crítica sobre o mundo em que vivem. O estudo de questões locais e globais não só enriquece a compreensão dos alunos sobre o espaço geográfico, mas também os prepara para a atuação consciente e crítica na sociedade. Segundo Oliveira e Costa (2022), ao trabalhar com temas atuais, o ensino de Geografia se torna mais atrativo e relevante, permitindo que os alunos se sintam mais conectados ao mundo ao seu redor.

A utilização de uma abordagem interdisciplinar no ensino de Geografia também favorece a integração de conhecimentos e práticas pedagógicas diversas. Ao combinar a Geografia com outras áreas do conhecimento, como História, Ciências e Sociologia, é possível promover uma visão mais holística e integrada do mundo, o que é especialmente importante para os alunos



da EJA, que frequentemente não têm uma formação continuada e sistemática. O trabalho conjunto de diversas disciplinas permite que os alunos percebam as conexões entre os diferentes saberes e desenvolvam uma compreensão mais profunda dos fenômenos sociais, culturais e ambientais.

Por fim, é fundamental que o ensino de Geografia na EJA seja voltado para a construção de uma educação crítica, cidadã e transformadora. Ao promover a reflexão sobre as questões sociais, ambientais e econômicas, a Geografia pode contribuir para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a realidade e para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

O ensino de Geografia, portanto, deve ser uma ferramenta de empoderamento, permitindo que os alunos da EJA compreendam seu papel no mundo e, assim, possam atuar de maneira mais consciente e transformadora em sua comunidade e na sociedade como um todo.

Ao comparar as ideias de Souza (2023) e Pires e Souza (2021), percebe-se uma concordância quanto à necessidade de contextualização no ensino de Geografia na EJA, mas com ênfases distintas. Souza (2023) enfatiza que o ensino de Geografia deve ser ancorado nas experiências vivenciais dos alunos, propondo um ensino que considere as particularidades de cada estudante, Pires e Souza (2021) focam mais na integração de saberes prévios com as teorias geográficas.

Para Souza (2023), as vivências cotidianas dos estudantes devem ser constantemente ressignificadas para enriquecer o conteúdo geográfico, Pires e Souza (2021) ressaltam que o professor deve ser capaz de conectar os saberes de vida aos saberes acadêmicos, garantindo que os alunos consigam perceber o ensino de Geografia como algo aplicável e relevante ao seu cotidiano. Ambos os autores, no entanto, concordam que é preciso ir além do ensino tradicional, que muitas vezes desconsidera o contexto dos alunos da EJA.

Outro ponto de convergência se encontra na utilização de estratégias inovadoras e tecnologias digitais no ensino de Geografia. De acordo com Silva (2022), o uso dessas ferramentas é imprescindível para aproximar os alunos da realidade contemporânea, especialmente considerando que muitos alunos da EJA têm pouco contato com as tecnologias em seu dia a dia. Já Martins e Oliveira (2023) destacam que, embora o uso de tecnologias seja importante, ele deve ser mediado de maneira cuidadosa, para que não se torne um obstáculo.

A questão central apontada pelos dois autores é que a tecnologia não deve ser vista como uma solução única ou mágica, mas sim como um recurso pedagógico que, quando bem integrado à prática docente, pode criar um ambiente de aprendizagem mais interativo e dinâmico, proporcionando aos alunos novas formas de se engajar com o conteúdo.

Por fim, ao analisar as abordagens de Almeida (2022) e Nunes e Rocha (2021), percebe-se uma abordagem complementar em relação à avaliação no ensino de Geografia na EJA. Almeida (2022) enfatiza a avaliação formativa, como um processo contínuo que respeita o ritmo de aprendizado dos alunos e permite que os professores façam ajustes pedagógicos ao longo do percurso.

Nunes e Rocha (2021), por outro lado, discutem a importância de uma avaliação mais dinâmica, que se articule com práticas como projetos coletivos e apresentações orais, valorizando o processo de construção do conhecimento em vez de se concentrar apenas no produto final. Ambos os autores convergem no entendimento de que, para alunos da EJA, a avaliação deve ser mais fluida e menos punitiva, priorizando a autoavaliação e o feedback constante para estimular o aprendizado contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta desafios significativos, devido à diversidade e heterogeneidade desse público. As propostas pedagógicas para essa modalidade de ensino devem considerar as vivências, experiências e realidades dos alunos, o que exige dos educadores uma capacidade constante de adaptação.

Ao longo deste trabalho, foi possível observar que a Geografia nesta etapa não pode se limitar a um ensino tradicional e desvinculado da realidade dos alunos. Ao contrário, ela deve ser abordada de forma contextualizada, com metodologias que permitam a construção de um aprendizado significativo e aplicável ao cotidiano dos estudantes. Assim, as práticas pedagógicas precisam ser inovadoras, interativas e inclusivas, valorizando os saberes prévios dos alunos e promovendo uma educação crítica e reflexiva.

As diferentes abordagens discutidas, como o uso de tecnologias, os projetos interdisciplinares e a avaliação formativa, reforçam a necessidade de uma prática pedagógica dinâmica e envolvente, que vai além do simples repasse de conteúdos geográficos. A utilização de recursos didáticos diversificados, como mapas, gráficos e vídeos, proporciona uma compreensão mais concreta e visual dos conceitos geográficos, o que favorece a aprendizagem na EJA.

No entanto, é fundamental que esses docentes possuam uma formação contínua e que estejam preparados para lidar com os desafios dessa modalidade de ensino. A adaptação das metodologias de ensino e das práticas avaliativas para esse público é uma necessidade, pois cada aluno traz consigo uma trajetória única, que deve ser reconhecida e respeitada.

Além disso, a formação cidadã, que deve ser uma das prioridades no ensino de Geografia na EJA, vai muito além da compreensão dos conceitos geográficos. Ela envolve o estímulo à reflexão crítica sobre as questões sociais, ambientais e econômicas que permeiam a vida dos alunos, proporcionando-lhes ferramentas para atuar de maneira consciente e transformadora na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Carlos. A prática pedagógica no ensino de Geografia na EJA. 2. ed. São Paulo: Editora Universitária, 2022. 310 p.

ALMEIDA, João Paulo; SANTOS, Lucas Ferreira. Metodologias inovadoras no ensino de Geografia na EJA. Revista de Estudos Educacionais, v. 15, n. 4, p. 120-135, 2023.

COSTA, Maria Lucia; LIMA, Roberto Carlos. Avaliação formativa no ensino de Geografia: desafios e possibilidades na EJA. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 19, n. 3, p. 45-63, 2023.



FREITAS, Ana Paula. A importância da formação crítica na Educação de Jovens e Adultos. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora do Ensino, 2021. 255 p.

MARTINS, Felipe Silva; OLIVEIRA, Lucas Santos. Práticas pedagógicas interdisciplinares no ensino de Geografia na EJA. São Paulo: Editora Educacional, 2023. 220 p.

MATTOS, Daniela Souza; MENDES, Mariana Costa. Geografia e cidadania: uma abordagem para a EJA. 1. ed. Porto Alegre: Editora Acadêmica, 2014. 180 p.

NUNES, Leonardo; ROCHA, Edson Luiz. O ensino de Geografia na EJA e suas implicações metodológicas. 2. ed. Curitiba: Editora Acadêmica, 2020. 210 p.

PIRES, Roberto Almeida; SOUZA, Juliana Maria. Metodologias ativas no ensino de Geografia na EJA: desafios e estratégias. Revista de Ensino e Pesquisa, v. 25, n. 2, p. 15-28, 2021.

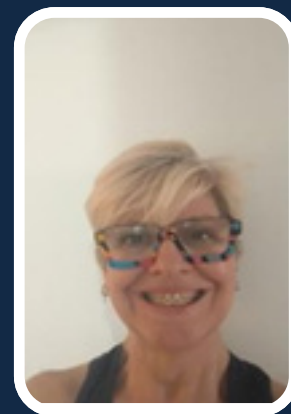
ROCHA, Edson Luiz; SOUZA, Fernanda Carla. A Geografia como ferramenta de empoderamento na EJA. 3. ed. Curitiba: Editora Acadêmica, 2022. 198 p.

SILVA, Marcos Antônio. A utilização de tecnologias digitais no ensino de Geografia na EJA. Revista de Educação e Tecnologia, v. 12, n. 1, p. 88-103, 2022.

SOUZA, Mariana Cristina; ROCHA, Carlos Eduardo. O ensino de Geografia na EJA: desafios metodológicos e didáticos. São Paulo: Editora Universitária, 2023. 270 p.



CULTURA MIDIÁTICA E LITERATURA



ROSÂNGELA DE OLIVEIRA - Graduada em Pedagogia e História, com pós-graduação em Neuropsicopedagoga, Atua há 3 anos na área da Educação, com experiência em práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral de bebês e crianças na Educação Infantil. Tem interesse nos processos de aprendizagem e nas interfaces entre neurociência e educação. Desenvolve estudos voltados à melhoria das práticas educacionais, considerando aspectos cognitivos, sociais e emocionais da aprendizagem.

RESUMO

Este trabalho aborda a relação entre cultura midiática e literatura, mostrando como as novas tecnologias e meios de comunicação influenciam a produção, o consumo e a interpretação de textos literários. A cultura midiática envolve práticas, valores e hábitos de uma sociedade moldados por meios como televisão, cinema, internet e redes sociais, enquanto a literatura registra experiências humanas por meio da linguagem escrita. A interseção entre ambos evidencia formas distintas, porém complementares, de comunicação que refletem e influenciam a sociedade contemporânea, oferecendo novas possibilidades de análise e compreensão da realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Midiática; Literatura; Tecnologia; Mídia Digital; Leitura; Sociedade.

INTRODUÇÃO

A literatura, desde suas formas mais antigas até as manifestações contemporâneas, sempre desempenhou um papel central na expressão e transmissão cultural. No entanto, a ascensão da mídia digital e das plataformas interativas vem transformando a forma como as obras literárias são produzidas, consumidas e compartilhadas. A chamada cultura midiática redefine o acesso à leitura, cria formas de narrativa e amplia a participação do leitor no processo de construção do sentido. Neste contexto, compreender a interseção entre literatura e mídia torna-se essencial para analisar tendências futuras, refletir sobre o papel da tecnologia na difusão do conhecimento e investigar como a literatura pode continuar a dialogar com uma sociedade cada vez mais conectada.

A literatura, ao longo dos séculos, tem sido uma das mais poderosas formas de expressão cultural e artística. Desde os épicos antigos até os romances modernos, a literatura reflete, molda e desafia as normas e valores das sociedades em que é produzida. Com o advento da mídia de massa no século XX, e mais recentemente com a revolução digital, a interseção entre literatura e cultura midiática tornou-se um campo de estudo fascinante e relevante. A cultura midiática, que engloba desde a televisão e o cinema até as redes sociais e os videogames, redefine continuamente a maneira como as histórias são contadas e consumidas.

Nesta introdução, exploramos como a literatura e a cultura midiática se influenciam mutuamente, oferecendo novas perspectivas e formas de compreensão da realidade. A literatura, enquanto arte narrativa tradicional, encontra na cultura midiática um terreno fértil para novas experimentações e diálogos. Obras literárias são adaptadas para o cinema e a televisão, ganhando novas dimensões e alcançando públicos mais amplos. Ao mesmo tempo, elementos da cultura midiática, como a narrativa visual e as estruturas não-lineares, têm sido incorporados na literatura contemporânea, desafiando convenções e expandindo os limites do gênero.

A análise desta interseção revela que a cultura midiática não apenas adapta e transforma a literatura, mas também influencia profundamente suas temáticas e estilos. O consumismo, a tecnologia e a globalização são apenas alguns dos temas contemporâneos que emergem com força na literatura moderna, reflexo direto do ambiente midiático em que estamos imersos. Além disso, a cultura midiática oferece novas plataformas para a disseminação da literatura, desde audiolivros até e-books e blogs literários, democratizando o acesso e incentivando a participação de novos autores e leitores.

Por fim, é crucial reconhecer que a relação entre literatura e cultura midiática é complexa e multifacetada. Enquanto algumas vozes criticam a superficialidade e o impacto negativo da mídia de massa na qualidade literária, outras celebram a inovação e



a acessibilidade trazidas por essas novas formas de mediação cultural. O estudo dessas dinâmicas não só enriquece nossa compreensão da literatura e da cultura midiática, mas também nos ajuda a refletir sobre o papel da narrativa em nossa sociedade contemporânea.

OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO E A CULTURA

Os meios de comunicação desempenham um papel central na formação e transformação da cultura de uma sociedade. Por meio da televisão, rádio, internet, cinema e redes sociais, valores, comportamentos, hábitos e informações são disseminados em larga escala, influenciando a maneira como os indivíduos percebem o mundo e interagem entre si. A cultura não é apenas transmitida pelos meios, mas também constantemente reformulada por eles, criando formas de expressão, novas narrativas e modos de consumo cultural. Assim, compreender a relação entre comunicação e cultura é essencial para analisar as dinâmicas sociais contemporâneas e os impactos da mídia na construção de identidades e valores coletivos.

A cultura pode ser entendida como o conjunto de crenças, valores, práticas, comportamentos e artefatos que caracterizam um grupo social. Ela é dinâmica e evolui ao longo do tempo, influenciada por diversos fatores, dentre os quais os meios de comunicação desempenham um papel fundamental.

Os meios de comunicação, que incluem a imprensa escrita, rádio, televisão, cinema e, mais recentemente, a internet e as redes sociais, são poderosas ferramentas de disseminação cultural. Eles atuam como veículos de transmissão de informações e expressões artísticas, e possuem a capacidade de moldar e influenciar percepções e comportamentos.

Disseminação de Informação e Conhecimento: Os meios de comunicação têm o poder de alcançar grandes audiências, tornando-se instrumentos essenciais para a disseminação de informações e conhecimentos. Programas educativos, documentários, noticiários e artigos são exemplos de como a mídia pode contribuir para a formação cultural e intelectual dos indivíduos.

Preservação e Promoção de Tradições: A mídia desempenha um papel vital na preservação e promoção das tradições e heranças culturais. Festivais, cerimônias, músicas e danças tradicionais podem ser transmitidos para uma audiência global, ajudando a manter vivas as tradições de diversas culturas.

Intercâmbio Cultural: A globalização dos meios de comunicação facilitou o intercâmbio cultural, permitindo que culturas de diferentes partes do mundo se conectem e interajam. Isso pode resultar em uma maior compreensão e apreciação da diversidade cultural, mas também pode gerar desafios relacionados à preservação das identidades culturais locais.

Influência e Construção de Identidade: Os meios de comunicação têm o poder de influenciar a construção da identidade cultural. Eles moldam padrões de comportamento, moda, linguagens e valores, muitas vezes refletindo e reforçando normas sociais. No entanto, também têm a capacidade de desafiar e transformar essas normas, promovendo novas formas de pensar e agir.

Embora os meios de comunicação possam ser uma força positiva na promoção e preservação da cultura, também existem desafios e considerações éticas a serem levados em conta. A concentração de mídia em poucas mãos pode levar à uniformização cultural e à redução da diversidade de vozes e perspectivas. Além disso, a disseminação de informações falsas ou tendenciosas pode ter impactos negativos na sociedade.

A interconexão entre cultura e meios de comunicação é profunda e multifacetada. Enquanto os meios de comunicação possuem um imenso potencial para promover a diversidade cultural e educar as massas, é essencial que sejam utilizados de maneira ética e responsável, garantindo que todas as vozes e culturas possam ser representadas e preservadas.

MÍDIA ON-LINE E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA

A mídia on-line refere-se aos meios de comunicação disponibilizados através da internet, como sites, blogs, redes sociais, plataformas de streaming, podcasts e portais de notícias digitais. Diferentemente da mídia tradicional, que tem alcance limitado e produção centralizada, a mídia on-line permite interação em tempo real, compartilhamento instantâneo de informações e participação ativa do público. Essa característica transforma a maneira como consumimos conteúdos, promovendo novas formas de engajamento, colaboração e produção cultural. Além disso, a mídia on-line influencia comportamentos, opiniões e tendências, tornando-se um espaço central para a disseminação de ideias, debates e expressões artísticas na sociedade contemporânea.

A mídia on-line transformou profundamente a forma como as pessoas têm contato com textos e conteúdos escritos. Plataformas digitais, como blogs, redes sociais, sites de notícias e e-books, facilitam o acesso à leitura, tornando-a mais imediata e diversificada. Ao mesmo tempo, a leitura no ambiente digital muitas vezes é fragmentada e hipertextual, exigindo novas habilidades de interpretação e seleção de informações. Essa interseção entre mídia on-line e leitura cria oportunidades para o desenvolvimento de práticas de leitura mais dinâmicas, interativas e críticas, permitindo que leitores participem ativamente da construção do sentido dos textos e da circulação de conhecimento na sociedade contemporânea.

A escola é um ambiente privilegiado por garantir ao aluno o acesso aos livros. No entanto, muitas vezes esse contato é apenas de caráter obrigatório, fazendo com que as crianças percam o interesse pela leitura. Nesta perspectiva, é importante despertar para essa situação, buscando introduzir no dia a dia de nossas crianças o prazer pela leitura. A partir de práticas que possibilitem ao aluno o interesse pela leitura, é possível desenvolver a escrita e ampliar um repertório maior de palavras e significações.

