

Unifahe educacional



Revista Unifahe Educacional {recurso eletrônico} – v.1 n.41 (dez 2025).
Novo Mundo, MS: Unifahe, 2025.
86 p:il; color

Mensal

Modo de acesso: <https://unifahe.edu.br/nossas-revistas/>
ISSN: 2764-9598 (digital)

1 Educação. 2. Brinquedos. 3. Brincadeiras .4. Direito a privacidade
5. Proteção de dados -Legislação - Brasil 6. Educação infantil 7. Indígenas
8. Alfabetização.9. Inclusão escolar.10. Autismo em crianças
11. Arte na educação. 12. Educação ambiental 13. Letramento
14. Gravação de vídeo - produção e direção 15. Educação inclusiva
15. Potter, Harry (personagem fictício) 17.Semiótica 18. Visagismo
19. Mercado financeiro 20. Pessoas com deficiência
20. Crianças e o meio ambiente

CDD: 370

Catalogação: Maria Inês Meinberg Perecin - CRB: 1/ S0025



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

Maria Inês Meinberg Perecin - CRB: 1/ S0025

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

REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM 2025: O IMPACTO E AS TENDÊNCIAS PARA O FUTURO.

O editorial de dezembro encerra o ano com uma reflexão sobre a produção científica em 2025. A edição analisa as tendências emergentes nas pesquisas acadêmicas, como o aumento da ciência aberta, a colaboração interdisciplinar e as novas formas de publicação e disseminação do conhecimento.

O editorial também aborda os desafios que a ciência enfrenta, incluindo a necessidade de maior transparência e reprodutibilidade nas pesquisas. Além disso, discute como as universidades podem se adaptar a essas mudanças e continuar a promover o avanço do conhecimento científico de forma ética, acessível e Profª. Dra. Adriana Alves Farias

Profª. Dra. Adriana Alves Farias



SUMÁRIO

05. BRINCAR HEURÍSTICO E EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E GRANDES DESCOBERTAS

ANA PAULA DA LUZ ARAUJO

10. A PROTEÇÃO DE DADOS PESSOAIS E A RESPONSABILIDADE CIVIL NA ERA DIGITAL: IMPACTOS DA LGPD NAS RELAÇÕES DE CONSUMO

BRUNA MENDONÇA TAVARES

14. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

CARLA SILVA LUZIO

20. A CULTURA INDÍGENA ENSINANDO OS ESTUDANTES

CÉLIA FERREIRA CORREIA

24. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DA DECODIFICAÇÃO DO CÓDIGO ÀS PRÁTICAS SOCIAIS DA ESCRITA

DAIANE MARIÇA NAVARRO ALMEIDA

28. O IMPACTO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO

DANIELA OMENA GUIMARÃES RAMOS

32. ARTES VISUAIS E A LINGUAGEM MUSICAL NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL

ELIANE PEREIRA DA SILVA SOUZA

37. PRÁTICAS DOCENTES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FERNANDA GARCIA DO NASCIMENTO

41. LETRAMENTO NA INFÂNCIA: ENTRE A CURIOSIDADE NATURAL E A PRÁTICA INTENCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JAMILLY YASMIN COSTA

45. A EVOLUÇÃO DA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL ESPORTIVA E DE ENTRETENIMENTO AO VIVO: ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO E IMPACTO DOS SISTEMAS DE CÂMERAS ROBOTIZADAS EM BROADCASTING

JEFERSON ELIAS INÁCIO

49. A CULTURA INCLUSIVA E O ATO DE ENSINAR

JONATAS LUIS DE ASSIS

54. ESPAÇO, PODER E TERRITORIALIDADES EM HARRY POTTER: UMA ABORDAGEM GEOGRÁFICA

JOSÉ JADSON DOS SANTOS SILVA

58. A SEMIÓTICA DO OLHAR: A MICROPIGMENTAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL NA ERA DA IMAGEM

KAREN FREITAS MIRANDA BERINGHS

62. A INTEGRAÇÃO MULTIDISCIPLINAR NA ESTÉTICA DO OLHAR: BIOSSEGURANÇA, TRICOLOGIA E VISAGISMO EM EXTENSÕES DE CÍLIOS E MICROPIGMENTAÇÃO

LEUDIMARA BESSA VERLY DE OLIVEIRA

66. A ARQUITETURA DE MICRO-FRONTENDS, DESIGN SYSTEMS E NEXT.JS NA OTIMIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA E PERFORMANCE NO SETOR FINANCEIRO

RODRIGO MÁXIMO CANO

70. A ARTE COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSELI DA ROCHA SILVA

75. PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM ATIVIDADES COLETIVAS E BRINCADEIRAS INCLUSIVAS

SANDRA REGINA SANTIAGO

80. NATUREZA COMO ESPAÇO EDUCATIVO: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

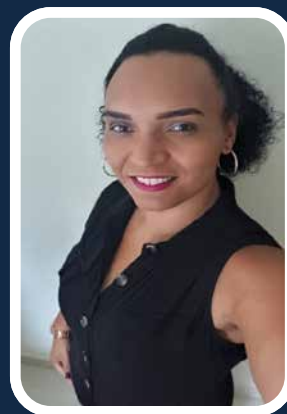
SILVANDIRA DE SOUZA LEITE

85. O ENSINO DE LIBRAS NO BRASIL

LAIANE ALVES DE SOUSA



BRINCAR HEURÍSTICO E EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E GRANDES DESCOBERTAS



ANA PAULA DA LUZ ARAUJO - Graduação de Pedagogia pela faculdade Unisa, conclui em junho de 2021, Especialista em Psicopedagogia Institucional, pela Centro universitário Uninefacear, em 2022 PEIF

RESUMO

O brincar heurístico tem se destacado na Educação Infantil por oferecer às crianças oportunidades ricas de exploração, investigação e descoberta a partir de materiais não estruturados. Essa abordagem valoriza a curiosidade espontânea e o contato direto com objetos do cotidiano, possibilitando que os pequenos construam significados, estabeleçam relações e desenvolvam habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais de forma autônoma. Ao manipular, comparar, empilhar, combinar e experimentar diferentes texturas, formas e pesos, as crianças ampliam sua capacidade de resolver problemas, elaborar hipóteses e compreender o mundo ao seu redor de maneira ativa. O presente artigo discute a relevância pedagógica desse tipo de brincadeira, analisando como a prática favorece processos de aprendizagem mais livres, investigativos e conectados à realidade infantil. Além disso, reflete-se sobre o papel do educador na organização dos materiais, na observação intencional e na criação de ambientes estimulantes que respeitam o ritmo e a singularidade de cada criança. Assim, busca-se evidenciar como o brincar heurístico pode contribuir para práticas educativas mais sensíveis, inclusivas e alinhadas às necessidades do desenvolvimento integral na primeira infância.

Palavras-chave Brincar heurístico; Educação Infantil; Materiais não estruturados; Desenvolvimento infantil; Aprendizagem investigativa.

INTRODUÇÃO

O brincar heurístico tem ganhado espaço nas práticas da Educação Infantil por favorecer experiências investigativas que colocam a criança como protagonista de sua própria aprendizagem. Ao explorar materiais não estruturados – como potes, tampas, tecidos, tubos e objetos do cotidiano –, os pequenos ampliam sua capacidade de formular hipóteses, comparar elementos e construir sentidos a partir da manipulação direta do mundo que os cerca. Essa abordagem reforça a concepção de infância como etapa marcada pela curiosidade e pela ação exploratória, em sintonia com as ideias de autores como Goldschmied e Jackson (2004), que compreendem o brincar heurístico como um processo de descoberta autônoma capaz de impulsionar o desenvolvimento cognitivo, motor e sensorial.

O problema que orienta este estudo consiste em compreender como o brincar heurístico pode contribuir para práticas pedagógicas mais investigativas e significativas na Educação Infantil, especialmente diante de rotinas escolares que ainda priorizam atividades dirigidas e materiais estruturados. Partindo dessa questão, o artigo propõe refletir de que maneira a organização do ambiente, a seleção dos objetos e a postura do educador interferem na qualidade das experiências vividas pelas crianças. Como aponta Kishimoto (2011), o brincar não é apenas entretenimento, mas uma linguagem essencial para que a criança intérprete e ressignifique o mundo ao seu redor. Assim, investigar práticas heurísticas torna-se fundamental para pensar uma educação que respeite o protagonismo infantil.

O objetivo geral deste artigo é analisar a importância do brincar heurístico na Educação Infantil, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança.

Os objetivos específicos são: compreender o papel dos materiais não estruturados na construção de experiências investigativas; discutir a mediação docente como elemento essencial na organização e observação do brincar; relacionar o brincar heurístico às práticas pedagógicas que valorizam autonomia, criatividade e exploração sensorial.

A justificativa para a realização deste estudo baseia-se na necessidade de ampliar o debate sobre abordagens pedagógicas



que respeitem o ritmo, a curiosidade e as formas naturais de aprender da criança pequena. Em um cenário educacional ainda marcado por práticas diretivas, compreender o potencial do brincar heurístico torna-se imprescindível para a construção de ambientes mais ricos, acolhedores e alinhados às orientações da BNCC (BRASIL, 2017), que enfatiza a importância da exploração, da investigação e da brincadeira como direitos de aprendizagem. Dessa forma, este artigo busca contribuir para práticas mais sensíveis, intencionais e centradas na criança.

O BRINCAR HEURÍSTICO E AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

O brincar heurístico, amplamente difundido a partir dos estudos de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2004), emerge como uma abordagem que ressignifica o papel da criança nos processos de aprendizagem, valorizando sua curiosidade inata e sua capacidade de investigar o mundo de maneira autônoma. O termo “heurístico” — derivado do grego *heuriskein*, que significa “descobrir” — traduz exatamente a essência desse tipo de brincar: a criança é convidada a explorar, testar, comparar e reinterpretar objetos e materiais sem finalidades prévias estabelecidas. Essa perspectiva se sustenta na compreensão moderna de infância como uma etapa marcada pela ação, pelas descobertas espontâneas e pelo protagonismo da criança em relação ao conhecimento que produz sobre si e sobre o ambiente que a cerca.

No brincar heurístico, a criança não é vista como alguém que precisa apenas receber informações, mas como um sujeito ativo, capaz de construir significados a partir da manipulação direta do mundo físico. Esse entendimento dialoga profundamente com autores como Jean Piaget (1971), que descreve a criança pequena como um ser que aprende ao agir sobre os objetos e ao estabelecer relações entre suas ações e os efeitos produzidos. Para Piaget, é principalmente na fase sensório-motora que o pensamento se organiza a partir da exploração manual, visual, tátil e sonora — dimensões mobilizadas intensamente nas propostas heurísticas.

Ao mesmo tempo, essa concepção conversa também com a abordagem sociocultural de Lev Vygotsky (2009), que ressalta que o desenvolvimento cognitivo ocorre nas interações — sejam elas com pessoas ou com objetos que carregam funções sociais e culturais. No brincar heurístico, ainda que a exploração seja autônoma, a criança estabelece relações simbólicas com os objetos, atribui significados pessoais e reorganiza formas de pensar de acordo com suas vivências e hipóteses. Nesse sentido, o brincar se torna um espaço de elaboração mental e emocional, permitindo que a criança articule, em seu próprio ritmo, elementos da realidade.

De acordo com Goldschmied e Jackson (2004), o brincar heurístico “promove uma forma de aprendizagem que não é imediata nem dirigida, mas construída a partir de experiências sensoriais intensas e repetidas”. Os autores defendem que a ausência de uma função predefinida para os materiais amplia as possibilidades imaginativas e investigativas, fortalecendo a autonomia e a capacidade de tomar decisões. Esse aspecto é fundamental para ajudar as crianças a desenvolverem independência intelectual desde os primeiros anos de vida, o que contribui para a formação de sujeitos mais críticos e confiantes.

A literatura brasileira sobre o brincar também reforça essa compreensão. Kishimoto (2011) afirma que a brincadeira é uma linguagem por meio da qual a criança representa o mundo, experimenta papéis e testa hipóteses. Para ela, o brincar não estruturado favorece experiências mais livres, nas quais o pensamento se consolida a partir da experimentação. Assim, a abordagem heurística se insere como uma estratégia coerente com a visão da brincadeira como um ato essencial no desenvolvimento infantil, e não como atividade secundária.

A concepção contemporânea de infância, defendida por autores como Oliveira (2010) e Sarmento (2003), entende a criança como um sujeito competente, produtor de cultura e capaz de interpretar o mundo de forma ativa. Nesse cenário, práticas pedagógicas que limitam a ação infantil a atividades diretivas podem restringir sua criatividade, sua autonomia e sua capacidade investigativa. O brincar heurístico, por outro lado, convida a criança a explorar materiais livres de finalidades utilitárias, permitindo que ela experimente sensações, compare características, estabeleça relações e construa conhecimentos que são significativos para sua identidade.

Outro aspecto relevante é que o brincar heurístico rompe com a ideia de que a aprendizagem infantil depende exclusivamente de brinquedos industrializados ou de atividades conduzidas pelo adulto. Goldschmied (2007) argumenta que objetos simples — como colheres de madeira, tampas metálicas, pedaços de tecido, conchas ou rolos de papel — possuem uma potência exploratória muito maior do que muitos brinquedos prontos, justamente porque não carregam significados fixos. Para ela, a criança precisa “dominar o inesperado”, e isso só acontece quando tem liberdade para explorar materiais variados, manipulando-os de acordo com sua curiosidade.

Dessa forma, pode-se afirmar que o brincar heurístico se alinha a uma concepção de infância que reconhece a criança como pesquisadora, criadora e protagonista de suas vivências. A abordagem rompe com práticas tradicionais e promove um ambiente pedagógico que respeita a singularidade e o tempo interno das crianças, valorizando a investigação, a autonomia e a descoberta como pilares fundamentais do desenvolvimento.

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Os materiais não estruturados também conhecidos como objetos soltos ou *loose parts* ocupam papel central no brincar heurístico, justamente porque oferecem às crianças possibilidades infinitas de exploração, manipulação e descoberta. Goldschmied e Jackson (2004), em seus estudos pioneiros sobre o tema, destacam que esses materiais não possuem uma finalidade prévia, não induzem a um uso específico e não carregam uma função formal definida, o que permite que o próprio gesto da criança construa o sentido da brincadeira. Essa abertura para múltiplas interpretações é um dos elementos que mais enriquecem as experiências no brincar heurístico, pois estimula a criatividade, a curiosidade investigativa e a autonomia.

Entre os materiais mais utilizados, encontram-se itens do cotidiano como tampas metálicas, pedaços de tecido, conchas, colheres de madeira, rolos de papel, correntes leves, caixas pequenas, embalagens limpas e peças de madeira. Esses objetos, simples aos olhos dos adultos, apresentam texturas, pesos, temperaturas, sons e formatos variados que ampliam as experiências sensoriais das crianças. Segundo Horn (2007), “materiais não estruturados possibilitam que a criança experimente relações físicas, explore características dos objetos e desenvolva diferentes estratégias de ação”, fortalecendo aspectos motores e cognitivos.

Do ponto de vista do desenvolvimento sensório-motor, a manipulação desses materiais favorece o aperfeiçoamento da coordenação fina, da preensão, da movimentação dos dedos e do controle da força. Ao empilhar, encaixar, equilibrar ou organizar objetos, a criança mobiliza habilidades de planejamento motor e controle corporal, que são fundamentais nas primeiras etapas



RESUMO

O brincar heurístico tem se destacado na Educação Infantil por oferecer às crianças oportunidades ricas de exploração, investigação e descoberta a partir de materiais não estruturados. Essa abordagem valoriza a curiosidade espontânea e o contato direto com objetos do cotidiano, possibilitando que os pequenos construam significados, estabeleçam relações e desenvolvam habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais de forma autônoma. Ao manipular, comparar, empilhar, combinar e experimentar diferentes texturas, formas e pesos, as crianças ampliam sua capacidade de resolver problemas, elaborar hipóteses e compreender o mundo ao seu redor de maneira ativa. O presente artigo discute a relevância pedagógica desse tipo de brincadeira, analisando como a prática favorece processos de aprendizagem mais livres, investigativos e conectados à realidade infantil. Além disso, reflete-se sobre o papel do educador na organização dos materiais, na observação intencional e na criação de ambientes estimulantes que respeitam o ritmo e a singularidade de cada criança. Assim, busca-se evidenciar como o brincar heurístico pode contribuir para práticas educativas mais sensíveis, inclusivas e alinhadas às necessidades do desenvolvimento integral na primeira infância.

Palavras-chave Brincar heurístico; Educação Infantil; Materiais não estruturados; Desenvolvimento infantil; Aprendizagem investigativa.

INTRODUÇÃO

O brincar heurístico tem ganhado espaço nas práticas da Educação Infantil por favorecer experiências investigativas que colocam a criança como protagonista de sua própria aprendizagem. Ao explorar materiais não estruturados – como potes, tampas, tecidos, tubos e objetos do cotidiano –, os pequenos ampliam sua capacidade de formular hipóteses, comparar elementos e construir sentidos a partir da manipulação direta do mundo que os cerca. Essa abordagem reforça a concepção de infância como etapa marcada pela curiosidade e pela ação exploratória, em sintonia com as ideias de autores como Goldschmied e Jackson (2004), que compreendem o brincar heurístico como um processo de descoberta autônoma capaz de impulsionar o desenvolvimento cognitivo, motor e sensorial.

O problema que orienta este estudo consiste em compreender como o brincar heurístico pode contribuir para práticas pedagógicas mais investigativas e significativas na Educação Infantil, especialmente diante de rotinas escolares que ainda priorizam atividades dirigidas e materiais estruturados. Partindo dessa questão, o artigo propõe refletir de que maneira a organização do ambiente, a seleção dos objetos e a postura do educador interferem na qualidade das experiências vividas pelas crianças. Como aponta Kishimoto (2011), o brincar não é apenas entretenimento, mas uma linguagem essencial para que a criança intérprete e ressignifique o mundo ao seu redor. Assim, investigar práticas heurísticas torna-se fundamental para pensar uma educação que respeite o protagonismo infantil.

O objetivo geral deste artigo é analisar a importância do brincar heurístico na Educação Infantil, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança.

Os objetivos específicos são: compreender o papel dos materiais não estruturados na construção de experiências investigativas; discutir a mediação docente como elemento essencial na organização e observação do brincar; relacionar o brincar heurístico às práticas pedagógicas que valorizam autonomia, criatividade e exploração sensorial.

A justificativa para a realização deste estudo baseia-se na necessidade de ampliar o debate sobre abordagens pedagógicas que respeitem o ritmo, a curiosidade e as formas naturais de aprender da criança pequena. Em um cenário educacional ainda marcado por práticas diretivas, compreender o potencial do brincar heurístico torna-se imprescindível para a construção de ambientes mais ricos, acolhedores e alinhados às orientações da BNCC (BRASIL, 2017), que enfatiza a importância da exploração, da investigação e da brincadeira como direitos de aprendizagem. Dessa forma, este artigo busca contribuir para práticas mais sensíveis, intencionais e centradas na criança.

O BRINCAR HEURÍSTICO E AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

O brincar heurístico, amplamente difundido a partir dos estudos de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2004), emerge como uma abordagem que ressignifica o papel da criança nos processos de aprendizagem, valorizando sua curiosidade inata e sua capacidade de investigar o mundo de maneira autônoma. O termo “heurístico” — derivado do grego *heuriskein*, que significa “descobrir” — traduz exatamente a essência desse tipo de brincar: a criança é convidada a explorar, testar, comparar e reinterpretar objetos e materiais sem finalidades prévias estabelecidas. Essa perspectiva se sustenta na compreensão moderna de infância como uma etapa marcada pela ação, pelas descobertas espontâneas e pelo protagonismo da criança em relação ao conhecimento que produz sobre si e sobre o ambiente que a cerca.

No brincar heurístico, a criança não é vista como alguém que precisa apenas receber informações, mas como um sujeito ativo, capaz de construir significados a partir da manipulação direta do mundo físico. Esse entendimento dialoga profundamente com autores como Jean Piaget (1971), que descreve a criança pequena como um ser que aprende ao agir sobre os objetos e ao estabelecer relações entre suas ações e os efeitos produzidos. Para Piaget, é principalmente na fase sensório-motora que o pensamento se organiza a partir da exploração manual, visual, tátil e sonora — dimensões mobilizadas intensamente nas propostas heurísticas.

Ao mesmo tempo, essa concepção conversa também com a abordagem sociocultural de Lev Vygotsky (2009), que ressalta que o desenvolvimento cognitivo ocorre nas interações — sejam elas com pessoas ou com objetos que carregam funções sociais e culturais. No brincar heurístico, ainda que a exploração seja autônoma, a criança estabelece relações simbólicas com os objetos, atribui significados pessoais e reorganiza formas de pensar de acordo com suas vivências e hipóteses. Nesse sentido, o brincar se torna um espaço de elaboração mental e emocional, permitindo que a criança articule, em seu próprio ritmo, elementos da realidade.

De acordo com Goldschmied e Jackson (2004), o brincar heurístico “promove uma forma de aprendizagem que não é imediata nem dirigida, mas construída a partir de experiências sensoriais intensas e repetidas”. Os autores defendem que a ausência de uma função predefinida para os materiais amplia as possibilidades imaginativas e investigativas, fortalecendo a autonomia e a capacidade de tomar decisões. Esse aspecto é fundamental para ajudar as crianças a desenvolverem independência intelectual desde os primeiros anos de vida, o que contribui para a formação de sujeitos mais críticos e confiantes.

A literatura brasileira sobre o brincar também reforça essa compreensão. Kishimoto (2011) afirma que a brincadeira é uma



linguagem por meio da qual a criança representa o mundo, experimenta papéis e testa hipóteses. Para ela, o brincar não estruturado favorece experiências mais livres, nas quais o pensamento se consolida a partir da experimentação. Assim, a abordagem heurística se insere como uma estratégia coerente com a visão da brincadeira como um ato essencial no desenvolvimento infantil, e não como atividade secundária.

A concepção contemporânea de infância, defendida por autores como Oliveira (2010) e Sarmiento (2003), entende a criança como um sujeito competente, produtor de cultura e capaz de interpretar o mundo de forma ativa. Nesse cenário, práticas pedagógicas que limitam a ação infantil a atividades diretivas podem restringir sua criatividade, sua autonomia e sua capacidade investigativa. O brincar heurístico, por outro lado, convida a criança a explorar materiais livres de finalidades utilitárias, permitindo que ela experimente sensações, compare características, estabeleça relações e construa conhecimentos que são significativos para sua identidade.

Outro aspecto relevante é que o brincar heurístico rompe com a ideia de que a aprendizagem infantil depende exclusivamente de brinquedos industrializados ou de atividades conduzidas pelo adulto. Goldschmied (2007) argumenta que objetos simples — como colheres de madeira, tampas metálicas, pedaços de tecido, conchas ou rolos de papel — possuem uma potência exploratória muito maior do que muitos brinquedos prontos, justamente porque não carregam significados fixos. Para ela, a criança precisa “dominar o inesperado”, e isso só acontece quando tem liberdade para explorar materiais variados, manipulando-os de acordo com sua curiosidade.

Dessa forma, pode-se afirmar que o brincar heurístico se alinha a uma concepção de infância que reconhece a criança como pesquisadora, criadora e protagonista de suas vivências. A abordagem rompe com práticas tradicionais e promove um ambiente pedagógico que respeita a singularidade e o tempo interno das crianças, valorizando a investigação, a autonomia e a descoberta como pilares fundamentais do desenvolvimento.

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Os materiais não estruturados também conhecidos como objetos soltos ou *loose parts* ocupam papel central no brincar heurístico, justamente porque oferecem às crianças possibilidades infinitas de exploração, manipulação e descoberta. Goldschmied e Jackson (2004), em seus estudos pioneiros sobre o tema, destacam que esses materiais não possuem uma finalidade prévia, não induzem a um uso específico e não carregam uma função formal definida, o que permite que o próprio gesto da criança construa o sentido da brincadeira. Essa abertura para múltiplas interpretações é um dos elementos que mais enriquecem as experiências no brincar heurístico, pois estimula a criatividade, a curiosidade investigativa e a autonomia.

Entre os materiais mais utilizados, encontram-se itens do cotidiano como tampas metálicas, pedaços de tecido, conchas, colheres de madeira, rolos de papel, correntes leves, caixas pequenas, embalagens limpas e peças de madeira. Esses objetos, simples aos olhos dos adultos, apresentam texturas, pesos, temperaturas, sons e formatos variados que ampliam as experiências sensoriais das crianças. Segundo Horn (2007), “materiais não estruturados possibilitam que a criança experimente relações físicas, explore características dos objetos e desenvolva diferentes estratégias de ação”, fortalecendo aspectos motores e cognitivos.

Do ponto de vista do desenvolvimento sensório-motor, a manipulação desses materiais favorece o aperfeiçoamento da coordenação fina, da preensão, da movimentação dos dedos e do controle da força. Ao empilhar, encaixar, equilibrar ou organizar objetos, a criança mobiliza habilidades de planejamento motor e controle corporal, que são fundamentais nas primeiras etapas do desenvolvimento infantil. Piaget (1971) já afirmava que a inteligência sensório-motora se constrói a partir da repetição de ações e da exploração concreta, dimensões intensamente presentes nas situações envolvendo materiais não estruturados.

Além disso, tais objetos contribuem para o desenvolvimento cognitivo ao promover desafios naturais que exigem observação, comparação, estabelecimento de relações e criação de hipóteses. Por exemplo, ao notar que tampas de tamanhos diferentes produzem sons distintos ao cair no chão, a criança inicia processos de classificação; ao perceber que alguns objetos se encaixam e outros não, desenvolve noções de forma e espaço; ao combinar objetos variados, cria sequências, padrões e pequenas composições que revelam sua capacidade criativa. Esses processos ocorrem de forma espontânea, sem intervenção direta do adulto, o que reforça a autonomia e a construção ativa do conhecimento.

Do ponto de vista emocional, os materiais não estruturados também desempenham papel importante. A liberdade de escolha favorece a autoconfiança, a tomada de decisões e a sensação de competência. Oliveira (2012) destaca que, quando a criança tem a oportunidade de tomar decisões significativas dentro da brincadeira, ela desenvolve um senso mais profundo de autoria, fortalecendo sua autoestima. Por não possuírem um uso “correto”, esses objetos reduzem a possibilidade de frustração e ampliam a tolerância ao erro, permitindo que cada ação seja reinterpretada como tentativa e aprendizagem.

Na dimensão simbólica, os materiais não estruturados também permitem que as crianças atribuam significados pessoais aos objetos. Uma tampa pode virar um prato, um volante, uma moeda, um escudo. Um pedaço de tecido pode ser capa, toalha, casinha ou mar. Essa fluidez simbólica, defendida por Sarmiento (2003) como característica essencial da cultura infantil, fortalece a imaginação e a capacidade de criar narrativas próprias. Mesmo que o brincar heurístico tenha foco na exploração sensorial, ele inevitavelmente se abre para camadas simbólicas que enriquecem a experiência.

Outro aspecto fundamental é que os materiais não estruturados promovem interações sociais ricas. Em grupos, as crianças compartilham descobertas, imitam ações umas das outras, cooperam para organizar objetos ou observam estratégias diferentes de exploração. Como destaca Vygotsky (2009), o contato com pares é um elemento potente na formação de funções psicológicas superiores, e o brincar heurístico, ao permitir interações espontâneas, favorece a aprendizagem mediada entre crianças.

Por fim, é importante ressaltar que o uso desses materiais também dialoga com práticas pedagógicas sustentáveis. Muitos deles são reaproveitados, recicláveis ou provenientes de doações, o que aproxima as instituições de Educação Infantil de uma pedagogia mais consciente e conectada ao meio ambiente. Goldschmied (2007) afirma que materiais simples não apenas enriquecem a experiência infantil, mas também rompem com a lógica de consumo e excesso de brinquedos industrializados, reforçando uma educação mais humana, criativa e acessível.

Assim, os materiais não estruturados se configuram como elementos fundamentais para promover vivências significativas na Educação Infantil, oferecendo oportunidades amplas de exploração sensorial, cognitiva, emocional e simbólica. Eles ampliam o repertório exploratório da criança e fortalecem o brincar como linguagem legítima e central no desenvolvimento humano.

O PAPEL DO EDUCADOR NA ORGANIZAÇÃO E MEDIAÇÃO DO BRINCAR HEURÍSTICO



A abordagem heurística, embora centrada na autonomia e na ação investigativa da criança, não elimina a importância do educador. Pelo contrário: coloca o professor em uma posição de intensa intencionalidade pedagógica, na qual sua principal função é criar condições favoráveis para que a exploração do ambiente aconteça de forma segura, significativa e respeitosa em relação ao ritmo de cada criança. Goldschmied e Jackson (2004), responsáveis por estruturar metodologicamente o brincar heurístico, afirmam que “o adulto não conduz a ação, mas prepara o cenário”, indicando que o professor tem um papel indireto, porém fundamental na qualidade da experiência.

A organização cuidadosa dos materiais é uma das principais responsabilidades do educador. Cada objeto precisa ser selecionado criteriosamente, considerando-se aspectos como segurança, variedade sensorial, potencial combinatório e contexto cultural. O professor precisa garantir que todos os materiais estejam limpos, íntegros e acessíveis, organizando-os em cestos ou caixas por categorias que favoreçam a exploração. Segundo Goldschmied (2007), a apresentação dos materiais é parte essencial da experiência: “a forma como os objetos são dispostos transmite às crianças uma mensagem de convite e respeito”. Assim, o educador utiliza intencionalidade até na estética do espaço, criando um ambiente que comunica acolhimento e curiosidade.

Além da seleção e organização dos materiais, a postura do educador durante o brincar é um aspecto crucial dessa abordagem. O professor não intervém diretamente nem direciona ações, mas se mantém atento, observando, escutando e registrando o que as crianças fazem. Kishimoto (2011) destaca que a observação é parte constitutiva da prática pedagógica, pois permite ao educador compreender como a criança aprende, como interage com os objetos e quais estratégias utiliza para resolver problemas ou elaborar hipóteses. Esses registros — feitos por meio de anotações, fotos ou vídeos — tornam-se fontes valiosas para o planejamento posterior, possibilitando que o educador reconheça avanços, interesses e necessidades do grupo.

A mediação no brincar heurístico ocorre, portanto, de forma sensível e discreta. O educador está presente para garantir segurança física e emocional, mas evita interferir de modo que limite a exploração. Essa postura exige formação, reflexão e desconstrução de práticas tradicionais, nas quais o professor costuma ocupar o centro do processo educativo. Oliveira (2012) enfatiza que o educador precisa aprender a “agir com intencionalidade sem invadir a experiência da criança”, compreendendo que o protagonismo infantil não significa ausência de mediação, mas sim uma mediação ajustada, que respeita a autonomia e a autoria da criança.

Outra função importante do educador é interpretar pedagogicamente aquilo que observa. Ao presenciar uma criança classificando tampas por cor ou peso, por exemplo, o professor identifica a emergência de noções matemáticas; ao ver outra criança colocando objetos dentro de potes repetidamente, percebe o desenvolvimento de permanência de objeto e coordenação motora fina. Esses entendimentos permitem que a prática docente se torne mais consciente e alinhada aos objetivos do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, o brincar heurístico oferece um terreno fértil para o planejamento pedagógico baseado na observação, e não apenas em expectativas curriculares prévias.

O educador também é responsável por promover um clima de respeito, liberdade e tranquilidade durante a atividade. O brincar heurístico exige tempo prolongado, silêncio relativo e ausência de interrupções desnecessárias, criando um ambiente onde a concentração das crianças possa se aprofundar. Vygotsky (2009) já apontava que a atenção sustentada é uma habilidade que se desenvolve quando a criança encontra motivos internos para se envolver na atividade — algo que o brincar heurístico favorece fortemente. Portanto, cabe ao professor proteger esse espaço-tempo, garantindo que a atividade não seja tomada por pressões, comandos ou intervenções excessivas.

Por fim, o educador tem a função de inserir essas práticas no cotidiano escolar de maneira contínua, e não como atividades pontuais. Para que o brincar heurístico se torne parte estruturante da rotina, é necessário que o professor dialogue com a equipe, reflita sobre sua prática e compreenda o valor da abordagem para o desenvolvimento integral da criança. Campos (2018) lembra que práticas inovadoras só se consolidam quando o professor reconhece seu potencial e se compromete com sua implementação.

Assim, o papel do educador no brincar heurístico é profundamente ativo, ainda que silencioso. Ele prepara, observa, registra, interpreta e garante condições pedagógicas que ampliam a potência investigativa da criança, contribuindo para uma educação mais sensível, respeitosa e baseada na autonomia.

CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR HEURÍSTICO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O brincar heurístico se destaca como uma abordagem potente na Educação Infantil justamente por favorecer o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas múltiplas dimensões — cognitiva, motora, social, emocional e simbólica. Por meio da exploração ativa de materiais não estruturados, a criança encontra um campo fértil para criar, experimentar e atribuir significados, construindo conhecimentos de forma autônoma e prazerosa. Segundo Goldschmied e Jackson (2004), a riqueza dessa proposta está no fato de que ela reconhece a criança como um sujeito competente, capaz de organizar seu próprio processo investigativo.

No âmbito cognitivo, o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento de habilidades como classificação, comparação, seriação, noção de causa e efeito, resolução de problemas e pensamento hipotético. Ao manipular diferentes objetos — comparar pesos, testar encaixes, combinar texturas — a criança mobiliza processos mentais que ampliam a capacidade de raciocínio. Piaget (1971) já afirmava que a inteligência se constrói pela ação, e as experiências concretas proporcionadas pelo brincar heurístico criam as condições ideais para que a criança formule e revise suas próprias hipóteses. A criança aprende pensando com as mãos, construindo saberes que serão a base para aprendizagens mais complexas.

No desenvolvimento motor, as contribuições são igualmente expressivas. A manipulação de objetos variados, com diferentes formas, tamanhos e texturas, favorece tanto a coordenação motora fina quanto a global. A criança agarra, solta, empilha, gira, amassa, aperta, desloca. Esses movimentos refinam a preensão, fortalecem os músculos das mãos e aprimoram a capacidade de controlar o próprio corpo. De acordo com Godall (2015), quando o ambiente oferece oportunidades ricas e desafiadoras, a criança experimenta ações motoras cada vez mais sofisticadas, desenvolvendo consciência corporal e ampliando seu repertório de movimentos.

Do ponto de vista emocional, o brincar heurístico atua de maneira profunda. A autonomia de escolher o que fazer, como fazer e por quanto tempo fazer contribui para o fortalecimento da autoconfiança e da autoestima. Oliveira (2012) destaca que, quando a criança vive experiências que respeitam seu ritmo e suas escolhas, desenvolve um senso mais profundo de autoria, sentindo-se capaz de atuar no mundo. Além disso, como o brincar heurístico elimina a ideia de “certo” e “errado”, a criança lida



A PROTEÇÃO DE DADOS PESSOAIS E A RESPONSABILIDADE CIVIL NA ERA DIGITAL: IMPACTOS DA LGPD NAS RELAÇÕES DE CONSUMO

BRUNA MENDONÇA TAVARES - Graduação em Direito pela Universidade Paulista – UNIP (2015).



RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar os impactos da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018) no ordenamento jurídico brasileiro, com ênfase na responsabilidade civil dos agentes de tratamento de dados nas relações de consumo digital. A pesquisa adota o método dedutivo e a revisão bibliográfica para investigar como a transição para a sociedade da informação reconfigurou os conceitos de privacidade e autodeterminação informativa. Discute-se a natureza da responsabilidade civil (objetiva) em casos de vazamento de dados, a distinção obrigacional e solidária entre controlador e operador, e o posicionamento atual do Superior Tribunal de Justiça (STJ) quanto ao dano moral *in re ipsa*. Adicionalmente, são analisadas as bases legais para o tratamento, as excludentes de responsabilidade e o papel fiscalizador e sancionatório da Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD). Os resultados apontam que a LGPD estabeleceu um novo paradigma de compliance, exigindo das empresas não apenas a reparação de danos, mas uma postura proativa de governança e segurança, consolidando a proteção de dados como direito fundamental autônomo e de aplicação transversal no Direito.

Palavras-chave: LGPD; Responsabilidade Civil; Bases Legais; Dano Moral; ANPD.

INTRODUÇÃO

A revolução tecnológica vivenciada nas últimas décadas transformou radicalmente as interações sociais e econômicas. No centro dessa transformação, os dados pessoais tornaram-se o "novo petróleo", um ativo valioso que alimenta algoritmos, direciona publicidade e molda comportamentos. Contudo, essa coleta massiva de informações — muitas vezes indiscriminada — trouxe à tona vulnerabilidades significativas, expondo a privacidade dos indivíduos a riscos sem precedentes, desde o vazamento de dados sensíveis até a manipulação indevida de preferências de consumo (profiling).

Diante desse cenário, o Direito brasileiro, historicamente reativo às inovações tecnológicas, precisou adaptar-se. A promulgação da Lei nº 13.709/2018, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), inspirada no General Data Protection Regulation (GDPR) europeu, marcou um divisor de águas na tutela dos direitos da personalidade. A legislação não apenas regulamentou o tratamento de dados, mas elevou a proteção de dados à categoria de direito fundamental, conforme posteriormente consolidado pela Emenda Constitucional nº 115/2022.

O problema de pesquisa que norteia este trabalho reside na seguinte indagação: qual é a natureza da responsabilidade civil aplicável aos agentes de tratamento de dados em incidentes de segurança que envolvam consumidores no ambiente digital e quais os limites dessa responsabilização frente às excludentes previstas na própria LGPD? A hipótese levantada é a de que, nas relações de consumo, a responsabilidade tende a ser objetiva e solidária, baseada na teoria do risco da atividade, mas o sucesso da demanda judicial depende da comprovação de que o tratamento não se deu sob uma base legal válida e que o agente falhou em seus deveres de segurança.

Para responder a essa questão, o artigo estrutura-se em sete seções principais de desenvolvimento. Inicialmente, aborda-se a evolução histórica da privacidade até a autodeterminação informativa. Em seguida, analisam-se as bases legais e os princípios. Dedica-se um tópico aos agentes de tratamento e à natureza da responsabilidade, incluindo as excludentes. Por fim, analisam-se o regime sancionatório administrativo e o posicionamento do STJ sobre o dano moral.

DA PRIVACIDADE À AUTODETERMINAÇÃO INFORMATIVA

Tradicionalmente, o direito à privacidade era compreendido pela doutrina clássica, inspirada nos juristas norte-americanos

Warren e Brandeis (1890), como o "direito de ser deixado só" (the right to be let alone). Tratava-se de uma proteção negativa, uma barreira contra a intromissão do Estado ou de terceiros na vida doméstica e íntima do indivíduo. No entanto, na sociedade da informação, onde a conexão é onipresente e a "pegada digital" é inevitável, o isolamento tornou-se uma utopia. O conceito de privacidade precisou, portanto, evoluir para abarcar a realidade dos fluxos de dados transnacionais. Surge, assim, na Corte Constitucional Alemã (caso do Censo de 1983) e posteriormente na doutrina global, o conceito de autodeterminação informativa.

Não se trata mais apenas de esconder informações, mas de ter o controle sobre o fluxo delas. Segundo teóricos como Bruno Bioni (2019), a autodeterminação informativa confere ao titular o poder de decidir a quem, quando e em que condições seus dados podem ser revelados, processados ou utilizados. É o empoderamento do cidadão sobre sua própria identidade digital, retirando-o da posição de mero objeto de vigilância para sujeito de direitos.

A Constituição Federal de 1988, embora avançada, tutelava a intimidade e a vida privada (art. 5º, X). Com a Emenda Constitucional 115/2022, a proteção de dados pessoais foi explicitamente incluída no rol de direitos e garantias fundamentais, autônoma em relação à privacidade, reforçando o caráter normativo da LGPD.

AS BASES LEGAIS PARA O TRATAMENTO: EXIGÊNCIAS E LIMITES

O cerne da legalidade do tratamento de dados, conforme a LGPD, reside no artigo 7º, que elenca dez hipóteses legais que autorizam a coleta e o uso de dados pessoais. A lei adota o princípio da legalidade estrita: sem uma base legal, o tratamento é ilícito.

A mais conhecida, mas não a mais recomendada, é o consentimento (inciso I). O consentimento, para ser válido, deve ser livre, informado, inequívoco e específico, não podendo ser genérico ou camuflado em termos de uso ilegíveis. Além disso, o titular pode revogá-lo a qualquer momento.

Outras bases, consideradas mais sólidas por regularem situações obrigatórias, incluem:

- Cumprimento de obrigação legal ou regulatória (inciso II): Necessário para atender deveres impostos pela legislação (ex: Receita Federal, Ministério do Trabalho).
- Execução de contrato (inciso V): Essencial para cumprir um contrato (ex: fornecer o endereço para entrega de um produto comprado online).
- Interesse legítimo do controlador (inciso IX): Base mais flexível, utilizada para atividades de apoio ao negócio (ex: melhoria de produtos ou marketing direto), desde que seja estritamente necessário e não se sobreponha aos direitos fundamentais do titular. Seu uso exige a elaboração do Relatório de Impacto à Proteção de Dados (RIPD).

A correta escolha e documentação da base legal é o primeiro passo para o compliance e a principal defesa da empresa em caso de litígio, pois demonstra a legalidade da coleta e afasta a ilicitude do tratamento.

O REGIME DE PRINCÍPIOS DA LGPD E O DEVER DE SEGURANÇA

A LGPD é uma lei principiológica, o que significa que seus princípios não são meras recomendações, mas normas cogentes que devem permear todo o ciclo de vida do dado. Entre os dez princípios elencados no artigo 6º, destacam-se: Finalidade, Adequação, Necessidade (Minimização), Transparência e, crucialmente para a responsabilidade civil, Segurança e Prevenção.



FONTE: SERPRO. Fundamentos da LGPD. Disponível em: <https://www.serpro.gov.br/lgpd/menu/arquivos/imagem-fundamentos/view>. Acesso em: 15 dez. 2025.

O Princípio da Segurança impõe aos agentes de tratamento (controlador e operador) o dever de adotar medidas técnicas e administrativas aptas a proteger os dados pessoais de acessos não autorizados e de situações acidentais ou ilícitas.

A falha no dever de segurança configura a quebra do standard de cuidado exigido pela lei. O vazamento de dados, por exemplo, não é apenas um dano, mas uma violação do princípio que, por sua vez, aciona a responsabilidade civil. O operador do direito deve analisar se a empresa utilizou métodos razoáveis de segurança (security by design), como criptografia, autenticação multifator e política de senhas, conforme a natureza dos dados tratados.

OS AGENTES DE TRATAMENTO E A SOLIDARIEDADE ENTRE CONTROLADOR E OPERADOR

A estrutura de responsabilidade da LGPD é baseada na distinção de papéis:

1. Controlador: Pessoa física ou jurídica a quem compete as decisões referentes ao tratamento de dados pessoais. É



quem define o "porquê" e o "para que" do tratamento.

2. **Operador:** Pessoa que realiza o tratamento em nome do controlador. É quem "executa" as instruções do controlador. O artigo 42 da LGPD estabelece a responsabilidade solidária entre controlador e operador, garantindo maior proteção ao titular. Se o operador causar um dano por descumprir a legislação ou por não seguir as instruções lícitas do controlador, a vítima pode acionar qualquer um dos dois para obter a reparação integral. Isso é especialmente relevante nas relações de consumo, onde o consumidor frequentemente lida com terceiros subcontratados que processam seus dados (ex: plataformas de pagamento, serviços de armazenamento em nuvem).

A RESPONSABILIDADE CIVIL OBJETIVA E AS EXCLUDENTES LEGAIS

O ponto nevrálgico da discussão jurídica reside na natureza da responsabilidade civil. Nas relações de consumo (B2C), a doutrina e a jurisprudência majoritária aplicam o Diálogo das Fontes, harmonizando a LGPD com o Código de Defesa do Consumidor (CDC).

A responsabilidade do fornecedor no CDC é objetiva (art. 14), o que significa que o consumidor não precisa provar a culpa (negligência, imprudência) da empresa; basta provar o dano e o nexo causal. O risco da segurança da informação é inerente à atividade econômica digital, justificando a teoria do risco.

Contudo, a própria LGPD (art. 43) prevê três excludentes de responsabilidade que podem ser arguidas pelos agentes de tratamento:

1. Comprovar que não realizou o tratamento de dados pessoais que lhe é atribuído.
2. Comprovar que, embora tenha realizado o tratamento, não houve violação à legislação de proteção de dados (ex: o tratamento foi feito sob uma base legal válida e o incidente foi causado por hackers com métodos de segurança inalcançáveis pela tecnologia atual – fortuito externo).
3. Comprovar que o dano decorreu de culpa exclusiva do titular dos dados ou de terceiros (ex: o titular expôs voluntariamente sua senha em redes sociais).

A prova dessas excludentes recai sobre o agente de tratamento, exigindo um alto grau de diligência e documentação (proof of compliance).

O REGIME SANCIONATÓRIO ADMINISTRATIVO E A ATUAÇÃO DA ANPD

Além da responsabilidade civil (esfera judicial), os agentes de tratamento estão sujeitos à fiscalização e sanção administrativa da Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD). A ANPD é o órgão regulador central da LGPD.

O artigo 52 da LGPD elenca um rol de sanções administrativas, que incluem:

- Advertência;
- Multa simples (até 2% do faturamento da empresa no Brasil no último exercício, limitada a R\$ 50 milhões por infração);
- Multa diária;
- Publicização da infração (o que causa danos reputacional severo);
- Bloqueio ou eliminação dos dados pessoais a que se refere a infração;
- Suspensão ou proibição parcial/total do exercício da atividade de tratamento de dados.

A atuação da ANPD é crucial para a efetividade da lei, pois complementa a via judicial. As sanções administrativas têm caráter punitivo e pedagógico, forçando as empresas a investir em governança. Embora as multas sejam aplicadas pela ANPD, o dano civil (indenização ao titular) deve ser buscado na esfera do Poder Judiciário.

A JURISPRUDÊNCIA DO STJ E O DANO MORAL IN RE IPSA

A questão mais debatida no âmbito do Direito Civil e da LGPD é a indenização por dano moral decorrente de vazamento de dados. O dano moral in re ipsa é aquele que se presume pela própria violação do direito, sem necessidade de prova de efetivo prejuízo.

Durante algum tempo, defendeu-se que a simples exposição de dados já violava a personalidade. Contudo, o Superior Tribunal de Justiça (STJ), em julgados recentes, tem adotado uma postura mais cautelosa.

A tendência jurisprudencial atual caminha no sentido de que o vazamento de dados cadastrais simples (nome, CPF, e-mail), se não comprovado que resultou em fraude ou uso indevido (assédio, negatização), pode ser considerado "mero aborrecimento", não indenizável automaticamente. Por outro lado, o vazamento de dados sensíveis (saúde, filiação política, biometria) ou dados financeiros que resultem em prejuízo concreto, enseja reparação moral com maior facilidade.

Essa distinção impõe um desafio probatório ao advogado do titular, que deve ir além da simples notícia do vazamento, demonstrando o risco concreto à autodeterminação informativa ou o uso malicioso das informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei Geral de Proteção de Dados representa um marco civilizatório no ordenamento jurídico brasileiro. Para os profissionais do Direito formados na era digital, compreender a LGPD não é apenas um diferencial de mercado, mas uma necessidade premente.

A análise realizada permite concluir que a responsabilidade civil na proteção de dados é um sistema híbrido e complexo, de natureza predominantemente objetiva nas relações de consumo, mas balizado pelas excludentes legais e pelo diálogo com as normas sancionatórias administrativas. Exige do operador do Direito a habilidade de transitar entre as bases legais, os princípios do CDC e a legislação específica. As empresas, por sua vez, devem assumir o risco do empreendimento digital, investindo em compliance e governança corporativa.

O futuro da advocacia e da consultoria jurídica passa, inevitavelmente, pela atuação preventiva (consultoria em adequação LGPD) e contenciosa estratégica, sabendo distinguir os casos de mero incidente daqueles que ferem a autodeterminação informativa. Cabe aos juristas a missão de equilibrar o avanço tecnológico e a livre iniciativa econômica com a proteção intrínseca da dignidade humana.

REFERÊNCIAS



BIONI, Bruno Ricardo. *Proteção de dados pessoais: a função e os limites do consentimento*. Rio de Janeiro: Forense, 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. *Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)*. Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BRASIL. Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990. *Código de Defesa do Consumidor*. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

DONEDA, Danilo. *Da privacidade à proteção de dados pessoais*. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

LIMA, Cíntia Rosa Pereira de. *Comentários à Lei Geral de Proteção de Dados*. São Paulo: Almedina, 2020.

PECK, Patricia. *Direito Digital*. 6. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

TEPEDINO, Gustavo; SILVA, Rodrigo da. *Guia. A responsabilidade civil na LGPD*. In: TEPEDINO, Gustavo (Coord.). *Direito Civil e Tecnologia*. Indaiatuba: Editora Foco, 2020.



A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

CARLA SILVA LUZIO - Professora na rede pública de São Paulo.



RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância do brincar no desenvolvimento cognitivo da criança na Educação Infantil, considerando o brincar como uma atividade essencial para a aprendizagem e a formação integral do indivíduo. O ato de brincar vai além do simples entretenimento, sendo uma ferramenta pedagógica que estimula a curiosidade, a imaginação, a resolução de problemas e o pensamento crítico. Por meio do brincar, a criança experimenta, descobre, cria hipóteses e constrói conhecimento de forma significativa. A pesquisa destaca as contribuições de autores como Piaget, Vygotsky e Wallon, que defendem o brincar como um processo fundamental para o desenvolvimento intelectual e social. A ludicidade favorece o raciocínio lógico, a linguagem, a memória e a atenção, além de promover a interação social e a autonomia. Assim, o professor deve reconhecer o brincar como parte integrante do processo educativo, planejando atividades que estimulem o desenvolvimento cognitivo e emocional. Conclui-se que o brincar é um meio natural e eficaz de aprendizagem, essencial para a formação de sujeitos criativos, críticos e autônomos.

Palavras-chave: Brincar; Desenvolvimento Cognitivo; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Brincar é uma das atividades mais naturais e significativas da infância. Desde os primeiros meses de vida, a criança manifesta o desejo de explorar o mundo ao seu redor por meio de gestos, movimentos, sons e interações. Essa exploração é uma forma de aprendizagem espontânea, que desperta a curiosidade e estimula o desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas, sociais e emocionais. O ato de brincar não é apenas uma forma de lazer, mas um instrumento essencial para o desenvolvimento integral da criança, permitindo que ela compreenda o ambiente em que vive, elabore sentimentos, construa conhecimentos e aprenda a se relacionar com o outro.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem um papel fundamental na promoção de experiências que favoreçam o desenvolvimento global da criança. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o brincar é reconhecido como um dos direitos de aprendizagem, sendo considerado uma prática essencial para o desenvolvimento infantil. Por meio dele, as crianças têm a oportunidade de desenvolver a imaginação, o raciocínio lógico, a linguagem, a coordenação motora e as habilidades sociais. Nesse contexto, a escola precisa valorizar o brincar não apenas como um momento de recreação, mas como um meio pedagógico capaz de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Historicamente, o brincar nem sempre foi valorizado no contexto educacional. Durante muito tempo, predominou a ideia de que aprender era um processo estritamente ligado à repetição e à memorização de conteúdos, enquanto o brincar era visto como perda de tempo. Com o avanço das teorias pedagógicas e psicológicas, especialmente a partir dos estudos de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, essa visão começou a mudar. Esses autores demonstraram que o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo, pois é nesse momento que a criança experimenta, cria hipóteses, resolve problemas e estabelece relações entre o real e o imaginário.

Piaget, por exemplo, destacou que o brincar é uma forma de assimilação da realidade, permitindo que a criança exerça sua capacidade de adaptação ao ambiente. Já Vygotsky enfatizou o papel social do brincar, entendendo-o como uma atividade mediadora da aprendizagem, na qual a criança internaliza regras, valores e papéis sociais. Wallon, por sua vez, destacou a importância das emoções e das interações nas brincadeiras, considerando-as fundamentais para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantil. Esses estudos evidenciam que o brincar é um processo complexo e multifacetado, que

envolve dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

No contexto escolar, o professor exerce um papel essencial como mediador das brincadeiras. Cabe a ele criar um ambiente estimulante, no qual o brincar seja valorizado e planejado intencionalmente como parte do processo educativo. O educador deve observar, interagir e propor situações lúdicas que despertem o interesse das crianças e favoreçam o aprendizado de forma prazerosa. Quando o brincar é integrado ao currículo escolar, ele se torna um meio eficaz de promover aprendizagens significativas, pois respeita o ritmo, os interesses e as necessidades de cada criança.

Além disso, o brincar contribui para o desenvolvimento da linguagem, da atenção e da memória, habilidades fundamentais para a construção do conhecimento. Ao brincar, a criança aprende a organizar o pensamento, a planejar ações, a solucionar conflitos e a trabalhar em grupo. Essas experiências fortalecem sua capacidade de pensar criticamente e de lidar com desafios, preparando-a para situações mais complexas ao longo da vida escolar e social.

Outro aspecto importante é o caráter emocional e social das brincadeiras. Durante o brincar, as crianças expressam sentimentos, experimentam papéis sociais, aprendem a lidar com frustrações e desenvolvem empatia. A interação com os colegas nas atividades lúdicas favorece o aprendizado de valores como respeito, solidariedade, cooperação e amizade. Assim, o brincar não apenas estimula o desenvolvimento cognitivo, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e sensíveis.

Em um mundo cada vez mais tecnológico, é necessário refletir sobre o espaço que o brincar ocupa na rotina das crianças. O excesso de estímulos digitais e a diminuição do tempo dedicado às brincadeiras tradicionais têm impactado o desenvolvimento infantil. A escola, portanto, deve assumir o compromisso de resgatar e valorizar o brincar como uma prática pedagógica essencial, capaz de promover experiências significativas e equilibradas.

O presente trabalho busca compreender a importância do brincar no desenvolvimento cognitivo da criança, analisando como essa prática pode ser incorporada ao ambiente escolar de forma intencional e educativa. Pretende-se investigar de que maneira o brincar contribui para a construção do pensamento, da linguagem e da criatividade, bem como discutir o papel do professor nesse processo.

A pesquisa também busca evidenciar que o brincar é uma necessidade inerente à infância e deve ser reconhecido como um direito garantido, conforme preconizam documentos oficiais da educação brasileira. Ao proporcionar momentos de brincadeira, a escola favorece o aprendizado ativo e prazeroso, estimula a autonomia e respeita as particularidades de cada criança.

Portanto, estudar a importância do brincar é fundamental para repensar práticas pedagógicas e fortalecer a concepção de uma educação infantil que valoriza a ludicidade como caminho para o desenvolvimento integral. O brincar, quando compreendido em sua totalidade, deixa de ser apenas uma atividade recreativa e passa a ser um poderoso instrumento de aprendizagem, que desperta o interesse, a curiosidade e o potencial criativo da criança.

Em síntese, este trabalho propõe refletir sobre como o brincar, enquanto prática natural e prazerosa, pode se transformar em uma estratégia pedagógica eficaz para o desenvolvimento cognitivo. Ao reconhecer o valor do lúdico, o educador contribui para formar crianças mais ativas, criativas e capazes de compreender o mundo com autonomia e sensibilidade. Dessa forma, o brincar assume um papel central na construção do conhecimento e na formação de sujeitos críticos e participativos.

DESENVOLVIMENTO

O brincar é uma atividade universal e atemporal, presente em todas as culturas e épocas da história humana. Ele surge de maneira espontânea e acompanha a criança em todas as fases da infância, assumindo diferentes formas de acordo com o contexto social, cultural e histórico em que está inserida. Por meio do brincar, a criança experimenta o mundo, estabelece relações com as pessoas e com os objetos ao seu redor, e constrói significados sobre si mesma e sobre o ambiente. A brincadeira, portanto, é um meio natural de expressão, comunicação e aprendizagem, essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico.

Na Educação Infantil, o brincar é reconhecido como um eixo estruturante do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), as experiências lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, pois favorecem a exploração, a imaginação, a criatividade e a resolução de problemas. Brincar é aprender — essa afirmação resume o entendimento contemporâneo sobre o papel do lúdico na formação infantil. Durante o brincar, a criança observa, experimenta, questiona, descobre e elabora hipóteses, realizando processos mentais complexos que favorecem a construção do pensamento lógico e simbólico.

A ludicidade, quando inserida de forma planejada no cotidiano escolar, possibilita aprendizagens mais significativas, porque desperta o interesse e a curiosidade da criança. Diferentemente das atividades meramente expositivas, as brincadeiras proporcionam envolvimento emocional e prazer, fatores que facilitam a memorização e a compreensão dos conteúdos. O brincar, nesse sentido, é uma ponte entre o prazer e o saber. É por meio dele que a criança internaliza conceitos, desenvolve o raciocínio e constrói sua própria forma de interpretar o mundo.

As contribuições das teorias do desenvolvimento humano são essenciais para compreender a importância do brincar. Jean Piaget, por exemplo, afirma que o jogo é uma das principais manifestações da inteligência infantil. Para ele, brincar é uma forma de assimilação da realidade, na qual a criança reproduz, transforma e interpreta as experiências vividas. Piaget descreve três tipos principais de jogo: o jogo de exercício, típico dos primeiros anos de vida; o jogo simbólico, que se desenvolve por volta dos dois aos seis anos; e o jogo de regras, que surge posteriormente, quando a criança já consegue compreender normas sociais. Cada uma dessas etapas contribui para diferentes aspectos do desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

No jogo de exercício, a criança explora o próprio corpo e o ambiente, aprendendo por meio da repetição e da experimentação. É nessa fase que ela desenvolve a coordenação motora, a percepção e o controle dos movimentos. Já o jogo simbólico é marcado pela imaginação e pela representação — a criança faz de conta, cria personagens, inventa situações e transforma objetos simples em elementos de seu mundo imaginário. Essa capacidade simbólica é um passo fundamental no desenvolvimento do pensamento abstrato e na aquisição da linguagem. Por fim, o jogo de regras introduz a noção de coletividade, cooperação e respeito mútuo, favorecendo o aprendizado de valores e a formação moral.

Lev Vygotsky também oferece uma perspectiva essencial sobre o brincar. Para ele, o jogo é uma atividade social e culturalmente mediada, que desempenha um papel central na formação das funções psicológicas superiores. Vygotsky afirma que, durante o brincar, a criança opera em um nível de desenvolvimento mais elevado do que aquele que apresenta nas atividades cotidianas. Isso acontece porque o brincar cria uma “zona de desenvolvimento proximal” — um espaço em que a criança é



capaz de realizar tarefas que, sozinha, ainda não conseguiria, mas que, com o apoio de um adulto ou de um colega mais experiente, se tornam possíveis. Dessa forma, o brincar é uma ponte entre o que a criança já sabe e o que ela está prestes a aprender.

A partir dessa visão sociocultural, compreende-se que o brincar não é apenas uma atividade individual, mas um fenômeno social e simbólico. Quando as crianças brincam juntas, compartilham experiências, negociam papéis, criam regras e constroem significados coletivos. Nesse processo, desenvolvem a linguagem, a capacidade de argumentar, de esperar sua vez e de lidar com frustrações. O brincar, portanto, não apenas estimula o raciocínio, mas também ensina valores e atitudes fundamentais para a convivência em sociedade.

Henri Wallon complementa essas visões ao enfatizar a dimensão afetiva do brincar. Segundo ele, as emoções são componentes essenciais do desenvolvimento infantil e estão presentes em todas as atividades humanas, inclusive nas brincadeiras. Ao brincar, a criança expressa sentimentos, elabora medos, ansiedades e desejos, encontrando um espaço seguro para se manifestar livremente. O ambiente lúdico favorece o equilíbrio emocional, promovendo o bem-estar e a autoconfiança. Essa dimensão afetiva é indispensável para o desenvolvimento cognitivo, pois o aprendizado só ocorre de maneira efetiva quando a criança se sente acolhida e motivada.

O papel do professor na mediação das brincadeiras é de extrema importância. O educador deve compreender o brincar não como um simples passatempo, mas como um recurso pedagógico valioso. Cabe a ele planejar atividades que estimulem o pensamento e a criatividade, oferecendo materiais diversificados e espaços que favoreçam a interação e a experimentação. O professor também precisa observar as brincadeiras, identificar interesses e necessidades das crianças, e intervir de forma sensível quando necessário, sempre respeitando o protagonismo infantil. A mediação adequada transforma o brincar em uma oportunidade de aprendizagem significativa.

No ambiente escolar, o espaço físico e os recursos disponíveis influenciam diretamente na qualidade das brincadeiras. É fundamental que as escolas ofereçam ambientes acolhedores, seguros e ricos em estímulos, onde as crianças possam explorar, criar e imaginar. Brinquedos, materiais recicláveis, instrumentos musicais, fantasias, blocos de montar e jogos de tabuleiro são exemplos de recursos que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e social. Entretanto, mais importante do que os materiais é a forma como o educador os utiliza e a intencionalidade pedagógica por trás de cada atividade.

O brincar também é uma forma de inclusão e de respeito à diversidade. Por meio das brincadeiras, as crianças aprendem a conviver com as diferenças, a cooperar e a respeitar o outro. Nas atividades coletivas, cada criança tem a oportunidade de contribuir com suas habilidades e expressar sua individualidade, fortalecendo o senso de pertencimento ao grupo. Quando o brincar é valorizado na prática pedagógica, ele se torna um instrumento poderoso de democratização da aprendizagem e de promoção da equidade.

Outro aspecto relevante é a relação entre o brincar e a linguagem. Durante as brincadeiras, as crianças narram, descrevem, inventam diálogos e constroem histórias. Essa interação verbal amplia o vocabulário e estimula o pensamento simbólico, facilitando o processo de alfabetização. O faz de conta, por exemplo, é um dos momentos mais ricos para o desenvolvimento da linguagem, pois nele a criança cria enredos, personagens e situações que exigem comunicação constante. O professor pode aproveitar essas situações para incentivar a oralidade, a escuta e, posteriormente, a leitura e a escrita.

O brincar também tem um papel essencial no desenvolvimento das funções executivas, como a atenção, a memória e o controle inibitório. Ao seguir regras, planejar ações ou resolver problemas durante as brincadeiras, a criança exercita habilidades cognitivas que serão fundamentais para sua vida escolar. Jogos de tabuleiro, brincadeiras de sequência e atividades de construção são exemplos de experiências que fortalecem essas capacidades. Assim, o brincar prepara a mente infantil para desafios mais complexos, contribuindo para o sucesso acadêmico futuro.

Entretanto, apesar de sua reconhecida importância, o brincar ainda enfrenta desafios na realidade das escolas. Em muitos casos, o currículo é voltado para práticas conteudistas e avaliações padronizadas, o que reduz o tempo e o espaço destinados à ludicidade. Essa limitação empobrece a experiência educativa e compromete o desenvolvimento integral das crianças. É papel da escola e dos educadores resgatar o valor do brincar e garantir que ele esteja presente no cotidiano pedagógico de forma planejada e significativa.