Sendo assim, o docente deve propiciar ao aluno o contato com a leitura, orientando na construção de sua aprendizagem, de modo que desperte na criança o interesse por ela. Assim, quando o educador e a família estimulam a interação da criança com o livro, possibilitam a imersão no mundo da fantasia, onde a criança passa a atribuir significados e enriquecer seu vocabulário. A literatura infantil é um aspecto essencial para despertar o gosto pela leitura, pois, por meio desta linguagem, a criança pode agir e interagir na sociedade. O conto é um momento de fantasia e encanto que estimula não só o lúdico, mas também a leitura e a escrita no futuro. Por intermédio do conto, a criança estimula sua imaginação e desenvolve-se intelectualmente.

A linguagem se constrói pouco a pouco, de maneira estruturada, por meio da interação e da comunicação efetiva com os demais, e não pela participação dos adultos vertendo palavras e conhecimentos em um funil para encher os cérebros infantis. A linguagem oral vai se construindo na comunicação com múltiplos interlocutores, em situações reais de trocas. A linguagem escrita se constrói por meio da prática efetiva: aprendesse a ler, lendo; aprende-se a escrever, escrevendo; e, também, a ler escrevendo e a escrever lendo (Jolibert, et al. 2006, p.179).

A linguagem e os textos literários possibilitam à criança um profundo desenvolvimento na dimensão subjetiva. A criança vive no livro aquilo que mais lhe seduz e, no mundo real, tem a consciência de que é leitor. A literatura educa e é importante para o seu desenvolvimento cognitivo, e sua atividade lúdica proporciona uma aprendizagem positiva, além de estimular o diálogo.



Ao ter contato com a literatura, a criança se familiariza com estruturas linguísticas mais elaboradas, pois são o resultado do trabalho de um escritor — alguém que se especializou em propor desafios inteligentes e lúdicos através da língua. Ainda que não leitora, a criança pode e deve participar da literatura através da audição de poemas, relatos de histórias ou da leitura de livros de imagens (Amarilha, 2009, p. 56). Assim, a criança pode brincar, criar e expor suas produções que vão revelando a vida, suscitando palavras e estimulando novas leituras. Dessa forma, as atividades de leitura provocam o desejo da escrita, que passa a ter uma função de comunicação claramente definida, diferente de escrever apenas por obrigação; a escrita passa a ser prazerosa, partindo assim da iniciativa do próprio indivíduo. A emoção e a afetividade são aspectos importantes e essenciais no processo de significação da leitura.

Desta forma, a criança, ao fazer uma leitura, está consolidando relações afetivas e emocionais, e o principal: está buscando novos significados e sentidos, tornando a leitura enriquecedora, adquirindo uma nova visão e ampliando sua estrutura cognitiva.

Conforme Araújo (1996):

“Linguagem, imaginação, emoções, ritmo e imagens instauram o prazer de ler e o jogo de significações que possibilitem entender a leitura como ato afetivo e cognitivo”. (Araújo 1996, p.88).

A leitura é, portanto, a possibilidade própria que cada pessoa tem de dar sentidos e significados aos textos escritos, imagens, comportamentos e expressões. Ler traduz-se numa experiência única, que exige o estabelecimento de uma relação de prazer e interesse. Lendo, a criança vai preencher significações e recriar o mundo por meio da imaginação. O contato com a literatura é considerado essencial para a boa formação da criança, pois ajuda no desenvolvimento da personalidade, no crescimento intelectual, na compreensão do real e no exercício da consciência crítica.

A formação do leitor crítico só é possível quando o livro oferece meios para que o indivíduo compreenda a si mesmo e a realidade que o cerca, proporcionando-lhe um embasamento mediante o qual se construa “uma concepção autônoma e crítica da vida” (Zilberman, 2005, p.29).

O livro, que sempre foi o maior recurso para promover o acesso à leitura, vem sendo abandonado devido aos avanços tecnológicos ocorridos em nossa sociedade nas últimas décadas. Segundo Moraes (2001): “Devemos admitir que o mundo das letras já não gravita apenas em torno de livros impressos, prontos e acabados”. (Moraes, 2001, p.93).

No decorrer da história, a mídia passou por muitos avanços e continua evoluindo cada vez mais. Esta passou pelo telégrafo, telefone, rádio, televisão, satélite e, hoje, o mais atual recurso midiático é a internet. Assim, a mídia on-line tornou-se uma nova ferramenta de entretenimento e comunicação, já que as pessoas passaram a receber grande quantidade de informações, praticamente em tempo real, de forma dinâmica e descontraída.

Segundo Orofino (2005):

“O desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação — que hoje operam sob a incrível lógica da convergência — associado à euforia da economia de mercado, faz com que nosso contexto sócio-histórico nos imponha novidades a cada dia”. Com essa revolução cultural, cada vez mais as pessoas passaram a se interessar pelos novos meios de comunicação, deixando um pouco de lado o livro, que antes era um forte meio de conhecimento e entretenimento. (Orofino, 2005, p.45).

Hoje, a cultura midiática influencia toda a nossa vida social. Podemos dizer que a mídia está presente em todos os meios de sociabilidade, seja dentro de casa, na rua ou na escola. Assim, por mais que os indivíduos vivam em situações diferentes, suas realidades, suas formas de viver, são influenciadas por estruturas sociais em comum, pois as pessoas têm acesso às mesmas informações de forma simultânea. Ainda de acordo com Orofino (2005, p.52), “Ainda que tenham origem em diferentes culturas e classes sociais, as crianças e adolescentes de hoje convivem com as mídias (Rádio, TV, Vídeo game e computador) de um modo nunca experimentado pelas gerações anteriores”. (Orofino, 2005, p. 52).

A mídia on-line passou a ser considerada pela maior parte da sociedade como um meio para conectar-se com o mundo. Sem dúvida, as mídias on-line romperam com o monopólio da disseminação de informações, pois antes éramos apenas receptores passivos das mídias tradicionais (livros, revistas, jornais, televisão), que por muitos anos veicularam informações de forma unilateral, ou seja, impondo ideias sem que houvesse intervenção por parte dos indivíduos receptores da informação. Deste modo, não era possível interagir com as informações, opiniões e ideias veiculadas pela mídia; porém, hoje, por meio do uso das mídias sociais, temos a possibilidade de criar e compartilhar informações e conteúdo.

No entanto, não podemos deixar de expor o problema central relacionado à mídia on-line, no que se refere à utilização dela por parte da população em geral. Apesar desta mídia permitir um amplo leque de possibilidades voltadas à educação, as mídias sociais têm sido utilizadas por grande parte das pessoas de maneira banalizada, onde os indivíduos utilizam as ferramentas da internet (sites como blogs, microblogs, Facebook, Instagram) para relatar fatos cotidianos, deixando em segundo plano seu papel informativo e educativo.

Assim, torna-se necessário despertar nos indivíduos um senso crítico sobre a forma de se apropriar deste meio de comunicação e desenvolver nos sujeitos uma consciência da visibilidade dos conteúdos colocados na internet, pois pessoas de todo o mundo terão acesso, podendo criticar, opinar e analisar.

Sendo assim, é preciso que família e educadores promovam nas crianças uma educação baseada na criticidade e no bom exemplo, pois estas se espelham em nossos atos e práticas. Desta forma, os usuários irão utilizar a mídia on-line de forma mais cautelosa, útil e educativa. A internet disponibiliza positivamente e negativamente informações e conteúdos, portanto, é indispensável que tenhamos clareza do que consumimos e produzimos, uma vez que, atualmente, é impossível se desvincular, por completo, dos meios de comunicação de massa.

LITERATURA OUTRAS MÍDIAS E AUTORES

A literatura não se restringe mais apenas ao livro impresso; ela dialoga cada vez mais com outras mídias, como cinema, televisão, quadrinhos, podcasts, e plataformas digitais. Essa interação permite que obras literárias alcancem novos públicos e sejam reinterpretadas por diferentes linguagens e suportes. Autores contemporâneos muitas vezes produzem conteúdo que transita entre a literatura tradicional e essas mídias, explorando narrativas multimodais e experimentando novas formas de expressão. Além disso, a adaptação de obras literárias para outras mídias contribui para a preservação e difusão da literatura, aproximando leitores de experiências culturais variadas e promovendo uma compreensão mais ampla e dinâmica dos textos.

As reflexões de Orofino e Silva destacam a importância de aproveitar as novas tecnologias e mídias digitais para promover a educação. Estamos todos imersos em um mundo conectado, onde a internet e as mídias desempenham um papel crucial na disseminação de conhecimento. Neste cenário, é essencial que os educadores se adaptem e superem os desafios trazidos



pela globalização, desenvolvendo estratégias educacionais que façam uso dessas novas ferramentas.

A descentralização do acesso à informação proporcionada pelas tecnologias modernas permite a disseminação rápida e acessível de textos e conteúdos científicos, quebrando barreiras geográficas e culturais. Isso promove uma interação global e potencializa o acesso das pessoas a um mesmo conteúdo, independentemente de onde estejam.

Para transformar essa avalanche de informações em um benefício para a educação, é fundamental que os professores sejam capacitados a utilizar essas novas tecnologias de forma eficaz, estimulando o interesse pela leitura e pelo aprendizado contínuo. Dessa forma, podemos superar os desafios da pós-modernidade e utilizar a cibercultura a nosso favor, enriquecendo o processo educativo e promovendo uma sociedade mais bem informada e conectada.

Por intermédio de diferentes fatores, como a hipervelocidade da transmissão digital e a autonomia de veiculação que a internet proporciona, além do baixo custo de produção, torna-se viável a utilização das novas tecnologias para permitir a disseminação da leitura e escrita. O caráter descentralizado dos meios de comunicação de massa potencializa a circulação de conteúdo sem a submissão a estruturas hierárquicas. Isso possibilita que muitas pessoas, em poucos instantes e com pouco ou nenhum gasto, tenha acesso aos mais diversos textos.

No ambiente virtual, é possível escrever, editar, distribuir e comercializar textos com pouquíssimo conhecimento técnico. Além disso, é possível compartilhar discussões com outros autores e leitores sobre os mais variados temas e textos literários. Sites que valorizam conteúdos arrojados, além de outros recursos multimídia, permitem estabelecer formas de comunicação que envolvem o leitor numa trama de emoções voltadas para a construção do sentido.

Nesse ambiente de interação, o autor não é apenas produtor de uma mensagem, podendo também utilizar imagens, sons e vídeos para estimular e acompanhar seus leitores na descoberta de mundos imaginários. Além disso, o autor tem a possibilidade de fazer com que seu texto seja construído a partir de intervenções e ideias concebidas pelos seus leitores. Segundo Moraes (2001),

"A eficiência do suporte literário virtual depende de sua capacidade em oferecer elementos operativos que satisfaçam demandas culturais, liberando avanços e tecnologias anteriores não alcançadas". (Moraes, 2001, p.118).

O autor ainda assinala que:

"Os fluxos interativos da internet incrementam a escrita coletiva. A obra desliza pelo monitor em ritmo sequencial, numa espécie de colagem que permite interferências de usuários na construção de romances e contos. A antiga estrutura do texto final convive agora com a escrita não-linear e atualizável do ciberespaço. Esboça um novo tipo de escritor - batizado de autor eletrônico -, que se vale de suportes multimídia para formular narrativas hipertextuais e/ou para integrar leituras a processo educativo." (Moraes, 2001, p. 111-112).

Todavia, o professor não foi preparado para atuar nesta sociedade moderna, onde os meios de comunicação ocupam cada vez mais espaço. Dessa forma, o docente tem uma grande dificuldade de se adaptar, se apropriar, interagir, enfim, se englobar na atual mídia digital online. Hoje temos a cibercultura, compreendida neste artigo como o conjunto de técnicas, práticas, valores e modos de pensamento que se desenvolvem concomitantemente ao crescimento da internet, ou seja, uma cultura virtual. Distantes desta, os professores não se dão conta da mudança paradigmática no campo da informação e comunicação que se opera em nosso tempo. Isso quer dizer que eles perdem a percepção de modificações decisivas na informática, na esfera social e no cenário das comunicações.

O docente deve rever sua prática para identificar seus erros e mudar suas condições de ensino, com o intuito de descobrir a natureza das forças que inibem e restringem sua ação, pois, segundo Freire:

"Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática".

(Freire, 1991, p. 58).

Assim, é preciso despertar o interesse dos professores para essa nova realidade e, a partir daí, construir uma nova comunicação com os alunos. O educador jamais perderá os ensinamentos dos valores educacionais, mas deve buscar na cibercultura um ambiente mais favorável à sua prática. Deste modo, é preciso formar docentes capazes de lidar com os recursos midiáticos. Entretanto, para que seja possível a utilização desses recursos como aliados no incentivo à leitura, é necessário que o professor repense suas práticas de forma reflexiva, rompendo algumas vezes com velhos paradigmas e buscando novos conhecimentos para se preparar para a realidade em que seus alunos estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da relação entre cultura midiática e literatura evidência como as novas tecnologias e meios de comunicação transformam a produção, o consumo e a interpretação dos textos literários. A literatura, ao dialogar com diferentes mídias, amplia seu alcance e possibilita novas formas de expressão, tornando-se mais próxima das experiências contemporâneas dos leitores. A cultura midiática, por sua vez, influencia hábitos, valores e modos de comunicação, criando oportunidades de interação e participação ativa do público. Assim, compreender essa interseção é fundamental para valorizar a leitura, promover práticas literárias inovadoras e reconhecer a literatura como um espaço dinâmico, capaz de se reinventar e dialogar com a sociedade atual.

A leitura e a cultura midiática estão intrinsecamente ligadas e desempenham um papel crucial na formação de indivíduos críticos e bem-informados na sociedade contemporânea. Com o avanço das tecnologias de comunicação e a proliferação de dispositivos digitais, a forma como lemos e interagimos com os textos passou por transformações significativas. Essas mudanças trazem tanto oportunidades quanto desafios para a educação e a construção do conhecimento.

A leitura continua sendo uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos. Independentemente do meio pelo qual o texto é acessado, a leitura promove a compreensão de diferentes perspectivas, o enriquecimento do vocabulário e o estímulo ao pensamento crítico. No entanto, a era digital trouxe novas dinâmicas para a leitura, tornando-a mais acessível e diversificada.

Os e-books, artigos online, blogs e redes sociais são apenas algumas das formas pelas quais os textos são disseminados na atualidade. Essa diversidade de formatos oferece aos leitores uma ampla gama de opções, permitindo que eles escolham os conteúdos que melhor atendem às suas necessidades e interesses. Além disso, a leitura digital possibilita o acesso a textos de diferentes partes do mundo, promovendo uma maior interação cultural e a compreensão de realidades distintas.

A integração da leitura e da cultura midiática no ambiente educacional é essencial para preparar os alunos para os desafios do



mundo contemporâneo. No entanto, essa integração requer uma abordagem reflexiva e crítica por parte dos educadores. Um dos principais desafios é a necessidade de capacitar os professores para utilizar as novas tecnologias de forma eficaz. Muitos educadores ainda não estão familiarizados com as ferramentas digitais e suas potencialidades, o que pode dificultar a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. A formação contínua dos professores é, portanto, fundamental para garantir que eles estejam aptos a explorar as possibilidades oferecidas pela cultura midiática e a incentivar a leitura de maneira significativa.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARAÚJO, Miriam Dantas de. *Do hábito de ler à leitura como significado: qual a diferença?* In: I SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E LEITURA, Anais... Natal: UFRN, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 23 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JOLIBERT, Josette. et al. *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORAES, Dênis. *O concreto e o virtual: Mídia, cultura e tecnologia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OROFINO, Maria Isabel, *Mídia e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005- (Guia da escola cidadã. v.12).

SILVA, Marco; De Anísio Teixeira á cibercultura: Desafios para a formação de professores ontem, hoje e amanhã. In: formação de professor. Rio de Janeiro: Boletim técnico do SENAC, v. 29, 2003.



BRINCADEIRA LIVRE E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ROSEMEIRE VIEIRA PINTO DE SOUZA - Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniban (2007); Professora de Educação Infantil – no CEI Parque Grajaú.

RESUMO

A brincadeira livre é reconhecida como um elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil, especialmente para crianças da faixa etária de 3 anos. No CEI, a valorização dessa prática possibilita a expressão da criatividade, a resolução de problemas e a construção do conhecimento de forma espontânea e significativa. Este artigo discute a importância de proporcionar momentos de brincadeira não estruturada para a turma do MGII, destacando como essas experiências favorecem a exploração do ambiente, a autonomia e a socialização. Com base em pesquisas atuais e em práticas pedagógicas, evidencia-se que a brincadeira livre contribui para o desenvolvimento das funções executivas, tais como atenção, memória e controle emocional. Além disso, enfatiza-se o papel do educador em mediar esses momentos, garantindo um espaço seguro e estimulante para que as crianças explorem suas potencialidades cognitivas. O texto conclui ressaltando que a integração entre brincadeira livre e práticas pedagógicas intencionais promove um equilíbrio que potencializa o aprendizado e o desenvolvimento integral dos pequenos.