Outro desafio atual é o impacto das tecnologias digitais na infância. O uso excessivo de telas tem reduzido as experiências de brincadeiras ao ar livre e o contato direto com outras crianças. Embora os recursos tecnológicos possam ser ferramentas educativas interessantes, é necessário equilíbrio. O brincar livre, com movimento, criatividade e interação real, continua sendo insubstituível para o desenvolvimento cognitivo e social. Cabe à escola e à família orientarem o uso saudável da tecnologia, sem que ela substitua o brincar tradicional.

A família, aliás, é uma parceira essencial nesse processo. O envolvimento dos pais e responsáveis nas brincadeiras contribui para o fortalecimento dos vínculos afetivos e para o acompanhamento do desenvolvimento da criança. Quando a família reconhece o valor do brincar e oferece tempo e espaço para essa atividade, a criança se sente mais segura, criativa e confiante. Escola e família, trabalhando juntas, podem criar um ambiente rico em estímulos e oportunidades de aprendizagem.

Diante de todos esses aspectos, percebe-se que o brincar é uma prática completa, que articula emoção, pensamento e ação. Ele não é apenas uma forma de distração, mas um meio de construção do conhecimento e de desenvolvimento de competências essenciais. Ao brincar, a criança raciocina, experimenta, comunica, imagina e, acima de tudo, aprende com prazer. Por isso, o brincar precisa ser entendido como um direito e um componente essencial da prática educativa na Educação Infantil.

Conclui-se que o brincar é um fenômeno complexo e indispensável ao desenvolvimento cognitivo infantil. Ele contribui para a formação de sujeitos autônomos, criativos e críticos, capazes de compreender e transformar o mundo ao seu redor. Valorizar o brincar é reconhecer a criança como protagonista de sua própria aprendizagem e como um ser em constante processo de descoberta. Assim, o desafio dos educadores é criar condições para que o brincar seja vivido de forma plena, consciente e significativa, garantindo que a escola seja, de fato, um espaço de experiências, encantamento e aprendizado.

A importância do brincar no desenvolvimento cognitivo da criança está relacionada à forma como o cérebro se desenvolve nas primeiras etapas da vida. Durante a infância, as conexões neurais se formam com rapidez e intensidade, e o brincar atua como um estímulo natural para essas conexões. Quando a criança manipula objetos, experimenta situações, cria histórias e se envolve em jogos simbólicos, ela ativa diferentes áreas cerebrais, fortalecendo a memória, o raciocínio lógico e a capacidade de resolução de problemas. Isso significa que o brincar não apenas diverte, mas também constrói estruturas mentais que serão fundamentais para aprendizagens futuras.



O desenvolvimento cognitivo, segundo as teorias de Piaget, ocorre por meio de estágios sucessivos em que a criança interage com o meio e constrói seu próprio conhecimento. Nesse processo, o brincar assume o papel de um laboratório de experimentação, no qual a criança testa hipóteses, observa resultados e adapta suas ações conforme as respostas do ambiente. Ao empilhar blocos, montar quebra-cabeças ou simular situações do cotidiano, ela está raciocinando, analisando e desenvolvendo noções de espaço, tempo, causa e consequência. Essas experiências, embora simples em aparência, são profundamente significativas para o amadurecimento intelectual.

Do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, o brincar também é uma forma de expressão simbólica. Por meio dele, a criança representa situações vividas e internaliza conceitos abstratos. Quando brinca de casinha, por exemplo, ela não está apenas imitando os adultos, mas organizando o pensamento, compreendendo papéis sociais e elaborando emoções. Esse tipo de brincadeira simbólica é uma das bases do pensamento cognitivo, pois ensina a criança a operar mentalmente com ideias e representações, o que é essencial para o aprendizado da leitura, da escrita e da matemática.

Vygotsky reforça essa ideia ao afirmar que o brincar cria uma situação imaginária que permite à criança agir além de seu comportamento cotidiano. Ao brincar, ela se coloca em papéis diferentes e explora novas possibilidades de ação. Esse deslocamento simbólico é o que impulsiona o desenvolvimento cognitivo. A criança aprende a controlar o próprio comportamento, a planejar, a prever e a refletir sobre as consequências de suas ações. Assim, o brincar não é apenas resultado do desenvolvimento, mas também uma condição necessária para que ele aconteça.

É importante destacar que o brincar também está diretamente ligado ao desenvolvimento da atenção e da concentração. Durante uma brincadeira, a criança se envolve completamente na atividade, direcionando seu foco para o objetivo que deseja alcançar. Esse engajamento promove o fortalecimento da atenção seletiva, habilidade essencial para o aprendizado escolar. Jogos de memória, construção, faz de conta e atividades com regras são exemplos de brincadeiras que exercitam a capacidade de concentração e o controle mental.

O aspecto emocional é outro componente essencial do brincar. Quando a criança brinca, ela tem a oportunidade de expressar sentimentos, compreender emoções e elaborar experiências que, muitas vezes, não sabe verbalizar. A brincadeira serve como um canal de comunicação entre o mundo interno e o externo, permitindo que a criança enfrente medos, ansiedades e conflitos de maneira simbólica. Ao dramatizar situações, ela aprende a lidar com a frustração, a negociar e a compreender os próprios limites. Essa regulação emocional é fundamental para o equilíbrio psicológico e para o desenvolvimento da empatia.

Nas brincadeiras coletivas, surgem ainda experiências que estimulam o raciocínio moral e o pensamento social. Quando as crianças precisam seguir regras, esperar a vez, negociar papéis ou resolver conflitos, elas aprendem noções de justiça, cooperação e respeito mútuo. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento do pensamento ético e da consciência social. A criança passa a entender que o mundo é composto por diferentes pontos de vista e aprende a lidar com divergências de forma saudável. Assim, o brincar é também um exercício de cidadania desde os primeiros anos de vida.

No ambiente escolar, o brincar precisa ser compreendido como parte integrante do currículo, e não como um momento isolado ou secundário. O educador deve planejar situações de aprendizagem que envolvam o lúdico, conectando o brincar aos objetivos pedagógicos. Isso não significa transformar a brincadeira em uma atividade puramente didática, mas reconhecer que, por meio dela, é possível ensinar conteúdos de forma significativa e prazerosa. Por exemplo, jogos de contagem, histórias encenadas e desafios construtivos podem ser utilizados para desenvolver noções matemáticas, linguísticas e científicas.

É essencial que o professor observe atentamente as brincadeiras das crianças, pois elas revelam muito sobre o estágio de desenvolvimento, os interesses e as dificuldades de cada uma. A observação pedagógica é uma ferramenta poderosa para o planejamento educativo. Ao compreender como a criança pensa, age e reage durante o brincar, o educador pode propor intervenções mais adequadas e personalizadas. Esse acompanhamento constante também permite identificar possíveis atrasos no desenvolvimento ou dificuldades de socialização, possibilitando uma ação preventiva e inclusiva.

Outro ponto relevante é o papel do espaço físico e da organização da rotina escolar. Ambientes bem planejados, amplos, coloridos e seguros estimulam a curiosidade e a experimentação. O brincar precisa de liberdade, mas também de estrutura. É importante que a criança tenha acesso a materiais variados, como blocos, tintas, brinquedos de encaixe, instrumentos musicais e objetos de uso cotidiano. Esses recursos ampliam as possibilidades de exploração e de criação, estimulando tanto o pensamento concreto quanto o abstrato.

As brincadeiras ao ar livre, por sua vez, são fundamentais para o desenvolvimento motor e cognitivo. Correr, pular, escalar, equilibrar-se e explorar o ambiente natural proporcionam experiências sensoriais e corporais que fortalecem o raciocínio espacial, a coordenação e a percepção do corpo no espaço. Além disso, o contato com a natureza desperta a curiosidade científica e o senso de preservação ambiental. Quando a escola oferece momentos regulares de brincadeiras livres e orientadas ao ar livre, contribui para a saúde física e mental das crianças.

A integração entre o brincar e a tecnologia também merece reflexão. Em tempos de avanço digital, é inevitável que as crianças tenham contato com jogos eletrônicos e recursos digitais desde cedo. No entanto, o uso dessas ferramentas deve ser equilibrado e supervisionado. As tecnologias podem ser aliadas do aprendizado quando utilizadas de maneira criativa e interativa, mas nunca devem substituir o brincar físico, coletivo e simbólico. É nas experiências reais, com o corpo e com o outro, que a criança desenvolve plenamente suas habilidades cognitivas e emocionais.

O papel da família no incentivo ao brincar é igualmente essencial. Em casa, o tempo dedicado à convivência e às brincadeiras compartilhadas fortalece os laços afetivos e oferece à criança um ambiente de segurança emocional. Os pais são os primeiros mediadores do brincar e, ao participar das atividades lúdicas, ensinam valores, linguagem e comportamentos. É fundamental que as famílias compreendam que brincar não é “perder tempo”, mas investir na formação de um ser humano criativo, inteligente e equilibrado.

Do ponto de vista pedagógico, as políticas públicas de educação também precisam reconhecer o brincar como um direito e garantir condições adequadas para sua efetivação nas escolas. A BNCC, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais reforçam essa importância, mas ainda há desafios na prática. Muitas instituições enfrentam falta de espaço, excesso de turmas e escassez de recursos, o que limita o potencial do brincar como ferramenta de aprendizagem. Investir em formação docente e em infraestrutura é fundamental para que a ludicidade seja, de fato, valorizada.

O brincar, além de promover o desenvolvimento cognitivo, é um poderoso instrumento de inclusão. Crianças com deficiência, por exemplo, podem participar de brincadeiras adaptadas que respeitem suas limitações e valorizem suas potencialidades. O



brincar inclusivo promove a socialização, estimula a autonomia e fortalece a autoestima. A diversidade de brincadeiras permite que todas as crianças, independentemente de suas condições, participem ativamente e aprendam umas com as outras, em um ambiente de respeito e solidariedade.

Em contextos de vulnerabilidade social, o brincar também assume um papel de proteção e ressignificação. Crianças que vivem situações de risco, violência ou pobreza encontram nas brincadeiras um refúgio emocional e um meio de reconstruir o sentido da vida cotidiana. Por meio do brincar, elas expressam emoções, reinventam realidades e recuperam a esperança. Nesse sentido, o brincar é uma forma de resistência e de cura, contribuindo para o fortalecimento psicológico e o desenvolvimento saudável.

Outro aspecto importante é a relação entre o brincar e a aprendizagem formal. Muitas vezes, as escolas separam de forma rígida o momento de brincar e o momento de aprender, como se fossem atividades opostas. No entanto, quando o brincar é integrado ao currículo, o processo de aprendizagem torna-se mais dinâmico e significativo. As crianças aprendem melhor quando estão envolvidas emocionalmente, e o brincar é justamente o que desperta esse envolvimento. Brincadeiras que exploram números, letras, cores, sons e movimentos transformam o aprendizado em uma experiência viva e prazerosa.

Por fim, é preciso compreender que o brincar é uma linguagem própria da infância. Ele é a forma que a criança tem de se comunicar, de compreender o mundo e de construir conhecimento. Negar à criança o direito de brincar é negar sua natureza curiosa e criativa. O brincar é um ato de liberdade, uma manifestação de inteligência e uma expressão de humanidade. Quando a escola reconhece isso, transforma o processo educativo em uma jornada mais humana, sensível e significativa.

Assim, o brincar deve ser compreendido como um pilar essencial do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem infantil. Ele não substitui outras formas de ensino, mas as complementa, tornando o conhecimento mais acessível e prazeroso. Promover o brincar é investir em uma educação que respeita a infância, valoriza o prazer de aprender e acredita que o desenvolvimento acontece quando corpo, mente e emoção estão em harmonia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo compreender e refletir sobre a importância do brincar no desenvolvimento cognitivo da criança, especialmente na etapa da Educação Infantil. Ao longo da pesquisa, foi possível observar que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma experiência essencial para a aprendizagem e para a formação integral do ser humano. Através do brincar, a criança explora, experimenta, imagina, comunica e constrói conhecimento, desenvolvendo habilidades que servirão de base para toda a sua trajetória educacional e social.

O brincar revela-se como a linguagem natural da infância. É por meio dele que a criança expressa sentimentos, compreende o mundo e constrói suas próprias interpretações sobre a realidade. Quando brinca, ela organiza o pensamento, planeja ações, faz descobertas e estabelece conexões cognitivas significativas. Essa capacidade de transformar experiências em conhecimento é o que torna o brincar um instrumento indispensável ao desenvolvimento intelectual e emocional.

Durante as brincadeiras, a criança aprende de forma ativa, criativa e prazerosa. Essa aprendizagem significativa é muito mais duradoura, pois está associada à emoção e à motivação. Ao contrário das atividades puramente repetitivas, as brincadeiras envolvem o corpo, a mente e a afetividade, integrando os diferentes aspectos do desenvolvimento humano. O brincar, portanto, não deve ser visto como uma pausa no aprendizado, mas como o próprio meio pelo qual ele acontece.

As teorias de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon oferecem uma base sólida para compreender o papel do brincar no desenvolvimento cognitivo. Piaget destaca o brincar como uma forma de assimilação da realidade e como uma etapa fundamental para o avanço do pensamento lógico. Vygotsky, por sua vez, ressalta o caráter social do brincar, entendendo-o como um espaço de mediação e de criação de zonas de desenvolvimento proximal. Já Wallon evidencia a importância das emoções e das interações afetivas, que se manifestam de forma intensa nas brincadeiras e contribuem diretamente para o desenvolvimento da inteligência.

Essas perspectivas teóricas demonstram que o brincar é um fenômeno complexo, que envolve dimensões cognitivas, sociais e afetivas. Ele estimula o raciocínio, fortalece a memória, desenvolve a linguagem, amplia a concentração e favorece a autonomia. Ao mesmo tempo, promove a empatia, a cooperação e o respeito às regras e às diferenças, preparando a criança para conviver em sociedade de forma equilibrada e ética. Assim, o brincar é um processo integral, que forma não apenas mentes mais atentas e criativas, mas também corações mais sensíveis e solidários.

No ambiente escolar, o brincar deve ocupar um espaço de destaque. O educador precisa compreender que as brincadeiras são oportunidades riquíssimas de aprendizagem, observação e intervenção pedagógica. Cabe ao professor planejar atividades lúdicas com intencionalidade, respeitando o ritmo e os interesses de cada criança, e promovendo experiências que estimulem a imaginação e o pensamento crítico. Um educador que valoriza o brincar não apenas ensina conteúdos, mas ajuda a formar sujeitos curiosos, reflexivos e confiantes.

A escola, como espaço de convivência e construção de saberes, deve garantir o direito de brincar como parte essencial do currículo. É necessário que as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e os projetos escolares reconheçam a ludicidade como eixo fundamental do desenvolvimento infantil. Ambientes acolhedores, materiais diversificados e tempo adequado para o brincar livre e orientado são elementos que fortalecem a aprendizagem e tornam a educação mais significativa.

O envolvimento da família também é imprescindível nesse processo. Quando pais e responsáveis participam das brincadeiras, demonstram interesse e oferecem estímulo, reforçam os vínculos afetivos e contribuem para o equilíbrio emocional e cognitivo da criança. A parceria entre escola e família cria uma rede de apoio que favorece o crescimento saudável, garantindo que o brincar seja valorizado tanto em casa quanto na escola.

O estudo ainda evidenciou que o brincar é um poderoso instrumento de inclusão e de promoção da igualdade. Ele permite que crianças com diferentes capacidades, culturas e histórias participem das mesmas experiências, aprendendo umas com as outras em um ambiente de respeito e cooperação. A ludicidade rompe barreiras e possibilita que cada criança se desenvolva em seu próprio ritmo, sem ser excluída ou limitada por suas diferenças.

Outro aspecto relevante abordado nesta pesquisa diz respeito aos desafios contemporâneos, como o uso excessivo das tecnologias e a diminuição do tempo destinado ao brincar livre. Embora os recursos digitais possam ter valor pedagógico quando bem utilizados, é fundamental que não substituam o brincar tradicional, físico e simbólico. As experiências concretas, o contato com o corpo, com a natureza e com outras crianças são insubstituíveis para o desenvolvimento pleno da inteligência e da afetividade.



Diante de tudo isso, conclui-se que o brincar é um direito fundamental da infância e deve ser assegurado por todos os que participam do processo educativo. Ele representa muito mais do que um momento de lazer — é uma necessidade vital, um meio de expressão e uma ferramenta poderosa de aprendizagem. Negar o brincar é limitar a imaginação, o pensamento e a liberdade da criança.

É papel dos educadores, gestores e famílias resgatar e fortalecer o valor do brincar no cotidiano das crianças. Através das brincadeiras, é possível ensinar e aprender de forma significativa, respeitando a natureza curiosa e criativa da infância. Quando a escola reconhece o brincar como parte essencial do desenvolvimento cognitivo, ela oferece à criança um ambiente mais humano, afetivo e estimulante.

Em síntese, o brincar é a base sobre a qual se constrói o pensamento, a linguagem, a imaginação e a inteligência. Ele promove aprendizagens que vão além dos conteúdos escolares, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, autônomos e sensíveis. A criança que brinca é uma criança que pensa, que sente, que cria e que aprende com prazer. Portanto, valorizar o brincar é valorizar a própria essência da infância e reconhecer que é brincando que a criança se torna, de fato, sujeito de sua própria história.

Assim, reafirma-se que o brincar é uma ferramenta indispensável no processo de ensino e aprendizagem. Ele favorece a descoberta, o encantamento e o prazer de aprender, elementos que tornam a educação mais significativa e transformadora. Ao final desta reflexão, torna-se evidente que o brincar não é apenas uma etapa da infância, mas um caminho permanente de formação humana — um caminho que conduz ao conhecimento, à autonomia e à felicidade de aprender.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. C. O brincar e o desenvolvimento infantil: a importância do lúdico na educação. São Paulo: Cortez, 2019.
- ARAÚJO, S. M.; LIMA, R. P. Ludicidade e aprendizagem na Educação Infantil. 2. ed. Curitiba: Appris, 2021.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 07 nov. 2025.
- KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- SANTOS, S. M. P. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 2018.
- SILVA, A. L. O papel do brincar no desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- WALLON, H. As origens do caráter na criança. São Paulo: Manole, 2007.
- WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



A CULTURA INDÍGENA ENSINANDO OS ESTUDANTES



CÉLIA FERREIRA CORREIA - Graduação em Pedagogia pela Universidade Braz Cubas (2005); Especializações em Educação Infantil pelo Instituto Dottori de Ensino Superior (2012), Psicologia Institucional na área da Educação pela Falc- Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2011), Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Eliseos (2015), Letramento pela Faculdade Campos Eliseos (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura do Município de São Paulo - Na escola: EMEI Profª Valentina Antonini da Silva.

CÉLIA FERREIRA CORREIA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Braz Cubas (2005); Especializações em Educação Infantil pelo Instituto Dottori de Ensino Superior (2012), Psicologia Institucional na área da Educação pela Falc- Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2011), Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Eliseos (2015), Letramento pela Faculdade Campos Eliseos (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura do Município de São Paulo - Na escola: EMEI Profª Valentina Antonini da Silva.

RESUMO

Este artigo examina a centralidade da cultura educacional indígena para a compreensão das metodologias de ensino próprias das comunidades originárias brasileiras. Essas práticas pedagógicas ancestrais fundamentam-se na transmissão intergeracional de saberes, valores e tradições, objetivando o desenvolvimento integral dos indivíduos. A educação indígena estrutura-se em pilares como a relação de harmonia com o meio ambiente, o profundo respeito aos mais velhos, detentores do conhecimento, e a valorização da oralidade como veículo de perpetuação cultural. Os saberes são veiculados oralmente por meio de narrativas míticas, contos e histórias que codificam ensinamentos sobre as interações com o ecossistema, os princípios espirituais e a organização da vida comunitária.

Palavras-Chave: Cultura Indígena; Educação; Conhecimento; Ensino.

INTRODUÇÃO

É crucial reconhecer e apreciar a cultura indígena na educação para a formação de uma sociedade mais equitativa e justa. As políticas governamentais devem assegurar o direito a uma educação específica, considerando as características culturais e as necessidades das comunidades indígenas. Ademais, é imprescindível investir na capacitação de docentes indígenas, capazes de trabalhar de maneira comprometida e sensível à realidade das comunidades.

A educação brasileira tem passado por constantes transformações. Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação passa a ser o primeiro direito social. O ensino fundamental é considerado um direito de todos, independente das diferenças de etnia, idade, sexo ou deficiências (BRASIL, 2008).

Em síntese, a cultura indígena educacional é rica em saberes, práticas e valores que contribuem para a formação integral das crianças e jovens indígenas. É um patrimônio cultural que deve ser valorizado e respeitado, possibilitando a construção de uma sociedade mais plural e inclusiva.

A cultura indígena é um componente fundamental da identidade e história do Brasil. Os povos indígenas habitam as terras que hoje correspondem ao território brasileiro há milhares de anos, desenvolvendo uma rica diversidade de idiomas, práticas culturais, crenças e modos de vida. No entanto, essa cultura tem sido historicamente negligenciada e marginalizada, especialmente na área da educação. Neste texto, exploraremos a importância da cultura indígena na educação e como sua inclusão pode contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

A educação pública gratuita torna-se princípio em âmbito nacional, reflexo do cenário pós-ditadura, marcado por intensos movimentos sociais por todos os cantos do país, que clamavam por igualdade e garantia de direitos básicos dos cidadãos (BRASIL, 2008).

Para entender a importância da cultura indígena na educação, é essencial conhecer um pouco sobre sua história. Os povos

indígenas foram os primeiros habitantes do Brasil, já estabelecidos no território antes mesmo da chegada dos colonizadores europeus. Durante o processo de colonização, eles foram alvo de grandes injustiças, como a violência, a exploração e a perda de suas terras. Muitas tribos foram dizimadas ou perderam grande parte de sua população devido a conflitos armados, doenças e escravidão.

A cultura indígena é extremamente diversa e abrange uma ampla variedade de grupos étnicos, cada um com suas próprias tradições, línguas, práticas espirituais e modos de sobrevivência. Ao longo dos séculos, os povos indígenas desenvolveram um profundo conhecimento sobre a natureza e seus recursos, criando técnicas de caça, pesca, agricultura e medicina que ainda são utilizadas até hoje. Além disso, a sua rica produção artística, expressa em pinturas corporais, esculturas, cerâmica e tecelagem, é um elemento chave para a preservação da identidade cultural indígena.

Apesar da riqueza cultural dos povos indígenas, sua inclusão na educação tem sido historicamente limitada e inadequada. Durante um longo período, os povos indígenas foram proibidos de falar suas línguas, praticar suas religiões e manter suas tradições culturais, o que contribuiu para um processo de assimilação forçada e perda de identidade. Mesmo hoje em dia, muitas escolas não oferecem um currículo que inclua a história, a cultura e as tradições indígenas, perpetuando estereótipos e desvalorizando sua contribuição para a sociedade.

A fim de corrigir essa situação, é necessário promover a educação indígena, que valoriza e respeita a cultura desses povos. A educação indígena deve incluir a transmissão dos conhecimentos ancestrais, a língua materna, o respeito pelos rituais e festas tradicionais e a consciência da importância da preservação do meio ambiente. Além disso, é essencial que as escolas e universidades desenvolvam um currículo diversificado, que inclua a história e a cultura indígena, além de promover o diálogo intercultural e o reconhecimento do pluralismo cultural.

A inclusão da cultura indígena na educação não traz benefícios apenas para os próprios povos indígenas, mas também para toda a sociedade. Ao reconhecer e valorizar a cultura indígena, estamos promovendo uma sociedade mais inclusiva, respeitosa e diversa. Além disso, o conhecimento tradicional dos povos indígenas sobre a natureza e os recursos naturais pode ser uma valiosa contribuição para a sustentabilidade ambiental e a preservação da biodiversidade.

A cultura indígena é uma parte essencial da identidade do Brasil e sua inclusão na educação é fundamental para construir uma sociedade mais justa e inclusiva. A valorização da cultura indígena na educação não apenas contribui para a preservação da identidade e história desses povos, mas também promove a diversidade cultural, o respeito mútuo e a sustentabilidade ambiental. É necessário que a educação brasileira reconheça e valorize a riqueza cultural dos povos indígenas, garantindo o direito a uma educação respeitosa, inclusiva e que promova a valorização desse importante parcela da população brasileira. As práticas educativas indígenas também têm como objetivo fortalecer a identidade cultural das comunidades, ensinando sobre a história, língua e costumes indígenas. As crianças aprendem sobre suas origens, os rituais e festividades tradicionais, além de se conscientizarem sobre a importância da preservação dos saberes indígenas.

Além disso, a educação indígena também é voltada para a formação de habilidades práticas, como a caça, pesca, agricultura e artesanato, que são fundamentais para a sobrevivência das comunidades. O conhecimento da natureza e dos recursos disponíveis é passado de geração em geração, garantindo a sustentabilidade e preservação do ambiente.

Entretanto, é importante ressaltar que a educação indígena tem enfrentado desafios e dificuldades ao longo dos anos. Muitas comunidades ainda sofrem com a falta de infraestrutura adequada, ausência de professores indígenas capacitados e o preconceito em relação aos valores e práticas culturais indígenas.

A CULTURA INDÍGENA NO SISTEMA EDUCACIONAL

A cultura dos povos indígenas tem um papel crucial na sociedade e na formação de uma identidade comum. Os indígenas possuem uma história rica e variada, marcada por uma intensa ligação com a natureza e um conhecimento ancestral passado de pai para filho. A sua cultura abrange práticas, convicções, idiomas, tradições e tradições que são singulares e de grande valor.

A importância da cultura indígena reside no fato de que ela enriquece e diversifica o tecido social de uma nação. Cada povo indígena possui seu próprio conjunto de valores e visões de mundo, que são expressos em suas línguas, rituais, música, dança, arte e culinária. Essas expressões culturais são uma forma de reafirmar e celebrar a identidade de um povo e preservar as tradições transmitidas ao longo do tempo.

Ao reconhecer e valorizar a cultura indígena, a sociedade como um todo abre suas portas para a diversidade cultural e para uma compreensão mais profunda das diversas formas de vida e visões de mundo. Isso leva à promoção do respeito mútuo, ao combate à discriminação e ao fortalecimento dos laços de solidariedade e cooperação entre todos os membros da sociedade. Além disso, a inclusão da cultura indígena na sociedade é um passo fundamental para superar o legado do colonialismo e da assimilação cultural. Durante séculos, os povos indígenas foram subjugados, marginalizados e forçados a renunciar a suas tradições e formas de vida em detrimento da cultura dominante. Essa violência cultural deixou cicatrizes profundas nas comunidades indígenas, que ainda enfrentam desafios como a perda de território, a discriminação e a violação de seus direitos básicos.

Ao promover a valorização e o respeito pela cultura indígena, estamos contribuindo para a justiça social e para o fortalecimento dos direitos humanos. Isso implica em garantir que os povos indígenas tenham voz e ativamente participem das decisões que afetam suas comunidades, bem como na adoção de políticas públicas que respeitem e protejam seus direitos à autodeterminação, ao território e à preservação de sua cultura.

A cultura indígena também oferece importantes lições em relação a relação com o meio ambiente e à sustentabilidade. Os povos indígenas têm um conhecimento profundo sobre os ecossistemas em que vivem, suas plantas medicinais, técnicas agrícolas sustentáveis e práticas de conservação da natureza. Promover esse conhecimento é essencial para enfrentar os desafios ambientais que enfrentamos atualmente, como mudanças climáticas, desmatamento e perda de biodiversidade.

A inclusão da cultura indígena na sociedade também enriquece o patrimônio cultural de uma nação. A arte indígena é conhecida pela sua beleza, originalidade e estilo único, englobando pinturas, esculturas, cestaria, tecelagem, cerâmica e música. Valorizar e promover essa arte é uma forma de preservar o patrimônio cultural de um povo e oferecer oportunidades para que os artistas indígenas sejam reconhecidos e valorizados.



Além disso, a cultura indígena pode desempenhar um papel importante na educação. Ao incluir conteúdos sobre a cultura indígena nos currículos escolares, as crianças e jovens têm a oportunidade de aprender sobre a história, a tradição, o conhecimento e as perspectivas dos povos indígenas. Isso não apenas promove a inclusão e o respeito, mas também permite que os estudantes desenvolvam habilidades de pensamento crítico e entendam melhor a diversidade e a complexidade do mundo em que vivem.

Em suma, a cultura indígena desempenha um papel fundamental na sociedade, oferecendo uma diversidade cultural valiosa, promovendo a justiça social, fortalecendo os direitos humanos, oferecendo lições em relação à sustentabilidade e enriquecendo o patrimônio cultural de uma nação. Valorizar, respeitar e promover a cultura indígena é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente da importância da diversidade cultural.

A cultura indígena tem sido um tema relevante no contexto da educação e da sociedade atual. Os povos indígenas têm uma história rica e diversificada, com uma grande variedade de tradições, crenças e práticas culturais, muitas vezes enraizadas em uma profunda conexão com a natureza e com seus territórios ancestrais.

Esta Lei surge como uma medida de reparação das consequências de uma sociedade que durante séculos negligenciou a história e a cultura indígena, está sempre esteve à margem do contexto social e fora da escola. E quando abordada, apresentava distorções, reforçando estereótipos. Como por exemplo, na comemoração do dia 19 de abril, atribuído ao dia do índio (BRASIL, 2008).

Esta data não é comemorada pelos indígenas, é considerada uma data onde são reforçados estereótipos, com abordagens superficiais das características indígenas, como uma figura fictícia criada em romances brasileiros históricos ou em uma pintura no rosto das crianças. A Organização das Nações Unidas instituiu o dia 09 de agosto como a data internacional para celebrar e reconhecer a cultura indígena. O Agosto indígena é um tempo para propor celebrações e ações de valorização destes povos em âmbito mundial (BRASIL, 2008).

No entanto, ao longo dos séculos, essas culturas foram marginalizadas, discriminadas e até mesmo apagadas pela colonização e pela imposição de valores e práticas ocidentais. Ainda hoje, muitos povos indígenas lutam para preservar e proteger suas culturas, enfrentando desafios como perda de território, discriminação, violência e acesso limitado à educação.

Na educação, a inclusão da cultura indígena é fundamental para promover uma sociedade mais justa e igualitária. É importante reconhecer e valorizar a diversidade cultural, fornecendo um currículo inclusivo que reflita a pluralidade de experiências e visões de mundo. Isso permite que os alunos indígenas se sintam representados e valorizados em sua própria identidade cultural, ao mesmo tempo em que promove a compreensão e o respeito mútuo entre todos os alunos.

Além disso, a inclusão da cultura indígena no currículo escolar ajuda a combater os estereótipos e preconceitos presentes na sociedade em relação aos povos indígenas. Isso contribui para uma educação mais plural e crítica, incentivando os alunos a questionarem as narrativas dominantes e a desenvolverem um pensamento reflexivo.

A Lei 11645 de 2008, assinada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, determina o Ensino de História e Culturas Indígenas, nas aulas de artes, história e literatura nas escolas de ensino oficial do País, mas ela não estabelece o ensino nos cursos de formação, o que torna o assunto desconhecido e longe das salas de aula:

Falar hoje de índios no Brasil significa falar de uma diversidade de povos, habitantes originários das terras conhecidas na atualidade como continente americano.

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (NR).

A cultura indígena também traz lições valiosas em relação à sustentabilidade e ao respeito pelo meio ambiente. Os povos indígenas têm um conhecimento profundo sobre a natureza e suas relações com ela, oferecendo uma perspectiva importante para lidar com os desafios ambientais que enfrentamos atualmente, como mudanças climáticas, desmatamento e perda de biodiversidade. Promover esse conhecimento entre os estudantes é fundamental para promover práticas mais sustentáveis e conscientes.