Palavras-chave: Brincadeira Livre; Desenvolvimento Cognitivo; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é reconhecida como etapa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, compreendendo aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Nesse contexto, a brincadeira livre se destaca como uma prática educativa que promove a construção do conhecimento de maneira natural e prazerosa.

Para crianças da turma de 3 anos, pertencentes ao MGII, a brincadeira livre oferece oportunidades importantes para a exploração do ambiente, o desenvolvimento da criatividade e a interação social, sendo um espaço privilegiado para o exercício da autonomia e da imaginação.

Entretanto, a implementação efetiva da brincadeira livre na rotina dos Centros de Educação Infantil (CEI) enfrenta desafios significativos. Dentre eles, destacam-se a pressão por resultados acadêmicos precoces, a falta de preparo dos educadores para mediar esses momentos de forma adequada, e a limitação de espaços e materiais adequados para que as crianças possam brincar de forma espontânea e segura.

Além disso, a predominância de atividades estruturadas pode restringir o tempo destinado à brincadeira livre, comprometendo seus benefícios para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

A relevância do presente trabalho justifica-se pela necessidade de compreender e evidenciar a importância da brincadeira livre como ferramenta pedagógica que contribui para o desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil.

Ao revisar a literatura científica sobre o tema, pretende-se oferecer subsídios teóricos e práticos para educadores e gestores, incentivando a valorização dessa prática no cotidiano escolar e promovendo ambientes mais acolhedores e estimulantes para as crianças.

Este artigo tem como objetivo geral analisar, por meio de revisão bibliográfica, a influência da brincadeira livre no desenvolvimento cognitivo de crianças na faixa etária de 3 anos na Educação Infantil. Entre os objetivos específicos, destacam-



-se: identificar os principais benefícios cognitivos proporcionados pela brincadeira livre; discutir os desafios enfrentados para sua implementação no CEI; e apresentar sugestões pedagógicas que possam favorecer essa prática no contexto da turma MGII.

A INFLUÊNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A brincadeira livre é reconhecida como uma prática fundamental para o desenvolvimento cognitivo das crianças na Educação Infantil, sobretudo para aquelas que compõem a faixa etária de 3 anos. Segundo Piaget (2013), o brincar permite que a criança construa ativamente seu conhecimento, ao interagir com o ambiente e com outras pessoas, favorecendo a assimilação e acomodação de novas informações.

Para o desenvolvimento das funções cognitivas, como atenção, memória e raciocínio, a brincadeira livre cria contextos propícios para a experimentação e o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais.

Vygotsky (2007) também destaca a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo, apontando que a brincadeira é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das funções executivas e da linguagem. Na brincadeira, as crianças internalizam regras sociais, desenvolvem o controle dos impulsos e ampliam sua capacidade de resolução de problemas, todos aspectos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo integral.

Além disso, autores contemporâneos como Pellegrini (2011) ressaltam que a brincadeira livre é crucial para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento divergente, aspectos que contribuem para a capacidade de inovar e de enfrentar desafios de forma flexível. A falta de momentos adequados para a brincadeira pode limitar esses processos e impactar negativamente o desempenho cognitivo e acadêmico futuro.

No que se refere especificamente à faixa etária de 3 anos, estudos indicam que as crianças começam a desenvolver maior autonomia e habilidades simbólicas durante a brincadeira livre (Singer, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2017). Nessa fase, o brincar possibilita que as crianças experimentem diferentes papéis, aprendam a negociar com os pares e desenvolvam a empatia, o que também favorece o desenvolvimento cognitivo, uma vez que envolve processos de compreensão e antecipação das ações do outro.

A mediação do educador é um aspecto essencial para potencializar os benefícios da brincadeira livre. Conforme afirma Sarmento (2015), o papel do educador não é intervir diretamente na brincadeira, mas criar ambientes que estimulem a exploração e oferecer suporte quando necessário, garantindo que a brincadeira seja segura e rica em estímulos. A mediação qualificada permite que as crianças se desafiem cognitivamente e aprofundem suas aprendizagens.

Outro ponto relevante é a organização do espaço físico, que deve ser planejado para favorecer a brincadeira livre. Segundo Katz (2018), ambientes amplos, com materiais diversificados e acessíveis, promovem maior autonomia e incentivam a exploração criativa. A ausência de espaços adequados limita as possibilidades de interação e exploração, comprometendo o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Além dos aspectos pedagógicos, a relação entre brincar e desenvolvimento cerebral também tem sido tema de pesquisas recentes. Diamond e Lee (2011) apontam que atividades lúdicas promovem o desenvolvimento das funções executivas do cérebro, incluindo a capacidade de planejar, manter atenção e controlar emoções, funções essas diretamente relacionadas ao sucesso escolar e à adaptação social.

É importante destacar que o brincar livre não exclui as atividades dirigidas, mas sim complementa o processo de aprendizagem. Como afirma Fleer (2019), o equilíbrio entre momentos de brincadeira espontânea e atividades estruturadas potencializa o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, respeitando o ritmo e os interesses da criança.

Apesar dos benefícios reconhecidos, a pressão por resultados acadêmicos precoces tem sido um desafio para a valorização da brincadeira livre nas instituições de Educação Infantil. Conforme Cunha e Almeida (2020), essa pressão pode levar à diminuição do tempo dedicado à brincadeira, restringindo o desenvolvimento pleno das capacidades cognitivas e afetivas das crianças.

Além disso, a formação dos educadores é fundamental para que compreendam a importância da brincadeira livre e saibam como mediá-la adequadamente. Gomes e Silva (2019) ressaltam que a formação continuada contribui para a mudança de práticas pedagógicas, promovendo ambientes mais acolhedores e estimulantes para as crianças.

A participação das famílias no processo educativo também pode favorecer a valorização da brincadeira livre. Segundo Hoffmann e Souza (2021), quando as famílias compreendem os benefícios do brincar, tendem a apoiar e incentivar essa prática, fortalecendo a relação entre casa e escola e ampliando as oportunidades de desenvolvimento da criança.

Em síntese, a literatura contemporânea evidencia que a brincadeira livre é um componente essencial para o desenvolvimento cognitivo das crianças na Educação Infantil. Promover espaços e tempos adequados para o brincar, aliado à mediação qualificada dos educadores, contribui significativamente para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das funções executivas.

É imprescindível que os CEIs, especialmente aqueles que atendem a turma do MGII, adotem práticas que valorizem e priorizem a brincadeira livre como ferramenta pedagógica, integrando-a de forma equilibrada ao currículo e garantindo que as crianças possam usufruir de seus benefícios em um ambiente seguro e estimulante.

Nesse sentido, a revisão da literatura demonstra que a brincadeira livre é um elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo das crianças na Educação Infantil, especialmente para aquelas na faixa etária de 3 anos. As contribuições teóricas de Piaget e Vygotsky, ampliadas por estudos contemporâneos, reforçam que o brincar não é apenas um momento de lazer, mas uma atividade rica em possibilidades de aprendizagem e construção do conhecimento.

Dessa forma, o brincar estimula habilidades cognitivas fundamentais, como a atenção, a memória e a capacidade de resolver problemas, além de promover o desenvolvimento da linguagem e das relações sociais.

Entretanto, os estudos também apontam que, apesar do reconhecimento desses benefícios, a integração efetiva da brincadeira livre na rotina escolar ainda enfrenta barreiras significativas. Questões como a preparação insuficiente dos educadores, a limitação dos espaços físicos e a pressão por resultados acadêmicos antecipados dificultam a valorização do brincar como prática pedagógica central. Esses desafios evidenciam a necessidade de repensar as políticas educacionais e as estratégias institucionais para garantir que a brincadeira possa ser incorporada de maneira consistente e qualificada.

Por fim, os autores destacam que o papel do educador como mediador e o ambiente preparado são fatores determinantes para



potencializar os efeitos positivos da brincadeira livre. A mediação pedagógica que respeita a espontaneidade da criança, aliada a espaços acolhedores e estimulantes, cria condições ideais para o desenvolvimento integral.

Assim, o desafio colocado para os CEIs, especialmente para as turmas do MGII, é construir práticas educativas que integrem teoria e ação, promovendo a brincadeira livre como um pilar fundamental da Educação Infantil.

BENEFÍCIOS COGNITIVOS, DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA BRINCADEIRA LIVRE NO CEI

A brincadeira livre proporciona uma série de benefícios cognitivos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Segundo Whitebread et al. (2017), o brincar espontâneo estimula a capacidade de atenção sustentada, o planejamento e a resolução de problemas, que são componentes das funções executivas. Essas habilidades são fundamentais para o desempenho acadêmico e para a adaptação social. Além disso, a brincadeira livre favorece o desenvolvimento da linguagem e da memória de trabalho, promovendo ambientes ricos em experiências que facilitam a construção do conhecimento.

Conforme Hughes e Ensor (2011), a brincadeira simbólica, comum entre crianças de 3 anos, é uma forma poderosa de fortalecer a imaginação e a flexibilidade cognitiva. Por meio da representação de papéis e situações, a criança exercita a criatividade e aprende a lidar com diferentes perspectivas, contribuindo para a formação do pensamento crítico. Esses processos também auxiliam no desenvolvimento emocional, uma vez que a criança pode expressar sentimentos e construir significados pessoais durante o brincar.

Apesar dos benefícios reconhecidos, a efetiva implementação da brincadeira livre nos CEIs ainda enfrenta desafios importantes. A pressão por resultados pedagógicos imediatos e a adoção de metodologias centradas na alfabetização precoce têm limitado o tempo e o espaço dedicados ao brincar (OLIVEIRA e NASCIMENTO, 2020). Muitas instituições acabam priorizando atividades estruturadas em detrimento do brincar espontâneo, o que compromete o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais.

Outro desafio identificado é a insuficiente formação dos educadores para reconhecer e mediar a brincadeira livre de forma qualificada. De acordo com Lima e Torres (2019), muitos profissionais carecem de conhecimento teórico e prático sobre os benefícios da brincadeira e sobre estratégias pedagógicas para incorporá-la no currículo, o que resulta em uma subutilização dessa prática educativa essencial.

Além disso, a infraestrutura física dos CEIs pode ser inadequada para suportar momentos significativos de brincadeira livre. Espaços reduzidos, falta de materiais diversificados e ausência de ambientes externos apropriados limitam as possibilidades de exploração e interação das crianças (FERNANDES e CARVALHO, 2021). Isso reforça a necessidade de investimento na organização do ambiente escolar para promover o brincar de forma segura e estimulante.

Para superar esses desafios, é fundamental que os CEIs adotem práticas pedagógicas que integrem a brincadeira livre ao cotidiano escolar, respeitando o ritmo e os interesses das crianças. Segundo Fleer (2020), os educadores devem planejar o ambiente e os momentos de brincadeira, promovendo um equilíbrio entre atividades dirigidas e livres, favorecendo assim o desenvolvimento cognitivo integral.

A mediação pedagógica desempenha papel crucial nesse processo. Consoante Sarmiento (2018), o educador deve atuar como facilitador, observando, estimulando e interagindo com as crianças para ampliar suas experiências e aprendizagens durante a brincadeira, sem impor regras rígidas que limitem a espontaneidade.

Outra estratégia importante envolve a utilização de materiais diversificados e acessíveis, que estimulem a criatividade e a experimentação. Katz (2019) destaca que objetos simples e multifuncionais são eficazes para provocar a imaginação e o raciocínio lógico, promovendo aprendizagens significativas durante o brincar.

A formação continuada dos educadores é um elemento indispensável para a consolidação dessas práticas. Segundo Gomes et al. (2020), programas de capacitação que abordem a importância da brincadeira livre e técnicas para sua mediação contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e para a valorização do brincar na Educação Infantil.

Além disso, o envolvimento das famílias é fundamental para reforçar o valor da brincadeira livre. Conforme Silva e Pereira (2021), ações que incentivem o diálogo entre escola e casa, como oficinas e reuniões temáticas, favorecem a compreensão dos pais sobre os benefícios do brincar e fortalecem a parceria educativa.

O diálogo entre educadores e famílias pode também ampliar as possibilidades de brincar fora do ambiente escolar, ampliando o repertório de experiências das crianças e favorecendo a continuidade do desenvolvimento cognitivo em diferentes contextos (HOFFMANN e SOUZA, 2022).

Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática é essencial para que o brincar seja efetivamente incorporado ao currículo do CEI. A revisão de literatura aponta para a necessidade de práticas pedagógicas intencionais que respeitem a espontaneidade do brincar e, ao mesmo tempo, promovam o desenvolvimento de habilidades cognitivas fundamentais para a aprendizagem futura (PELLEGRINI, 2018).

A análise da literatura evidencia que a brincadeira livre é um componente indispensável para o desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil, especialmente para crianças de 3 anos. Os autores consultados destacam, de forma convergente, que o brincar espontâneo não apenas estimula habilidades como atenção, memória e resolução de problemas, mas também contribui para a construção de competências socioemocionais fundamentais para o aprendizado.

Essa inter-relação entre aspectos cognitivos e emocionais reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a brincadeira como um espaço integral de aprendizagem.

Entretanto, a revisão também expôs desafios reais e persistentes na implementação efetiva da brincadeira livre nos CEIs, tais como a pressão por resultados acadêmicos, a insuficiente formação dos educadores e a inadequação dos espaços físicos. Esses obstáculos apontam para uma desconexão entre as diretrizes teóricas que reconhecem o valor do brincar e as práticas cotidianas nas instituições.

Dessa forma, é imprescindível que políticas educacionais e programas de formação promovam mudanças estruturais e culturais, para que a brincadeira livre possa ser incorporada de maneira efetiva e respeitosa ao ritmo infantil.

As contribuições dos autores reforçam que a mediação pedagógica qualificada e o envolvimento das famílias são fatores



decisivos para o sucesso da integração da brincadeira livre no currículo da Educação Infantil. O equilíbrio entre atividades estruturadas e momentos de brincadeira espontânea configura-se como uma estratégia pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, o desafio para educadores e gestores é construir ambientes que promovam essas práticas de forma contínua, garantindo que as crianças da turma MGII possam usufruir plenamente dos benefícios cognitivos e afetivos proporcionados pela brincadeira livre.

Portanto, a implementação da brincadeira livre no CEI, especialmente no MGII, deve ser orientada por um olhar atento aos benefícios cognitivos, aos desafios do contexto escolar e às práticas pedagógicas que melhor favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. Com isso, é possível construir um ambiente educativo que respeite a infância e potencialize suas capacidades naturais por meio do brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo evidenciou a importância da brincadeira livre como um componente essencial para o desenvolvimento cognitivo das crianças na Educação Infantil, sobretudo para aquelas da faixa etária de 3 anos, atendidas pela turma MGII do CEI. Por meio de revisão bibliográfica, foi possível compreender que o brincar espontâneo proporciona um ambiente rico em oportunidades para a construção do conhecimento, favorecendo habilidades como atenção, memória, criatividade e resolução de problemas, fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

Foi ressaltado, também, que a mediação pedagógica qualificada desempenha um papel fundamental na potencialização dos benefícios da brincadeira livre. O educador, ao criar um ambiente seguro e estimulante, pode favorecer a autonomia, a exploração e a socialização, elementos que se refletem diretamente no desenvolvimento cognitivo e emocional dos pequenos. Dessa forma, a atuação do profissional na Educação Infantil deve ser pautada na valorização da espontaneidade e no respeito ao ritmo de cada criança.

Entretanto, o estudo apontou diversos desafios enfrentados na implementação da brincadeira livre nos Centros de Educação Infantil. A pressão por resultados acadêmicos precoces, a falta de espaços adequados, a insuficiência na formação dos educadores e a limitação de recursos materiais configuram obstáculos que comprometem a prática do brincar. Essas dificuldades indicam a necessidade de políticas públicas e ações institucionais que priorizem o brincar como parte integrante do currículo da Educação Infantil.

Ademais, o artigo destacou a importância do envolvimento das famílias para o sucesso da brincadeira livre no ambiente escolar. A parceria entre escola e família fortalece o entendimento sobre o valor pedagógico do brincar, ampliando as oportunidades para que as crianças vivenciem essas experiências de forma consistente e continuada, tanto na escola quanto no contexto domiciliar.

A partir dos objetivos propostos, foi possível identificar que a brincadeira livre não deve ser entendida como atividade secundária ou meramente recreativa, mas como uma prática pedagógica intencional que contribui para o desenvolvimento das funções executivas e habilidades cognitivas fundamentais. O equilíbrio entre atividades dirigidas e momentos de brincadeira espontânea favorece a construção de conhecimentos e a formação integral da criança.

Por fim, destaca-se que a valorização da brincadeira livre requer a mobilização de diferentes atores envolvidos no processo educativo, incluindo gestores, educadores e famílias. É necessário investir na formação continuada dos profissionais e na adequação dos espaços escolares para que o brincar seja efetivamente incorporado como prática pedagógica prioritária, promovendo ambientes que respeitem e estimulem o desenvolvimento natural da infância.