Além da educação, a inclusão da cultura indígena na sociedade é essencial para a construção de uma nação mais justa e inclusiva. É preciso reconhecer e respeitar os direitos dos povos indígenas, incluindo o direito à autodeterminação, ao território e à preservação de sua cultura. Isso implica em políticas públicas que promovam a inclusão e o respeito pelos povos indígenas em todas as esferas da sociedade, garantindo seu protagonismo e igualdade de oportunidades.

A valorização da cultura indígena também contribui para promover um senso de identidade e pertencimento entre os próprios indígenas, fortalecendo sua autoestima e empoderamento. Isso permite que eles se reconectem com suas raízes e história, fornecendo uma base sólida para uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Em suma, a inclusão da cultura indígena na educação e na sociedade é um passo fundamental para a construção de um mundo mais justo e igualitário. Ao valorizar, respeitar e promover a diversidade cultural, estamos contribuindo para a preservação e valorização de uma riqueza histórica e cultural que deve ser celebrada e protegida por todos nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além da capacitação dos professores, é crucial estimular a pesquisa e a criação de recursos pedagógicos que valorizem a cultura indígena de maneira apropriada e respeitosa. Livros, atividades e materiais didáticos devem fornecer informações exatas e recentes sobre as comunidades indígenas, desfazendo estereótipos e realçando a abundância e a variedade de suas culturas. Esses recursos devem ser criados em colaboração com as comunidades indígenas, assegurando sua representação genuína e prevenindo estereótipos, apropriações culturais ou qualquer tipo de desrespeito.

Outro ponto crucial para a inclusão da cultura indígena na educação é a preservação e revitalização das línguas indígenas. Muitos povos indígenas possuem línguas próprias que estão em risco de extinção devido à marginalização e assimilação



cultural. É importante investir em políticas e programas de revitalização linguística, incluindo o ensino das línguas indígenas nas escolas e promovendo o uso dessas línguas nas comunidades indígenas. O respeito e a promoção das línguas indígenas são fundamentais para a preservação da cultura e da identidade dos povos indígenas.

Além disso, é necessário garantir o acesso à educação de qualidade para os estudantes indígenas, respeitando suas especificidades culturais e linguísticas. Para isso, é importante providenciar transporte escolar adequado, infraestrutura escolar adequada e investir em programas e ações afirmativas que promovam a inclusão e o sucesso dos estudantes indígenas. Também é necessário garantir a inclusão de temas indígenas nos currículos escolares, oferecer programas de ensino bilíngue ou intercultural e promover a valorização da educação comunitária indígena.

Além disso, é fundamental a criação de políticas públicas que promovam a justiça social e a autonomia dos povos indígenas. Isso implica em garantir o respeito aos direitos territoriais dos povos indígenas, o fortalecimento das organizações indígenas e o combate à exploração de seus territórios e recursos naturais. A inclusão da cultura indígena na educação deve ser acompanhada pela valorização e respeito à soberania dos povos indígenas, garantindo que suas demandas e necessidades sejam atendidas.

Em resumo, a inclusão da cultura indígena na educação é um processo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa. Para isso, é necessário ouvir e aprender com os povos indígenas, investir na formação de professores, criar materiais didáticos adequados, preservar e revitalizar línguas indígenas, garantir acesso à educação de qualidade para estudantes indígenas e promover políticas públicas que respeitem os direitos dos povos indígenas. Somente através de um engajamento efetivo e comprometido com a inclusão da cultura indígena na educação poderemos alcançar uma sociedade verdadeiramente diversa, respeitosa e justa.

A inclusão da cultura indígena na educação é um processo crucial para a promoção da igualdade, respeito à diversidade e valorização dos povos indígenas. Ao reconhecer a importância da cultura indígena na sociedade, é necessário ir além da mera inclusão dos povos indígenas nos currículos escolares, mas também garantir que sua cultura seja respeitada, valorizada e transmitida de forma autêntica e significativa.

Primeiramente, para que a inclusão da cultura indígena na educação seja efetiva, é necessário um profundo respeito e abertura para ouvir e aprender com os povos indígenas. É fundamental promover um diálogo horizontal e participativo com as comunidades indígenas, envolvendo-as na definição dos conteúdos curriculares e nas decisões educacionais que envolvam suas realidades. Dessa forma, é possível criar uma educação que seja culturalmente sensível, inclusiva e que respeite o conhecimento e os valores dos povos indígenas.

Além disso, é preciso investir na formação e valorização de professores capacitados para trabalhar com a cultura indígena. Os educadores devem receber capacitação específica para compreender e respeitar a diversidade cultural dos povos indígenas, quebrando estereótipos e preconceitos. Eles devem estar cientes das dinâmicas de poder presentes na sala de aula e criar um ambiente propício para que os estudantes indígenas se sintam seguros e valorizados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

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

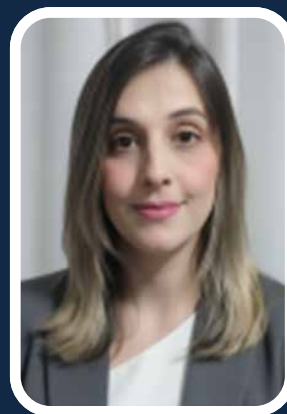
BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CANDAU, V. M. Sociedade, educação e cultura: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Legislação educacional brasileira. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DA DECODIFICAÇÃO DO CÓDIGO ÀS PRÁTICAS SOCIAIS DA ESCRITA



DAIANE MARIÇA NAVARRO ALMEIDA - Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Unifahe (2025); Formada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2009); Professor(a) de Ensino Fundamental I - na EMEF Milton Pereira Costa

RESUMO

Este artigo empreende uma análise aprofundada dos conceitos de alfabetização e letramento, explorando suas interfaces, especificidades e implicações para a prática pedagógica. A discussão parte dos processos cognitivos e psicogenéticos da aquisição da língua escrita, detalhando as hipóteses infantis sobre a escrita e o papel da consciência fonológica. Em seguida, aborda o desenvolvimento de habilidades complexas de leitura e escrita, transcendendo a mera decodificação para abranger a fluência, a compreensão em múltiplos níveis e a produção textual autoral. O eixo central da análise, contudo, reside na exploração do letramento como um fenômeno social – o uso efetivo e contextualizado da leitura e da escrita nas diversas práticas sociais, incluindo os novos letramentos digitais impostos pela contemporaneidade. Argumenta-se que a escola deve se posicionar como uma agência de letramento, cujo objetivo final não é apenas ensinar o código alfabético, mas formar cidadãos capazes de participar plenamente de uma cultura grafocêntrica. Conclui-se que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, e que a superação de uma visão meramente técnica da aprendizagem da escrita é condição essencial para uma educação verdadeiramente emancipatória.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Psicogênese da Língua Escrita; Práticas Sociais da Escrita; Educação Emancipatória.

INTRODUÇÃO

Ser alfabetizado, em sua concepção mais rudimentar, já significou a capacidade de assinar o próprio nome, um marco que separava o indivíduo de uma condição de total marginalização em uma sociedade que começava a se estruturar em torno de documentos. Hoje, no epicentro da era da informação, essa definição se mostra dramaticamente insuficiente. Vivemos imersos em um oceano de textos, dos contratos de trabalho às mensagens instantâneas, dos artigos científicos às notícias falsas que viralizam em redes sociais. Nesse contexto, a verdadeira cidadania exige muito mais do que o simples reconhecimento de letras; exige a capacidade de navegar, interpretar, criticar e produzir sentidos nesse universo simbólico. Essa constatação nos leva ao coração do debate pedagógico contemporâneo: a distinção e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade entre alfabetização e letramento.

Historicamente, a posse da escrita foi um instrumento de poder, restrito a escribas, clérigos e à elite. A invenção da prensa por Gutenberg foi um ponto de inflexão, mas foi somente com os ideais iluministas e a formação dos Estados-nação que a alfabetização universal se tornou um projeto político. Por muito tempo, esse projeto foi compreendido de forma restrita: alfabetizar era ensinar o código, a tecnologia da escrita, as relações entre fonemas (sons) e grafemas (letras). Contudo, a partir das últimas décadas do século XX, pesquisadores como a linguista brasileira Magda Soares passaram a sistematizar uma percepção crucial: dominar o código não garante a participação efetiva nas complexas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Surge, assim, o conceito de letramento, que não se refere à habilidade de ler e escrever, mas ao estado ou condição que adquire um indivíduo ou grupo social como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. A alfabetização é a porta de entrada; o letramento é a apropriação de todo o universo que essa porta revela.

OBJETIVO GERAL Analisar de forma aprofundada os processos de alfabetização e letramento como fenômenos distintos, porém indissociáveis, investigando desde as bases psicogenéticas da aquisição da escrita até seu uso como ferramenta para

a participação social plena e crítica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Detalhar o processo de aquisição da escrita sob a ótica da psicogênese, explorando as hipóteses infantis e o papel da consciência fonológica.
- Investigar o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras que transcendem a decodificação, como a fluência, a compreensão e a produção textual.
- Conceituar o letramento em suas múltiplas dimensões, incluindo o letramento digital, e discutir o papel da escola como principal agência promotora dessas práticas.

JUSTIFICATIVA A persistência de altos índices de analfabetismo funcional no Brasil – pessoas que, embora alfabetizadas, não conseguem interpretar textos simples – evidencia a urgência de se superar uma visão meramente tecnicista do ensino da língua escrita. Este estudo se justifica pela necessidade de munir educadores, gestores e formuladores de políticas públicas com uma compreensão profunda e integrada do que significa, de fato, formar leitores e escritores competentes para o século XXI. Discutir alfabetização e letramento é discutir inclusão social, acesso à informação, exercício da cidadania e, em última instância, a qualidade da nossa democracia.

PROBLEMA Como as práticas pedagógicas podem evoluir de um modelo focado estritamente na aquisição do código alfabético (alfabetização) para uma abordagem integral que promova o uso proficiente e crítico da leitura e da escrita nas diversas esferas da vida social (letramento)?

OS FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO: DECIFRANDO O CÓDIGO ESCRITO

Antes que a escrita se torne uma ferramenta para a expressão e a compreensão do mundo, a criança precisa desvendar seu mistério fundamental: como um conjunto de marcas arbitrárias no papel pode representar a vastidão da linguagem falada? Esse processo, longe de ser uma absorção passiva de informações, é uma intensa atividade de construção intelectual.

A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA Uma das maiores revoluções no campo da alfabetização veio com os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que, partindo dos pressupostos teóricos de Jean Piaget, investigaram o que as crianças pensam sobre a escrita antes mesmo de serem formalmente ensinadas. Elas demonstraram que a criança é um sujeito ativo que formula hipóteses, testa-as, entra em conflito cognitivo e avança em sua compreensão. Essa trajetória foi mapeada em níveis de desenvolvimento:

1. **NÍVEL PRÉ-SILÁBICO:** A criança ainda não compreende que a escrita representa os sons da fala. Suas tentativas de escrita não têm relação com a pauta sonora da palavra. Ela pode usar desenhos, pseudoletas ou letras aleatórias, baseando-se em critérios como o tamanho do objeto (escrever "FORMIGA" com poucas letras e "BOI" com muitas) ou a quantidade mínima de letras para que algo possa ser lido.

2. **NÍVEL SILÁBICO:** Ocorre a primeira grande descoberta: a escrita tem relação com o som. A criança passa a usar uma letra para representar cada sílaba da palavra, com ou sem valor sonoro convencional (ex: para "CAVALO", pode escrever "AOA" usando as vogais, ou "CVL" usando consoantes).

3. **NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO:** Este é um período de transição, marcado pelo conflito. A criança percebe que apenas uma letra por sílaba é insuficiente. Ela começa a mesclar a lógica silábica com a lógica alfabética, ora representando sílabas com uma única letra, ora com mais de uma (ex: para "CAVALO", pode escrever "CAVALO").

4. **NÍVEL ALFABÉTICO:** A criança finalmente compreende o princípio fundamental do nosso sistema de escrita: a correspondência entre fonemas e grafemas. Ela entende que cada sílaba é composta por unidades menores e passa a representar todos os fonemas da palavra, ainda que com erros ortográficos, que serão superados em um processo posterior.

Compreender essa psicogênese transformou a pedagogia, deslocando o foco do "erro" como falha para o "erro" como uma evidência valiosa do pensamento da criança, permitindo que o professor atue como um mediador do processo, e não como um mero transmissor de regras.

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA COMO PILAR Paralelamente à construção de hipóteses sobre o sistema, o desenvolvimento da consciência fonológica é um preditor crucial para o sucesso na alfabetização. Trata-se da habilidade de refletir sobre e manipular os sons da linguagem falada. Ela se desenvolve em um contínuo, desde a percepção de unidades maiores, como rimas e sílabas (consciência silábica), até a capacidade de identificar e manipular as menores unidades sonoras, os fonemas (consciência fonêmica). Atividades como cantar cantigas de roda, identificar palavras que começam com o mesmo som ou segmentar palavras em sílabas não são meros passatempos, mas exercícios cognitivos poderosos que preparam o cérebro da criança para compreender o princípio alfabético – a ideia de que as letras representam os sons.

O DEBATE DOS MÉTODOS E A SUPERAÇÃO DA POLARIZAÇÃO Historicamente, o campo da alfabetização foi palco de uma verdadeira "guerra de métodos". De um lado, os métodos sintéticos, que partem das unidades menores para o todo (letra -> sílaba -> palavra -> frase). Incluem o método alfabético (soletrar), o fônico (ênfase no som da letra) e o silábico (uso das famílias silábicas como BA-BE-BI-BO-BU). De outro, os métodos analíticos, que partem do todo para as partes (palavra -> sílaba -> letra), como os métodos de palavração e sentencição, e o método global, que defendia a memorização de textos inteiros.

Hoje, a pesquisa contemporânea aponta para a superação dessa polarização. Sabe-se que a criança precisa, sim, de instrução explícita sobre as relações entre letras e sons, pilar dos métodos fônicos. Contudo, essa instrução não pode ocorrer de forma mecânica e descontextualizada. A abordagem mais eficaz é aquela que integra o desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino sistemático do código alfabético a práticas significativas de letramento. Ou seja, a criança aprende as correspondências grafofônicas ao mesmo tempo em que ouve histórias, manuseia livros, dita textos para o professor e tenta escrever suas próprias narrativas, compreendendo desde cedo que a escrita serve para comunicar, encantar e organizar o mundo.

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA: DA FLUÊNCIA À AUTORIA

Ser alfabetizado é a conquista da base. A partir daí, inicia-se uma longa jornada de desenvolvimento de competências cada



vez mais sofisticadas, que transformarão o decodificador iniciante em um leitor fluente e o escriba hesitante em um autor de suas próprias ideias.

LER NÃO É APENAS DECODIFICAR: OS NÍVEIS DE COMPREENSÃO LEITORA A decodificação é uma condição necessária, mas não suficiente, para a leitura. O verdadeiro objetivo é a compreensão. A capacidade de compreender um texto se manifesta em diferentes níveis de complexidade:

- **COMPREENSÃO LITERAL:** É a capacidade de localizar informações que estão explícitas na superfície do texto. Responder a perguntas como "Quem é o personagem principal?" ou "Onde a história acontece?".
- **COMPREENSÃO INFERENCIAL:** É a habilidade de "ler nas entrelinhas", de captar informações que não estão ditas, mas que podem ser deduzidas a partir das pistas que o texto oferece, combinadas com o conhecimento de mundo do leitor. É inferir a motivação de um personagem ou a causa de um evento não explicitada.
- **COMPREENSÃO CRÍTICA (OU AVALIATIVA):** É o nível mais sofisticado. O leitor não apenas compreende o que o texto diz, mas é capaz de se posicionar em relação a ele. Isso envolve avaliar a confiabilidade das fontes, identificar a intenção do autor, perceber ideologias subjacentes e relacionar as ideias do texto com outras leituras e com a própria realidade. É aqui que a leitura se torna um ato de cidadania.

A CONSTRUÇÃO DA FLUÊNCIA LEITORA A FLUÊNCIA é a ponte que conecta a decodificação à compreensão. Um leitor fluente lê com precisão (poucos erros), em uma velocidade adequada e com prosódia (entonação, ritmo), de forma que a leitura se assemelhe à fala natural. Quando o ato de decodificar se torna automático e não exige mais um esforço cognitivo intenso, a mente do leitor fica livre para se dedicar à tarefa principal: a construção de significados. A falta de fluência, ao contrário, sobrecarrega a memória de trabalho, tornando a compreensão uma tarefa árdua e frustrante. Estratégias como a leitura repetida de textos, a leitura em coro e o teatro de leitores são eficazes para desenvolver essa habilidade.

O PROCESSO DA ESCRITA: DO PLANEJAMENTO À REVISÃO Assim como a leitura, a escrita é um processo complexo, e não um ato único. Ensinar a escrever é ensinar a gerenciar esse processo, que pode ser dividido em etapas:

1. **PLANEJAMENTO:** É o momento de gerar ideias (brainstorming), definir o objetivo do texto, o público-alvo e o gênero, e organizar os pensamentos em um esboço ou roteiro.
2. **TEXTUALIZAÇÃO (OU RASCUNHO):** É o ato de colocar as ideias no papel, concentrando-se em desenvolver o conteúdo sem uma preocupação excessiva, nesse primeiro momento, com a correção gramatical.
3. **REVISÃO:** Esta é, talvez, a etapa mais crucial e mais negligenciada. Revisar não é apenas corrigir erros de ortografia (isso é a edição final). Revisar é reler o texto com um olhar crítico, como se fosse um leitor externo, para verificar se as ideias estão claras, se a sequência é lógica, se os argumentos são fortes e se o objetivo foi alcançado. Implica em reescrever trechos, cortar o que é desnecessário e adicionar o que está faltando. É na revisão que o texto ganha qualidade.

A VOZ DO AUTOR: GÊNEROS TEXTUAIS E ESTILO Ninguém escreve "no vácuo". Escrevemos sempre dentro de determinados gêneros textuais – bilhetes, contos de fadas, notícias de jornal, receitas, artigos de opinião, posts de blog. Cada gênero possui uma estrutura, uma linguagem e um propósito específicos. O desenvolvimento da competência escritora passa, necessariamente, pela familiarização com um vasto repertório de gêneros. Ao ler e produzir textos de diferentes gêneros, o estudante aprende a adequar sua linguagem a diferentes contextos de comunicação, desenvolvendo flexibilidade, repertório e, gradualmente, um estilo próprio – sua voz como autor.

LETRAMENTO: A ESCRITA EM AÇÃO NAS PRÁTICAS SOCIAIS

Se a alfabetização é aprender a dirigir e o desenvolvimento da escrita é aprimorar a pilotagem, o letramento é saber usar o veículo para chegar a todos os lugares desejados na cidade, lendo as placas, entendendo os mapas e seguindo as regras de trânsito. É a dimensão social e funcional da escrita.

O CONCEITO DE LETRAMENTO E SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES Como já introduzido, o letramento é o impacto da escrita sobre o indivíduo e a sociedade. Ser "letrado" não é um estado binário (sim ou não), mas um contínuo que varia em grau e em tipo. Não existe "um" letramento, mas múltiplos letramentos. O letramento acadêmico, exigido na universidade, é diferente do letramento necessário para um profissional de mecânica ler um manual técnico, que por sua vez é diferente do letramento literário, que permite a fruição de uma obra de ficção. A escola precisa reconhecer e valorizar essa diversidade de práticas.

LETRAMENTO NO MUNDO DO TRABALHO E DA CIDADANIA A ausência de um nível adequado de letramento é um fator direto de exclusão social. No mundo do trabalho, a incapacidade de redigir um e-mail claro, interpretar um gráfico de desempenho ou compreender as cláusulas de um contrato limita drasticamente as oportunidades profissionais. No exercício da cidadania, o letramento é ainda mais vital. É ele que permite ao cidadão ler criticamente o programa de um candidato, entender seus direitos e deveres em um código legal, preencher formulários para acessar serviços públicos, acompanhar o orçamento da cidade ou escrever uma carta de reclamação a um órgão de defesa do consumidor. Sem letramento, a democracia se torna frágil, e o indivíduo, vulnerável à manipulação.

LETRAMENTOS DIGITAIS NA ERA DA INFORMAÇÃO A ascensão da internet e das tecnologias digitais gerou a necessidade de novos letramentos, que vão muito além da simples transposição da escrita do papel para a tela. O letramento digital envolve um conjunto de competências específicas: a habilidade de navegar em ambientes não lineares através de hiperlinks; a capacidade de ler e produzir textos multimodais, que integram escrita, imagens, sons e vídeos; a proficiência em comunicar-se em novos gêneros, como posts, comentários, e-mails e mensagens instantâneas, adequando a linguagem a cada plataforma; e, talvez o mais importante, a competência informacional de avaliar a credibilidade das fontes. Em um ecossistema infestado por desinformação e "fake news", saber quem está dizendo, com que intenção e com base em quais evidências tornou-se uma habilidade de sobrevivência intelectual e cívica.

A ESCOLA COMO AGÊNCIA DE LETRAMENTO Diante dessa complexidade, o papel da escola precisa ser repensado. Sua função primordial não pode ser apenas a de alfabetizar, mas a de se constituir como uma agência de letramento – um espaço social onde práticas de leitura e escrita autênticas e diversificadas circulem intensamente. Isso significa que a escrita não pode ser uma atividade restrita à aula de Língua Portuguesa, mas deve permear todas as disciplinas. A biblioteca deve ser o coração pulsante da escola, um centro de cultura e pesquisa, e não um mero depósito de livros. Os projetos pedagógicos devem envolver tarefas de escrita com propósito e destinatário real: criar um jornal da turma, produzir um blog sobre um tema de interesse, escrever cartas para a prefeitura reivindicando melhorias no bairro, produzir roteiros e gravar vídeos para um canal da escola.



É ao vivenciar a função social da escrita que os alunos se apropriam dela de forma significativa e duradoura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

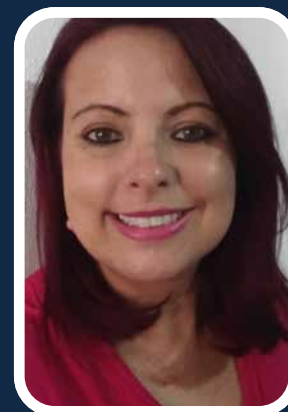
Ao término desta jornada reflexiva, a tese central se solidifica: alfabetização e letramento, embora conceitualmente distintos, são processos simbióticos e inseparáveis na formação de um indivíduo plenamente capaz. A alfabetização oferece a chave, o código, a ferramenta técnica sem a qual o acesso ao mundo da escrita seria impossível. O letramento, por sua vez, é o domínio sobre os múltiplos usos dessa ferramenta, a apropriação de suas funções sociais, culturais, políticas e econômicas. Ter a chave não adianta se não se sabe quais portas ela abre, nem como circular pelos cômodos da vasta casa da cultura escrita. O grande desafio da educação brasileira, portanto, é superar definitivamente a visão restrita de que ensinar a ler e a escrever se resume a ensinar as correspondências entre sons e letras. É preciso assumir, em cada sala de aula e em cada projeto pedagógico, o compromisso de "alfabetizar letrando". Isso implica em mergulhar as crianças, desde a mais tenra idade, em um ambiente rico em textos de todos os gêneros e portadores, mostrando-lhes, pela prática, os infinitos poderes da escrita. Significa seguir a inspiração de Paulo Freire, para quem a alfabetização verdadeira é aquela que ensina o ser humano a "ler o mundo" para além da "leitura da palavra", tornando-se um ato de conhecimento e uma ferramenta de transformação da realidade. Formar cidadãos letrados não é uma mera meta educacional; é o fundamento de uma sociedade mais justa, crítica, participativa e genuinamente democrática.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
KLEIMAN, Angela. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
VYGOTSKY, Lev. S. A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



O IMPACTO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO



DANIELA OMENA GUIMARÃES RAMOS - Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unisa (2014); 2 Licenciatura Letras- Português Faculdade Fael (2019); 2 Licenciatura Letras-Libras pela faculdade Unifahe (2025); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Fael (2019); Especialista em Gestão Escolar – Administração, Supervisão e Orientação (2025); Professora de Ensino Educação Infantil - na EMEI Lucilia de Andrade Ferreira.

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento. Na educação infantil, a presença de crianças com TEA impõe desafios significativos, mas também abre espaço para o crescimento da prática pedagógica inclusiva. Este artigo tem como objetivo refletir, à luz de referenciais teóricos, sobre os impactos do autismo no cotidiano escolar e propor estratégias que favoreçam uma educação mais equitativa e humanizada. Por meio de uma revisão bibliográfica, o estudo reforça a importância do olhar sensível do educador, e de práticas intencionais que tornem e transformem o ambiente escolar em um espaço de acolhimento, pertencimento, respeito e aprendizagem para todos.

Palavras-chave: Autismo; Educação Infantil; Inclusão Escolar; Estratégias Pedagógicas; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, como primeira etapa da vida escolar, deve ser marcada por acolhimento, escuta ativa e respeito às singularidades. Diante da crescente diversidade nas salas de aula, é cada vez mais comum o convívio de crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas crianças, por suas características particulares, demandam um olhar atento, e intervenções pedagógicas específicas e adaptadas.

O desafio de incluir crianças com TEA vai além de questões metodológicas e materiais diferenciados. Trata-se de uma prática que envolve a empatia, o respeito às diferenças e o compromisso com o direito à educação de qualidade. Este artigo se propõe a refletir sobre os efeitos do autismo no contexto da educação infantil, evidenciando os principais desafios enfrentados por professores, famílias e instituições, além de apresentar caminhos para uma inclusão real, efetiva e humanizada.

COMPREENDENDO O AUTISMO NA INFÂNCIA

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição complexa do neurodesenvolvimento que se manifesta nos primeiros anos de vida. De acordo com o DSM-5 - TR (2022), os critérios passaram a ser organizados da seguinte forma: prejuízo persistente na área de comunicação e interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, (quadro). É importante ressaltar que o autismo se apresenta de maneira diversa em cada criança (SCHWARTZMAN, 2011), o que reforça a necessidade de uma abordagem individualizada e respeitosa no contexto escolar.

Quadro 1 – Critérios Diagnósticos para Avaliação do TEA

Prejuízo persistente na área de comunicação e interação social	Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades
Déficit na reciprocidade socioemocional (atenção compartilhada e compartilhar interesses).	Movimentos repetitivos ou estereotípias motoras ou vocais.
Prejuízo na linguagem verbal, não verbal e ou interações.	Interesses restritos, inflexibilidade, busca por rotinas ou padrões ritualísticos.
Iniciar ou manter relações.	Interesses restritos e anormais na intensidade e foco.
	Hipo ou hipersensibilidade a estímulos sensoriais.

Fonte: Organização das autoras a partir do DSM-5 - TR (2022).



De acordo com o DSM-5 - TR (2022), o diagnóstico do TEA seria confirmado quando o indivíduo apresentar as três características da primeira coluna e, no mínimo, duas da segunda coluna.

Na educação infantil, esses sinais podem aparecer de maneira leve ou severa, como a falta de contato visual, dificuldades na linguagem oral, resistência a mudanças na rotina e comportamentos estereotipados e agressividade. É importante ressaltar que o autismo se apresenta de maneira diversa em cada criança, o que reforça a importância de uma abordagem individualizada e respeitosa.

Quanto mais cedo for iniciada a intervenção nas crianças com TEA, maiores serão as chances de atingimento dos marcos de desenvolvimento. O ideal é a Estimulação Precoce, assim que se desconfie de algum atraso ou saiba do diagnóstico, reduzindo as dificuldades futuras da criança (REIS, 2016).

Segundo Bosa (2002), o autismo deve ser compreendido dentro de um contexto de desenvolvimento global da criança, o que exige da escola com ambiente privilegiado de observação e intervenção, tem o papel de identificar sinais precoces. Isso inclui atenção aos marcos do desenvolvimento infantil, especialmente nos aspectos relacionados à comunicação, à socialização, e à sensibilidade sensorial.

Além disso, muitos avanços científicos têm demonstrado que, com intervenções precoces, as crianças com TEA podem desenvolver habilidades sociais e comunicativas significativas. Vygotsky (1993), ao tratar da zona de desenvolvimento proximal, destaca que o desenvolvimento acontece em interação com o outro, o que reforça o papel da mediação pedagógica.

É urgente, portanto, que profissionais da educação estejam preparados para reconhecer as especificidades do TEA para adaptar as suas práticas de maneira a garantir experiências de aprendizagem que estejam dentro das possibilidades de cada criança, mesmo quando estas não se expressam verbalmente ou interagem conforme os padrões esperados.

METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO ESCOLAR

A construção de práticas pedagógicas eficazes requer planejamento, escuta e colaboração entre os diferentes atores do processo educativo. A seguir, propõe-se um modelo de atuação dividido em quatro etapas principais:

1. Diagnóstico situacional
 - Levantamento das características individuais da criança: interesses, linguagem, respostas sensoriais e padrões de comportamentais.
 - Registros e observações cotidianas, envolvendo educadores, coordenadores e familiares.
2. Planejamento colaborativo
 - Reuniões com a equipe escolar (educadores, especialistas, famílias) para traçar metas em curto, médio e longo prazo.
 - Elaboração de um Plano Individual de Intervenção Curricular (PIIC), com base na BNCC e nas Diretrizes da Educação Especial do MEC.
3. Execução adaptativa
 - Aplicação de atividades com recursos visuais, concretos e sensoriais, respeitando os tempos de cada criança.
 - Adaptação do ambiente e materiais para promover a autonomia e reduzir as frustrações.
4. Monitoramento e ajustes
 - Avaliação contínua dos avanços e desafios.
 - Reuniões periódicas para revisão das estratégias e inclusão de orientações de profissionais externos (fonoaudiologia, psicopedagogia), quando necessário.

Essa metodologia fortalece os vínculos entre escola e família, promove maior coerência entre os contextos de aprendizagem e garante um acompanhamento mais efetivo do desenvolvimento infantil.

PARCERIA COM A FAMÍLIA

A presença da família no processo educativo é indispensável, especialmente quando se trata da inclusão de crianças com TEA. A escola precisa criar meios de comunicação eficazes e respeitosos com os responsáveis, promovendo encontros regulares, mesmo que breves, para trocar informações sobre o cotidiano da criança.

Além disso, a formação das famílias sobre o transtorno e sobre as estratégias de apoio é uma forma de valorizá-las como parceiras ativas e protagonistas na educação de seus filhos.

AÇÃO MULTIDISCIPLINAR

A efetividade da inclusão está diretamente ligada à colaboração de diferentes áreas do conhecimento. Fonoaudiólogos, Psicopedagogos, Terapeutas ocupacionais, Psicólogos clínicos e Educadores podem, juntos, construir intervenções mais completas, respeitando aspectos cognitivos, emocionais, sensoriais e sociais da criança com TEA. Segue as atribuições dos profissionais:

- Fonoaudiólogos orientam sobre estímulos de linguagem oral e não-verbal, personalizando recursos para sala de aula.
- Psicopedagogos promovem estratégias de ensino que também auxiliam no desenvolvimento socioemocional.
- Terapeutas ocupacionais ajudam na adequação de equipamentos ergonômicos, recursos táteis e nos ajustes dos espaços físicos.
- Psicólogos clínicos/escolares apoiam educadores e famílias frente a comportamentos mais intensos, promovendo acolhimento emocional e formação continuada.

Gomes e Souza (2021) reforçam que a articulação do trabalho, entre esses profissionais, junto com a escola, amplia a



qualidade das intervenções, evitando sobrecargas e potencializando os resultados do processo de aprendizagem.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Algumas práticas específicas demonstram resultados satisfatórios no contexto da educação infantil para crianças com autismo:

- Rotinas estruturadas e previsíveis: Crianças com autismo tendem a se sentir mais seguras quando sabem o que vai acontecer. A previsibilidade oferece segurança à criança com TEA. Um quadro visual com ícones que representem as atividades do dia, como “roda de conversa”, “lanche” e “brincadeira livre”, pode ser afixado em local visível. Sempre que possível, é importante avisar com antecedência sobre mudanças, como passeios ou visitas.
- Comunicação alternativa e aumentativa (CAA): Crianças não verbais ou com dificuldades na linguagem podem se beneficiar de recursos como PECS (sistema de comunicação por troca de figuras), pranchas de comunicação ou aplicativos como o “LetMeTalk”. Esses instrumentos não substituem a fala, mas promovem a expressão de desejos e emoções, reduzindo a frustração e favorecendo a autonomia. O uso de figuras, gestos e aplicativos pode facilitar a comunicação, especialmente para crianças não verbais.
- Ambientes sensoriais adaptados: Muitas crianças com TEA apresentam hipersensibilidade ou hipossensibilidade sensorial. Uma sala de acolhimento com elementos como almofadas, fones de ouvido antirruído, tecidos de diferentes texturas ou luzes suaves pode ser um refúgio importante em momentos de sobrecarga.
- Mediações lúdicas para a socialização: Brincadeiras dirigidas que promovam a interação com os pares, como jogos de turno (ex: dominó, esconde-esconde, circuito motor), podem facilitar o desenvolvimento da atenção compartilhada e das habilidades sociais. O educador pode atuar como “ponte” entre a criança com TEA e as demais, ensinando aos colegas como incluir e respeitar. Brincadeiras dirigidas e jogos simbólicos são oportunidades para estimular a interação social e a linguagem.
- Planejamento interdisciplinar: O trabalho com crianças com autismo requer o diálogo entre diferentes saberes. Psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e psicopedagogos podem orientar os professores quanto às melhores abordagens.
- Parcerias com as famílias: O envolvimento da família é essencial para que haja continuidade entre os avanços da escola e do lar. A escuta das famílias também é parte fundamental desse processo, enriquecendo o trabalho com a criança.
- Formação continuada com foco na inclusão: A formação permanente é um direito e uma necessidade dos educadores. Oficinas, cursos de curta duração e grupos de estudo sobre autismo e práticas inclusivas devem ser promovidos pelas redes de ensino. A troca de experiências entre professores que vivenciam a inclusão no dia a dia também é uma rica fonte de aprendizado.

Essas estratégias devem ser adaptadas conforme o perfil e as necessidades de cada criança, respeitando sua individualidade e promovendo sua autonomia.

AVALIAÇÃO E SUSTENTABILIDADE DA INCLUSÃO

Para garantir o sucesso contínuo, faz-se necessária uma política de avaliação institucional:

- Monitoramento de indicadores como participação, autonomia, linguagem e comportamento.
- Utilização de rubricas, portfólios, registros fotográficos, relatórios mensais.
- Revisão periódica dos planos de intervenção, com análise de recursos, estrutura física, formação docente, envolvimento familiar.

Além disso, é essencial garantir a formação permanente por meio de parcerias com universidades, acesso a materiais atualizados e políticas públicas que fortaleçam a inclusão escolar.

A IMPORTÂNCIA DO OLHAR HUMANIZADO

Mais do que técnicas, crianças com TEA necessita de escuta verdadeira, vínculos afetivos e espaços onde possa se expressar e pertencer. A humanização da prática pedagógica implica conhecer o sujeito para além do diagnóstico, respeitando sua história, seus desejos e seus tempos.

Segundo Mantoan (2006), a inclusão verdadeira exige a superação de modelos excludentes baseados na homogeneidade. A escola deve se reinventar para acolher a todos, não moldando os alunos aos padrões da escola.

Nesse contexto, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdo para tornar-se um mediador de relações. Essa mediação exige escuta, paciência e flexibilidade. Crianças com autismo podem levar mais tempo para estabelecer vínculos, mas isso não significa que não desejem se conectar. O adulto é responsável por criar as condições para que essa conexão aconteça.

Para que esse contexto se concretize, é essencial que o educador tenha apoio emocional e formativo contínuo. A humanização não é uma tarefa solitária, ela precisa ser cultivada em equipe, com espaços de escuta e troca entre os profissionais.

A empatia é uma ferramenta poderosa nesse processo. Quando o educador se propõe a compreender o mundo sob a perspectiva da criança com autismo, abre-se um espaço para relações mais autênticas e para o fortalecimento dos vínculos afetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença das crianças com autismo na educação infantil é uma oportunidade de ressignificar o fazer pedagógico. Incluir não é apenas adaptar conteúdos, mas é construir relações, abrir espaços e romper lógicas que excluem.

Incluir é um ato político, pedagógico e ético. A educação infantil é o primeiro espaço institucional que muitas crianças frequentam, e, portanto, o lugar onde começam a formar sua identidade e senso de pertencimento. Quando a escola acolhe verdadeiramente a criança com autismo, ela envia a mensagem de que todas as formas de ser têm valor.

É preciso fortalecer na construção de políticas públicas que garantam apoio as escolas, por meio da formação continuada,



equipes multidisciplinares nas escolas e suporte às famílias. Mas também é necessário que cada educador, em seu cotidiano, demonstre o compromisso ético de promover uma escola mais justa e mais acolhedora.

O autismo não deve ser visto como um obstáculo, mas como uma oportunidade de repensar o fazer pedagógico, tornando a escola um espaço mais sensível, democrático e humano para todos.

Portanto, que a presença das crianças com TEA nos ensine não apenas sobre a diferença, mas sobre o valor da escuta, da paciência, da criatividade e da humanidade. Que cada criança possa encontrar na escola, não apenas um lugar para aprender, mas um espaço para ser plenamente quem é.

REFERÊNCIAS

SILVA, R. P. B.; OLIVEIRA, M. M. Estratégias de Inclusão para Crianças com TEA na Educação Infantil. Rio de Janeiro: Imperial, 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do espectro do autismo: uma visão multidisciplinar. São Paulo: Memnon, 2011.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.



ARTES VISUAIS E A LINGUAGEM MUSICAL NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL



ELIANE PEREIRA DA SILVA SOUZA - Licenciada em Pedagogia, UNESP, 2007. Licenciada em Artes Visuais, Unicv, 2025. Pós-graduada, Lato Sensu, em Arte e educação, Unifahe em 2024. - Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil na rede municipal de Embu das Artes desde 2003. Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2015, lotada na EMEI George Savalla Gomes Carequinha - São Paulo.

RESUMO

Parte substancial da literatura atualizada sobre a arte (que inclui a música), especialmente, refere-se à importância do desenvolvimento das habilidades criativas, da linguagem, da memória, da coordenação visomotora e da formação da disciplina como eixos fundamentais da educação. No caso da educação musical, alguns fatores identificados em vários países que afetaram esse ensino foram as perspectivas levantadas por governos e instituições educacionais, que propõem uma visão quantitativa da música, baseada em conquistas quantificáveis, com termos teóricos errôneos, e uma qualificação de acordo com o grau de execução de um instrumento, quando a abordagem deveria ser qualitativa baseada em seu valor biopsicossocial, sociomusical, cultural e suas qualidades lúdicas em espaços educacionais. O mesmo pode ser compreendido no fenômeno do ensino de arte em geral. Essa visão instrumentalista e não transcendental da arte no contexto pedagógico provavelmente decorre de uma falta de consciência na sociedade sobre seus poderes redentores e transcendentais na exploração da idealidade, o que pode levar a uma abordagem empobrecida de suas possibilidades.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a arte tem promovido uma imaginação dinâmica da comunidade como um todo e do eu, com todo o seu entrelaçamento de identidades e diferenças, o que de forma instrumental-científica ou puramente intelectual não seria possível, pelo menos como as identificamos na sociedade capitalista moderna e contemporânea. É por isso que a arte tem estado tão intimamente ligada à transformação da sociedade e como "uma ferramenta para o pensamento crítico". Esses autores concordam com a abordagem deste artigo, que considera que a área educacional não tem focado a aprendizagem de habilidades artísticas como um elo com o exercício intraemocional, mas meramente como um desenvolvimento de habilidades manuais, perdendo ao longo do caminho suas possibilidades no enriquecimento do pensamento crítico, da criação consciente, da geração de experiências socioculturais, da interpretação e da criação em prol do desenvolvimento integral do aluno.

Nesse sentido, sugere-se que a criatividade evoluiu para uma forma dinâmica de resolução de problemas por meio da vivência criativa, ou seja, da autorrealização (MOLINA, 2020). Portanto, as habilidades artísticas devem ser parte integrante de todo o processo educacional, resultando em uma pessoa bem-educada.

A primeira constatação que indica uma desconexão entre o corpo e o processo criativo infantil no processo pedagógico são os fundamentos legais de vários países latino-americanos.

O trabalho realizado por Alayón (2022) sobre o estudo da eficácia de um programa de educação musical no desenvolvimento de habilidades de crianças em idade pré-escolar mostra como resultados que, com a aplicação de estratégias metodológicas adequadas, foram alcançados melhores níveis de desenvolvimento psicomotor, uma vez que as crianças aprenderam a coordenar movimentos por meio das coreografias apresentadas, o que contribuiu inclusive para o aprimoramento de sua caligrafia. Isso se refere ao fato de que, ao desenvolver o aspecto artístico nas crianças, podem ser alcançados melhores resultados em termos de habilidades comunicativas e cognitivas.

Para Bulla et al., programas baseados em atividades musicais melhoraram os processos de comunicação dos alunos, visto que a música influenciou o desenvolvimento da comunicação, melhorando, por sua vez, a linguagem corporal, os gestos, a linguagem oral, a interação social e o desenvolvimento cognitivo (2019). O teste mostrou que a música e a arte, em suas demais expressões, podem aprimorar os processos educacionais e incentivar os alunos a percebê-las como parte do processo

educacional, aprimorando seus níveis de raciocínio, imaginação e concentração.

Da mesma forma, Quintana (2022) pôde verificar que a aplicação da linguagem musical influencia significativamente o desenvolvimento da expressão corporal, de modo que a aplicação de oficinas com influência artística fortalece as habilidades de linguagem e comunicação das crianças, melhorando seu desenvolvimento e interação com o restante do grupo. Mato-Vázquez et al. (2019) também mencionam que, graças à aplicação de atividades musicais, os professores desejam satisfazer as necessidades de aprendizagem de seus alunos em uma fase fundamental como a pré-escola, em todas as disciplinas.

O impacto da arte no desenvolvimento cognitivo é corroborado por estudos que demonstram como a criatividade artística pode estar ligada a emoções intensas e, por vezes, negativas, que potencializam a capacidade criativa dos indivíduos.

A relação entre arte e emoções não se limita ao campo da educação básica. Pesquisas em áreas tão diversas como neurologia e psicologia clínica têm demonstrado que a prática artística pode ter efeitos terapêuticos, como no caso de pacientes com demência, onde a arte se mostrou um meio eficaz de melhorar a qualidade de vida e a função cognitiva. No campo da educação, essa capacidade da arte de influenciar o estado emocional e mental dos alunos se traduz em maior resiliência e melhor capacidade de lidar com o estresse e a adversidade.

A MÚSICA E A PERCEPÇÃO AUDITIVA

Segundo Buela (2019), a música permitiu o desenvolvimento da percepção auditiva, das habilidades musicais, da criatividade e do gosto musical, e quanto mais precoce o desenvolvimento, melhores os resultados obtidos. Da mesma forma, Piscoya (2022) propôs um programa baseado em atividades musicais para desenvolver habilidades de comunicação em crianças de 4 e 5 anos. Ele pôde verificar que, ao aplicar o programa, conseguiu obter melhorias nas crianças.

É essencial que o sistema educacional promova não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas também seu desenvolvimento sociopessoal. Portanto, para Errázuriz-Larraín e Fernandois-Scmutzer (2021), o desenvolvimento da sensibilidade deve ser promovido em um clima escolar adequado e estimulante. Para eles, a experiência estética deve contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, solidários e culturalmente responsáveis. A ênfase deve ser colocada na educação artística desde a infância para que os alunos possam desenvolver suas capacidades criativas e expressivas e sua sensibilidade estética. Para García, a experiência artística "é uma combinação ordenada e organizada de produção, percepção, apreciação e fruição" (2022, p.42), sendo todos esses aspectos objetos de educação.

Isso vai ao encontro do que mencionou Navarro (2017), que indica que o ensino musical deve ser aplicado a partir de uma abordagem construtivista, ou seja, formar integralmente o aluno desenvolvendo suas diferentes habilidades, pois, para aprender habilidades artísticas, sejam elas quais forem, é necessário implementar uma série de operações cognitivas, como o desenvolvimento da memória e da atenção, nas quais intervêm as capacidades físicas, os hábitos e os aspectos psicológicos que o aluno possui.

Díaz et al mencionam que a finalidade do ensino não deve se limitar apenas à aquisição de conhecimentos e habilidades pela criança, mas também deve se preocupar em desenvolver a inteligência, considerando que ela está em constante evolução, por isso deve ser desenvolvida de forma gradual e constante, levando em consideração as capacidades individuais de cada criança, mas formando-as como "uma unidade de sentimento, inteligência e moralidade" (2014, p.106).

Nesse sentido, Mela explica que "os professores devem adquirir um compromisso reflexivo e autorreflexivo com suas práticas, o que lhes permite transformar a aula de artes em um espaço de aprendizagem ativa" (2019, p.112). Para sistematizar os processos criativos e artísticos nas escolas, recomenda-se aprender e utilizar habilidades relacionadas a experiências pedagógicas que desencadeiem a autorreflexão em professores e alunos. Isso também é alcançado por meio da criação de projetos de arte que sigam uma metodologia específica para orientar as atividades; isso é mais atraente para o enriquecimento dos alunos do que abordar o conteúdo da maneira tradicional. Com um método de aprendizagem baseado em habilidades artísticas, o sujeito tem a oportunidade de perceber, explorar e agir sobre um conteúdo específico, usando a arte como uma forma de conhecimento, como uma possibilidade de recriar a aprendizagem, onde o aluno adquire novos conhecimentos por meio de experiências.

Professores que ensinam sobre habilidades artísticas devem assumir um papel crítico na sociedade, colaborando ativamente na formação de sujeitos reflexivos, dispostos e preparados para influenciar a realidade em que estão inseridos. Isso se dá pela articulação e relação dos conhecimentos pedagógicos com as habilidades artísticas dos alunos, com sua capacidade de responder aos desafios da multiplicidade de significados de suas obras e produções artísticas. "O papel da educação não é produzir alunos e cidadãos funcionais e irrefletidos, mas sim sujeitos propensos a mudanças e transformações sociais que melhorem suas próprias condições de vida e as da comunidade em que atuam" (Mela, 2019, p. 115).

Para Alvarado (2018) é relevante mencionar que há uma diversidade de pensamentos nos professores que ensinam habilidades artísticas, pois quando estão se preparando profissionalmente, muitos se concentram em aprender arte, seja música, pintura, dança entre outras, ou se preparam pedagogicamente para administrar habilidades artísticas.

Muito do que se denomina qualidade educacional reside na forma como as práticas pedagógicas são produzidas. No caso da aprendizagem pautada em habilidades artísticas, Mela (2020) expressa que muitas linguagens artísticas podem ser incorporadas durante o processo de ensino-aprendizagem, por meio de atitudes e habilidades que crianças e jovens adquirem e utilizam por toda a vida.

A visão da aprendizagem artística deve focar na diversidade, nas tradições, nas relações fluidas entre o mundo da arte e da educação e, ao apresentar uma abordagem educacional integral, colaborará sobremaneira com a qualidade educacional.

HABILIDADES ARTÍSTICAS E A APRENDIZAGEM

A aprendizagem baseada em habilidades artísticas ocorre por meio de um espaço prático, como descrito por García (2022), quando também menciona que se esse tipo de aprendizagem for adequadamente fomentado, os alunos terão uma maneira harmoniosa de expressar suas emoções, sentidos, habilidades e relacioná-los aos campos educacional, acadêmico, mental e de enriquecimento social. "A educação artística busca espaço para um sistema educacional que possa transcender a polarização cartesiana tradicional entre a arte como campo de percepção e a ciência como campo da razão" (GARCÍA, 2022, p.40). Isso significa que, por meio de um sistema normativo como o educacional, a visão da aprendizagem baseada em habilidades



artísticas pode ser reconstruída como uma forma de conectar dimensões da arte, cultura, sensibilidade pessoal, contexto social, valores e, muito importante, a opinião própria de um indivíduo para a vida.

Portanto, uma das formas de abordar o ensino e a aprendizagem com base nas habilidades artísticas é, para Salido-López (2021), o desenvolvimento cultural, trabalhando em equipe para coletar e analisar criticamente as informações, de modo que isso lhes permita identificar e resolver situações e adquirir e aplicar novos conhecimentos enquanto geram sua própria aprendizagem, o professor manterá um papel de preparador, guia e orientador de uma formação artística que colabore com o processo de aprendizagem do aluno; as atividades e metodologias a serem aplicadas derivam da experiência, tradições, patrimônio e cultura da sociedade, onde comportamentos como motivação, interesse, fruição de uma obra de arte e atitudes de respeito pelas criações dos outros geram valores cívicos e morais e fomentam as relações interpessoais.

Em relação à aprendizagem baseada em habilidades, Alsina et al. (2020) focam na ideia de que os sistemas educacionais devem ser dinâmicos e flexíveis, facilitando os esforços criativos dos alunos. Eles explicam que o modelo tradicional de educação, onde apenas o conhecimento é transmitido, tem sido progressivamente substituído pela aprendizagem baseada em competências, também vista como uma oportunidade para ensinar os alunos a resolver problemas em contextos diversos. Nesse sentido, Mela destaca que "os professores devem estar preparados e sensíveis à mudança, flexíveis e adaptar seus estilos de ensino a uma abordagem crítica e transformadora" (2020, p.205). Portanto, é aconselhável utilizar estratégias e técnicas pedagógicas mais experienciais, participativas, colaborativas, criativas, multidisciplinares e interdisciplinares que implementem atividades artísticas e pedagógicas, priorizando a inter-relação entre diferentes linguagens artísticas, como teatro, música, dança e artes visuais.

Em relação a isso, deve-se destacar o papel que a criatividade do aluno e do professor desempenha na aprendizagem baseada em habilidades artísticas, pois é determinada "pela experiência de cada indivíduo" (MOLINA, 2020, p.19) e dependendo da forma pedagógica que se aborde pode ser exaltada ou reprimida, e para isso é necessário descrever um processo simples que este autor aponta em relação ao modo como a criatividade funciona.

O processo criativo é uma parte importante da aprendizagem de habilidades artísticas, pois leva a resultados muito particulares, pois, como aponta o autor, "é necessário manejar um certo grau de interpretação e criatividade para captar a compreensão pessoal desse conhecimento por meio da criação de um produto" (MOLINA, 2020, p.19). Por meio de um processo criativo, o aluno pode analisar o contexto em que a aprendizagem ocorre e o evidenciará por meio de uma obra plástica, da interpretação de um instrumento, da execução de uma peça de dança, entre qualquer outra categoria relacionada à arte e à cultura.

Ao dar a devida importância ao desenvolvimento de áreas do conhecimento como a Arte, podem ser fomentadas práticas pedagógicas vivenciais e criativas, pois elas têm a capacidade de conectar os indivíduos com suas criações por meio do trabalho acadêmico e intelectual, permitindo-lhes incorporar suas emoções, refletir e dialogar, o que se traduz em interações sociais e culturais.

De uma perspectiva sociológica, os alunos frequentam instituições educacionais para socializar. Portanto, para García (2022), a aprendizagem baseada em habilidades artísticas contribui diretamente para o desenvolvimento de um sujeito socialmente integrado.

No campo educacional e principalmente no início de qualquer atividade educacional relacionada às artes, é necessário implementar processos motivacionais para garantir a continuidade do aluno em seu processo. Nicolini (2020) argumenta que a motivação permite a construção das ferramentas psicológicas necessárias para o melhor aproveitamento da aprendizagem. Para esta autora, há uma relação entre a motivação intrínseca, ou seja, os comportamentos que interessam e agradam ao aluno, com a motivação extrínseca, que é a reflexão comportamental de situações externas, o pensamento crítico e o desempenho acadêmico em atividades artísticas, portanto a aprendizagem aqui deve ocorrer de forma integral, em prol do desenvolvimento intelectual, afetivo, psicomotor, interpessoal, físico e neurológico de cada pessoa.

Neste sentido, o professor deve ser um agente motivador por excelência, e para reforçar a aprendizagem baseada em competências artísticas.

Durante a experiência artística é mais fácil estar em sintonia com os outros, e é assim que Valencia et al. explicam: "quando as pessoas estão abertas à experiência sentem mais empatia pelos outros, aqueles que têm maior empatia são mais capazes de reconhecer consensualmente emoções em rostos, cores e design" (2021, p.31). Para esses autores, é necessário que a sala de aula seja um espaço onde, além das situações acadêmicas, se promova o desenvolvimento de competências emocionais, assertividade e autocontrole, a fim de garantir um desenvolvimento integral, que abra caminho para uma aprendizagem baseada em habilidades artísticas, uma vez que todos esses elementos e situações são incentivados por meio de atividades e estratégias pedagógicas para o ensino da arte.

Nessa linha, Parejo et al. (2020) explicam que, quando as atividades artísticas têm a possibilidade de gerar espaços de liberdade e participação no ambiente escolar, valores e relações ou conexões humanas serão gerados. A assimilação de novas ideias na aprendizagem a partir de habilidades artísticas exige que o aluno coloque em prática o pensamento crítico, incorpore procedimentos positivos e criativos para resolver situações de aprendizagem, reforce suas habilidades e isso lhe permita interagir com seu ambiente em um contexto sociocultural e artístico-acadêmico.

Para definir o chamado "pensamento crítico", Puerta e Suárez explicam que é:

Um constructo que leva ao crescimento, à eficácia e à criatividade no pensamento. É o processo de analisar e avaliar o pensamento com o propósito de aprimorá-lo e pressupõe o conhecimento de suas estruturas e padrões intelectuais mais básicos. (2022, p.42).

É importante ressaltar que, por meio do pensamento crítico, são adquiridas habilidades acadêmicas aplicáveis a diversas áreas da vida. Isso deve ser levado em consideração no currículo educacional, para que as escolas possam desenvolver atividades que garantam a adaptação dos alunos a este mundo em transformação, além de seu uso diário nos relacionamentos interpessoais e na capacidade de apreciar situações artísticas e promover uma aprendizagem significativa.

A Arte é um componente crucial do desenvolvimento integral dos alunos, impactando significativamente tanto a cognição quanto o bem-estar emocional. Por meio da exploração e expressão artísticas, os alunos não apenas desenvolvem habilidades técnicas, mas também adquirem competências emocionais essenciais, como empatia, resiliência e a capacidade de processar experiências complexas.

A criança, assim como o artista, fantasia e brinca. Essa é uma relação interessante a partir da qual compreendemos a impor-



tância desses conceitos para a arte. A relação entre realidade e fantasia pode ser destacada, e daí surgem os devaneios, que aproximam a fantasia e as brincadeiras da arte.

O evento artístico possui características fantásticas que alteram nosso pensamento quanto à assimilação da realidade, especialmente na circunstância estética que o evento artístico destaca dos fatos naturais que fundamentam o sentimento. Esse conceito é assegurado pelo necessário isolamento do efeito estético que sustenta o valor da imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As artes geram um tipo de conhecimento que abrange uma visão do contexto e do mundo, de expressão e integração com todos os outros campos do conhecimento. Portanto, uma compreensão plena da realidade e uma educação genuína são essenciais para a integração das artes nos diversos currículos.

O papel da arte na transformação da consciência é vital. Os humanos são seres sensíveis que nascem e vivem em ambientes experienciais que aprimoram o sistema sensorial. À medida que as pessoas amadurecem nessa capacidade e vivenciam o ato da educação esteticamente, alcançam maior clareza de conceitos. Cada campo de formação também se relaciona com outras áreas, o que requer integração interdisciplinar para que se alcance uma verdadeira compreensão e aplicação da educação no mundo da vida. Isso implica que cada disciplina promova possibilidades de desenvolvimento além de sua esfera específica de ação, estendendo seu escopo a outros objetivos.

Por meio das artes encontramos aquele sabor da vida, aquele gozo do conhecimento, a sensação de progresso cada vez que algum novo conhecimento é incorporado ao compêndio de sabedoria dos indivíduos, saboreando a experiência, prestando atenção ao que está à nossa frente, reconhecendo a percepção como fonte de conhecimento e como fonte de experiências, encontrando o sentido-gosto da vida e o gozo dos sentidos e sentimentos.

REFERÊNCIAS

- ALAYÓN, K. (2022). Educação musical para habilidades de comunicação na escola rural "La Epifanía". Bogotá: Universidade Pedagógica Nacional. Disponível em <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18166>.
- ALSINA, M., MALLOL, C., & ALSINA, A. (2020). Currículo de competências e educação artística no ensino médio. Resultados de uma experiência de cocriação baseada em PBL. *ArtsEduca* (26), 104-117. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca>.
- ALVARADO. (2018). A crise da educação musical como consequência do declínio da instituição educacional. *Revista Educação*, 42 (2), 711–725. doi:<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.29055>.
- BORRERO, R. (2019). Processos de gestão de talentos humanos no setor de educação gerencial colombiano. *Revista Interdisciplinar de Revisão por Pares Koinonía*, IV (7), 293-303. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576869546016>.
- BUELA, L. (2019). Os componentes da educação musical. *Varona* (69). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360671311022>.
- CASTRO ANIYAR, D. (2014). Além da Razão. Utopia e práxis latino-americana. 4 (7) Maracaibo: LUZ. Disponível em: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/18284>.
- ERRÁZURIZ-LARRAÍN, L., & FERNANDOIS-SCHMUTZER, J. (2021). Formação de professores para a educação artística no Chile. O desafio cultural pendente nas escolas primárias. *Arte, Indivíduo e Sociedade*, 33 (1), 49-69. doi: <https://dx.doi.org/10.5209/aris.67126>
- FONES MÉNDEZ, N., TAMARIZ NUNJAR, H., BAZÁN GUZMÁN, M., & NÚLEZ, J. (2023). Diversidade como conceito promotor de competências inclusivas no contexto educacional. Uma proposta a partir da estética da recepção. *Encontros. Revista de Ciências Humanas, Teoria Social e Pensamento Crítico*. Nº 21.
- GARCÍA, J. (2022). Estudo de caso: a educação artística na formação de sujeitos sociais. Tese apresentada para a obtenção do título de Bacharel em Teatro, Universidade de Antioquia, Faculdade de Letras, Antioquia. Disponível em: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/30871/9/GarciaJoan_2022_SujetosocialEducacionartisticaEscuela.pdf.
- HELL, V. (1986). A ideia de cultura. *Fundo Econômico de Cultura*.
- HERNÁNDEZ, M. (2019). Expressões artísticas no fortalecimento do processo de leitura e escrita entre alunos da pré-escola do 6º ano do Colégio Rodrigo Lara Bonilla. Fundação Universitária Los Libertadores. Cartagena: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- PUERTA-VÁSQUEZ, S. (2022) Uma estratégia de ensino mediada pela aprendizagem autorregulada para o desenvolvimento do pensamento crítico na educação artística. *INNOVA Research Journal*, 7(1), 38-58.
- MATO-VÁZQUEZ, D., CHAO-FERNÁNDEZ, R., & CHAO-FERNÁNDEZ, A. (2019). Os efeitos do ensino de matemática por meio de atividades musicais. *RELIME. Revista Latino-Americana de Pesquisa em Educação Matemática*, 22 (2).
- MELA, J. (2019). Pesquisa baseada em artes: uma análise de seu uso e experiência docente na escola hispano-americana. *Revista Páginas de Educação*, 12 (2), 107–123.
- MELA, J. (2020). Educação artística e desenvolvimento de competências interculturais: uma proposta para o fortalecimento da diversidade cultural na educação primária chilena. *ArtsEduca* (27), 200–213. doi: <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.15>.
- MOLINA, R. (2020). Desenvolvendo a criatividade por meio da integração curricular da educação artística como ferramenta de ensino-aprendizagem para as ciências sociais. *Educação Intercultural Bilingue*. Azogues: Universidade Nacional de Educação.
- NAVARRO, J. (2017). Diretrizes para a aplicação de métodos de ensino de música a partir de uma abordagem construtivista. *REDIE. Revista Eletrônica de Pesquisa Educacional*, 19 (3), 143-157.
- NICOLINI, D. (2020). Um modelo integrativo de estratégias didáticas para o ensino de violino para crianças. *ArtsEduca* (26), 6–16.
- Organização Mundial da Saúde, OMS. (2020). Novo Coronavírus de 2019.
- PAREJO, J., MONREAL, I., & ACOSTA, M. (2020). A música como veículo para a educação intercultural na primeira infância: um estudo de caso. *ArtsEduca* (26), 30-45.



PISCOYA, J. (2022). Atividades musicais para desenvolver habilidades de comunicação em alunos de quatro e cinco anos de uma escola pública de Lambayeque. Universidade César Vallejo.

PUERTA, S., & SUÁREZ, V. (2022). Uma estratégia de ensino mediada pela aprendizagem autorregulada para o desenvolvimento do pensamento crítico na educação artística.

QUINTANA, E. (2022). Linguagem musical para fortalecer a expressão oral em crianças de 4 anos da Instituição Educacional Demetrio Grados Vásquez-Castilla de Piura, 2021. Universidade Nacional de Piura.

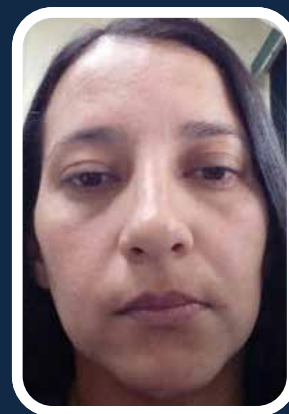
SALIDO-LÓPEZ, P. (2021). Educação artística e o desafio de ensinar a aprender: um estudo de caso na formação de professores. *Arte, Indivíduo e Sociedade*, 33 (4), 1429–1447.

SÁNCHEZ, M., FERNÁNDEZ, M., & DÍAZ, J. (2021). Técnicas e instrumentos de coleta de dados: análise e processamento pelo pesquisador qualitativo. *Uisrael. Revista Científica*, 8(1), 113-128.

SCHILLER, F. (1990). *Kallias. Cartas sobre a Educação Estética do Homem*. Anthropos



PRÁTICAS DOCENTES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL



FERNANDA GARCIA DO NASCIMENTO - Graduação Em Licenciatura Em Pedagogia Pela Faculdade Unid (2018); Especialista Em Práticas Educativas Criatividade, Ludicidade E Jogos Pela Faculdade Esp (2024); Professora De Ensino Infantil - No Cei Jardim Umarizal.

RESUMO

Este estudo analisa a inserção da consciência ecológica na Educação Infantil, considerando a urgência de formar sujeitos críticos e conscientes diante dos desafios ambientais contemporâneos. O objetivo geral foi identificar e discutir estratégias pedagógicas que favoreçam a integração efetiva da temática ambiental no cotidiano escolar. A pesquisa, de abordagem qualitativa, envolveu observações em ambiente escolar, entrevistas informais com professores e análise de documentos pedagógicos, permitindo compreender práticas, limitações e potencialidades. Os resultados mostraram que, embora os docentes reconheçam a relevância do tema, o princípio ambiental ainda é trabalhado de forma pontual e sem articulação interdisciplinar contínua. As principais dificuldades incluem a ausência de formação específica e a escassez de recursos didáticos. Por outro lado, projetos criativos e a participação da comunidade revelaram-se práticas exitosas. Conclui-se que a consolidação da consciência ambiental depende do fortalecimento das políticas de atualização pedagógica e do incentivo a propostas pedagógicas permanentes que promovam a consciência ecológica como valor educativo fundamental. Carvalho (2006) e Jacobi (2003) ressaltam a importância da educação crítica e participativa na construção da consciência socioambiental transformadora.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação ambiental; Projetos escolares.