Assim, este artigo reafirma a brincadeira livre como um direito da criança e um caminho fundamental para a Educação Infantil de qualidade. A incorporação consciente e estruturada dessa prática no cotidiano dos CEIs é uma estratégia indispensável para garantir o desenvolvimento cognitivo pleno das crianças, proporcionando-lhes uma base sólida para o sucesso escolar e para a vida.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, D.; CARVALHO, M. A influência do espaço físico na brincadeira livre na Educação Infantil. *Revista Educação em Foco*, v. 12, n. 1, p. 55-67, 2021.

FLEER, M. Play in early childhood education: Current perspectives and future directions. *Journal of Early Childhood Research*, v. 18, n. 3, p. 211-222, 2020.

GOMES, M.; SILVA, L.; ALMEIDA, R. Formação continuada para educadores na mediação da brincadeira livre. *Revista Pedagogia em Debate*, v. 14, n. 2, p. 89-103, 2020.

HOFFMANN, A.; SOUZA, P. A parceria família-escola e a valorização da brincadeira na Educação Infantil. *Revista Educação & Família*, v. 12, n. 1, p. 30-42, 2022.

HUGHES, C.; ENSOR, R. Executive function and symbolic play in preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 52, n. 2, p. 198-206, 2011.

KATZ, L. *Engaging children's minds: The project approach*. 3. ed. New York: Teachers College Press, 2019.

LIMA, R.; TORRES, A. Desafios na formação de educadores para a brincadeira livre na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação Infantil*, v. 10, n. 2, p. 44-59, 2019.

OLIVEIRA, F.; NASCIMENTO, S. Pressões por resultados e impactos na prática da brincadeira livre. *Educação & Sociedade*,



v. 41, e219273, 2020.

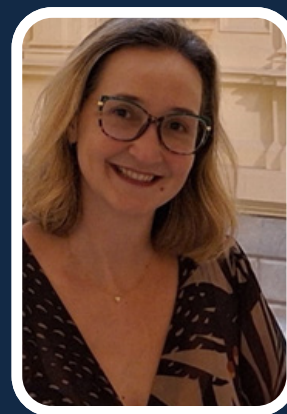
PELLEGRINI, A. D. The role of play in human development. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2018.

SARMENTO, A. Mediação pedagógica da brincadeira livre: desafios e possibilidades. Educação em Revista, v. 34, n. 75, p. 113-128, 2018.

SILVA, T.; PEREIRA, C. A participação das famílias no estímulo à brincadeira livre. Revista Família e Escola, v. 5, n. 1, p. 14-26, 2021.

WHITEBREAD, D. et al. The role of play in children's development: A review of the evidence. Journal of Early Childhood Research, v. 15, n. 3, p. 221-237, 2017.





GESTÃO EDUCACIONAL E DEMOCRACIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: DESAFIOS E AVANÇOS NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO

SANDRA PENNETTA - Graduação em Pedagogia pela Faculdades Associadas Ipiranga (1997); Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (2017); Coordenadora Pedagógica – na EMEF Prof. Laerte Ramos de Carvalho.

RESUMO

No final da década de 1980, o Brasil viveu uma intensa transição política. As décadas anteriores foram marcadas pela ditadura militar, que teve início em 1964, período durante o qual o governo de Getúlio Vargas impôs censura a diversos setores, incluindo a cultura. Com o fim desse regime, o país iniciou um processo de reconfiguração política, promovendo a redemocratização dos diferentes setores, incluindo a Educação. Nesse contexto, diversas mudanças ocorreram, entre elas, a introdução de um novo enfoque para o campo educacional, com a implementação da gestão democrática pública e participativa, que envolve a colaboração de professores, gestores, comunidade e estudantes. Para investigar esse tema, foi realizada uma pesquisa qualitativa com o objetivo geral de apresentar uma breve discussão sobre a história da gestão educacional, e, como objetivos específicos, analisar a aplicação da gestão democrática nas escolas públicas. Os resultados indicaram que é necessário um olhar atento e a consideração de questões logísticas que incentivem a participação da comunidade na escola, para que, de fato, ela se torne um ambiente democrático e participativo.

Palavras-chave: Gestão Educacional; Gestão Democrática; Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A gestão educacional desempenha um papel fundamental para o bom funcionamento das escolas. No contexto da gestão democrática pública e participativa, o conceito surgiu da necessidade de eliminar a cultura centralizadora dos cargos de confiança indicados por governantes, o que, com o novo modelo, buscava evitar a centralização de recursos e a interferência governamental.

Esse tipo de gestão foi formalmente instituído no Brasil com a Constituição de 1988. O artigo 206, inciso VI, trouxe um novo paradigma para a administração das escolas públicas, propondo uma gestão mais democrática e descentralizada. Nos primeiros anos da década de 1990, tornou-se necessário compreender melhor como se daria esse processo, o que levou à realização de diversos seminários, fóruns e congressos para discutir e implementar o novo modelo de gestão.

Entretanto, a implementação desse modelo enfrenta desafios, pois muitas vezes a gestão educacional não é efetivada pela visão equivocada da gestão hierarquizada, a falta de participação da comunidade escolar, entre outros fatores.

Diante disso, o presente artigo justifica-se pela necessidade de orientar gestores e educadores sobre a importância da escuta e da participação democrática da comunidade nos processos escolares, com o objetivo de criar parcerias que melhorem a qualidade do ensino.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo geral é discutir brevemente a história da gestão educacional, e como objetivos específicos, refletir sobre a relevância da aplicação da gestão democrática nas escolas públicas.

HISTÓRICO DA GESTÃO EDUCACIONAL

A história da gestão educacional está intimamente relacionada à evolução das instituições de ensino e à organização da educação ao longo do tempo. No início, a gestão educacional era mais centralizada e autoritária, com poucos envolvidos no processo decisório. Durante a Idade Média, a educação era religiosa, e os responsáveis eram os líderes da Igreja. Porém, com o advento da Revolução Industrial, no século XIX, a educação passou a ser vista como um direito público, com uma maior

preocupação com a formação técnica e profissional dos indivíduos, especialmente em países ocidentais. Nesse período, o modelo de gestão educacional começou a se expandir, com a criação de sistemas públicos de ensino e uma maior organização administrativa (SILVA, 2018).

Ao longo do século XX, com o aumento da democratização do acesso à educação, surgiram novas abordagens para a gestão escolar, com foco na descentralização, autonomia das escolas e maior participação da comunidade escolar. A gestão educacional passou a ser vista não apenas como uma administração burocrática, mas como um processo colaborativo, envolvendo professores, alunos, pais e comunidade. Com isso, a escola deixou de ser vista como um espaço apenas de ensino e passou a ser compreendida como um ambiente de construção coletiva do conhecimento (ARCE, 2018).

A gestão democrática nas escolas públicas tem sido um tema central em muitos países, especialmente após as décadas de 1980 e 1990, quando surgiram movimentos em favor da democratização da educação. A gestão democrática visa garantir a participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar – como professores, alunos, pais, funcionários e gestores – no processo de tomada de decisões. O objetivo principal é criar um ambiente educacional mais inclusivo, no qual as decisões não sejam tomadas exclusivamente pela autoridade escolar (diretores ou secretarias de educação), mas de forma compartilhada, promovendo maior transparência e responsabilização.

A aplicação dessa gestão nas escolas públicas enfrenta desafios significativos. Por um lado, ela promove a valorização da pluralidade de opiniões, a construção coletiva de práticas pedagógicas e a busca por soluções adaptadas às realidades locais. Isso pode melhorar o ambiente escolar, aumentar o engajamento da comunidade e potencializar a qualidade da educação. Porém, por outro lado, a efetividade dessa gestão depende da disposição e formação dos envolvidos para lidar com processos democráticos, que podem ser mais demorados e exigir maior articulação entre diversos atores. A falta de recursos, de uma formação adequada para os profissionais da educação e as questões burocráticas ainda são obstáculos importantes que limitam a plena aplicação de uma gestão democrática nas escolas públicas (SILVA, 2018).

Em resumo, a gestão educacional evoluiu ao longo do tempo para incorporar elementos mais democráticos, com o objetivo de tornar o processo educacional mais participativo e eficaz. Contudo, a aplicação prática dessa gestão nas escolas públicas exige esforço contínuo para superar desafios estruturais e culturais que ainda estão presentes.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, estabelece que as relações dentro da escola devem promover integração, cooperação e participação.

Nesse contexto, surgem propostas que devem ser elaboradas pelos próprios atores sociais envolvidos no processo educacional. A LDBEN regulamentou a gestão democrática como um princípio fundamental da administração das escolas públicas, conforme o artigo 3º, que afirma: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, s/p.).

Com isso, as escolas passaram a adotar o novo modelo de gestão educacional, a gestão democrática pública e participativa, regulamentando-a de acordo com as particularidades de cada instituição. O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido em 2001, também trouxe como meta a implementação desse modelo, visando garantir à escola a criação e regulamentação de espaços para a participação ativa da comunidade, ao mesmo tempo em que assegurava autonomia administrativa e pedagógica às instituições (BRASIL, 2001).

Dessa forma, a gestão democrática e participativa é compreendida como:

A possibilidade de a escola elaborar e gerir seus planos, programas e projetos. A autonomia administrativa da escola evita que esta seja submetida a uma administração na qual as decisões, a ela referente, sejam tomadas fora dela e por pessoas que não conhecem a sua realidade, contribuindo desse modo para que a comunidade escolar possa, por meio da vivência de um processo democrático e participativo, romper com a cultura centralizadora e pouco participativa em que têm sido elaborados os projetos e efetivadas as tomadas de decisões (DOURADO et al, 2006, p.5).

A gestão democrática, sob a ótica das relações que existem nas escolas, implica que as práticas educativas devem se desenvolver em todos os espaços escolares, com a participação ativa de todos os envolvidos no processo. O objetivo é garantir que todos se tornem responsáveis pela organização e pela qualidade do ensino de maneira democrática (LIBÂNEO, 2015).

A implementação de uma administração democrática, por meio de uma articulação entre forma e conteúdo, reflete os interesses da sociedade contemporânea, estando diretamente ligada ao objeto a ser administrado: a educação.

a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam (...) a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista (PARO, 1996, p. 151).

Dessa forma, a gestão democrática, conforme prevista em lei, é uma ferramenta crucial para resolver problemas que impedem a construção de uma educação de qualidade. As Unidades Escolares (U.E.) que apresentam maior participação da comunidade nas decisões tendem a resolver seus conflitos de maneira consensual, considerando as opiniões divergentes em relação ao corpo diretivo (ARCE, 2018).

Esse modelo de gestão, assim como a formação de gestores, é uma prioridade para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), visto que a qualidade da educação básica está diretamente vinculada a ele. Nesse modelo, as diretrizes para a escola são discutidas e decididas por todo o grupo. O papel da direção escolar é, portanto, apoiar o grupo e garantir autonomia, participação, transparência, responsabilidade e ética.

As escolas precisaram adotar o modelo de gestão democrática como um instrumento administrativo, regulamentando os objetivos aplicáveis ao funcionamento das U.E. padrões. A gestão escolar envolve as atividades administrativas, financeiras, tecnológicas, sociais e educacionais que as escolas devem realizar com base na regulamentação e na legislação vigente, além das ações e relações estabelecidas com a comunidade local (SILVA, 2018).

Uma visão mais ampla da gestão educacional inclui liderança, planejamento, organização, direção, facilitação e outros proces-



sos relacionados à organização e promoção do aprendizado e da educação dos estudantes. O tema aborda, entre outras questões, as funções e processos dos coordenadores, diretores, supervisores e auxiliares. Sua relevância reside no fato de que esses profissionais são responsáveis pela organização e direção administrativa e pedagógica da escola, promovendo uma cultura escolar proativa e empreendedora, por meio da autonomia, resolução de problemas e gestão adequada das dificuldades, utilizando-os como oportunidades para o desenvolvimento e a aprendizagem.

Assim, a gestão democrática exerce uma influência direta no processo de ensino e aprendizagem, ampliando as oportunidades para todos os estudantes. Portanto, surgem alguns questionamentos essenciais: Como funciona a gestão democrática nas escolas? Quem são os atores sociais envolvidos nela? Quais desafios ela enfrenta?

Diante das necessidades emergentes e dos novos desafios nas escolas, é crucial também refletir sobre o papel do coordenador pedagógico e a formação dos professores. Atualmente, a educação exige dos coordenadores pedagógicos e dos educadores um esforço contínuo para enfrentar as dificuldades encontradas no ambiente escolar. Isso tem se tornado um grande desafio, especialmente em um contexto de sucateamento da educação, caracterizado por dificuldades significativas (CLEMENTI, 2001).

A desvalorização da categoria obriga o professor a, muitas vezes, ampliar sua jornada de trabalho em um ambiente cada vez mais precário, com falta de apoio, recursos, verba e investimento. No entanto, ainda assim, exige-se a formação do professor, que, além da escassez de tempo, precisa recorrer a recursos próprios para se atualizar.

Diante de todas essas demandas, fica evidente a necessidade de especialização por parte dos professores para que possam realizar um bom trabalho. No entanto, observa-se que a formação continuada depende muito mais da mobilização pessoal do que de investimentos por parte das escolas.

Na rede pública estadual, por exemplo, o coordenador pedagógico que assume o cargo nem sempre possui formação inicial em Pedagogia, o que revela que o contexto maior das escolas não influencia na escolha dos profissionais. Esses coordenadores, que deveriam ser formadores de outros profissionais, não têm a formação adequada para tal (CLEMENTI, 2001, p. 63). Por sua vez, Candau (2003) destaca que a formação oferecida pelos coordenadores pedagógicos favorece a promoção de diversas experiências ligadas ao cotidiano escolar, permitindo que os professores participem de momentos de reflexão e de intervenção direta na prática pedagógica.

DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Barros (2009) destaca que a gestão democrática não deve ser exclusiva dos gestores, mas deve envolver toda a comunidade escolar. Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico (P.P.P.), por exemplo, deve ser elaborado por meio de uma construção coletiva que tenha como objetivo a melhoria da qualidade da educação.

Infelizmente, há uma carência de gestores bem-preparados e qualificados para implementar um projeto que busque proporcionar uma escola pública de qualidade e com compromisso político. Para que isso aconteça, docentes e demais membros da equipe escolar precisam se familiarizar rapidamente com o P.P.P., que contém as ações pedagógicas da unidade escolar, estudá-lo e entender as propostas, para que possam ser efetivamente aplicadas (HORA, 2006).

Gadotti (2004) enfatiza a importância de a comunidade entender o processo de democratização das escolas para que possa participar ativamente. Essa participação, por sua vez, contribui para uma maior organização da escola, promovendo a democratização das relações de poder e, como consequência, a melhoria da qualidade da educação.

Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida (GADOTTI, 2004, p. 16).

Paulo Freire também traz contribuições a respeito do processo:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (FREIRE, 1995, p. 91).

Nesse contexto, a escola deve unir esforços com a comunidade para implementar práticas e ações compartilhadas, fortalecendo a participação efetiva da comunidade escolar. Um exemplo desse novo modelo de gestão é o conselho escolar, um órgão colegiado responsável por discutir a administração da escola e votar nas ações que a maioria considera ser as mais adequadas para a escola e para os estudantes. Esse conselho deve ser composto por representantes de diferentes segmentos da comunidade escolar, como pais, alunos, gestão, professores e funcionários (SILVA, 2016).

Isso significa que a participação em reuniões de conselho, por exemplo, deve considerar não apenas as conversas formais, mas também as informais, as opiniões, sugestões e críticas, entre outras questões que atendem às necessidades da escola, sempre buscando ajustes e contribuições indispensáveis.

Além disso, a gestão democrática envolve preocupações como a formação do conselho escolar, a reorganização das associações estudantis, a reformulação dos projetos político-educacionais e a eleição de, no mínimo, dois representantes por unidade para a escolha dos conselheiros escolares, entre outras ações.

Outro desafio está relacionado às políticas públicas de gestão democrática, que frequentemente mudam a cada quatro anos, de acordo com os princípios do partido político eleito. Isso resulta em uma descontinuidade das diretrizes educacionais, afetando diretamente as escolas. O controle do poder público sobre diversas situações, como a administração escolar, a falta de professores, problemas estruturais e os sistemas de dados das escolas públicas, contribui para essa instabilidade nas políticas educacionais.

Essa questão é muitas vezes complexa e geral, exigindo uma abordagem mais ampla e integrada do que é comumente dada a essas funções específicas. Os profissionais envolvidos nesse processo desempenham um papel crucial, sendo responsáveis pela articulação, promoção e estímulo de ações que incentivem a discussão e a reflexão dentro do ambiente escolar coletivo. Conforme Mendonça (2001), há diversos fatores que dificultam a implementação da gestão democrática, como a interferência



política na educação, o funcionamento burocrático do sistema educacional e o autoritarismo por parte da direção e da administração escolar. Além disso, é essencial que a comunidade compreenda o processo de democratização para que ele seja efetivamente aplicado.

Para que a gestão democrática seja eficaz, é necessário que ela seja conduzida por líderes que compreendam a importância de outras posições de liderança, como as dos alunos, pais e responsáveis, e a comunidade em geral. Todos na escola devem falar a mesma língua e ser capacitados para garantir que a comunidade participe genuinamente das decisões no ambiente escolar.

Um dos pilares da democracia é a proteção dos direitos humanos, incluindo a liberdade de expressão, a oportunidade de participação na vida política e o direito de apropriação da cultura. O conceito de democracia busca respeitar a liberdade humana como um direito fundamental, assegurado pelos governantes que possuem a responsabilidade de regular os deveres e direitos da população (MAZZA et al., 2017).

A igualdade entre os cidadãos é um princípio criado pela própria democracia:

Como processo de atualização histórico-cultural, a educação envolve dimensões individuais e sociais, devendo visar tanto ao viver bem pessoal quanto à convivência social, no desfrute dos bens culturais enquanto herança histórica que se renova continuamente. A democracia, como meio para a construção da liberdade em sua dimensão histórica, faz parte dessa herança cultural. Entendida como processo vivo que perpassa toda a vida dos indivíduos, laborando na confluência entre o ser humano singular e sua necessária pluralidade social, ela se mostra imprescindível tanto para o desenvolvimento pessoal e formação da personalidade individual, quanto para a convivência entre grupos e pessoas e a solução dos problemas sociais, colocando-se, portanto, como componente incontestável de uma educação de qualidade (PARO, 2000, p.13).

É fundamental se informar e adquirir conhecimento sobre esse processo, a fim de tomar decisões de forma coletiva, compartilhando-as com o maior número possível de pessoas. É necessário cumprir as responsabilidades acordadas em assembleia, respeitando o indivíduo como pessoa e não como um mero objeto de trabalho, para que assim os objetivos sejam alcançados. Assim, como já discutido, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, preveem que as relações dentro da escola devem promover integração, cooperação e participação, sendo imprescindível que as propostas sejam elaboradas pelos próprios atores sociais envolvidos no processo.

A descentralização do poder foi essencial para que a gestão democrática e participativa fosse implementada nas escolas, permitindo que todos os envolvidos possam discutir o que é melhor para a escola e, especialmente, para os estudantes.

Apesar da legislação vigente, ainda existem desafios, como a utilização inadequada dos espaços escolares, que nem sempre estão preparados para práticas diferentes das atividades realizadas durante o horário de aula. Além disso, há dificuldades no reconhecimento dos princípios da educação integral, necessários para uma verdadeira emancipação das escolas, bem como na participação da comunidade nos Conselhos de Escola, já que muitos membros ainda desconhecem ou não frequentam essas instâncias, embora possuam esse direito.

É também importante destacar a necessidade de revisão e reavaliação do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.), pois ele deve refletir os princípios da gestão democrática e participativa, integrando diferentes fatores e alinhando-se aos princípios da Educação Integral.

Os resultados desta pesquisa demonstram que a implementação da gestão democrática tem avançado de forma significativa, mas ainda são necessárias intervenções adicionais para que esse modelo se estenda a todas as escolas.

Assim, estratégias para a implementação da administração democrática e participativa são ferramentas valiosas para resolver problemas e alcançar uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão educacional, ao longo de sua história, tem se transformado significativamente, buscando sempre adequar-se às mudanças sociais, culturais e políticas de cada época. A transição de um modelo centralizado e autoritário para práticas mais democráticas reflete o entendimento de que a educação deve ser um processo colaborativo e inclusivo, em que todos os envolvidos têm voz e participação no processo de construção do conhecimento.

A aplicação da gestão democrática nas escolas públicas, embora essencial para o fortalecimento da qualidade educacional, enfrenta desafios que exigem um compromisso contínuo de gestores, professores, alunos, pais e comunidade. A verdadeira eficácia desse modelo de gestão depende da superação de obstáculos como a falta de recursos, a resistência a mudanças culturais e a necessidade de capacitação de todos os atores envolvidos. Além disso, é importante que a gestão democrática seja compreendida como um processo dinâmico, que não se limita à simples participação, mas envolve a criação de espaços reais de decisão e de responsabilidade compartilhada.

Portanto, para que a gestão democrática nas escolas públicas tenha um impacto positivo no ensino e na aprendizagem, é necessário um investimento significativo na formação de gestores e educadores, no fortalecimento da participação da comunidade escolar e na criação de condições favoráveis à autonomia das escolas. Somente assim será possível consolidar uma educação de qualidade que seja verdadeiramente acessível, justa e capaz de promover o desenvolvimento integral de todos os alunos. A trajetória em direção à gestão democrática é complexa, mas é um caminho fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária e consciente de seu papel na formação de cidadãos críticos e ativos.

REFERÊNCIAS

ARCE, P.D. É possível a gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de São Paulo? Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: PUC, 2018, 99 p.

BARROS, L. A. M. Gestão Democrática Escolar. 2009. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/3513/1/LD_EJA_I_2013_15.pdf. Acesso em: 19 fev. 2025.



BRASIL. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília – MEC, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

CANDAU, V.M.F. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: _____. (Org.). Magistério, construção cotidiana. 5 ed. Petrópolis, Vozes, 2003. c.2 30-50p.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). O coordenador Pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, 2001. p. 53- 66.

DOURADO, L.F; MOARES, K.N. de; OLIVEIRA, J.F. Conselho Escolar e Autonomia: participação e democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da educação e da escola. Belo Horizonte: UFG, 2006, p. 1-6.

FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. Olho D'água. 6. ed., 1995.

GADOTTI, M. Escola Cidadã. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, J.C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6 ed. rev. ampl. São Paulo: Heccus, 2015.

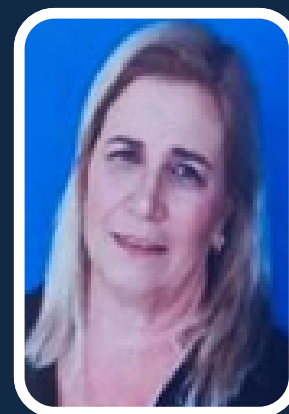
MAZZA, D.; SPIGOLON, N.I.; MODESTO, C.M. S.; FONTEBASSO, D.; ZAN, D.; FERRAZ, E.; PATTARO, T. Educação integral: concepções e práticas no Brasil. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017. Anais e trabalhos completos 1. Educação integral. II. Seminário de Educação Integral: concepções e práticas no Brasil. (2: 2017: Campinas, SP).

PARO, V.H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a02v28n2.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2025.

SILVA, M.A. Atribuições, concepções e trabalho do diretor escolar após 2007. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 18, n. 56, p. 253-278, jan./mar. 2018.

SILVA, R.M. Processo histórico e político da gestão democrática escolar no Brasil. Revista de Educação, Ciências e Matemática v.6 n.2, mai/ago 2016.





(TEA) TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

VANDA MARIA SALOMÃO

Professora pós-graduado em pedagogia concursado na prefeitura de São Paulo Céu Paz, trabalha na Cei e na Emef.

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por desafios na comunicação, interação social e padrões comportamentais repetitivos. Nos últimos anos, a perspectiva da inclusão escolar tem ganhado relevância, destacando a necessidade de garantir aos alunos com TEA oportunidades de aprendizagem equitativas, respeitando suas especificidades e potencialidades. A inclusão não se limita ao acesso à escola, mas envolve práticas pedagógicas adaptadas, formação docente contínua e apoio multidisciplinar. Este trabalho discute a importância da escola inclusiva no processo de desenvolvimento de crianças com TEA, enfatizando os desafios, avanços e a relevância de políticas públicas que assegurem uma educação de qualidade para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão Escolar; Educação Inclusiva; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição que afeta o desenvolvimento humano, manifestando-se principalmente por dificuldades na comunicação, interação social e comportamentos restritos ou repetitivos. A crescente discussão sobre a inclusão escolar tem colocado em evidência a necessidade de construir práticas pedagógicas capazes de atender às demandas específicas desses estudantes, promovendo sua participação ativa no ambiente educacional. No Brasil, a legislação e as políticas públicas voltadas à educação inclusiva têm buscado assegurar o direito à aprendizagem e ao convívio social de crianças com TEA. No entanto, ainda persistem desafios relacionados à formação dos professores, adequação curricular e recursos pedagógicos que favoreçam a equidade no processo educativo. Assim, refletir sobre a inclusão do aluno com TEA é fundamental para fortalecer uma escola democrática, plural e acessível a todos. A inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares representa uma necessidade e um direito previsto nas legislações brasileiras, mas ainda enfrenta obstáculos em sua implementação efetiva. O estudo explora as especificidades do TEA e as metodologias de ensino que favorecem o desenvolvimento social, cognitivo e emocional desses alunos. A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um tema que tem ganhado destaque nas discussões educacionais contemporâneas. O TEA é uma condição neurobiológica que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento, e sua manifestação varia amplamente entre os indivíduos. É comum ver os espaços educacionais confundirem inclusão com acesso e permanência.

Muitas vezes ouço a equipe gestora educacional afirmar que há inclusão dos estudantes com TEA e outros transtornos. Mas o que vejo é o contrário. Vale lembrar a as crianças e estudantes que estão dentro deste espectro, precisam de adaptações não somente curriculares, mas também dos espaços e principalmente atitudinais de TODOS os profissionais que trabalham dentro do

equipamento escola. A inclusão vai além da simples presença física do aluno na sala de aula; envolve a promoção de um ambiente que respeite e atenda às necessidades específicas de cada estudante. A História do TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que vem sendo estudada há pouco mais de um século, mas que somente nas últimas décadas ganhou maior compreensão científica e social.

Primeiros registros



- Início do século XX: alguns comportamentos relacionados ao autismo já eram descritos em estudos médicos, mas não havia uma definição clara. Muitas vezes, eram confundidos com esquizofrenia infantil ou deficiência intelectual.

Descobertas iniciais

- 1943 – Leo Kanner: psiquiatra austríaco radicado nos EUA, descreveu 11 crianças com características específicas, como dificuldades de interação social, comunicação limitada e comportamentos repetitivos. Ele utilizou o termo autismo infantil precoce.
- 1944 – Hans Asperger: médico austríaco, publicou um estudo sobre crianças que apresentavam dificuldades sociais e padrões restritos de interesse, mas com habilidades cognitivas preservadas. Essa condição ficou conhecida como Síndrome de Asperger.

Avanços nas classificações

- Década de 1980: o DSM-III (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) passou a incluir o autismo como um diagnóstico distinto da esquizofrenia infantil.
- Década de 1990: com o DSM-IV, surgiram as classificações de "transtornos invasivos do desenvolvimento", incluindo autismo, síndrome de Asperger e transtorno desintegrativo da infância.

Conceito atual: espectro

- 2013 – DSM-5: o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) passou a ser utilizado, englobando diferentes condições que antes eram separadas (autismo clássico, síndrome de Asperger, etc.). O conceito de "espectro" reflete a diversidade de manifestações, níveis de suporte e intensidade dos sintomas.

Nos dias de hoje

O TEA é reconhecido como uma condição que acompanha a pessoa ao longo da vida, com grande variabilidade entre os indivíduos. O foco atual está na inclusão social e escolar, no respeito às diferenças e na promoção de políticas públicas que assegurem direitos às pessoas com TEA e suas famílias.

A INCLUSÃO E SUA IMPORTÂNCIA

A inclusão é um princípio fundamental que busca garantir a participação plena e efetiva de todas as pessoas na sociedade, respeitando suas diferenças e necessidades. No contexto educacional, a inclusão representa muito mais do que apenas permitir o acesso de alunos com deficiência ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA) à escola regular; ela implica em oferecer condições adequadas para que todos possam aprender e se desenvolver de forma equitativa.

A importância da inclusão está diretamente relacionada à construção de uma sociedade mais justa, democrática e humana, na qual as diferenças não são vistas como barreiras, mas como oportunidades de enriquecimento coletivo. Ao promover a convivência entre alunos com diferentes habilidades, a escola possibilita o desenvolvimento da empatia, da cooperação e do respeito à diversidade.

Além disso, a inclusão contribui para que crianças com TEA e outras condições tenham assegurado o direito à educação, previsto em lei, e possam desenvolver suas potencialidades em um ambiente que valoriza sua singularidade. Para que isso aconteça, é essencial investir na formação continuada dos professores, em recursos pedagógicos adaptados e em políticas públicas que favoreçam práticas inclusivas.

Assim, a inclusão não deve ser vista como um favor, mas como um direito, e sua importância se revela na promoção da igualdade de oportunidades, no fortalecimento da cidadania e na construção de uma escola verdadeiramente para todos.

A inclusão é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Para os estudantes com TEA, ter acesso a um ambiente escolar inclusivo pode significar o desenvolvimento de habilidades sociais, acadêmicas e emocionais e sua independência na vida adulta. Além disso, a convivência com colegas de diferentes perfis contribui para a formação de um ambiente mais diversificado enriquecedor, onde todos aprendem a respeitar e valorizar as diferenças. Inclusão é benéfica para todos enquanto construção de uma sociedade inclusiva

INCLUSÃO E SEUS DESAFIOS

A inclusão escolar é um princípio que visa assegurar o direito de todos à educação, garantindo que alunos com ou sem deficiência compartilhem o mesmo espaço de aprendizagem. No entanto, transformar esse ideal em prática cotidiana representa um grande desafio para as instituições de ensino.

Entre os principais obstáculos da inclusão estão a falta de formação específica dos professores, a carência de recursos pedagógicos adequados, a dificuldade de adaptação curricular e a ausência de apoio de equipes multidisciplinares. Muitas vezes, os profissionais da educação se sentem despreparados para lidar com as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de outras condições, o que pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem.

Outro desafio relevante é a necessidade de mudança de mentalidade dentro da própria comunidade escolar. Ainda existe resistência por parte de alguns educadores, gestores e até mesmo famílias, que associam a inclusão a uma sobrecarga de trabalho ou à perda da qualidade do ensino. Esse preconceito impede que se enxergue a inclusão como uma oportunidade de crescimento coletivo e de construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Além disso, políticas públicas muitas vezes não são suficientes ou não são plenamente aplicadas, resultando em escolas sem a infraestrutura necessária para atender às demandas da diversidade.

Apesar desses desafios, a inclusão é essencial para a promoção da equidade educacional e para o reconhecimento da singularidade de cada aluno. Superar as barreiras exige compromisso ético, investimento em formação docente, recursos adequados e o fortalecimento de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade como um fator enriquecedor no processo educativo.

Apesar dos avanços, a inclusão de alunos com TEA ainda enfrenta diversos desafios, formação de educadores e toda equipe escolar, muitos professores não têm formação específica para lidar com a particularidades do TEA. A falta de conhecimento sobre o transtorno pode levar a mal-entendidos e a práticas pedagógicas inadequadas, que não consideram as necessidades dos estudantes, podendo ao invés de contribuir atrapalhar o desenvolvimento e aprendizagem.

Vale lembrar que a inclusão das crianças com TEA precisa ser pensada e exercida por TODA equipe escola. Cada um dentro do seu espaço de trabalho precisa se preparar e contribuir para que de fato estas crianças e estudantes não apenas estejam na unidade escola, mas sim que se desenvolvam e aprenda a conviver com o outro.

A presença de estigmas relacionados ao TEA pode dificultar a inclusão social desses estudantes, muitas vezes, a falta de



compreensão por parte dos colegas e até de alguns educadores pode gerar situações de exclusão e bullying.

ESTRATÉGIAS PARA UMA INCLUSÃO EFETIVA

Para que a inclusão de alunos com TEA seja realmente efetiva, algumas estratégias podem ser implementadas: Adaptações Curriculares, formação de toda equipe escolar, formação para os pais atípicos, criação de ambientes acolhedores, fomentar uma cultura de respeito e inclusão dentro da escola é crucial. Atividades que promovam a empatia e a compreensão entre os alunos podem ajudar a reduzir preconceitos e construir um ambiente mais solidário.

Para que a inclusão escolar aconteça de forma real e significativa, não basta apenas garantir o acesso dos alunos com deficiência ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA) às instituições de ensino. É necessário adotar estratégias pedagógicas, estruturais e atitudinais que possibilitem sua plena participação no processo educativo.

Entre as principais estratégias para uma inclusão efetiva, destacam-se:

Formação docente continuada – investir na capacitação dos professores, oferecendo conhecimentos sobre educação inclusiva, adaptações curriculares e metodologias diferenciadas que favoreçam a aprendizagem de todos.

Adaptação curricular e flexibilização – ajustar os conteúdos, atividades e formas de avaliação de acordo com as necessidades e potencialidades dos estudantes, respeitando seus ritmos de aprendizagem.

Uso de recursos pedagógicos diversificados – incorporar materiais concretos, tecnologias assistivas, recursos visuais e atividades lúdicas que facilitem a compreensão dos conteúdos.

Atuação de equipe multidisciplinar – garantir o apoio de profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e pedagogos, que possam contribuir para o desenvolvimento global do aluno.

Ambiente escolar acolhedor – promover uma cultura de respeito, empatia e valorização da diversidade, sensibilizando toda a comunidade escolar (professores, gestores, alunos e famílias).

Parceria com a família – envolver os responsáveis no processo de ensino-aprendizagem, criando um diálogo constante entre escola e família para o acompanhamento do desenvolvimento do estudante.