INTRODUÇÃO

Esta investigação, voltada à Educação Infantil, busca compreender a abordagem ambiental como ferramenta para formar consciência ecológica nas novas gerações. Frente aos desafios socioambientais, destaca-se o papel da escola na construção da criticidade discente, formando cidadãos éticos e comprometidos com o equilíbrio ambiental. A análise de como o tema pode ser trabalhado de forma significativa contribui para aprimorar a prática docente e consolidar políticas educacionais sustentáveis. A relevância deste estudo reside na urgência de transformar atitudes humanas, fomentando desde cedo a responsabilidade e o uso consciente dos recursos naturais na formação estudantil. Gadotti (2008, p.62) sustenta que “[...] a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação. É aqui que entra em cena a Pedagogia da Terra, a ecopedagogia”.

Dessa maneira, o objetivo geral do trabalho foi analisar estratégias pedagógicas que favoreçam a inserção concreta do pensamento ambiental no dia a dia escolar na Educação Infantil. Os objetivos específicos envolvem identificar como os professores compreendem e aplicam os princípios ambientais; levantar recursos pedagógicos utilizados, dificuldades e potencialidades; averiguar o papel das metodologias interativas na construção do conhecimento sobre sustentabilidade.

Pesquisas realizadas em diferentes contextos educativos apontam para a importância de introduzir, desde a Educação Infantil, experiências que despertem nas crianças o cuidado e o respeito pelo meio ambiente. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a necessidade de promover, nessa fase, vivências que desenvolvam a curiosidade, o pensamento crítico e a sensibilidade em relação à natureza e à sustentabilidade. Assim, a educação ambiental deve estar presente de forma integrada aos campos de experiências, por meio de projetos lúdicos, observações, brincadeiras e explorações do entorno. Diante dessas orientações, questiona-se como a prática docente pode favorecer a construção da consciência ambiental nas crianças pequenas, estimulando atitudes de cuidado e responsabilidade com o ambiente em que vivem.



Este estudo busca contribuir para uma educação voltada à sustentabilidade e à formação de sujeitos conscientes diante dos desafios ambientais. As práticas pedagógicas nos anos iniciais estimulam observação, cuidado e respeito pela natureza, favorecendo valores, atitudes responsáveis e compreensão socioambiental por meio de projetos interdisciplinares, vivências lúdicas e participação comunitária transformadora.

Embora as pesquisas sobre princípios ambientais tenham avançado em diferentes níveis de ensino, persiste uma lacuna nos anos iniciais do fundamental. Grande parte dos estudos concentra-se no ensino médio ou em propostas generalistas, sem detalhar a prática pedagógica no cotidiano das crianças em alfabetização. Para mais, são escassas as análises sobre a efetividade de estratégias pedagógicas nesse segmento, especialmente quanto à articulação interdisciplinar e à qualificação docente. Tal ausência reforça a relevância do presente estudo em propor caminhos consistentes e transformadores.

Assim, a perspectiva trilogica de Keppe (2014) fortalece-se ao articular-se com outros referenciais da Trilogia Analítica, que compreendem o ser humano em sua totalidade psíquica, social e espiritual. A espiritualidade é vista como parte da consciência crítica, integrando valores éticos, estéticos e espirituais ao processo educativo. Essa abordagem amplia a reflexão acadêmica, superando visões fragmentadas do conhecimento e propondo práticas pedagógicas que desenvolvem competências cognitivas, consciência interior e responsabilidade coletiva, contribuindo para uma formação integral que conecta o estudante ao mundo e às relações sociais.

TÍTULO – EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Na Educação Infantil, é possível desenvolver propostas pedagógicas que promovam o cuidado com o meio ambiente de forma lúdica e significativa. Atividades como o reaproveitamento de materiais, a produção de cartazes educativos, a exploração dos espaços da escola e as brincadeiras que envolvem elementos naturais contribuem para que as crianças aprendam, de maneira concreta, sobre a importância da preservação ambiental. Quando essas ações são integradas ao cotidiano escolar e não apenas a datas comemorativas, favorecem a construção de uma consciência ambiental contínua, estimulando atitudes de respeito e responsabilidade com a natureza desde a infância.

A interdisciplinaridade também se mostra essencial na Educação Infantil, pois permite que o tema ambiental seja vivenciado de maneira integrada aos campos de experiências. As professoras podem explorar o cuidado com o meio ambiente em situações cotidianas, como nas brincadeiras com elementos naturais, nas rodas de conversa sobre preservação da natureza, nas produções artísticas com materiais recicláveis e nas explorações do espaço escolar e do entorno. Essas práticas estão em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017), que valoriza o desenvolvimento de competências socioambientais, da curiosidade científica e da atitude de cuidado e respeito com os seres vivos e o ambiente. Entretanto, observa-se que muitos docentes ainda demonstram insegurança em integrar a temática ambiental de forma contínua, o que se relaciona à falta de formação continuada específica e de apoio institucional para sustentar práticas pedagógicas voltadas à sustentabilidade desde a infância.

A educação ambiental tem se consolidado como um componente essencial para a formação integral das crianças, devendo estar presente desde a Educação Infantil. Nessa etapa, o contato direto com a natureza e as experiências cotidianas de cuidado e respeito ao meio ambiente favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da empatia e da responsabilidade socioambiental. As práticas pedagógicas podem incluir hortas escolares, oficinas de reaproveitamento de materiais, brincadeiras com elementos naturais, contação de histórias e projetos que envolvam a comunidade escolar, possibilitando às crianças compreenderem a importância de pequenas ações para a preservação do planeta. Vale acrescentar a ideia:

Um pequeno jardim, uma horta, um pedaço de terra, é um microcosmo de todo mundo natural. Nele encontramos forma de vida, recursos de vida. Processo de vida. A partir dele podemos reconceitualizar nosso currículo escolar. Ao construí-lo e cultivá-lo podemos aprender muitas coisas. As crianças o encaram como fonte de tantos mistérios! Ele nos ensina os valores da emocionalidade da Terra: a vida, a morte, a sobrevivência, os valores da paciência, da perseverança, da criatividade, da adaptação, transformação, da renovação (BRIZOLARA; MANZKE, 2019, p. 5).

O trecho de Brizolara e Manzke (2019) apresenta uma reflexão profundamente simbólica sobre o potencial educativo presente nas experiências diretas com a natureza. Ao descrever o jardim ou a horta como um microcosmo do mundo natural, as autoras revelam a potência formativa desses espaços na Educação Infantil, onde o aprender ocorre pela vivência, pela observação e pela experimentação. O contato com a terra, as plantas e os ciclos naturais possibilita às crianças compreenderem noções fundamentais de vida, transformação e cuidado, ampliando sua percepção sobre o meio em que vivem. Além disso, tais experiências favorecem o desenvolvimento de valores como paciência, empatia e responsabilidade, aspectos que dialogam com uma educação ambiental sensível e humanizadora. Gadotti (2008, p. 39) traz ao debate:

Estou convencido de que a sustentabilidade é um conceito poderoso, uma oportunidade para que a educação renove seus velhos sistemas, fundada em princípios e valores competitivos, e introduza uma cultura da sustentabilidade e da paz nas comunidades escolares, a fim de serem mais cooperativas e menos competitivas.

O pensamento de Gadotti (2008) propõe uma reflexão essencial sobre o papel transformador da educação diante dos desafios contemporâneos. Ao afirmar que a sustentabilidade é um conceito poderoso, o autor amplia sua compreensão para além da dimensão ecológica, reconhecendo-a como um princípio ético, social e pedagógico capaz de renovar práticas educativas ainda baseadas na competição e no individualismo. Essa perspectiva convida as escolas — especialmente na Educação Infantil — a promover uma cultura da cooperação, do diálogo e do cuidado, substituindo a lógica do desempenho pela valorização da convivência e do aprendizado coletivo. Assim, a sustentabilidade, segundo Gadotti, torna-se um eixo orientador de uma educação para a paz, em que o respeito mútuo, a solidariedade e a consciência planetária são cultivados desde cedo, fortalecendo o compromisso com uma sociedade mais justa, harmoniosa e ambientalmente equilibrada.

Assim, o espaço verde escolar torna-se mais que um recurso didático — é um espaço de construção simbólica e afetiva que integra emoção, conhecimento e ética, contribuindo para a formação integral da criança e para o fortalecimento de uma consciência ecológica desde a infância. A BNCC ressalta que:

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos



RESUMO

Este estudo analisa a inserção da consciência ecológica na Educação Infantil, considerando a urgência de formar sujeitos críticos e conscientes diante dos desafios ambientais contemporâneos. O objetivo geral foi identificar e discutir estratégias pedagógicas que favoreçam a integração efetiva da temática ambiental no cotidiano escolar. A pesquisa, de abordagem qualitativa, envolveu observações em ambiente escolar, entrevistas informais com professores e análise de documentos pedagógicos, permitindo compreender práticas, limitações e potencialidades. Os resultados mostraram que, embora os docentes reconheçam a relevância do tema, o princípio ambiental ainda é trabalhado de forma pontual e sem articulação interdisciplinar contínua. As principais dificuldades incluem a ausência de formação específica e a escassez de recursos didáticos. Por outro lado, projetos criativos e a participação da comunidade revelaram-se práticas exitosas. Conclui-se que a consolidação da consciência ambiental depende do fortalecimento das políticas de atualização pedagógica e do incentivo a propostas pedagógicas permanentes que promovam a consciência ecológica como valor educativo fundamental. Carvalho (2006) e Jacobi (2003) ressaltam a importância da educação crítica e participativa na construção da consciência socioambiental transformadora.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação ambiental; Projetos escolares.

INTRODUÇÃO

Esta investigação, voltada à Educação Infantil, busca compreender a abordagem ambiental como ferramenta para formar consciência ecológica nas novas gerações. Frente aos desafios socioambientais, destaca-se o papel da escola na construção da criticidade discente, formando cidadãos éticos e comprometidos com o equilíbrio ambiental. A análise de como o tema pode ser trabalhado de forma significativa contribui para aprimorar a prática docente e consolidar políticas educacionais sustentáveis. A relevância deste estudo reside na urgência de transformar atitudes humanas, fomentando desde cedo a responsabilidade e o uso consciente dos recursos naturais na formação estudantil. Gadotti (2008, p.62) sustenta que “[...] a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação. É aqui que entra em cena a Pedagogia da Terra, a ecopedagogia”.

Dessa maneira, o objetivo geral do trabalho foi analisar estratégias pedagógicas que favoreçam a inserção concreta do pensamento ambiental no dia a dia escolar na Educação Infantil. Os objetivos específicos envolvem identificar como os professores compreendem e aplicam os princípios ambientais; levantar recursos pedagógicos utilizados, dificuldades e potencialidades; averiguar o papel das metodologias interativas na construção do conhecimento sobre sustentabilidade.

Pesquisas realizadas em diferentes contextos educativos apontam para a importância de introduzir, desde a Educação Infantil, experiências que despertem nas crianças o cuidado e o respeito pelo meio ambiente. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a necessidade de promover, nessa fase, vivências que desenvolvam a curiosidade, o pensamento crítico e a sensibilidade em relação à natureza e à sustentabilidade. Assim, a educação ambiental deve estar presente de forma integrada aos campos de experiências, por meio de projetos lúdicos, observações, brincadeiras e explorações do entorno. Diante dessas orientações, questiona-se como a prática docente pode favorecer a construção da consciência ambiental nas crianças pequenas, estimulando atitudes de cuidado e responsabilidade com o ambiente em que vivem.

Este estudo busca contribuir para uma educação voltada à sustentabilidade e à formação de sujeitos conscientes diante dos desafios ambientais. As práticas pedagógicas nos anos iniciais estimulam observação, cuidado e respeito pela natureza, favorecendo valores, atitudes responsáveis e compreensão socioambiental por meio de projetos interdisciplinares, vivências lúdicas e participação comunitária transformadora.

Embora as pesquisas sobre princípios ambientais tenham avançado em diferentes níveis de ensino, persiste uma lacuna nos anos iniciais do fundamental. Grande parte dos estudos concentra-se no ensino médio ou em propostas generalistas, sem detalhar a prática pedagógica no cotidiano das crianças em alfabetização. Para mais, são escassas as análises sobre a efetividade de estratégias pedagógicas nesse segmento, especialmente quanto à articulação interdisciplinar e à qualificação docente. Tal ausência reforça a relevância do presente estudo em propor caminhos consistentes e transformadores.

Assim, a perspectiva trilogica de Keppe (2014) fortalece-se ao articular-se com outros referenciais da Trilogia Analítica, que compreendem o ser humano em sua totalidade psíquica, social e espiritual. A espiritualidade é vista como parte da consciência crítica, integrando valores éticos, estéticos e espirituais ao processo educativo. Essa abordagem amplia a reflexão acadêmica, superando visões fragmentadas do conhecimento e propondo práticas pedagógicas que desenvolvem competências cognitivas, consciência interior e responsabilidade coletiva, contribuindo para uma formação integral que conecta o estudante ao mundo e às relações sociais.

TÍTULO – EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Na Educação Infantil, é possível desenvolver propostas pedagógicas que promovam o cuidado com o meio ambiente de forma lúdica e significativa. Atividades como o reaproveitamento de materiais, a produção de cartazes educativos, a exploração dos espaços da escola e as brincadeiras que envolvem elementos naturais contribuem para que as crianças aprendam, de maneira concreta, sobre a importância da preservação ambiental. Quando essas ações são integradas ao cotidiano escolar e não apenas a datas comemorativas, favorecem a construção de uma consciência ambiental contínua, estimulando atitudes de respeito e responsabilidade com a natureza desde a infância.

A interdisciplinaridade também se mostra essencial na Educação Infantil, pois permite que o tema ambiental seja vivenciado de maneira integrada aos campos de experiências. As professoras podem explorar o cuidado com o meio ambiente em situações cotidianas, como nas brincadeiras com elementos naturais, nas rodas de conversa sobre preservação da natureza, nas produções artísticas com materiais recicláveis e nas explorações do espaço escolar e do entorno. Essas práticas estão em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017), que valoriza o desenvolvimento de competências socioambientais, da curiosidade científica e da atitude de cuidado e respeito com os seres vivos e o ambiente. Entretanto, observa-se que muitos docentes ainda demonstram insegurança em integrar a temática ambiental de forma contínua, o que se relaciona à falta de formação continuada específica e de apoio institucional para sustentar práticas pedagógicas voltadas à sustentabilidade desde a infância.



A educação ambiental tem se consolidado como um componente essencial para a formação integral das crianças, devendo estar presente desde a Educação Infantil. Nessa etapa, o contato direto com a natureza e as experiências cotidianas de cuidado e respeito ao meio ambiente favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da empatia e da responsabilidade socioambiental. As práticas pedagógicas podem incluir hortas escolares, oficinas de reaproveitamento de materiais, brincadeiras com elementos naturais, contação de histórias e projetos que envolvam a comunidade escolar, possibilitando às crianças compreenderem a importância de pequenas ações para a preservação do planeta. Vale acrescentar a ideia:

Um pequeno jardim, uma horta, um pedaço de terra, é um microcosmo de todo mundo natural. Nele encontramos forma de vida, recursos de vida. Processo de vida. A partir dele podemos reconceitualizar nosso currículo escolar. Ao construí-lo e cultivá-lo podemos aprender muitas coisas. As crianças o encaram como fonte de tantos mistérios! Ele nos ensina os valores da emocionalidade da Terra: a vida, a morte, a sobrevivência, os valores da paciência, da perseverança, da criatividade, da adaptação, transformação, da renovação (BRIZOLARA; MANZKE, 2019, p. 5).

O trecho de Brizolara e Manzke (2019) apresenta uma reflexão profundamente simbólica sobre o potencial educativo presente nas experiências diretas com a natureza. Ao descrever o jardim ou a horta como um microcosmo do mundo natural, as autoras revelam a potência formativa desses espaços na Educação Infantil, onde o aprender ocorre pela vivência, pela observação e pela experimentação. O contato com a terra, as plantas e os ciclos naturais possibilita às crianças compreenderem noções fundamentais de vida, transformação e cuidado, ampliando sua percepção sobre o meio em que vivem. Além disso, tais experiências favorecem o desenvolvimento de valores como paciência, empatia e responsabilidade, aspectos que dialogam com uma educação ambiental sensível e humanizadora. Gadotti (2008, p. 39) traz ao debate:

Estou convencido de que a sustentabilidade é um conceito poderoso, uma oportunidade para que a educação renove seus velhos sistemas, fundada em princípios e valores competitivos, e introduza uma cultura da sustentabilidade e da paz nas comunidades escolares, a fim de serem mais cooperativas e menos competitivas.

O pensamento de Gadotti (2008) propõe uma reflexão essencial sobre o papel transformador da educação diante dos desafios contemporâneos. Ao afirmar que a sustentabilidade é um conceito poderoso, o autor amplia sua compreensão para além da dimensão ecológica, reconhecendo-a como um princípio ético, social e pedagógico capaz de renovar práticas educativas ainda baseadas na competição e no individualismo. Essa perspectiva convida as escolas — especialmente na Educação Infantil — a promover uma cultura da cooperação, do diálogo e do cuidado, substituindo a lógica do desempenho pela valorização da convivência e do aprendizado coletivo. Assim, a sustentabilidade, segundo Gadotti, torna-se um eixo orientador de uma educação para a paz, em que o respeito mútuo, a solidariedade e a consciência planetária são cultivados desde cedo, fortalecendo o compromisso com uma sociedade mais justa, harmoniosa e ambientalmente equilibrada.

Assim, o espaço verde escolar torna-se mais que um recurso didático — é um espaço de construção simbólica e afetiva que integra emoção, conhecimento e ética, contribuindo para a formação integral da criança e para o fortalecimento de uma consciência ecológica desde a infância. A BNCC ressalta que:

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) (BRASIL, 2017, p. 39).

A BNCC (BRASIL, 2017) orienta que o trabalho pedagógico na Educação Infantil valorize experiências que integrem diferentes campos de aprendizagem, incentivando a curiosidade, a observação e o cuidado com o ambiente. “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p. 33). Nesse contexto, torna-se fundamental que as instituições de ensino ofereçam apoio à formação continuada dos professores, fortalecendo o planejamento e a execução de práticas voltadas à sustentabilidade. O engajamento da família e da comunidade também é indispensável, pois amplia o sentido das ações e reforça o papel da escola como espaço de transformação social e ambiental.

METODOLOGIA KEPPEANA

A metodologia keppeana aplicada à Educação Infantil baseia-se na integração entre o desenvolvimento emocional, social e ambiental da criança, considerando-a como um ser em constante relação com o meio e com o outro. Fundamentada nos princípios da Trilogia Analítica — ciência, filosofia e teologia —, a abordagem propõe uma educação consciente, que busca restaurar o equilíbrio entre pensamento, sentimento e ação. Na prática pedagógica, isso se traduz em atividades que estimulam a observação da natureza, a cooperação em grupo, o respeito às diferenças e o cuidado com o ambiente, promovendo uma vivência de valores como solidariedade, gratidão e responsabilidade. Assim, a metodologia keppeana orienta o educador a atuar de forma afetiva e reflexiva, favorecendo experiências que despertem nas crianças a percepção de que o bem-estar individual está diretamente ligado à preservação do meio ambiente e à harmonia com a coletividade.

Norberto Keppe, em sua obra *Educação Psicossocioambiental— STOP à destruição do mundo* (1999), propõe uma visão inovadora da educação ambiental ao relacionar a crise ecológica à dimensão psicológica e social do ser humano. Para o autor, a destruição do meio ambiente é consequência de uma inversão de valores, em que o egoísmo, o consumo desenfreado e a busca pelo poder se sobrepõem ao amor, à cooperação e ao equilíbrio com a natureza. A educação, portanto, deve atuar como um processo de conscientização integral, voltado não apenas para o conhecimento científico, mas também para o despertar da consciência ética e afetiva. Na Educação Infantil, essa perspectiva torna-se especialmente significativa, pois é nesse período que se formam os primeiros vínculos com o mundo natural e social. Ao vivenciar experiências de cuidado com o ambiente, partilha e empatia, as crianças podem desenvolver uma relação harmoniosa com o planeta, internalizando valores que refletem a proposta keppeana de um ser humano mais equilibrado, saudável e responsável por suas ações no mundo.

Ao aproximar a visão ampliada da educação psicossocioambiental das reflexões sobre a prática docente, é possível dialogar com as contribuições de Jacobi (2003), que enfatiza o papel essencial do professor como mediador na reelaboração dos conte-



LETRAMENTO NA INFÂNCIA: ENTRE A CURIOSIDADE NATURAL E A PRÁTICA INTENCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JAMILLY YASMIN COSTA - Graduação em Pedagogia pela Faculdade Estácio (2015); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Jardim São Bernardo.



RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre o processo de letramento na infância, considerando o equilíbrio entre a curiosidade natural da criança e as práticas pedagógicas intencionais aplicadas na educação infantil. Ao investigar como as crianças se envolvem com os usos sociais da linguagem antes da alfabetização formal, este estudo destaca a importância do ambiente letrado, da mediação do adulto e das interações significativas para a construção do sentido da leitura e da escrita. A pesquisa dialoga com autores que defendem uma abordagem integradora, na qual o brincar, a imaginação e a linguagem oral se entrelaçam com a formação da consciência linguística. Por meio de revisão bibliográfica e análise teórica, o artigo aponta caminhos para um letramento que respeite o tempo da infância e promova a autonomia intelectual desde os primeiros anos escolares.

Palavras-chave: letramento, infância, educação infantil, linguagem, práticas pedagógicas

INTRODUÇÃO

O letramento na infância tem sido amplamente discutido nas últimas décadas como um processo que extrapola a simples decodificação da linguagem escrita, assumindo uma dimensão social, cultural e subjetiva. Trata-se de compreender como as crianças, desde muito cedo, constroem significados a partir de suas experiências com a linguagem, inseridas em contextos que envolvem leitura e escrita como práticas sociais. Mais do que ensinar letras e sílabas, a proposta do letramento é favorecer o desenvolvimento da capacidade de compreender, interpretar e produzir textos nos mais diversos gêneros e situações comunicativas.

Na educação infantil, o letramento não deve ser confundido com a antecipação da alfabetização formal. O que se busca nesse estágio é proporcionar às crianças oportunidades reais de contato com a linguagem escrita, de maneira significativa e contextualizada, respeitando suas formas de expressão, interesses e tempos de desenvolvimento. A curiosidade natural das crianças deve ser o ponto de partida para as práticas pedagógicas, que precisam ser intencionais, planejadas e mediadas por profissionais conscientes de seu papel como facilitadores do conhecimento.

O espaço da educação infantil deve ser um território de letramento, onde livros, rótulos, listas, bilhetes, revistas e outros portadores de texto estejam ao alcance das crianças, promovendo situações espontâneas de leitura e escrita. É nesse contexto que o brincar simbólico e a linguagem oral se entrelaçam com a construção do pensamento escrito, criando pontes entre o mundo interno da criança e o universo cultural em que está inserida. Assim, o letramento torna-se uma prática cotidiana e viva, que respeita a infância em sua essência.

As práticas pedagógicas intencionais não devem impor o ensino da escrita, mas sim estimular o desejo de explorar os signos da linguagem escrita, contribuindo para que a criança compreenda sua funcionalidade e seu valor social. Ao vivenciar situações que envolvem leitura de histórias, produção de pequenos textos, jogos linguísticos e observação de modelos adultos, a criança amplia sua consciência fonológica, semântica e sintática de forma prazerosa e espontânea.

O letramento na infância também precisa considerar a pluralidade linguística e cultural presente nas salas de aula brasileiras. Crianças chegam à escola com repertórios diversos, que refletem suas vivências familiares, regionais e comunitárias. O papel da escola é acolher essa diversidade e promovê-la como riqueza, oferecendo oportunidades para que todas as vozes sejam

ouvidas, valorizadas e representadas nos materiais e nas práticas de letramento.

A mediação do adulto é fundamental nesse processo, pois é por meio das interações com professores, cuidadores e colegas que a criança aprende a negociar sentidos, construir hipóteses sobre a escrita e desenvolver habilidades linguísticas mais complexas. O adulto que lê para a criança, que escreve com ela, que conversa sobre textos e que valoriza sua produção escrita, contribui significativamente para a construção do letramento emergente.

Além disso, é necessário que o projeto pedagógico da educação infantil contemple ações de formação contínua dos professores, que os capacite para planejar e desenvolver experiências de letramento de forma intencional e significativa. A intencionalidade pedagógica está na seleção criteriosa de materiais, na organização do ambiente, na escuta atenta das crianças e na proposição de atividades que desafiem seus conhecimentos, sem antecipar etapas ou impor formalidades precoces.

Portanto, o letramento na infância deve ser compreendido como uma construção coletiva, gradual e integrada, que respeita a infância como tempo de experimentação, imaginação e encantamento com o mundo. A escola que promove um letramento sensível e crítico contribui para a formação de sujeitos autônomos, criativos e capazes de dialogar com as múltiplas linguagens que atravessam a vida em sociedade. É nesse entrelaçamento entre curiosidade natural e prática intencional que o letramento infantil encontra sua potência educativa.

A CURIOSIDADE NATURAL DA CRIANÇA COMO ALICERCE DO LETRAMENTO

Desde os primeiros meses de vida, a criança demonstra um impulso natural para explorar o mundo à sua volta, e essa curiosidade se estende à linguagem falada e escrita. Ao observar adultos lendo, escrevendo ou utilizando textos em contextos diversos, os pequenos iniciam um processo de familiarização espontânea com os usos sociais da linguagem. Esse envolvimento precoce constitui a base do que os estudiosos denominam “letramento emergente”, caracterizado por práticas informais e não sistematizadas de contato com a leitura e a escrita.

É importante reconhecer que a criança não é um recipiente vazio à espera de conteúdo, mas sim um sujeito ativo, que interage com o meio, formula hipóteses, investiga e busca compreender os símbolos que observa. Essa busca de sentido está presente quando uma criança “lê” uma embalagem de cereal por associação de imagem, ou quando escreve suas próprias letras imitando os adultos, mesmo sem dominar a ortografia. Esses gestos sinalizam o início de uma construção simbólica que deve ser valorizada pedagogicamente.

A literatura infantil, os jogos de linguagem, as músicas, os bilhetes e os desenhos constituem instrumentos poderosos para alimentar essa curiosidade natural. Ao entrar em contato com narrativas, rimas, poesias e canções, a criança amplia seu repertório linguístico e cultural. Ela aprende, de maneira intuitiva, que a linguagem tem ritmo, entonação, sentido e poder de expressão. É nesse contexto que o brincar simbólico e a ludicidade se tornam aliados fundamentais no desenvolvimento do letramento.

A escola, nesse cenário, precisa ser um espaço acolhedor das manifestações espontâneas da linguagem infantil. Quando os professores reconhecem e incentivam os primeiros rabiscos, os balbucios imitativos e as “leituras inventadas”, estão, na verdade, valorizando o processo de construção interna do sujeito. Esse respeito ao ritmo e ao tempo da infância é fundamental para que a criança não associe o aprendizado da linguagem escrita ao erro ou à punição, mas sim à descoberta e à autoria.

Muitos estudos em psicologia do desenvolvimento, como os de Jean Piaget e Lev Vygotsky, indicam que o conhecimento se dá por meio da interação entre sujeito e objeto, mediado por instrumentos e relações sociais. Nesse sentido, o ambiente alfabetizador não pode ser meramente decorativo; ele deve ser interativo e estimulante, propondo desafios que instiguem a criança a levantar novas hipóteses e refinar suas compreensões sobre a escrita. A sala de aula deve ser um espaço de investigação, onde a linguagem escrita faz parte do cotidiano de maneira natural.

A curiosidade também se expressa quando a criança tenta imitar as palavras que ouve ou cria seus próprios nomes para objetos e situações. Esse jogo com a linguagem é parte essencial do desenvolvimento cognitivo e simbólico. A prática docente deve, portanto, ser permeada pela escuta sensível, pela valorização das expressões espontâneas e pela mediação que amplie as possibilidades de exploração linguística.

Não se pode subestimar o poder do exemplo. Adultos que leem com prazer, que escrevem com intencionalidade e que compartilham suas práticas letradas com as crianças, tornam-se modelos significativos. A criança observa, reproduz e gradualmente compreende o valor social e afetivo da linguagem escrita. Essa convivência com textos diversos, em um ambiente de afeto e estímulo, contribui para que o letramento se desenvolva de forma integrada ao seu cotidiano.

Por fim, é necessário destacar que o estímulo à curiosidade infantil deve ser permanente e respeitoso. Impor conteúdos formais e antecipar etapas pode inibir a espontaneidade e dificultar a relação da criança com a linguagem. O papel do educador, nesse contexto, é cultivar o encantamento pela descoberta, mediando saberes com sensibilidade e acolhendo a criança como protagonista de sua aprendizagem.

A PRÁTICA INTENCIONAL E O PAPEL DO EDUCADOR NO PROCESSO DE LETRAMENTO

A prática pedagógica intencional é um dos pilares para a efetivação de um letramento de qualidade na educação infantil. Ser intencional não significa adotar métodos formais e rígidos de alfabetização precoce, mas sim planejar situações significativas de aprendizagem, nas quais a criança possa vivenciar, experimentar e refletir sobre a linguagem escrita de forma lúdica e contextualizada. O educador atua como um mediador atento e sensível, que compreende o percurso individual de cada criança.

Planejar de forma intencional implica organizar o espaço, selecionar materiais diversificados, criar oportunidades de leitura e escrita, propor jogos simbólicos e observar atentamente as manifestações infantis. Esse planejamento deve considerar a heterogeneidade da turma, respeitando diferentes estilos de aprendizagem, ritmos de desenvolvimento e bagagens culturais. A personalização das práticas pedagógicas é essencial para garantir equidade e valorização da singularidade.

A mediação é outro aspecto central. O educador que interage com a criança durante a leitura, que questiona, amplia vocabulário, associa temas do texto à realidade da criança e incentiva a produção escrita com significado, está promovendo um letramento profundo. Essa interação não se limita à transmissão de conteúdo, mas envolve afeto, escuta ativa e construção compartilhada de sentido.



A prática intencional também requer conhecimento teórico. O professor da educação infantil precisa estar em constante formação, compreendendo os fundamentos do letramento, da psicogênese da escrita, das teorias do desenvolvimento infantil e das práticas pedagógicas contemporâneas. Essa formação contínua permite que o educador tome decisões fundamentadas e atue com segurança diante dos desafios do cotidiano escolar.

A leitura em voz alta, por exemplo, é uma das estratégias intencionais mais eficazes para o letramento. Ela amplia o vocabulário, desenvolve a atenção, estimula a imaginação e fortalece vínculos afetivos. Quando bem realizada, com expressividade e espaço para conversa, essa prática pode transformar a percepção da criança sobre os livros e despertar o prazer pela leitura. É nesse tipo de experiência que se sedimentam as bases para o leitor crítico e autônomo.

Outro recurso pedagógico importante são os projetos de escrita coletiva. Ao envolver as crianças na produção de cartazes, listas, convites, receitas ou bilhetes, o professor insere o letramento em situações reais de comunicação. A escrita deixa de ser um fim em si mesma para se tornar um meio de interação social. Esse uso funcional da linguagem fortalece a compreensão de sua utilidade e sentido.