Políticas públicas efetivas – assegurar investimentos em infraestrutura, recursos pedagógicos e profissionais de apoio, além de fiscalizar o cumprimento das leis que garantem o direito à educação inclusiva.

Essas estratégias, quando aplicadas de forma integrada, contribuem para que a inclusão não seja apenas um discurso, mas uma prática efetiva que promove a equidade, o desenvolvimento pleno e a valorização da diversidade no ambiente escolar.

Atualmente, a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem avançado de forma significativa, principalmente a partir das políticas públicas e legislações que garantem o direito à educação em escolas regulares. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são marcos importantes que asseguram a matrícula, permanência e participação ativa desses alunos no processo educativo.

Nas escolas, a inclusão do aluno com TEA acontece por meio de adaptações curriculares, uso de recursos pedagógicos diferenciados, atendimento educacional especializado (AEE) e, em alguns casos, com o apoio de profissionais como mediadores ou acompanhantes terapêuticos. Além disso, observa-se uma crescente preocupação em capacitar professores para lidar com as especificidades do espectro, promovendo práticas pedagógicas que favoreçam a comunicação, a interação social e o desenvolvimento da autonomia.

Contudo, a realidade ainda apresenta desafios. Muitas instituições enfrentam limitações de infraestrutura, falta de formação adequada para os docentes e carência de profissionais de apoio. Apesar dessas dificuldades, a inclusão de crianças com TEA é cada vez mais reconhecida como um direito inegociável e como um caminho para a construção de uma escola plural, que valoriza a diversidade e promove a equidade.

Assim, pode-se dizer que, hoje, a inclusão escolar do aluno com TEA já não se limita apenas ao acesso à sala de aula. Ela é entendida como um processo contínuo, que envolve escola, família e sociedade, na busca por uma educação de qualidade que respeite as singularidades e garanta a participação plena de todos. A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não depende apenas de adaptações pedagógicas, mas também de uma relação de parceria entre escola e família. Para que esse processo seja efetivo, é necessário adotar estratégias que favoreçam tanto a aprendizagem do estudante quanto o acolhimento de seus responsáveis.

Estratégias para uma Inclusão Efetiva

Formação docente continuada – capacitar professores para compreender as especificidades do TEA e aplicar metodologias diferenciadas.

Adaptação curricular – flexibilizar conteúdos, atividades e avaliações de acordo com as necessidades do aluno.

Uso de recursos pedagógicos diversificados – incorporar tecnologias assistivas, materiais visuais e atividades lúdicas.

Equipe multidisciplinar – contar com o apoio de profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais.

Ambiente escolar inclusivo – promover empatia, respeito à diversidade e combater preconceitos.

Estratégias de Acolhimento às Famílias

Escuta ativa – criar espaços em que as famílias possam compartilhar suas vivências, preocupações e expectativas.

Reuniões periódicas – manter um canal de comunicação constante, não apenas para relatar dificuldades, mas também para valorizar conquistas.

Orientações práticas – oferecer palestras, oficinas ou encontros com especialistas para apoiar os familiares no manejo de situações cotidianas.

Participação nas decisões pedagógicas – envolver os responsáveis no planejamento de estratégias de ensino e adaptação curricular.

Grupos de apoio e convivência – estimular a criação de redes de troca entre famílias, fortalecendo laços e reduzindo o sentimento de isolamento.

Acolhimento humanizado – demonstrar empatia, respeito e valorização da experiência de cada família, criando uma relação de confiança com a escola.

Assim, a inclusão efetiva acontece quando escola e família caminham juntas. O aluno com TEA se beneficia não apenas de práticas pedagógicas adaptadas, mas também de uma rede de apoio emocional e social que envolve todos ao seu redor.

FAMÍLIA E O ENVOLVIMENTO COM A INCLUSÃO

A família desempenha um papel essencial no processo de inclusão escolar e social da criança com deficiência ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Como primeira instituição de convivência, é no ambiente familiar que se iniciam as experiên-



cias de socialização, afeto e estímulo ao desenvolvimento. O envolvimento da família é, portanto, indispensável para que a inclusão aconteça de maneira efetiva.

Quando a escola e a família estabelecem uma parceria sólida, cria-se um ambiente de confiança que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno. A participação dos responsáveis em reuniões, atividades escolares e no acompanhamento do processo pedagógico contribui para que as adaptações e estratégias inclusivas sejam mais eficazes.

Além disso, o apoio emocional oferecido pela família fortalece a autoestima da criança, encorajando-a a enfrentar desafios e a participar ativamente das experiências escolares. A valorização das conquistas, mesmo as pequenas, ajuda a desenvolver autonomia e segurança.

Por outro lado, a ausência de diálogo entre escola e família pode comprometer o processo inclusivo, dificultando a identificação das necessidades e potencialidades do estudante. Por isso, é fundamental que a família seja ouvida e participe das decisões pedagógicas, colaborando para a construção de práticas que respeitem a singularidade do aluno.

Dessa forma, a inclusão só se torna completa quando a escola, a família e a comunidade trabalham juntas em prol da valorização da diversidade, garantindo o direito à educação de qualidade e ao desenvolvimento pleno de todas as crianças. As famílias devem ser envolvidas no processo educativo e na construção de estratégias que atendam às necessidades dos estudantes, não para dizer o que a escola precisa fazer, mas para fazer junto. É comprovado que a criança com TEA que a família é parceira da escola se desenvolve muito melhor tanto nos aspectos

cognitivos como nos sociais e atitudinais. Para tanto é preciso pensar em uma formação para estas famílias, assim o trabalho anda na mesma direção. O acolhimento às famílias de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um aspecto essencial da inclusão escolar, pois a parceria entre escola e responsáveis influencia diretamente no desenvolvimento da criança. Hoje, muitas instituições de ensino têm buscado fortalecer essa relação por meio de práticas que envolvem diálogo, escuta ativa e apoio emocional.

Em grande parte das escolas, o acolhimento acontece inicialmente nas reuniões de matrícula ou adaptação, quando os professores e gestores se colocam à disposição para conhecer a história da criança, suas necessidades específicas e potencialidades. Nesses momentos, a família é convidada a compartilhar informações sobre rotinas, comportamentos e estratégias que já funcionam no ambiente doméstico.

Além disso, algumas escolas oferecem reuniões periódicas, grupos de apoio ou rodas de conversa, nos quais os familiares podem trocar experiências, receber orientações de profissionais especializados e participar ativamente das decisões pedagógicas. Esse processo ajuda a reduzir sentimento de insegurança, medo ou isolamento que muitas vezes acompanham os responsáveis após o diagnóstico do TEA.

Porém, ainda existem desafios: nem todas as famílias se sentem plenamente acolhidas, seja pela falta de preparo de alguns profissionais, seja pela ausência de políticas escolares voltadas especificamente para essa relação. Em alguns contextos, o acolhimento ainda se restringe a reuniões formais, sem o devido espaço para escuta, parceria e construção conjunta de estratégias.

Quando o acolhimento é efetivo, a família se torna parceira ativa da escola, participando do processo inclusivo e contribuindo para que a criança desenvolva suas habilidades com segurança, respeito e valorização. Isso fortalece o vínculo entre escola e comunidade, gerando um ambiente de maior confiança, empatia e cooperação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desafio, mas também uma oportunidade de transformação social e educacional. Mais do que assegurar o direito de acesso, a inclusão exige práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, respeitem os ritmos individuais e reconheçam as potencialidades de cada estudante.

Para que esse processo seja efetivo, é fundamental investir na formação continuada dos professores, no desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas, no fortalecimento do trabalho multidisciplinar e na construção de uma parceria sólida entre escola e família. Da mesma forma, políticas públicas eficazes e comprometidas com a equidade são indispensáveis para garantir recursos e condições adequadas ao processo de ensino-aprendizagem inclusivo.

Assim, a inclusão deve ser compreendida não como um favor ou um desafio isolado, mas como um direito e uma responsabilidade coletiva. Uma escola inclusiva é aquela que se abre para todos, reconhecendo a diferença como parte essencial da vida em sociedade. Ao promover a inclusão do aluno com TEA, contribui-se para a construção de uma educação democrática, humanizada e transformadora, que prepara não apenas indivíduos, mas cidadãos conscientes e solidários.

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista é um desafio que requer comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo. Ao superar os obstáculos e implementar estratégias eficazes, é possível criar um ambiente escolar que não apenas acolha, mas também celebre as diferenças. Dessa forma, não apenas os estudantes com TEA se beneficiam, mas toda a comunidade escolar se torna mais rica em diversidade e aprendizado. A construção de uma sociedade inclusiva começa nas escolas, e é responsabilidade de todos nós garantir que cada estudante tenha de forma equitativa a oportunidade de aprender e se desenvolver.

REFERÊNCIAS

APA. Associação Americana de Psiquiatria (APA).

BOSA, Cleonice Alves. Transtornos do Espectro do Autismo: Avaliação e Intervenção.

DSM . Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 5ª edição

MARTINS, Sylvia Vilela Pereira. Inclusão Escolar e Transtorno do Espectro do Autismo, 2ª edição, 2019.

OLIVEIRA, Ivone Martins. Autismo e Inclusão: Psicologia e Educação para Crianças com TEA, 1ª edição.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Autismo: Um Guia para Pais e Profissionais, 2ª edição.

SILVA, Fernanda Paulino da. Educação Inclusiva: Práticas e Desafios para a Inclusão de Crianças com Autismo, 1ª edição.





AS FUNÇÕES EXECUTIVAS EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

VERA LUCIA FERREIRA CALLOR - Graduação em Letras pela Faculdade Oswaldo Cruz (1976); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE (2012); Especialista em Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) (2002); Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID (2011); Especialista em Direito Educacional pela Universidade Claretiano (2013); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís (2021); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Ufahe (2023); Professora de Ensino Fundamental II E Médio – no CEU EMEF Paraisópolis.

RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurodesenvolvimental que afeta a capacidade de concentração, controle de impulsos e nível de atividade das crianças. Sua prevalência e o impacto significativo no ambiente escolar e social tornam o tema relevante para estudos e discussões. A compreensão de como o TDAH influencia as funções executivas – como a memória de trabalho, o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva – é fundamental, já que essas funções são essenciais para o aprendizado e o comportamento adaptativo das crianças. A abordagem geral do tema se sustenta na necessidade de oferecer intervenções pedagógicas e psicológicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças com TDAH, facilitando sua inclusão e participação no ambiente escolar. O estudo sobre TDAH e funções executivas justifica-se pela importância de compreender melhor as dificuldades enfrentadas por essas crianças, possibilitando a criação de estratégias educacionais eficazes. A metodologia utilizada consiste em uma revisão bibliográfica, que envolve a análise de pesquisas recentes e relevantes sobre o impacto do TDAH nas funções executivas. O objetivo geral é analisar como as funções executivas são prejudicadas em crianças com TDAH e como intervenções pedagógicas podem mitigar esses déficits. Os objetivos específicos incluem identificar os principais déficits de funções executivas relacionados ao TDAH, discutir estratégias pedagógicas baseadas na literatura científica e propor abordagens para apoiar o desenvolvimento cognitivo e emocional dessas crianças. Conclui-se que o aprimoramento das funções executivas em crianças com TDAH exige uma abordagem multidisciplinar, integrando práticas educativas e apoio psicológico, visando não só a melhoria do desempenho escolar, mas também o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a vida.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neuropsiquiátrica que afeta uma parcela significativa da população infantil e está associada a dificuldades notáveis no desempenho acadêmico e no comportamento social.

Uma das principais problemáticas relacionadas ao TDAH é o comprometimento das funções executivas, que englobam habilidades cognitivas fundamentais como a memória de trabalho, o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva. Essas funções são essenciais para a autorregulação e a realização de tarefas complexas no ambiente escolar.

O prejuízo nessas áreas pode resultar em dificuldades de aprendizagem, problemas na interação com os colegas e desafios na execução de atividades cotidianas, ressaltando a importância de discutir e investigar o tema para a promoção de intervenções eficazes.

Dada a relevância do assunto, este estudo tem como objetivo analisar como as funções executivas são afetadas em crianças com o transtorno e propor abordagens educacionais que possam minimizar esses déficits.

A pesquisa adota uma metodologia baseada em revisão bibliográfica, utilizando fontes acadêmicas recentes para fundamentar a discussão sobre os déficits cognitivos associados ao TDAH e as estratégias pedagógicas que podem favorecer o desenvolvimento dessas funções.

O objetivo geral é compreender o impacto do transtorno nas funções executivas, enquanto os objetivos específicos incluem



identificar os principais déficits relacionados, examinar práticas educativas eficazes e sugerir intervenções que promovam o desenvolvimento acadêmico e social das crianças.

Com isso, espera-se contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais voltadas para crianças com TDAH, promovendo uma abordagem mais inclusiva e eficiente.

COMPREENDENDO O TDAH: DESAFIOS, DIAGNÓSTICO E ABORDAGENS MULTIDISCIPLINARES

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um tema amplamente estudado e descrito ao longo da história, com registros datando de 1798, quando o médico Alexander Crichton mencionou uma condição de inquietação mental e dificuldade de concentração, que costumava se manifestar na infância.

Desde então, o TDAH tem sido reconhecido como um transtorno neurobiológico com forte componente hereditário, cujos principais sintomas incluem desatenção, impulsividade e hiperatividade. No contexto atual, o diagnóstico e a compreensão dessa condição continuam a ser desafiadores, devido à diversidade de manifestações e à possibilidade de sintomas compartilhados com outros distúrbios, como dificuldades de leitura ou transtornos de linguagem (TEIXEIRA, 2008).

O TDAH não deve ser visto apenas como uma patologia isolada, mas sim como uma condição que afeta significativamente o funcionamento do indivíduo, principalmente em ambientes como a escola.

Estudos sugerem que o funcionamento do lobo frontal do cérebro desempenha um papel crucial no desenvolvimento do transtorno. Por isso, o tratamento e o acompanhamento do TDAH exigem uma abordagem multidisciplinar, envolvendo psicólogos, médicos, professores e psicopedagogos. No campo da Psicologia, é fundamental considerar a criança de maneira holística, levando em conta seus relacionamentos e a importância de conscientizar e engajar a família, os educadores e a comunidade. Para garantir um diagnóstico preciso, é necessário coletar informações de múltiplos ambientes, o que envolve entrevistas com a família e os professores, uma vez que os relatos podem variar entre diferentes contextos (GOMES et al., 2007).

A percepção de profissionais da Psicologia sobre o transtorno também afeta a maneira como o transtorno é tratado. Uma pesquisa revelou que muitos psicólogos acreditam em abordagens que dispensam o uso de medicamentos, e alguns têm preocupações quanto à dependência medicamentosa.

O TDAH continua a ser um dos diagnósticos mais desafiadores na infância devido à sua complexidade e à diversidade de manifestações. As dificuldades enfrentadas no processo diagnóstico são amplificadas pela variação de sintomas, que podem incluir desde impulsividade e desatenção até inquietação física e mental, tornando necessária a utilização de múltiplos métodos de avaliação. A colaboração entre diferentes profissionais, como psicólogos, médicos, professores e psicopedagogos, é crucial para garantir um diagnóstico preciso e uma intervenção eficaz (SILVA, 2003).

As intervenções no tratamento do TDAH precisam ser adaptadas a cada caso, considerando os fatores individuais e contextuais que afetam cada criança. A abordagem multidisciplinar destaca-se como essencial, envolvendo a integração de estratégias psicoterapêuticas, pedagógicas e médicas.

Além disso, o papel das famílias e das escolas não pode ser subestimado, pois o ambiente em que a criança está inserida desempenha um papel fundamental no sucesso do tratamento. A conscientização de pais, professores e a comunidade sobre as características do transtorno e as formas adequadas de lidar com ele é um passo importante para reduzir o estigma e promover um suporte mais adequado.

Pesquisas têm revelado que muitos profissionais ainda possuem percepções e crenças equivocadas sobre o TDAH, o que pode dificultar o processo de diagnóstico e tratamento. Por exemplo, há psicólogos que acreditam que o transtorno pode ser tratado exclusivamente com psicoterapia, sem necessidade de medicação, ou que os sintomas são resultado de problemas familiares, o que nem sempre corresponde à realidade científica (COUTINHO et al., 2009).

Isso aponta para a necessidade de uma formação contínua e atualizada para profissionais que lidam com o TDAH, assegurando que eles estejam equipados para abordar o transtorno de maneira fundamentada e empática (NETO et al., 2010).

Outro ponto importante a ser destacado é o papel da escola na adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades das crianças com TDAH. Estratégias como a flexibilização do ambiente de aprendizagem, o uso de reforços positivos e o estabelecimento de rotinas claras podem contribuir significativamente para o sucesso acadêmico e social dessas crianças.

O envolvimento ativo dos educadores e o desenvolvimento de um plano de intervenção pedagógica individualizado são fundamentais para garantir que as crianças com transtorno possam alcançar seu pleno potencial (JOSÉ e COELHO, 2006).

Portanto, compreender o TDAH vai além de reconhecer seus sintomas; é necessário promover um diálogo aberto entre todos os envolvidos no cuidado e na educação da criança. A discussão deve focar na necessidade de estratégias coordenadas que promovam a inclusão, reduzam o estigma e garantam um suporte integral que aborde tanto os aspectos emocionais quanto os cognitivos do transtorno. Somente assim será possível oferecer às crianças com TDAH um ambiente favorável ao seu desenvolvimento pleno e ao exercício de sua autonomia e capacidades.

Esse dado destaca a importância de um melhor entendimento do transtorno e de intervenções adequadas, garantindo que as famílias sejam orientadas de forma precisa e eficaz, promovendo um tratamento que considere as necessidades individuais da criança.

Assim, o transtorno continua a ser um dos diagnósticos mais desafiadores na infância devido à sua complexidade e à diversidade de manifestações. As dificuldades enfrentadas no processo diagnóstico são amplificadas pela variação de sintomas, que podem incluir desde impulsividade e desatenção até inquietação física e mental, tornando necessária a utilização de múltiplos métodos de avaliação. A colaboração entre diferentes profissionais, como psicólogos, médicos, professores e psicopedagogos, é crucial para garantir um diagnóstico preciso e uma intervenção eficaz (CALIMAN, 2010).

As intervenções no tratamento do TDAH precisam ser adaptadas a cada caso, considerando os fatores individuais e contextuais que afetam cada criança. A abordagem multidisciplinar destaca-se como essencial, envolvendo a integração de estratégias psicoterapêuticas, pedagógicas e médicas.

Além disso, o papel das famílias e das escolas não pode ser subestimado, pois o ambiente em que a criança está inserida desempenha um papel fundamental no sucesso do tratamento. A conscientização de pais, professores e a comunidade sobre as características do TDAH e as formas adequadas de lidar com ele é um passo importante para reduzir o estigma e promover



um suporte mais adequado (NUNES e SILVEIRA, 2015).

Pesquisas têm revelado que muitos profissionais ainda possuem percepções e crenças equivocadas sobre o TDAH, o que pode dificultar o processo de diagnóstico e tratamento. Por exemplo, há psicólogos que acreditam que o transtorno pode ser tratado exclusivamente com psicoterapia, sem necessidade de medicação, ou que os sintomas são resultado de problemas familiares, o que nem sempre corresponde à realidade científica.

Isso aponta para a necessidade de uma formação contínua e atualizada para profissionais que lidam com o TDAH, assegurando que eles estejam equipados para abordar o transtorno de maneira fundamentada e empática.

FUNÇÕES EXECUTIVAS EM CRIANÇAS COM TDAH: IMPACTOS, DESAFIOS E INTERVENÇÕES EFICAZES

Um ponto importante a ser destacado é o papel da escola na adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades das crianças com TDAH. Estratégias como a flexibilização do ambiente de aprendizagem, o uso de reforços positivos e o estabelecimento de rotinas claras podem contribuir significativamente para o sucesso acadêmico e social dessas crianças. O envolvimento ativo dos educadores e o desenvolvimento de um plano de intervenção pedagógica individualizado são fundamentais para garantir que as crianças com TDAH possam alcançar seu pleno potencial (GOMES et al., 2007).

As funções executivas são um conjunto de habilidades cognitivas essenciais para o planejamento, organização, controle e execução de tarefas no dia a dia. Estas funções incluem memória de trabalho, controle inibitório, flexibilidade cognitiva, entre outras, e desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem e no comportamento adequado em diferentes contextos.

Quando falamos de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), as disfunções nessas áreas se tornam mais evidentes e impactam significativamente seu desempenho acadêmico, suas relações interpessoais e sua capacidade de autorregulação.

O TDAH é um transtorno neurobiológico caracterizado principalmente por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Esses sintomas estão diretamente relacionados às dificuldades no funcionamento das funções executivas. Crianças com TDAH apresentam, frequentemente, dificuldade em reter e manipular informações na memória de trabalho, o que prejudica o seguimento de instruções e a execução de tarefas complexas (NUNES e SILVEIRA, 2015).

O controle inibitório reduzido faz com que essas crianças tenham problemas em esperar sua vez, em inibir respostas impulsivas ou em controlar comportamentos inadequados, impactando suas interações sociais e seu comportamento em sala de aula. Além disso, a flexibilidade cognitiva comprometida torna desafiador para elas mudarem de estratégia quando necessário, adaptarem-se a novas regras ou ajustarem-se a mudanças inesperadas.

Estudos mostram que as dificuldades relacionadas às funções executivas em crianças com TDAH não se limitam a ambientes acadêmicos, mas também afetam sua vida familiar e social. Por exemplo, a dificuldade em controlar emoções pode gerar conflitos frequentes com colegas e familiares (COUTINHO et al., 2009).

Esses desafios são amplificados pela necessidade de constante supervisão e intervenção por parte de pais e professores, o que pode levar ao aumento do estresse familiar e à sobrecarga emocional dos cuidadores. Assim, compreender a natureza das disfunções executivas em crianças com TDAH é crucial para desenvolver estratégias de suporte mais eficazes.

A abordagem do TDAH deve ser multidisciplinar, considerando que as intervenções psicopedagógicas, comportamentais e, em alguns casos, farmacológicas podem contribuir para a melhoria das funções executivas. As intervenções psicopedagógicas devem focar em técnicas que ajudem as crianças a melhorarem a memória de trabalho, como o uso de listas, lembretes visuais e estratégias de organização (CALIMAN, 2010).

O controle inibitório pode ser trabalhado com jogos e atividades que incentivem o autocontrole, como brincadeiras que exigem atenção às regras. Já a flexibilidade cognitiva pode ser estimulada através de atividades que envolvam resolução de problemas e a adaptação a novas situações (BARKLEY, 2008).

Além das intervenções diretas com as crianças, é importante que pais e educadores recebam formação e suporte adequado. Treinamentos parentais podem ensinar estratégias de manejo comportamental que ajudam a criar um ambiente mais estruturado e previsível, o que é benéfico para o desenvolvimento das funções executivas. Da mesma forma, professores podem se beneficiar de formações que os preparem para lidar com as demandas de crianças com TDAH, utilizando técnicas como o reforço positivo e o ensino de habilidades sociais.

Outra abordagem eficaz é o uso de programas baseados em *mindfulness*, que têm mostrado resultados promissores na melhoria da atenção e do autocontrole em crianças com TDAH. A prática de *mindfulness* pode ajudar as crianças a desenvolverem maior consciência de seus pensamentos e comportamentos, facilitando o processo de autorregulação. Embora os resultados variem de criança para criança, essas práticas oferecem uma alternativa complementar às abordagens tradicionais.

Por fim, a pesquisa contínua sobre as funções executivas em crianças com TDAH é fundamental para o desenvolvimento de intervenções cada vez mais específicas e eficazes. A neurociência tem contribuído significativamente para o entendimento das bases neurológicas do TDAH e das dificuldades relacionadas às funções executivas (BARKLEY, 2008).

Dessa forma, a integração do conhecimento científico com as práticas pedagógicas e terapêuticas pode oferecer caminhos promissores para melhorar a qualidade de vida e o desenvolvimento das crianças afetadas por esse transtorno.

Compreender o TDAH vai além de reconhecer seus sintomas; é necessário promover um diálogo aberto entre todos os envolvidos no cuidado e na educação da criança. A discussão deve focar na necessidade de estratégias coordenadas que promovam a inclusão, reduzam o estigma e garantam um suporte integral que aborde tanto os aspectos emocionais quanto os cognitivos do transtorno. Somente assim será possível oferecer às crianças com TDAH um ambiente favorável ao seu desenvolvimento pleno e ao exercício de sua autonomia e capacidades (CALIMAN, 2010).

A sala de recursos desempenha um papel fundamental na educação inclusiva, proporcionando suporte especializado a estudantes com necessidades educacionais específicas, como crianças com TDAH, transtornos de aprendizagem, ou deficiências físicas e intelectuais.

Este espaço é destinado a complementar o ensino regular, oferecendo uma estrutura adequada para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e comportamentais, respeitando o ritmo e as peculiaridades de cada estudante (BRASIL,



2007).

A importância da sala de recursos está na personalização do atendimento. Nesse ambiente, os educadores especializados utilizam estratégias pedagógicas diferenciadas que favorecem a aprendizagem e a inclusão. Eles desenvolvem atividades adaptadas que trabalham, por exemplo, a memória, a atenção, a organização e o controle emocional, aspectos frequentemente desafiadores para alunos com dificuldades nas funções executivas (NUNES e SILVEIRA, 2015).

Além disso, o ambiente é preparado para oferecer uma diversidade de materiais pedagógicos e tecnológicos que facilitam o aprendizado e a interação, contribuindo para o progresso acadêmico e a motivação dos alunos.

Outro aspecto essencial da sala de recursos é o suporte na inclusão escolar. O objetivo não é apenas atender as necessidades individuais, mas também promover a integração e a participação ativa desses alunos na sala de aula regular. Ao fortalecer as habilidades e a autoestima das crianças, a sala de recursos ajuda a reduzir barreiras que poderiam limitar sua participação e interação com os colegas. Isso reforça a construção de um ambiente escolar mais justo, colaborativo e acessível, onde todos os estudantes têm oportunidades de sucesso.

Além de beneficiar os alunos, a sala de recursos também é um espaço de apoio para os professores do ensino regular. Os educadores da sala de recursos podem trabalhar em parceria com os demais professores, orientando-os sobre como adaptar práticas pedagógicas e fornecer estratégias para lidar com as necessidades específicas de cada aluno. Esse apoio é essencial para que a escola possa realmente se tornar um ambiente inclusivo e acolhedor, capaz de atender à diversidade de seus estudantes (BRASIL, 2007).

Por fim, a sala destaca-se como um espaço onde é possível promover o desenvolvimento integral dos alunos, contemplando tanto o aspecto cognitivo quanto o social e o emocional. Ela reforça a importância da colaboração entre professores, famílias e especialistas, garantindo que cada criança tenha um plano de intervenção adequado às suas necessidades (DUREL, 2016). Dessa maneira, a sala de recursos se consolida como uma ferramenta indispensável para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconhece e valoriza a singularidade de cada estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As funções executivas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e comportamental das crianças, influenciando diretamente sua capacidade de planejar, organizar, controlar impulsos e manter a atenção. Em crianças com TDAH, essas funções são frequentemente prejudicadas, o que impacta o desempenho acadêmico, as interações sociais e a habilidade de autorregulação. Compreender essas dificuldades é essencial para implementar intervenções eficazes que promovam o desenvolvimento das funções executivas.

A análise das funções executivas em crianças com TDAH revela a complexidade do transtorno e destaca a necessidade de abordagens que vão além das estratégias tradicionais de ensino. É imprescindível que os educadores estejam preparados para adaptar suas metodologias, utilizando técnicas que estimulem a memória de trabalho, a flexibilidade cognitiva e o controle inibitório. Tais estratégias, integradas a um ambiente de aprendizado acolhedor, contribuem para que as crianças possam superar suas dificuldades e desenvolver habilidades que são essenciais ao longo da vida.

Além disso, o papel da família e da escola é crucial no apoio ao desenvolvimento das funções executivas. Intervenções que envolvem todos os atores no ambiente da criança promovem um suporte mais consistente e coeso, o que pode fazer uma diferença significativa na forma como a criança enfrenta seus desafios. A colaboração entre pais, professores e especialistas é indispensável para construir estratégias de intervenção que considerem as particularidades de cada criança.

A importância do diagnóstico precoce e da intervenção imediata não pode ser subestimada. Quanto mais cedo as dificuldades forem reconhecidas e abordadas, melhores serão as chances de minimizar os impactos do TDAH no desenvolvimento das funções executivas. As intervenções devem ser baseadas em uma compreensão abrangente e multidisciplinar, que considere as especificidades do transtorno e promova o fortalecimento das capacidades cognitivas e emocionais da criança.

Em suma, o estudo das funções executivas em crianças com TDAH reforça a importância de um olhar atento e sensível às necessidades de cada criança, buscando criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento pleno de suas habilidades. A conscientização e a formação contínua dos profissionais da educação e da saúde, assim como o envolvimento ativo das famílias, são fundamentais para garantir que essas crianças tenham o suporte necessário para enfrentar seus desafios e desenvolver todo o seu potencial. É somente através dessa abordagem integrada que se poderá promover uma inclusão efetiva e um aprendizado significativo.

REFERÊNCIAS

BARKLEY, R.A. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). Guia completo e autorizado para pais, professores e profissionais de saúde. Porto Alegre- RS, Artmed, 2008.

BRASIL. Portaria normativa nº 13. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: 01 nov. 2024.

CALIMAN, L.V. Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH. Psicologia Ciência e Profissão. 2010, vol. 30, no. 1, p.46-61.

COUTINHO, G. et al. Concordância entre relato de pais e professores para sintomas de TDAH: resultados de uma amostra clínica brasileira. Revista Psiquiatria Clínica, 2009, vol. 36, n. 3, p. 97-100.



DUREL, S. As contribuições do Atendimento Educacional Especializado para a memorização e atenção do educando com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Chapecó (SC), 2016.

GOMES, M.; PALMINI, A.; BARBIRATO, F.; ROHDE, L. A.; MATTOS, P. Conhecimento sobre o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade no Brasil. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56(2): 94-101, 2007.

JOSÉ, E.A.; COELHO, M.T. Problemas de Aprendizagem. São Paulo: Ática, 2006.

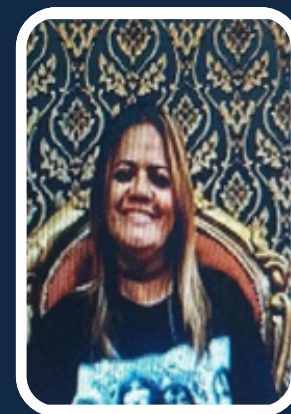
NETO, M.R.L. e cols. TDAH ao longo da vida: transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Porto Alegre- RS: Artmed, 2010.

NUNES, A.I.B.L.; SILVEIRA, R.N. Psicologia da Aprendizagem. 3ª Edição Revisada Fortaleza, Ceará, 2015, 121 p.

SILVA, A.B.B. Mentres Inquietas – Entendendo melhor o mundo das pessoas Distraídas, Impulsivas e Hiperativas. São Paulo: Editora Gente, 2003.

TEIXEIRA, V.S.S.L. Entendendo os portadores do TDAH. Trabalho de conclusão de Curso (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem). Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem. São Paulo, 2008.





LITERATURA E ALFABETIZAÇÃO NA ATUALIDADE

ZILDA APARECIDA DA SILVA GUERRERO - Amante da poesia, da arte e das letras, formação inicial em Letras pela Universidade de Guarulhos, 1986, Pós-graduação - Complementação Pedagógica pela Faculdade Integradas de Guarulhos, 2002, Supervisão de Ensino pela Universidade de Carapicuíba - São Paulo, 2003, Pós-graduação em Língua Portuguesa Aplicada à Educação, EAD, Universidade de Campinas - São Paulo, 2012, Pedagogia - EAD, pela UNIMES- Universidade de SANTOS, 2016. Ingresso no magistério no primeiro semestre de Letras, 1982.

RESUMO

Este trabalho aborda a importância da literatura no processo de alfabetização na atualidade, destacando seu papel no desenvolvimento da leitura, escrita e pensamento crítico dos alunos. A literatura proporciona contextos significativos de aprendizagem, favorecendo a construção de vocabulário, a compreensão textual e a criatividade. Além disso, promove o interesse pela leitura, contribuindo para a formação de leitores críticos e autônomos. A pesquisa evidencia que a integração entre literatura e alfabetização é essencial para uma educação significativa, inclusiva e voltada para o desenvolvimento integral da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Alfabetização; Leitura; Escrita; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo complexo que vai além do simples reconhecimento de letras e palavras, envolvendo compreensão, interpretação e produção de textos. Nesse contexto, a literatura surge como ferramenta pedagógica fundamental, pois oferece conteúdos ricos e diversificados, estimulando a imaginação, a reflexão e o interesse pela leitura.

Na atualidade, a alfabetização mediada pela literatura permite que o aluno desenvolva habilidades cognitivas, linguísticas e sociais de forma integrada, promovendo não apenas a competência técnica de ler e escrever, mas também a capacidade de interpretar o mundo ao seu redor. A utilização de histórias, contos, poesias e livros infantis nas primeiras etapas da educação básica tem mostrado resultados positivos no engajamento dos alunos e na construção de uma aprendizagem significativa.

Dessa forma, a literatura na alfabetização contemporânea contribui para o desenvolvimento integral do aluno, fortalecendo a autonomia, a criticidade e o prazer pela leitura e escrita, elementos essenciais para a formação de cidadãos letrados e conscientes.

A literatura infantil desempenha um papel crucial no processo de alfabetização e letramento, pois favorece a construção do significado da leitura e da escrita a partir de experiências prazerosas e significativas. O contato precoce e constante com histórias estimula o desenvolvimento da linguagem, amplia o vocabulário e fortalece os vínculos afetivos com o universo letrado.

No início da alfabetização, o uso de textos literários — como parlendas, contos, fábulas e poesias — contribui diretamente para o desenvolvimento da consciência fonológica, habilidade fundamental para que a criança compreenda as relações entre os sons e as letras. Essa consciência é favorecida por textos que brincam com a sonoridade, a repetição e o ritmo, tornando o aprendizado mais envolvente.