Além disso, o educador precisa lidar com as tensões entre o desejo das famílias por uma alfabetização precoce e a defesa da infância como tempo de experimentação e descoberta. Cabe à escola esclarecer o que é letramento e como ele se diferencia da alfabetização tradicional. Essa comunicação com a comunidade escolar é parte fundamental da prática intencional, que deve ser transparente, fundamentada e sensível às expectativas sociais.

Por fim, a intencionalidade pedagógica se revela não apenas nas atividades propostas, mas também na postura ética do educador. Valorizar as produções infantis, respeitar o tempo de cada criança, estimular a autonomia, promover o diálogo e garantir um ambiente seguro e acolhedor são atitudes que contribuem para um letramento humanizado. Assim, a prática intencional se torna uma ponte entre o potencial da criança e as múltiplas possibilidades da linguagem.

O AMBIENTE LETRADO E AS INTERAÇÕES COMO POTENCIALIZADORES DO DESENVOLVIMENTO

O ambiente letrado é um fator decisivo no processo de letramento das crianças pequenas. Ele vai muito além da presença física de livros ou cartazes na sala de aula: trata-se de um espaço onde a linguagem escrita está viva, acessível e significativa. Cada elemento do ambiente deve dialogar com as experiências cotidianas das crianças, promovendo a imersão natural e prazerosa no mundo dos textos.

Organizar um ambiente letrado significa possibilitar que as crianças toquem, manuseiem, folheiem, criem e compartilhem materiais escritos. Livros em prateleiras baixas, painéis com produções infantis, cantinhos de escrita com lápis e papéis, e referências visuais à linguagem (como etiquetas nos objetos) são exemplos de como transformar o espaço em um facilitador da aprendizagem. Esse ambiente deve refletir o cotidiano das crianças e valorizar suas culturas e histórias.

As interações sociais no contexto da educação infantil desempenham um papel central na construção do letramento. Crianças aprendem muito com os pares e com os adultos com quem convivem. O diálogo, a escuta, o questionamento e a mediação das experiências são práticas que favorecem a construção de significados. Ninguém se letrifica sozinho — o letramento é, antes de tudo, uma experiência compartilhada.

As rodas de conversa, as dramatizações de histórias, as entrevistas simuladas e os jogos de linguagem são exemplos de práticas interativas que promovem o uso da linguagem oral e escrita de forma integrada. Nessas atividades, a criança é incentivada a expressar-se, ouvir o outro, construir narrativas e relacionar suas vivências com os textos explorados. Tudo isso fortalece os vínculos afetivos e linguísticos.

A escuta do educador é essencial para que as interações ganhem sentido pedagógico. Ao escutar com atenção e interesse, o professor compreende melhor o repertório linguístico da criança, identifica seus interesses e necessidades, e planeja intervenções que ampliem suas possibilidades. A escuta é, portanto, um dos principais instrumentos para qualificar a mediação no processo de letramento.

Outro aspecto importante do ambiente letrado é a diversidade textual. As crianças devem ter contato com gêneros variados: histórias, poemas, notícias, receitas, mapas, listas, quadrinhos, entre outros. Essa diversidade amplia o repertório e permite que as crianças compreendam que a linguagem escrita assume diferentes formas e funções. Quanto mais variadas forem as experiências com os textos, maior será a capacidade de interpretação e produção textual.

O envolvimento da família também contribui para a construção de um ambiente letrado ampliado. A escola pode convidar os pais a participarem de projetos de leitura, oficinas de histórias, trocas de livros ou momentos de contação. Essas ações fortalecem a parceria entre família e escola e ajudam a consolidar o valor da leitura e da escrita no cotidiano da criança.

Por fim, o ambiente letrado e as interações não são elementos isolados, mas sim parte de uma cultura escolar que valoriza o letramento como prática viva e contextualizada. Quando o espaço, os materiais e as relações são pensados de forma intencional, a educação infantil se torna um terreno fértil para que a curiosidade natural das crianças floresça em experiências significativas de linguagem, fortalecendo o vínculo entre a criança e o mundo dos textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O letramento na infância, quando compreendido em sua complexidade, revela-se como um processo que vai além da decodificação de palavras. Ele representa uma prática cultural e social que se constrói a partir das interações significativas da criança com o mundo e com os outros. Ao considerar a curiosidade natural da infância como ponto de partida, é possível pensar em práticas pedagógicas que respeitem os tempos, os ritmos e as singularidades de cada criança, potencializando sua construção de sentido sobre a linguagem escrita.

É fundamental reconhecer que o processo de letramento não deve ser apressado ou formalizado prematuramente na educação infantil. A antecipação da alfabetização, movida por pressões sociais e expectativas familiares, pode comprometer a relação da criança com a linguagem, tornando o aprendizado uma experiência mecânica e desmotivadora. Em contrapartida, quando o educador compreende o valor das experiências espontâneas e das práticas significativas, promove um ambiente de encantamento e descoberta, essencial para a formação de leitores e escritores críticos.

O papel do educador é crucial nesse percurso. É ele quem organiza o ambiente, seleciona materiais, propõe atividades e, principalmente, atua como mediador das experiências linguísticas. Sua escuta atenta, seu olhar sensível e seu conhecimento



sobre o desenvolvimento infantil são elementos determinantes para que a prática pedagógica seja realmente intencional e eficaz. A formação continuada, nesse contexto, torna-se uma necessidade para que o profissional possa atuar com segurança e criatividade.

A criação de ambientes letrados na escola, aliada à valorização da linguagem oral, do brincar simbólico e das manifestações culturais das crianças, constitui a base para um letramento significativo. Esses espaços devem ser planejados com cuidado, levando em consideração a acessibilidade, a diversidade textual e a representatividade cultural, permitindo que todas as crianças se sintam incluídas e protagonistas de suas aprendizagens.

Além disso, o letramento na infância precisa ser visto como um processo coletivo. As interações entre crianças, educadores, famílias e comunidade são fundamentais para a ampliação do repertório linguístico e cultural. Quando todos os envolvidos valorizam a linguagem em seus múltiplos usos — seja lendo juntos, escrevendo bilhetes, contando histórias ou comentando textos — contribuem para formar sujeitos mais conscientes e preparados para o mundo letrado.

A diversidade linguística e cultural presente nas salas de aula deve ser compreendida como uma riqueza, e não como obstáculo. O educador, ao acolher as diferentes formas de falar, escrever e expressar-se das crianças, contribui para uma educação mais democrática e inclusiva. Promover o letramento é também promover o respeito à identidade e à história de cada sujeito, fortalecendo os vínculos entre linguagem, cultura e cidadania.

Portanto, é preciso reafirmar que o letramento na educação infantil não pode ser reduzido a treinamentos formais ou a atividades repetitivas. Ele deve ser construído por meio de experiências ricas, contextualizadas e afetivas, que dialoguem com o universo da criança. O equilíbrio entre a curiosidade natural e a prática pedagógica intencional é o que garante a solidez desse processo, tornando o aprendizado significativo e prazeroso.

Em suma, o letramento na infância exige um compromisso ético e pedagógico por parte da escola, das famílias e da sociedade. Ao criar condições para que as crianças explorem, experimentem e ressignifiquem a linguagem escrita em seu cotidiano, estamos contribuindo não apenas para sua formação acadêmica, mas para a constituição de sujeitos autônomos, críticos e sensíveis às múltiplas formas de expressão e comunicação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 1 jul. 2025.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- TFOUNI, Leda V. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2005.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. São Paulo: Contexto, 2017.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização: uma visão de conjunto. São Paulo: UNESP, 2000.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- HORN, Maria Célia Marcondes. Letramento na Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2010.
- AGUIAR, Márcia. Educação Infantil e Letramento: práticas de leitura e escrita na creche. Campinas: Papirus, 2016.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & Letramento. São Paulo: Scipione, 2009.
- KLEIMAN, Ângela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2005.
- MOLL, Jaqueline; DUARTE, Newton. Infância e Educação Infantil: fundamentos, políticas e práticas. São Paulo: Autêntica, 2019.
- CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil: qualidade e profissionalização. São Paulo: Moderna, 2004.



A EVOLUÇÃO DA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL ESPORTIVA E DE ENTRETENIMENTO AO VIVO: ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO E IMPACTO DOS SISTEMAS DE CÂMERAS ROBOTIZADAS EM BROADCASTING

JEFERSON ELIAS INÁCIO - Graduação em Fotografia. Nível superior pela ESTÁCIO DE SÁ (4º período- trancado).



RESUMO

O setor de broadcasting global tem passado por uma aceleração na integração de tecnologias de automação, especialmente na captação de imagens em eventos esportivos e de entretenimento. Este artigo analisa o impacto da adoção de sistemas de câmeras robotizadas na produção audiovisual de grandes espetáculos como competições esportivas internacionais e festivais de música. O estudo avalia mudanças na eficiência operacional, na qualidade técnica da imagem final e nas novas competências exigidas dos profissionais, considerando a transição da operação manual para a automatizada. Com base em uma abordagem exploratória e descritiva, demonstra-se que a automação aumenta a precisão, consistência e segurança das transmissões, ao mesmo tempo em que estabelece novos desafios profissionais e estruturais. Conclui-se que a robotização representa uma tendência consolidada e transformadora na engenharia de broadcast.

Palavras-Chave: Câmeras robotizadas; Broadcasting; Produção audiovisual; Engenharia de TV.

INTRODUÇÃO

O setor de produção audiovisual ao vivo, particularmente no domínio do broadcasting de esportes, notícias e grandes eventos de entretenimento, é caracterizado por uma busca incessante por inovação tecnológica e excelência técnica. A demanda global por experiências de visualização cada vez mais imersivas e dinâmicas tem impulsionado a adoção de sistemas capazes de capturar ângulos únicos e manter um padrão de qualidade elevado, muitas vezes sob a intensa pressão de transmissões em tempo real.

Neste cenário de modernização contínua, a integração de sistemas de câmeras robotizadas emerge como um ponto de inflexão significativo. A tecnologia robotizada permite o controle remoto, preciso e repetitivo de movimentos de pan (movimento horizontal), tilt (movimento vertical) e zoom, viabilizando a captação de imagens em locais antes inacessíveis, perigosos ou inviáveis para operadores humanos. Exemplos disso são trilhos suspensos em estádios, espaços reduzidos em estúdios ou grandes alturas em palcos de festivais.

O uso dessas câmeras tem se tornado prevalente em eventos de grande escala, como as Olimpíadas, campeonatos internacionais e festivais de música. Contudo, esta transição tecnológica levanta questões cruciais que merecem análise aprofundada no âmbito da engenharia de broadcast e da comunicação.

Quais são as alterações na eficiência operacional das equipes de produção decorrentes da automação? De que forma a robotização altera a qualidade estética e técnica da imagem final? Como ela afeta o custo-benefício de uma produção e, mais importante, como exige uma redefinição do papel e das competências do profissional de broadcasting, transformando funções tradicionais em processos de supervisão e controle tecnológico?

Com base nesses questionamentos, este artigo tem como objetivo analisar a integração e o impacto dos sistemas de câmeras robotizadas no broadcasting de eventos ao vivo, examinando seus benefícios, desafios e implicações estéticas, técnicas e profissionais. A seguir, será explorado o histórico da automação no setor de broadcast, detalhando a evolução tecnológica que culminou no uso massivo de robótica.

A AUTOMAÇÃO NO BROADCASTING E O SURGIMENTO DAS CÂMERAS ROBOTIZADAS

A história do broadcasting está intimamente relacionada aos avanços tecnológicos que marcaram as últimas cinco décadas. Cada inovação não apenas trouxe novas ferramentas, mas transformações profundas na maneira como conteúdos ao vivo são planejados, captados e transmitidos. Nesse contexto de evolução, a automação emerge como um dos elementos mais influentes na redefinição dos processos de captura de imagem. Para compreender plenamente o impacto das câmeras robotizadas, é fundamental observar o percurso que levou o setor à adoção de sistemas automatizados, desde as câmeras mecânicas até unidades inteligentes controladas remotamente.

O Início da Automação e as Câmeras Remotas (1980-2000)

Durante os anos 1980, as primeiras soluções de automação no audiovisual surgiram com o propósito de apoiar produções jornalísticas e estúdios fixos. Nesses ambientes, a repetitividade de movimentos era uma necessidade e, muitas vezes, o operador humano tinha limitações físicas ou espaciais.

Sistemas remotos de pan e tilt foram incorporados como forma de padronizar enquadramentos, reduzir custos com operação presencial e garantir mais previsibilidade às transmissões. No entanto, nessa fase inicial, o uso ainda era restrito e relativamente limitado.

Com o avanço da engenharia eletrônica nos anos 1990 e início dos anos 2000, sistemas mais robustos de automação começaram a aparecer, incluindo as primeiras câmeras PTZ (Pan-Tilt-Zoom) integradas a consoles de controle. Essas unidades eram capazes de realizar movimentos mais precisos, repetíveis e em velocidade controlada, algo que gradualmente chamou a atenção de emissoras e produtoras. O grande diferencial na época era a possibilidade de controlar múltiplas câmeras a partir de um único ponto, o que reduzia drasticamente a quantidade de operadores espalhados fisicamente pelos sets.

A REVOLUÇÃO DO IP E A CONSOLIDAÇÃO DA ROBOTIZAÇÃO (PÓS-2010)

A transição decisiva no setor, contudo, acontece após 2010, com a consolidação da transmissão via IP e o desenvolvimento de protocolos como o SMPTE ST 2110. Este padrão permite que sinais de vídeo, áudio e dados de controle passem a trafegar pela mesma infraestrutura de rede, transformando a lógica de produção tradicional.

Em vez de depender de cabos dedicados ou sistemas analógicos, as câmeras robotizadas passaram a se integrar facilmente a redes digitais, ampliando as possibilidades de operação remota, inclusive entre cidades, estados e países diferentes (o conceito de Remote Production).

A partir desse ponto, eventos esportivos de alta complexidade, como as Olimpíadas Rio 2016, Tóquio 2021 e Paris 2024, consolidaram o uso de câmeras robotizadas como elemento estruturante da produção. Trilhos suspensos, câmeras voadoras (cable cams), braços robotizados e unidades PTZ fixadas em pontos estratégicos passaram a compor o arsenal técnico das produtoras responsáveis pelas transmissões.

Esse movimento não se restringiu ao esporte: festivais como Rock in Rio, Lollapalooza e Coachella também adotaram amplamente a automatização para garantir ângulos inovadores, segurança operacional e consistência estética.

SEGURANÇA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Um fator determinante para a popularização das câmeras robotizadas foi a possibilidade de captação em locais que seriam perigosos ou simplesmente impossíveis para operadores humanos. Estruturas elevadas, fosso técnico de palcos, áreas de movimentação rápida de atletas, cabos suspensos e plataformas móveis representam riscos significativos quando há presença física de operadores. A automação, portanto, não apenas oferece qualidade e precisão, mas também se alinha a protocolos de segurança e responsabilidade técnica.

Outro aspecto crucial que viabilizou o crescimento da robotização foi o avanço da inteligência artificial (IA) aplicada à imagem. A partir de 2018, sistemas de rastreamento automático começaram a integrar reconhecimento facial, detecção de movimento e algoritmos capazes de interpretar padrões de deslocamento. Em esportes de alta velocidade como atletismo, ginástica, futebol e automobilismo, essas tecnologias se tornaram essenciais para acompanhar ações em tempo real com precisão milimétrica.

Em síntese, a automação no broadcasting surge como resposta a uma demanda crescente por eficiência, segurança e inovação. A evolução das câmeras robotizadas representa um marco que vai além da simples substituição da operação manual: trata-se de uma reformulação completa da linguagem, da técnica e da logística de produção.

IMPACTOS OPERACIONAIS, ESTÉTICOS E PROFISSIONAIS DA ROBOTIZAÇÃO NA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL

A introdução das câmeras robotizadas traz impactos multilaterais que vão além das melhorias técnicas. Afeta diretamente a organização das equipes, o fluxo de produção, a estética da transmissão e até mesmo as habilidades exigidas dos profissionais. Para entender a profundidade dessas mudanças, é preciso examinar cada uma dessas dimensões separadamente, embora elas se entrelacem de forma inevitável no contexto real de uma produção audiovisual ao vivo.

IMPACTOS OPERACIONAIS E LOGÍSTICOS

A primeira grande mudança trazida pela robotização está na lógica operacional. Em produções tradicionais, a presença humana era determinante em quase todos os pontos de captação. Isso significava lidar com deslocamento de operadores, riscos em alturas, estruturas pesadas, tempo de montagem elevado e necessidade de equipes numericamente grandes. Com a automação, essa realidade se transforma profundamente.

Os sistemas robotizados permitem que uma equipe reduzida, muitas vezes localizada em uma sala técnica em outro ambiente ou até outra cidade, controle dezenas de câmeras em tempo real. Isso resulta em:

- **Redução de custos Logísticos:** A diminuição do número de operadores em campo reduz gastos com transporte, hospedagem e alimentação, fatores especialmente relevantes em coberturas internacionais ou de longa duração.
- **Agilidade na Montagem:** O tempo de montagem também diminui, já que câmeras robotizadas são instaladas uma única vez e não exigem movimentações constantes, reduzindo o tempo de preparação de câmeras em pontos elevados em até 40%.
- **Segurança Operacional:** A segurança passa a ocupar papel central. Em eventos como o Rock in Rio, câmeras instaladas em trilhos acima da plateia eliminam a necessidade de operadores atuando em estruturas instáveis e expostas. Em estádios olímpicos, câmeras montadas em áreas de risco (como em cima de placares eletrônicos, torres ou trilhos suspensos) só são possíveis graças à automação.

Impactos Estéticos e Narrativos



A estética das transmissões também passa por uma transformação profunda. As câmeras robotizadas entregam movimentos fluidos, repetíveis e altamente precisos, características essenciais para produções que procuram padronização visual. Os sistemas robotizados entregam movimentos mais precisos, evitando oscilações comuns em câmeras manuais.

Isso permite que diretores estabeleçam linguagens específicas, como movimentos longos e cinematográficos, travellings suaves, panorâmicas controladas e zooms progressivos. A repetibilidade do movimento garante:

- **Consistência Visual:** Repetição de movimentos idênticos em diferentes edições ou transmissões e a criação de estéticas uniformes entre múltiplas câmeras.
- **Integração de Efeitos:** Possibilidade de integrar movimentos precisos com efeitos de vídeo e gráficos.

Em transmissões esportivas, a robotização facilita a criação de ângulos antes inalcançáveis, como travessias aéreas, percursos diagonais e movimentos que acompanham ações em velocidade extrema com precisão. No caso dos shows musicais, a automação permite sincronização com luzes, lasers e explosões de efeitos especiais, criando uma narrativa visual coreografada com a performance.

Com a Inteligência Artificial (IA), a câmera robotizada não é apenas uma ferramenta técnica, mas um recurso narrativo: ela interpreta padrões, rastreia artistas, centraliza ações importantes e antecipa movimentos, tornando-se coautora do espetáculo.

ESTUDOS DE CASO E DESAFIOS TÉCNICOS

Para ilustrar a profundidade da integração robotizada, é relevante examinar exemplos específicos e os desafios técnicos que acompanham essa modernização.

Robotização em Megaeventos Esportivos

Em eventos como as Olimpíadas, a robotização é fundamental para garantir a captura de imagens em pontos críticos, onde a segurança e a precisão são inegociáveis. Por exemplo, em provas de natação e atletismo, câmeras subaquáticas e câmeras de alta velocidade controladas remotamente e sincronizadas por IA garantem o fotofinish e a captura de ângulos dinâmicos que um operador humano não conseguiria manter com a precisão exigida.

A tecnologia cable-cam (câmera em cabo suspenso), utilizada em estádios de futebol e eventos de atletismo, é um braço robotizado que viaja em alta velocidade. O operador remoto comanda a composição, foco e zoom, enquanto o sistema robótico assegura a estabilidade e a trajetória pré-programada. A integração dessas câmeras em trilhos suspensos tem garantido segurança para técnicos, eliminando riscos em estruturas altas.

DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO E MANUTENÇÃO

Apesar dos benefícios, a implementação de sistemas robotizados não é isenta de desafios.

- **Custos Iniciais e Complexidade:** Os sistemas são caros e a instalação requer expertise em engenharia de TV e TI, especialmente para a configuração das redes IP (SMPTE ST 2110).
- **Latência e Sincronismo:** Em produções ao vivo, qualquer atraso na comunicação entre o console de controle e o robô (latência) pode comprometer a captação. É necessário um gerenciamento rigoroso de redes e um software de automação robusto para garantir o sincronismo perfeito.
- **Manutenção Híbrida:** Os técnicos agora precisam solucionar falhas mecânicas e eletrônicas, além de problemas de rede e software. A manutenção evolui para um modelo híbrido, exigindo conhecimento multidisciplinar.

ÉTICA, SUSTENTABILIDADE E O FUTURO DA INTERAÇÃO HUMANO-MÁQUINA

A automação e a robotização no broadcasting não levantam apenas questões técnicas e econômicas, mas também profundas reflexões éticas e sociais sobre o papel da tecnologia e do profissional no processo criativo. A transição da operação manual para a automatizada impõe um debate sobre a preservação da criatividade humana e a sustentabilidade das operações em um cenário cada vez mais dependente de algoritmos.

O Debate sobre a Perda da "Sensibilidade Visual" Humana

Um dos argumentos centrais dos críticos à automação total é a potencial perda da "sensibilidade visual" ou do "olhar humano". O operador de câmera tradicional domina a composição, o foco manual, e a movimentação física com uma sensibilidade que se adapta instantaneamente a imprevistos e emoções sutis.

Embora a robótica e a IA garantam precisão milimétrica e movimentos repetíveis, a capacidade de improvisação e a intuição estética humana são complexas de serem totalmente replicadas por algoritmos. O desafio ético, portanto, reside em como utilizar a automação como um amplificador da criatividade, e não como um substituto da visão artística. O profissional moderno precisa se tornar um "coreógrafo" da máquina, definindo parâmetros artísticos que a robotização execute com perfeição técnica.

Questões de Cibersegurança em Ambientes IP Robotizados

A migração de todo o fluxo de produção, controle e transmissão para redes IP (padrão SMPTE ST 2110) torna os sistemas robotizados vulneráveis a ataques cibernéticos. Um sistema de câmera robotizada hackeado pode comprometer a transmissão inteira, alterando ângulos, foco ou até mesmo desativando equipamentos.

- **Desafio de Segurança:** A complexidade da rede aumenta o risco de invasões, exigindo que os novos profissionais de engenharia de TV dominem não apenas a operação, mas também a cibersegurança e o gerenciamento de redes robustas.
- **Protocolos de Redundância:** É crucial a implementação de protocolos de redundância e criptografia avançada para garantir que o controle das câmeras e dos movimentos pré-programados permaneça seguro e que a transmissão não seja interrompida.

Robotização e a Sustentabilidade Operacional

A longo prazo, a robotização contribui para a sustentabilidade operacional em vários aspectos.

- **Menor Pegada de Carbono (Logística):** A possibilidade de realizar a produção remota (remote production ou REMI) reduz significativamente a necessidade de deslocamento de grandes equipes para o local do evento. Isso impacta diretamente na redução da pegada de carbono associada a voos, transporte terrestre e hospedagem.
- **Eficiência de Equipamentos:** Sistemas robotizados são tipicamente mais leves e exigem menos cabos e rigging extensos, facilitando o desmonte e reduzindo o consumo de energia em campo.

A robotização, portanto, não é apenas uma escolha tecnológica, mas também uma decisão que se alinha a um modelo de produção mais ágil, seguro e consciente das demandas ambientais e logísticas contemporâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A análise realizada demonstra que a integração de câmeras robotizadas representa uma transformação significativa na produção audiovisual de eventos esportivos e de entretenimento. A automação amplia a precisão dos movimentos, melhora a estabilidade das imagens, garante segurança em ambientes de risco e permite captar ângulos inéditos, criando experiências mais imersivas para o público.

Além dos impactos estéticos e técnicos, a robotização redefine o papel dos profissionais envolvidos no processo, exigindo novas competências nas áreas de automação, redes, operação remota e manutenção de sistemas avançados. Essa transição reforça a necessidade de formação contínua e de atualização profissional, sobretudo dentro da engenharia de TV.

Apesar dos custos iniciais elevados e da complexidade de implementação, os benefícios operacionais e artísticos tornam a robotização uma tendência irreversível no broadcasting contemporâneo. À medida que eventos se tornam maiores e mais complexos, a presença desses sistemas tende a crescer, consolidando um novo padrão para transmissões de alta qualidade. Conclui-se, portanto, que os sistemas robotizados não substituem o olhar humano, mas ampliam as possibilidades criativas e operacionais da produção audiovisual ao vivo, oferecendo ao setor um caminho de evolução contínua e alinhado às demandas tecnológicas atuais.

REFERÊNCIAS

- GOMES, Ricardo. Tecnologia e Trabalho no Broadcasting Moderno. São Paulo: Senac, 2019.
- MOREIRA, Felipe; SALLES, Bruno. Automação Inteligente em Eventos Ao Vivo. Rio de Janeiro: LTC, 2022.
- ROSS VIDEO. Robotics and Camera Systems for Live Events. 2021.
- SONY CORPORATION. Broadcasting Solutions: PTZ and Robotic Systems. 2020.
- THOMPSON, Roy. Grammar of the Shot. 4. ed. New York: Focal Press, 2020.
- ZETTL, Herbert. Television Production Handbook. 12. ed. Boston: Cengage Learning, 2016.



A CULTURA INCLUSIVA E O ATO DE ENSINAR

JONATAS LUIS DE ASSIS - Licenciado em Língua Portuguesa



RESUMO

A cultura inclusiva na Educação tem se mostrado cada vez mais importante, visto que visa promover a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. Nesse contexto, o ato de ensinar desempenha um papel fundamental, pois é por meio dele que os valores de inclusão são transmitidos e praticados. Este artigo científico tem como objetivo discutir a importância da cultura inclusiva no processo de ensino, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a equidade. Além disso, serão apresentadas estratégias e recomendações para que os educadores possam desenvolver um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor. Acredita-se que o diálogo e a colaboração entre professores, alunos e comunidade escolar são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Equidade; Inclusão; Respeito; Integralidade.

INTRODUÇÃO

A respeito do papel dos contos de fadas, Silva (2007), faz referência às concepções do desenvolvimento infantil nas áreas de psicanálise e da psicologia analítica, trazendo como referências Bruno Bettelheim e Von Franz.

Sendo que o objetivo do trabalho foi investigar a possibilidade dos educadores usarem os contos de fadas e sonhos como mediadores no processo de aprendizagem, pois, para os autores, “[...] ao considerar o ser humano como sujeito biológico, cognitivo e emocional, esses dois temas pertinentes à infância podem contribuir na formação do sujeito”.

O conto de fada é uma narrativa que temos, narrador, personagens, informações sobre o tempo, o espaço, cronologia de fatos entre outros elementos que ajuda a criança a desenvolver o pensamento. Junto a isso o conto de fada traz a presença do maravilhoso: atos e atitudes que são vistos neste gênero e que desperta a curiosidade e a criatividade das crianças na infância.

Devemos porém definir o que vem a ser a infância, este período da vida de todos nós, que tanto nos agrega valores e que estes nos acompanharão para todas as fases do nosso desenvolvimento.

A psicanalista Angela Maria Bouth fez um estudo sobre as cantigas-de-roda brasileiras, fazendo uma articulação delas com os pensamentos do psicanalista Bruno Bettelheim. Este foi um Psicólogo austríaco nascido em Viena, de grande destaque histórico nos estudos sobre crianças com problemas mentais. Iniciou, seus estudos com crianças vítimas de distúrbios emocionais graves, principalmente as autistas. Foi um dos especialistas que mais se debruçou sobre o estudo da influência dos contos de fadas. Para ele a grande diferença entre este tipo de contos e os modernos é que os primeiros, ao contrário dos segundos, não remetem apenas para o encantamento, tratando também de problemas existenciais, algo que permanece inalterável com a passagem do tempo (BRÉSCIA, 2003).

Assim como os contos de fadas foram utilizados por Bruno Bettelheim em psicanálise com crianças, as cantigas têm sido usadas por alguns musicoterapeutas, pois apresentam, tanto quanto os contos, possibilidade de encontrar soluções para os conflitos internos das crianças.

Sendo assim, Bouth (1989, p.72) enfatiza, “[...] a brincadeira-de-roda possui conteúdo similar ao dos contos-de-fada alimentando a imaginação e a fantasia, oferecendo à pessoa em desenvolvimento a oportunidade de encontrar a sua própria solução para conflitos internos [...]”.

Ao escolher uma cantiga no grupo de brincadeiras, a criança estaria fazendo-o de maneira condizente com a sua situação interna naquele momento, buscando uma comunicação com os seus conteúdos mais profundos, assim como uma maneira de

elaborá-los. A brincadeira de roda possibilita um distanciamento adequado por parte da criança em relação aos seus próprios conteúdos inconscientes, dando-lhe a oportunidade de ter algum domínio sobre eles. Isso suscita um processo de fortificação do ego (BOUTH, 1989).

Para Vygotsky (2002, p. 4), um claro entendimento das relações entre pensamento e língua é necessário para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual. Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro.

Dessa forma a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo. Aqui ressaltamos não só a linguagem verbal, mas também a linguagem não verbal que, para as crianças, têm uma grande importância e significado. Por muitas vezes a voz que lê a história por si só não chama a atenção e o despertar da criança. Todo o gestual que vem com a contação de histórias, o tom da voz, a imitação dos personagens, faz uma linguagem especial que atrai a criança e é fundamental para a melhoria de sua compreensão.

Sobre a importância da utilização do lúdico como estratégia de aprendizagem para as crianças da educação infantil, Moreno (2009), salienta que as crianças nesta fase são capazes de receber sugestões e condicionamentos que as levam ao desenvolvimento de sua identidade, da cognição, de habilidades, da oralidade e da expressão, portanto, cabe ao professor oferecer aos alunos uma grande quantidade de recursos pedagógicos que os estimulem nos processos de aprendizagem.

Este autor acima citado salienta ainda que, quando um professor conta uma história, expressando-se com o uso de voz e gestos, de uma forma a imitar o personagem, ora rindo, ora chorando, faz com que os alunos viajem nas asas da imaginação de um mundo mágico e inesquecível.

Para Corso (2005), ao dizer que “a capacidade simbólica está na raiz dos processos de aprendizagem mais essenciais à efetivação da humanidade de cada um, sendo, sem dúvida pré-requisito para todas as aprendizagens escolares.”

Segundo Santos (2008), a diversidade, entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional. Não se pode negar, nesse debate, os efeitos da desigualdade socioeconômica sobre toda o meio social e, em especial, sobre os coletivos sociais considerados diversos.

Para o autor (2008), no Brasil, as discussões sobre os temas como diversidade, diferenças, cultura, na educação, aumentaram desde a Lei nº 10.639/03, tornando obrigatório no contexto educacional o ensino de história da cultura afro-brasileira e africana, além da Lei nº 11.645/08 que constitui a questão indígena nos currículos escolares.

A formação inicial e contínua dos professores é essencial para prepará-los para atuar de forma eficaz na inclusão de crianças com deficiência. Os professores precisam desenvolver competências e habilidades que lhes permitam identificar as necessidades individuais de cada aluno, planejar e implementar práticas pedagógicas inclusivas, e avaliar o progresso e o desenvolvimento de cada criança. Além disso, os professores também precisam estar sensibilizados e conscientes das questões relacionadas à inclusão, combatendo o preconceito e a discriminação e promovendo uma cultura de respeito e valorização da diversidade.