A literatura infantil também atua como ponte entre o mundo simbólico e o mundo real, proporcionando à criança experiências de leitura e escrita inseridas em contextos sociais e culturais reais, favorecendo o letramento. Assim, mais do que ensinar a codificar palavras, a escola deve promover práticas significativas de leitura, nas quais a literatura é uma ferramenta pedagógica de alto valor formativo.

Este trabalho aborda a importância da literatura infantil no processo de alfabetização, evidenciando como a leitura de textos e narrativas adaptadas à infância contribui para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e socioemocional das crianças. A partir de uma revisão bibliográfica, são discutidos os principais aspectos teóricos que fundamentam a prática da leitura na infância e as estratégias utilizadas na alfabetização. Conclui-se que a literatura infantil é um recurso indispensável para a construção do conhecimento e para a formação de leitores críticos e autônomos.

AS DIFICULDADES DE SE ALFABETIZAR HOJE



A alfabetização é um processo fundamental na formação do indivíduo, permitindo o acesso à leitura, escrita e compreensão do mundo. No entanto, apesar dos avanços pedagógicos e tecnológicos, alfabetizar nos dias atuais apresenta diversos desafios, relacionados a fatores sociais, culturais, cognitivos e pedagógicos. Compreender essas dificuldades é essencial para que educadores possam desenvolver estratégias mais eficazes e inclusivas.

Principais Dificuldades na Alfabetização

Desigualdade Social e Cultural

Alunos provenientes de contextos socioeconômicos desfavoráveis frequentemente apresentam menor acesso a livros, leitura em casa e estímulos linguísticos.

A falta de recursos culturais e materiais educativos dificulta a prática da leitura e escrita fora da escola.

Diferenças Cognitivas e de Aprendizagem

Cada criança apresenta ritmos e estilos de aprendizagem diferentes, exigindo estratégias individualizadas.

Transtornos de aprendizagem, como dislexia ou déficit de atenção, podem comprometer o processo de alfabetização sem intervenções adequadas.

Formação e Capacitação Docente

Nem todos os professores recebem formação contínua suficiente em metodologias de alfabetização.

Estratégias inadequadas ou padronizadas podem dificultar o desenvolvimento da leitura e escrita de forma significativa.

Impacto da Tecnologia e Cultura Digital

A exposição precoce a dispositivos digitais pode reduzir a atenção e o hábito de leitura tradicional.

Por outro lado, a tecnologia pode ser usada como ferramenta pedagógica, se bem mediada, para engajar e motivar os alunos.

Motivação e Interesse dos Alunos

A alfabetização exige esforço e prática contínua; crianças desmotivadas podem apresentar dificuldades para desenvolver habilidades de leitura e escrita.

A ausência de materiais lúdicos e contextos significativos pode reduzir o engajamento das crianças no processo de aprendizagem.

Alfabetizar hoje envolve desafios complexos que vão além do domínio técnico da leitura e escrita. É necessário considerar fatores sociais, culturais, cognitivos e pedagógicos, adotando estratégias diversificadas, individualizadas e inclusivas. A articulação entre escola, família e comunidade é fundamental para superar obstáculos e promover uma alfabetização significativa, que desenvolva competências linguísticas, cognitivas e socioemocionais, preparando o aluno para os desafios contemporâneos da vida escolar e cidadã.

A alfabetização é um dos processos educativos fundamentais na formação da criança, sendo a leitura um dos principais meios para o acesso ao conhecimento e à cultura. A literatura infantil, por sua vez, oferece textos que dialogam com a imaginação e a realidade dos pequenos, facilitando a compreensão dos diversos elementos da linguagem e estimulando o prazer pela leitura.

Este trabalho apresenta um panorama geral sobre a literatura infantil, destacando sua relevância na alfabetização e os benefícios proporcionados pelo contato precoce com narrativas e histórias. Sabemos que a literatura infantil é destinada especialmente aos bebês, crianças e jovens de qualquer faixa etária. O conteúdo de uma obra infantil precisa ser de fácil entendimento pela criança que a lê, seja por si mesma, ou com a ajuda de uma pessoa mais velha. Além disso, precisa ser interessante e, acima de tudo, estimular a criança.

Os primeiros livros direcionados às crianças foram feitos por professores e pedagogos no final do século XVII, com o objetivo de passar valores e criar hábitos. Atualmente a literatura infantil não tem só este objetivo. Hoje também é usada para propiciar uma nova visão da realidade, diversão e lazer. Assim, conheceremos agora de forma mais detalhada como se deu seu surgimento e sua evolução no decorrer dos anos.

CONTEXTO HISTÓRICO LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

Desde o início sabemos que a literatura infantil é destinada especialmente às crianças entre dois e dez anos de idade. O conteúdo de uma obra infantil precisa ser de fácil entendimento pela criança que a lê, seja por si mesma, ou com a ajuda de uma pessoa mais velha. Além disso, precisa ser interessante e, acima de tudo, estimular a criança, mas quantos adultos não amam uma bela literatura infantil? Os primeiros livros direcionados às crianças foram feitos por professores e pedagogos no final do século XVII, com o objetivo de passar valores e criar hábitos. Atualmente a literatura infantil não tem só este objetivo, hoje também é usada para propiciar uma nova visão da realidade, diversão e lazer. Assim, conheceremos agora de forma mais detalhada como se deu seu surgimento e sua evolução no decorrer dos anos.

A alfabetização é uma das etapas mais importantes da educação básica, pois representa o momento em que a criança começa a compreender, utilizar e produzir a linguagem escrita. Nesse contexto, a literatura infantil surge como um instrumento essencial para enriquecer esse processo, não apenas por auxiliar na aprendizagem da leitura e da escrita, mas também por formar sujeitos sensíveis e criativos. O presente trabalho tem como objetivo analisar como a literatura infantil pode favorecer o processo de alfabetização e letramento de forma significativa e prazerosa. Conforme os diversos estudos e a própria necessidade, e com base nas leituras realizadas nos livros de Rosemberg, 1985 e Salem, 1990, foi durante a primeira metade do século XIX que o Brasil iniciou sua caminhada para o progresso econômico, independência política e conquista da cultura que o colocaria entre as nações civilizadas do ocidente.

Entre - séculos (quando as grandes transformações da sociedade brasileira se processavam) que o sistema escolar nacional passa por reformas de real alcance e incorpora em sua área também a produção literária para crianças e jovens. Simultaneamente ao aumento de traduções e adaptações de livros literários para o público infantil, começa a se firmar, no Brasil, a consciência de que uma literatura própria, que valorizasse o nacional, se fazia urgente para infância e para a juventude brasileira.

No Brasil os livros de leitura foram, a primeira manifestação consciente da produção de leitura específica para criança e jovens. Em última análise, tais livros foram também a primeira tentativa de realização de uma leitura infantil brasileira, mostrando que os conceitos “literatura” e “educação” andam sempre essencialmente ligados. Tal reação, portanto, começou com as leituras escolares que, na segunda metade do século XIX, começaram a surgir em todos os pontos do país, devido à crescente demanda do mercado, em uma ação que se “civilizava” em ritmo lento, mas crescente.



A literatura infantil desempenha um papel essencial no processo de alfabetização, pois:

Desperta o gosto pela leitura desde os primeiros anos de vida.

Enriquece o vocabulário e favorece o contato com diferentes estruturas linguísticas.

Estimula a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico.

Promove o letramento, permitindo que a criança compreenda as funções sociais da leitura e da escrita. Com base nas contribuições de autoras como Emília Ferreiro e Magda Soares, compreende-se que alfabetização e letramento são processos distintos, mas interdependentes. A alfabetização está relacionada à aprendizagem do sistema de escrita, enquanto o letramento refere-se ao uso social da leitura e da escrita no cotidiano.

A literatura infantil desempenha papel fundamental na formação cultural, cognitiva e emocional das crianças, oferecendo estímulos para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e do pensamento crítico. No Brasil, a literatura voltada para o público infantil passou por transformações ao longo do tempo, refletindo mudanças sociais, pedagógicas e culturais.

Século XIX: Primeiras Produções e Influências Estrangeiras

No século XIX, a literatura infantil brasileira começou a se consolidar, fortemente influenciada por obras europeias, principalmente francesas e inglesas.

Os livros eram voltados principalmente à educação moral e religiosa, com textos didáticos que buscavam disciplinar e instruir as crianças.

O objetivo central era educar, mais do que entreter, e as narrativas frequentemente transmitiam valores como obediência, disciplina e respeito à autoridade.

Início do Século XX: Nacionalização e Valorização Cultural

Com o avanço da educação e o surgimento das primeiras escolas públicas, a literatura infantil começou a incorporar elementos da cultura brasileira, como contos populares e lendas regionais.

Autores como Monteiro Lobato (1882-1948) se destacaram, criando obras que uniam entretenimento, imaginação e aprendizado, estimulando o gosto pela leitura e a formação de cidadãos críticos.

Monteiro Lobato, especialmente com o Sítio do Picapau Amarelo, introduziu personagens e histórias que mesclavam fantasia e educação, valorizando a identidade nacional e o folclore.

Décadas de 1950 a 1980: Expansão e Diversificação

Durante esse período, a literatura infantil expandiu-se, passando a abranger gêneros variados, como contos, fábulas, poesias e histórias em quadrinhos.

Houve maior preocupação com a linguagem, estética e diversidade de temas, incluindo histórias que refletiam questões sociais e culturais brasileiras.

As escolas começaram a utilizar a literatura infantil como recurso pedagógico, integrando leitura, interpretação e produção textual ao currículo escolar.

Século XXI: Literatura Infantil Contemporânea

Atualmente, a literatura infantil no Brasil é rica e diversificada, abordando temas como inclusão, diversidade, meio ambiente, cidadania e cultura regional.

As obras buscam promover o prazer pela leitura, além de desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Recursos multimídia e digitais também ampliam o acesso às histórias, tornando a literatura mais interativa e atraente para as crianças.

A literatura infantil no Brasil evoluiu de um instrumento educativo restritivo para um meio de aprendizado, diversão e formação cultural, refletindo transformações sociais, pedagógicas e culturais. A valorização da produção nacional e a diversidade de temas contribuem para a construção da identidade, da imaginação e do pensamento crítico das crianças, tornando a literatura um componente essencial da alfabetização e do desenvolvimento integral.

A trajetória da literatura infantil no Brasil demonstra sua evolução de um instrumento predominantemente educativo e moralizante para uma expressão cultural rica, diversificada e formativa. Ao longo do tempo, a literatura infantil passou a valorizar a imaginação, a criatividade, a identidade cultural e a pluralidade de temas, refletindo mudanças sociais, pedagógicas e culturais no país.

Autores como Monteiro Lobato e outros escritores brasileiros foram fundamentais para consolidar uma produção nacional que alia entretenimento, aprendizado e formação crítica. Nos dias atuais, a literatura infantil não apenas contribui para a alfabetização e o desenvolvimento linguístico, mas também promove valores como inclusão, cidadania, respeito à diversidade e consciência cultural.

Portanto, trabalhar com literatura infantil nas escolas é essencial para estimular o prazer pela leitura, o pensamento crítico e a formação integral das crianças, tornando-as leitoras e cidadãos mais conscientes e engajados.

O PORQUÊ TRABALHAR LITERATURA E ALFABETIZAR JUNTAS

A alfabetização é o processo de aprender a ler e escrever, enquanto a literatura oferece contextos ricos de linguagem, imaginação e significado. Integrar literatura e alfabetização possibilita que a criança desenvolva competências linguísticas e cognitivas de forma mais significativa, aprendendo não apenas a decodificar palavras, mas a interpretar, compreender e se expressar por meio da escrita e da leitura.

Benefícios de Trabalhar Literatura e Alfabetização de Forma Integrada

Desenvolvimento da Compreensão e do Pensamento Crítico

A literatura apresenta narrativas, poemas e histórias que estimulam a interpretação, reflexão e análise de textos.

Alfabetizar por meio da literatura incentiva a criança a ler com sentido, conectando palavras a ideias, sentimentos e experiências.

Ampliação do Vocabulário e Habilidades Linguísticas

Textos literários oferecem vocabulário diversificado e estruturas linguísticas mais complexas.

A criança aprende novas palavras e expressões em contextos significativos, facilitando a aprendizagem da escrita e da leitura.

Estímulo à Criatividade e Imaginação

A literatura convida o aluno a criar imagens mentais, imaginar situações e interpretar personagens.

Isso fortalece a capacidade de escrita criativa e amplia a compreensão do mundo ao seu redor.



Formação de Leitores e Escritores Autônomos

A integração entre literatura e alfabetização desperta o interesse pela leitura e pela escrita.

O aluno aprende a utilizar a leitura como ferramenta para adquirir conhecimento, prazer e expressão pessoal, formando leitores críticos e autônomos.

Inclusão e Contextualização Cultural

Trabalhar literatura na alfabetização permite abordar diferentes culturas, valores e histórias, promovendo respeito à diversidade.

Resgatar contos populares e literaturas regionais fortalece a identidade cultural e o pertencimento dos alunos.

Integrar literatura e alfabetização é fundamental para uma aprendizagem significativa e prazerosa. Enquanto a alfabetização fornece os instrumentos técnicos de leitura e escrita, a literatura dá sentido, contexto e motivação para o uso desses instrumentos. Essa abordagem fortalece a capacidade de compreender, interpretar, expressar-se e desenvolver autonomia, criatividade e pensamento crítico.

Conclui-se que a literatura infantil é um recurso pedagógico indispensável no processo de alfabetização e letramento. Ela vai além da função didática: contribui para o desenvolvimento integral da criança, despertando o gosto pela leitura, favorecendo a aprendizagem da escrita e promovendo a inclusão no universo letrado. Cabe ao educador selecionar obras adequadas, mediar as leituras e garantir que todos os alunos tenham acesso à experiência literária como parte do seu processo formativo.

Este estudo evidencia que a literatura desempenha um papel essencial no processo de alfabetização, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional das crianças. A integração de atividades literárias e a contação de histórias promovem um ambiente de aprendizagem estimulante e colaborativo, formando a base para o desenvolvimento de leitores críticos e autônomos. Recomenda-se a ampliação de projetos que incentivem a leitura e a formação continuada dos educadores para fortalecer essa prática.

Ao falarmos em voltamos a um passado da Literatura Infantil que é importante porque ela reflete e documenta a cultura e história do país. Ela também é um meio de expressão artística e pode ser usada para transmitir mensagens políticas e sociais.

Além disso, a literatura é um importante veículo para a preservação da língua portuguesa.

É por meio da literatura, que nossos alunos podem trabalhar a sua individualidade compreender melhor seus sentimentos, além de entender seu espaço na sociedade, formar opiniões críticas e refletir sobre a realidade do mundo e da sociedade. O histórico deste contexto pode afetar a visão do leitor sobre o papel da literatura na sociedade ao inspirar diferentes abordagens e perspectivas sobre a função e o valor da arte e da cultura. Sobre este estudo fica comprovada a importância da Literatura Infantil, por meio da grande abertura, por ela possibilitada, no que se refere ao contato com novas palavras, novas histórias e aventuras e com novas e diversas maneiras de ver e interpretar o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre literatura e alfabetização revela-se essencial para uma aprendizagem significativa, prazerosa e integral. Enquanto a alfabetização proporciona os conhecimentos técnicos de leitura e escrita, a literatura oferece contextos ricos, estímulos à imaginação, à criatividade e à reflexão crítica.

Trabalhar essas duas dimensões juntas possibilita que o aluno desenvolva habilidades cognitivas, linguísticas e socioemocionais, aprendendo não apenas a decodificar palavras, mas a interpretar, compreender e se expressar de maneira autônoma e crítica. Além disso, a literatura contribui para a valorização da diversidade cultural, permitindo que os estudantes conheçam diferentes histórias, tradições e realidades.

Portanto, a integração de literatura e alfabetização deve ser prioridade na prática pedagógica, sendo um caminho para formar leitores e escritores competentes, críticos e motivados, capazes de utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, comunicação e cidadania.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ARIÉS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

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

CAGLIARI, Luís Carlos. Alfabetização e linguística. 10 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. Compêndio de Literatura infantil. 3. ed. : Elarico, 1955. COELHO, Nelly Novaes. Panorama Histórico da Literatura Infanto-Juvenil: das origens Ind europeias ao Brasil Contemporâneo. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.(série fundamentos).

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

KOHAN, Walter Omar (org.) Lugares da infância: filosofia. DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. Práxis Educativa (Brasil), v. 15, p. e2016212, 2020.

KLEIMAN, Ângela. Alfabetização e letramento: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Moderna, 2003.

ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura na escola. São Paulo: Global, 2005.





unifahe.com.br | [@unifaheoficial](https://www.instagram.com/unifaheoficial)

*Revista Unifahe Educacional - Grupo Unifahe Educacional
Rua Tupinambá, 606 - Bairro Tapajós - Mundo Novo - MS
Volume 1, Número 37 (AGOSTO, 2025)
Revista sem fins lucrativos*