A inclusão de crianças com deficiência na educação traz benefícios não apenas para os alunos diretamente envolvidos, mas para toda a comunidade escolar. A convivência e a interação entre crianças com e sem deficiência contribuem para o desenvolvimento de valores como a empatia, a solidariedade e o respeito às diferenças. Além disso, a inclusão na educação promove o desenvolvimento do senso de responsabilidade e cooperação, estimulando o trabalho em equipe e a colaboração entre os alunos.

Para que a inclusão de crianças com deficiência na educação seja efetiva, é necessário que haja um trabalho colaborativo e integrado entre professores, gestores escolares, famílias e profissionais de apoio. É fundamental que todos os envolvidos no processo educativo estejam engajados e comprometidos com a promoção da inclusão, garantindo que cada criança receba o suporte e os recursos necessários para seu pleno desenvolvimento.

A preparação da classe docente, é importante que as políticas educacionais e as estruturas escolares estejam adequadas para atender às necessidades das crianças com deficiência. É necessário garantir a acessibilidade física e digital das escolas, bem como a disponibilidade de recursos e materiais adaptados que permitam a participação plena de todos os alunos. Além disso, é fundamental promover a formação de equipes multidisciplinares e o trabalho em rede, envolvendo profissionais de diferentes áreas no apoio e na inclusão das crianças com deficiência na educação.

A inclusão social e educacional são fundamentais para promover a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e a valorização das diferenças. A preparação da classe docente para atender crianças com deficiência é um aspecto crucial para garantir a efetividade da inclusão na educação, permitindo que cada aluno seja respeitado em suas singularidades e tenha suas necessidades atendidas. Promover a inclusão na educação é um desafio que exige o engajamento de todos os atores envolvidos no processo educativo, mas os benefícios gerados por uma educação inclusiva e de qualidade para todos são inestimáveis e contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Já inclusão social e a inclusão na educação são temas de extrema importância e relevância na atualidade. Ambas as questões estão intrinsecamente conectadas e têm como objetivo promover a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e a valorização das diferenças. A inclusão social refere-se ao processo de integração de todos os indivíduos na sociedade, garantindo que cada pessoa seja respeitada em suas singularidades e tenha acesso aos mesmos direitos e oportunidades. Já a inclusão na educação diz respeito à garantia do acesso de todos os alunos a uma educação de qualidade, independentemente de suas características individuais, origens ou necessidades específicas.

É fundamental compreender a importância da inclusão social e educacional para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. A exclusão social e a segregação educacional são realidades que perpetuam desigualdades e injustiças, impedindo que muitas pessoas tenham acesso aos mesmos direitos e oportunidades. Promover a inclusão social e educacional significa reconhecer e valorizar a diversidade presente na sociedade, garantindo que cada indivíduo seja respeitado em suas diferenças e tenha suas necessidades atendidas.

No contexto da educação, a inclusão é um princípio fundamental que deve nortear as práticas pedagógicas e as políticas educacionais. Garantir o acesso de todos os alunos a uma educação de qualidade é um desafio que exige o engajamento de professores, gestores escolares, famílias e comunidade em geral. Nesse sentido, a preparação da classe docente para atender crianças com deficiência é um aspecto crucial para a promoção da inclusão na educação.



Os professores desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão na educação. São eles responsáveis por criar um ambiente acolhedor e inclusivo, que valorize a diversidade e respeite as diferenças. Para atender crianças com deficiência, os professores precisam estar preparados para lidar com as particularidades de cada aluno, adaptando suas práticas pedagógicas e desenvolvendo estratégias adequadas para atender às necessidades específicas de cada criança.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A INCLUSÃO

A Educação Integral é um conceito que visa proporcionar uma formação completa e abrangente para os alunos, considerando não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o emocional, social, cultural e físico. Nesse contexto, a inclusão de pessoas com deficiência se torna um ponto crucial, uma vez que todos os alunos têm o direito de receber uma educação de qualidade, independente de suas características e necessidades individuais.

No Brasil, a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Integral é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a educação inclusiva como um direito de todos e um dever do Estado. Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU também reconhece a importância da inclusão no âmbito educacional.

Ao promover a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Integral, é possível proporcionar uma série de benefícios para essas crianças. Em primeiro lugar, a convivência com os colegas sem deficiência contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, o respeito à diversidade e a construção de relações interpessoais saudáveis.

Além disso, a Educação Integral pode oferecer um ambiente mais inclusivo e adaptado às necessidades específicas de cada aluno com deficiência, proporcionando recursos e estratégias que favoreçam a sua aprendizagem e desenvolvimento. Isso inclui a presença de profissionais especializados, materiais pedagógicos acessíveis, adaptações curriculares e tecnologias assistivas, que podem auxiliar no acesso ao conhecimento e na participação ativa das atividades escolares.

A educação integral também contribui para a promoção da autonomia e da independência das pessoas com deficiência, preparando-as para atuarem de forma mais autônoma e participativa na sociedade. Ao oferecer um currículo diversificado e atividades extracurriculares que estimulem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras, a Educação Integral pode potencializar as capacidades dos alunos com deficiência e promover a sua inclusão plena na comunidade.

Além disso, a Educação Integral pode contribuir para o combate ao preconceito e à discriminação, sensibilizando os alunos sem deficiência para a importância da diversidade e da igualdade de direitos. A convivência com pessoas com deficiência desde a infância pode modificar percepções e atitudes, promovendo uma cultura de respeito, empatia e solidariedade.

Por fim, a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Integral é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que reconhece e valoriza a diversidade como um aspecto enriquecedor da convivência humana. Ao garantir o acesso de todos os alunos a uma educação de qualidade, a Educação Integral contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Nesse sentido, é imprescindível que as políticas públicas e as práticas pedagógicas estejam alinhadas com os princípios da inclusão e da Educação Integral, garantindo o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade, independente de suas condições e características individuais. A promoção da educação inclusiva na Educação Integral é um desafio, mas também uma oportunidade de reconhecer e valorizar a diversidade como um aspecto essencial da experiência humana e, assim, construir uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Ao discutir sobre a inclusão na escola, é essencial que se pense em modificar a estrutura, o funcionamento e a resposta educativa, tornando a escola um espaço para que todas as diferenças sejam aceitas, e não referindo somente aos alunos com necessidades educacionais especiais. Nessa perspectiva, para revelar esse quadro de discriminação e preconceito que está agregado socialmente no Brasil, é importante que a sociedade civil manifeste expectativas de mudança. A população deve reivindicar de forma organizada para transformar o país em um lugar que aceita as diversidades, e faça isso valer, para que os cidadãos e cidadãs respeitem as diferenças e tenham direitos iguais, independentemente da região geográfica, situação econômica, gênero, cor da pele, etnia a qual pertença, etc. (MANTOAN, 2005).

O objetivo geral deste artigo é compreender de que maneira a contação de histórias apresenta-se como uma estratégia didática aos educadores, para introduzir a literatura no mundo infantil e juvenil, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e criativos. Quando contamos histórias para as crianças é o momento em que se entra em contato com o que é mais pessoal, mais privativo do ser humano. Só podemos ter cuidado ao selecionar o texto, quando temos um bom repertório. O professor precisa conhecer as narrativas para tê-las em mãos e fazer uma boa escolha. Há necessidade de parâmetros, para escolher um bom texto, cujas partes estão bem articuladas, é fundamental.

Por isso, se faz necessário um cuidado na hora de escolher qual livro as crianças devem ler. Um livro mal escolhido faz com que a criança perca a curiosidade, encanto e o sonho que um bom livro deve trazer. Essa é uma das principais razões que fazem as pessoas não gostar de ler.

Escrever um livro para crianças exige muito mais que príncipes e princesas. O que vai chamar a atenção para a leitura não são apenas as ilustrações ou a quantidade de páginas, os primeiros parágrafos é que despertarão a vontade de continuar a ler, eles devem criar enlaces para os parágrafos seguintes de forma que a criança tenha sempre um motivo a mais para seguir em frente, ou seja, criando um novo pensamento a cada página virada.

Ao entrar na escola, o aluno desde criança passa a estabelecer uma íntima relação com os livros, pois estes vêm ao encontro do seu mundo de fantasias. Elas, então, têm prazer em aprender a ler para desvendar o mistério de tudo que está escrito nos livros. Há um esforço por parte dos professores, pais e, principalmente, da criança nesse processo.

A escola deve oferecer uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas capacidades ou de suas deficiências. Um dos grandes desafios como educadora é saber como lidar com os desafios que a sala de aula nos traz atualmente. Nos antigos sistemas de ensino os alunos eram considerados homogêneos e não havia a necessidade de se adequar àquele aluno que apresentasse algum tipo de dificuldade, apenas quem se adaptasse aos métodos e a didática ali apresentada permanência no sistema educacional.

O fato é que o movimento mundial da educação inclusiva para todos proporcionou a abertura para alunos com diagnóstico de autismo ou demais transtornos serem vistos e discutidos dentro do sistema de ensino também. Mesmo apresentando dificuldades no desenvolvimento (comunicação, comportamental, motor) o aluno deve ser atendido e recebido pelas escolas, que precisam oferecer a ele condições de desenvolvimento e permanência.



Dessa forma, a escola é um espaço onde se concentra muitos jovens em desenvolvimento da construção de identidade, ou seja, é um local propício para que possamos diminuir a discriminação e as diversas formas preconceituosas. Para alcançar a aprendizagem para todos os indivíduos, a educação de inclusão necessita estar engajada em um sistema responsável, permitindo que desencadeiem sentimentos de respeito aos ditos diferentes, sendo solidários e participantes. Segundo Mantoan (1997):

Por outro lado, esses estudos exigem da escola novos procedimentos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas, em direção de uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades que, ora mais, ora menos, todos os aprendizes demonstram. Esse esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino fundamental tem como consequência natural a inclusão escolar e garante o cumprimento do princípio democrático de “educação para todos”, que só se concretiza nos sistemas educacionais especializados em todos os alunos e não apenas em alguns deles, os deficientes (MANTOAN, 1997, p.116).

Os indivíduos apresentam diversificadas características comportamentais que influenciam as suas ações na sociedade. A nossa formação enquanto pessoa ocorre por meio dos conhecimentos que adquirimos no convívio com outros atores sociais. Nesta concepção de Santos (2008, p.18) refletir sobre inclusão parte do entendimento de que a inclusão é a ideia que todas as crianças, sem exceção, têm direito à educação juntamente com outras crianças em um mesmo ambiente escolar, sem que a instituição queira requisitos para o acesso, sem a seleção dos alunos, mas, que seja uma escola com garantias ao acesso e a estadia de todos os membros.

Dessa maneira, alunos advindos dos mais diferentes ambientes, com culturas e formas de vida diferenciadas, necessitam ser acolhidos, respeitados e educados da mesma maneira, sem nenhuma distinção. Para Pabis e Martins (2014, p. 10) é possível encontrar numa mesma turma, alunos vindos dos mais variados grupos sociais, com diferentes níveis econômicos pertencentes a diversas etnias, e até aqueles cujas famílias fizeram parte dos movimentos que estimulam no Brasil após redemocratização do país.

A busca por uma instituição de qualidade, objetiva uma educação que garanta a emancipação e humanização do aluno, entretanto, é fundamental que o sistema de ensino lute por uma educação para todos, com enfoque as diversidades presentes em seu contexto. Não é um trabalho tranquilo, no entanto, exige transformações no sistema e exige mudanças consideráveis na visão dos comprometidos, refletindo sobre as adaptações da criança ao contexto escolar (MANTOAN, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão na educação também é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao reconhecer e valorizar a diversidade presente na sociedade, a educação inclusiva promove a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e engajados, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária. Além disso, ao promover a igualdade de oportunidades na educação, a inclusão contribui para a redução das desigualdades sociais e a promoção da inclusão social de grupos historicamente excluídos.

No entanto, apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas, a inclusão na educação ainda enfrenta muitos desafios e obstáculos. A falta de investimento em formação de professores, a ausência de políticas públicas eficazes e a resistência de alguns setores da sociedade são apenas alguns dos aspectos que dificultam a implementação da educação inclusiva. Nesse sentido, é fundamental que governos, instituições educacionais, profissionais da educação e sociedade em geral se mobilizem em prol da inclusão na educação, promovendo a formação contínua dos professores, a adequação das estruturas escolares e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Em suma, a inclusão na educação é um direito de todos os alunos e um dever de toda a sociedade. Promover uma educação inclusiva é garantir que cada aluno seja respeitado em suas diferenças, tenha suas necessidades atendidas e possa participar plenamente do processo educativo. Além disso, a inclusão na educação é um caminho para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, onde todos tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo e contribuir para o desenvolvimento social. Por isso, é fundamental que todos os atores envolvidos na educação se engajem na promoção da inclusão, superando preconceitos e barreiras e construindo uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos.

A inclusão na educação é um tema essencial e de extrema importância nos dias atuais. A diversidade de alunos presentes nas salas de aula, com diferentes origens, habilidades, necessidades e características individuais, exige uma abordagem inclusiva que promova o respeito, a equidade e a igualdade de oportunidades para todos. Neste contexto, a inclusão na educação não se trata apenas de garantir o acesso de todos os alunos à escola, mas também de promover um ambiente educacional que acolha e valorize as diferenças, permitindo que cada aluno se desenvolva plenamente e alcance seu potencial máximo.

A inclusão na educação é uma questão de direitos humanos e de justiça social. Garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade é fundamental para garantir a igualdade de oportunidades e combater a discriminação e o preconceito. Nesse sentido, a inclusão na educação vai além da simples matrícula dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem nas escolas regulares, mas envolve a criação de políticas e práticas educacionais que promovam a diversidade, a acessibilidade e a participação de todos.

Uma educação inclusiva beneficia não apenas os alunos com necessidades especiais, mas toda a comunidade escolar. Ao promover a convivência e a interação entre alunos de diferentes origens e habilidades, a inclusão na educação contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, a solidariedade e a cooperação. Além disso, a diversidade presente nas salas de aula enriquece o processo educativo, promovendo a troca de experiências, o respeito às diferenças e a valorização da pluralidade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, L. Literatura Infantil Brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1988.
ARROYO, L. Ofício de Mestre: Imagens e Autoimagens. Petrópolis, Vozes, 2000.
AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e Literatura infantil: convergências e divergências. Boletim da FNLIJ, jan/99.
BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.
BOUTH, Angela M. A Senhora Dona Sancha Descubra o Seu Rosto. In Boletim Científico da Soc. Psicanalista do Rio de Janeiro. [200-?].



BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CADEMARTORI, L. O que é literatura infantil?. São Paulo: Moderna, 1997.

CANTARELLI, A. Literatura infantil: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2003.

CASCUDO, Câmara - Dicionário do Folclore Brasileiro. Belo Horizonte: Itatiaia. 1988.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Por que Arte-Educação? São Paulo: Papirus, 19. ed. 2008.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MORENO, Leonel de Alencar. O lúdico e a contação de histórias na educação infantil. Florianópolis: Artmed, 2009.

SILVA, Flávia Savoia Dias. Contos de Fadas... Um universo de Aprendizagem?. São Paulo: Moderna, 2007.

TAFURI, Johannella. O desenvolvimento musical através do canto na etapa infantil. In: IX ENCONTRO ANUAL DA ABEM. Anais do IX Encontro anual da ABEM, Belém, 2000.

ZIMMERMANN, Nilsa. A música através dos tempos. São Paulo: Paulinas, 1996.



ESPAÇO, PODER E TERRITORIALIDADES EM HARRY POTTER: UMA ABORDAGEM GEOGRÁFICA



JOSÉ JADSON DOS SANTOS SILVA - Jadsongeo19@gmail.com Graduação em Pedagogia pela Faveni e Educação Especial pela UNIFAHE; Professor da rede municipal de Ensino de São Bento do Trairi-RN

RESUMO

Este artigo analisa a obra Harry Potter, de J. K. Rowling, a partir de uma abordagem geográfica, enfatizando as categorias de espaço, poder e territorialidade presentes na narrativa. Parte-se do entendimento de que a literatura, enquanto produção cultural, constitui-se como um campo fértil para a interpretação das dinâmicas espaciais e das relações de poder que organizam sociedades reais e imaginadas. A pesquisa adota uma metodologia qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em referenciais da Geografia Humana e Cultural, como Milton Santos, Claude Raffestin e Rogério Haesbaert, além de autores que discutem a relação entre literatura e espaço. A análise evidencia que espaços como Hogwarts, o Ministério da Magia e os territórios marginais do mundo bruxo operam como expressões simbólicas de controle, resistência e disputas territoriais, refletindo conflitos sociais, políticos e identitários. Conclui-se que a saga Harry Potter possibilita a compreensão crítica de conceitos geográficos fundamentais, além de apresentar significativo potencial didático-pedagógico para o ensino de Geografia, ao articular linguagem literária, imaginário social e leitura espacial do mundo. Palavras-chave: Geografia; Literatura; Territorialidade; Poder; Harry Potter.

INTRODUÇÃO

A Geografia, enquanto ciência social, dedica-se à compreensão das relações estabelecidas entre sociedade, espaço e poder, reconhecendo o espaço como uma construção histórica e socialmente produzida. Conforme Santos (2006), o espaço resulta da interação entre sistemas de objetos e sistemas de ações, sendo constantemente ressignificado pelas práticas humanas. Nesse sentido, a literatura, especialmente a literatura fantástica, constitui-se como importante fonte de análise geográfica, pois cria mundos simbólicos que refletem, reinterpretem e tensionam as dinâmicas espaciais do mundo real (PESAVENTO, 1999).

O universo de Harry Potter, criado por J. K. Rowling, apresenta uma organização espacial complexa, marcada por instituições, fronteiras, hierarquias e conflitos territoriais. Espaços como Hogwarts, o Ministério da Magia e o Beco Diagonal não funcionam apenas como cenários narrativos, mas como territórios dotados de intencionalidade política e simbólica. Tais espaços revelam relações de poder, mecanismos de controle e formas de pertencimento que dialogam com conceitos fundamentais da Geografia humana e crítica, como território, territorialidade e poder (RAFFESTIN, 1993; SACK, 1986). As territorialidades presentes na obra manifestam-se tanto por meio de delimitações físicas quanto simbólicas, como a separação entre o mundo bruxo e o mundo dos “trouxas”, a hierarquização social baseada na origem do sangue e o controle institucional exercido pelo Ministério da Magia. Esses elementos podem ser analisados à luz das reflexões de Foucault (1979), que compreende o poder como um conjunto de relações difusas, exercidas por meio de dispositivos disciplinares e espaciais. Assim, a narrativa potteriana permite observar como o espaço atua como instrumento de dominação, vigilância e resistência.

A justificativa deste estudo fundamenta-se na relevância científica e pedagógica de aproximar a Geografia das manifestações culturais contemporâneas. De acordo com Cavalcanti (1998), a utilização de linguagens culturais no ensino e na pesquisa geográfica contribui para ampliar a compreensão crítica do espaço e aproximar o conhecimento científico do cotidiano dos sujeitos. Além disso, a obra Harry Potter possui ampla difusão social, o que a torna um objeto acessível e significativo para análises interdisciplinares, fortalecendo o diálogo entre Geografia, literatura e cultura.

Diante desse contexto, o objetivo geral deste artigo é analisar como o espaço, o poder e as territorialidades são construídos e representados no universo de Harry Potter, a partir de uma abordagem geográfica. Como objetivos específicos, busca-se:



(i) identificar os principais espaços da narrativa e suas funções socioespaciais; (ii) analisar as formas de poder e controle presentes nesses espaços; (iii) compreender as territorialidades e disputas simbólicas estabelecidas no mundo bruxo; e (iv) discutir as contribuições dessa análise para o campo da Geografia cultural e para o ensino de Geografia.

Assim, ao articular literatura fantástica e conceitos geográficos, este estudo pretende demonstrar que o espaço ficcional constitui um campo legítimo de investigação científica, capaz de revelar estruturas sociais, políticas e territoriais que ultrapassam os limites da ficção e dialogam diretamente com a realidade contemporânea.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, fundamentada nos pressupostos da Geografia humana e cultural. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a compreensão de fenômenos simbólicos, sociais e espaciais, especialmente quando o objeto de investigação envolve representações e construções imaginárias, como no caso da literatura fantástica. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa permite analisar significados, valores e relações sociais, tornando-se adequada para estudos que buscam interpretar conteúdo não mensuráveis.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a pesquisa configura-se como documental e bibliográfica. O corpus analítico é composto pelos sete livros da série Harry Potter, de autoria de J. K. Rowling, publicados entre 1997 e 2007, considerados a fonte primária da investigação. A literatura científica utilizada como fonte secundária compreende obras e artigos da Geografia crítica, cultural e política, além de estudos sobre literatura e representações espaciais, conforme defendem Pesavento (1999) e Santos (2006), que reconhecem a literatura como expressão legítima das dinâmicas sociais e espaciais.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2016), adaptada ao contexto da pesquisa geográfica. Inicialmente, procedeu-se à leitura exploratória da obra literária, com o objetivo de identificar espaços recorrentes, instituições, fronteiras e conflitos territoriais. Em seguida, foram definidas categorias analíticas orientadas pelo referencial teórico, a saber: espaço, poder e territorialidades. Essas categorias fundamentam-se nas contribuições de Santos (2006) sobre produção do espaço, de Raffestin (1993) e Sack (1986) acerca do território e da territorialidade, e de Foucault (1979) no que se refere às relações de poder e aos dispositivos de controle espacial.

A etapa interpretativa consistiu na análise dos trechos selecionados da obra, buscando compreender como os espaços ficcionais são organizados, regulados e disputados ao longo da narrativa. Essa interpretação foi conduzida a partir de uma perspectiva hermenêutica, considerando o contexto simbólico, cultural e político em que os espaços são construídos, conforme orienta Ricoeur (1990). O pesquisador assume, portanto, papel ativo no processo interpretativo, reconhecendo que a leitura do texto literário é sempre situada e mediada pelos referenciais teóricos mobilizados.

Por fim, a pesquisa apresenta limitações inerentes à sua natureza qualitativa e interpretativa, uma vez que se restringe à análise da obra literária original, não contemplando adaptações cinematográficas ou outras mídias derivadas. Contudo, tais limitações não comprometem os objetivos do estudo, pois o foco reside na compreensão das representações espaciais e das relações de poder expressas no texto literário, contribuindo para o fortalecimento do diálogo interdisciplinar entre Geografia e literatura.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A produção do espaço no universo bruxo: entre ordem e hierarquias

A organização do mundo mágico reflete uma lógica espacial complexa, na qual objetos, ações e relações sociais se articulam de maneira semelhante ao espaço real. Segundo Santos (2006), o espaço é um produto social, constantemente moldado pelas interações humanas. Essa perspectiva se aplica ao universo potteriano, em que cada ambiente — como Hogwarts, o Ministério da Magia e o Beco Diagonal — é construído simbolicamente para revelar práticas, normas e identidades coletivas.

Hogwarts, por exemplo, constitui um espaço híbrido, simultaneamente educativo, disciplinar e identitário. A divisão das casas, os corredores labirínticos e a distribuição dos espaços internos demonstram intencionalidade na construção do ambiente. Assim como em Lefebvre (1991), o espaço escolar é produzido para formar comportamentos, hierarquias e pertencimentos. As casas funcionam como microterritórios que orientam trajetórias individuais, delimitam grupos e reforçam identidades — um processo semelhante ao que Tuan (1977) descreve como topofilia, ou vínculo afetivo com o lugar. Além disso, a própria geografia do mundo bruxo evidencia desigualdades sociais e espaciais. O Mundo Bruxo é ocultado dos “trouxas” por barreiras mágicas, reforçando uma dualidade socioespacial que produz segregações, semelhante às discutidas pela Geografia urbana e crítica. Lugares como a Travessa do Tranco representam margens simbólicas do sistema, associados a práticas ilegais e à subversão das normas, operando como contralugares de tensão e resistência.

3.2 Territorialidades e fronteiras: disputas, identidades e exclusões

O território, entendido como espaço apropriado por relações de poder (Raffestin, 1993), é central para compreender as dinâmicas socioespaciais da narrativa. As territorialidades bruxas são definidas por normas, magias protetoras, fronteiras invisíveis e espaços interditados, configurando estratégias de delimitação semelhantes às descritas por Sack (1986).

O próprio Ministério da Magia opera como território político máximo. Ele regula o uso da magia, controla deslocamentos e estabelece fronteiras rígidas entre o permitido e o proibido. Esse controle territorial aparece em questões como o uso de varinhas por menores, o monitoramento do “Pó de Flu” e a vigilância sobre aparatação.

Ao mesmo tempo, diferentes grupos disputam territórios simbólicos e materiais no universo potteriano. Os bruxos de sangue puro reivindicam legitimidade sobre o território mágico, buscando excluir “sanguessugos” e mestiços, reforçando um processo que lembra a construção de identidades territoriais baseadas em critérios étnicos e de origem, semelhante ao descrito por Paasi (2003).

As ações de Voldemort e seus seguidores podem ser interpretadas como tentativas de reconfigurar a territorialidade bruxa, impondo um regime autoritário. Seus ataques transformam espaços como Hogwarts e o Ministério em zonas de conflito, resignificando-os enquanto territórios ocupados e controlados pela força.

Assim, a territorialidade em Harry Potter é dinâmica: ora marcada pelo pertencimento e proteção (como no caso da Toca ou de Hogwarts), ora pela exclusão, violência e segregação.

3.3 Poder, vigilância e disciplina: espaços de controle no mundo mágico

A narrativa apresenta instituições cujo funcionamento dialoga com as reflexões de Foucault (1979) sobre disciplina e vigilância. Hogwarts, embora seja um espaço de formação, também possui características panópticas: retratos que vigiam,



fantasmas que circulam livremente, escadas que mudam de lugar, professores que observam e sistemas de punição que moldam comportamentos.

Essa estrutura remete ao que Foucault define como tecnologias de poder — mecanismos voltados para regular corpos e ações. A Floresta Proibida, por exemplo, é uma zona delimitada, estabelecida como território interdito para reforçar obediência e disciplina. Sua existência é simbólica: ela marca limites e produz a ideia de perigo como forma de controle.

O Ministério da Magia é ainda mais explícito como espaço disciplinar. Com seus departamentos burocráticos, regras rígidas e agentes de vigilância (como os Aurores), ele opera como instituição totalizante, onde o poder se exerce de maneira difusa e capilar, tal como descrito por Foucault. Quando o Ministério é tomado pelos Comensais da Morte, sua geometria de poder é radicalizada: o espaço torna-se instrumento de dominação, propaganda e vigilância absoluta.

Esses elementos evidenciam como a espacialidade em Harry Potter é moldada por relações de poder que determinam comportamentos, circulações e conflitos — aspectos centrais da leitura geográfica crítica.

3.4 Espaços simbólicos e imaginário geográfico: a dimensão cultural da narrativa

A construção dos espaços no universo de Rowling utiliza elementos simbólicos que dialogam com a Geografia cultural.

Cosgrove (1998) argumenta que paisagens são textos culturais carregados de significados, e a literatura funciona como uma das formas de produzir imaginários espaciais.

A estação King's Cross, por exemplo, opera como um portal simbólico de transição entre dois mundos. A plataforma 9¾ representa a passagem do cotidiano para o extraordinário, articulando uma espacialidade liminar que existe entre o real e o mágico. Esse tipo de espaço de transição reforça o imaginário geográfico que fundamenta mundos fantásticos.

Da mesma forma, espaços como o Beco Diagonal, o Banco Gringotes e o castelo de Hogwarts são construídos com paisagens simbólicas que remetem à Europa medieval, dialogando com repertórios culturais compartilhados e reforçando a identidade do mundo bruxo. Esses espaços não são apenas cenários, mas mecanismos narrativos que produzem identidades, valores e hierarquias.

Assim, a obra cria um universo geograficamente coerente, governado por regras internas, conflitos territoriais e estruturas de poder — características que reforçam a pertinência de uma leitura geográfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do universo de Harry Potter sob a ótica da Geografia permitiu compreender como a literatura, enquanto expressão cultural e simbólica, constitui-se como espaço privilegiado para investigar dinâmicas de poder, territorialidades e representações espaciais. Ao observar Hogwarts, o Ministério da Magia, o Beco Diagonal e demais cenários da narrativa, evidencia-se que tais espaços não são apenas ambientações ficcionais, mas, conforme afirma Milton Santos (2006), são sistemas de objetos e ações que revelam relações sociais, hierarquias, controle e disputas.

A leitura geográfica do mundo mágico demonstrou que o espaço literário possui funções semelhantes às do espaço real: organiza práticas, estabelece fronteiras e produz identidades. Assim, constatou-se que territorialidades mágicas — como a separação entre bruxos e “trouxas”, a vigilância estatal do Ministério ou a presença do “espaço do medo” ligado a Voldemort — operam como mecanismos de ordenamento e diferenciação social, aproximando-se de conceitos discutidos por Raffestin (1993) e Sack (1986) sobre poder e territorialidade.

Além disso, a obra evidencia como o espaço é politizado e constantemente disputado. Hogwarts, por exemplo, constitui-se como um território simbólico de resistência e formação, tal como definido por Haesbaert (2004) ao tratar da multiterritorialidade e do papel identitário dos territórios. A apropriação da escola pelos Comensais da Morte no último livro da saga confirma que controlar o território significa controlar corpos, práticas e subjetividades — uma leitura coerente com a perspectiva foucaultiana do poder disseminado nos dispositivos espaciais.

O estudo também revelou que a literatura tem potencial pedagógico para a Geografia escolar e acadêmica. Ao trabalhar elementos ficcionais, amplia-se a capacidade crítica dos estudantes, que passam a reconhecer como a produção do espaço — real ou imaginário — é atravessada por relações políticas, sociais e culturais. Assim, obras como Harry Potter se tornam, conforme defende Cavalcanti (1998), ferramentas para contextualizar a aprendizagem e fortalecer a leitura de mundo dos educandos.

Portanto, conclui-se que o universo criado por J.K. Rowling se apresenta como rico campo de investigação para a Geografia Humanista, Cultural e Política. A abordagem interdisciplinar aqui mobilizada evidencia que o espaço literário não apenas reflete dinâmicas da realidade, mas também produz sentidos, narrativas e territorialidades que ajudam a compreender diferentes formas de organização social. Assim, este estudo reafirma a relevância de inserir obras literárias no debate geográfico, ampliando horizontes metodológicos e fortalecendo a compreensão crítica sobre espaço, poder e território.

REFERÊNCIA

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1998.

COSGROVE, Denis. Social formation and symbolic landscape. Madison: University of Wisconsin Press, 1998.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

LEFEBVRE, Henri. The production of space. Oxford: Blackwell, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2001.

PAASI, Anssi. Territory and place: regional identity and the emerging geography of borders. Progress in Human Geography, London, v. 27, n. 4, p. 475–495, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & literatura: a invenção de mundos. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RICOEUR, Paul. Interpretação e ideologias. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

ROWLING, J. K. Harry Potter e a Câmara Secreta. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

ROWLING, J. K. Harry Potter e o Cálice de Fogo. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

ROWLING, J. K. Harry Potter e o Enigma do Príncipe. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

ROWLING, J. K. Harry Potter e a Ordem da Fênix. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

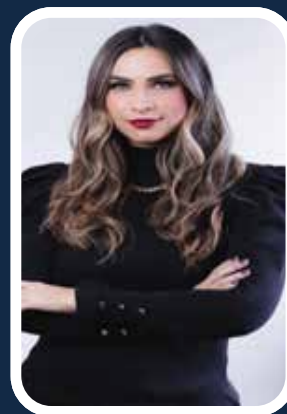


ROWLING, J. K. Harry Potter e a Pedra Filosofal. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
ROWLING, J. K. Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
ROWLING, J. K. Harry Potter e as Relíquias da Morte. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
SACK, Robert David. Human territoriality: its theory and history. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.
SOJA, Edward W. Thirdspace: journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places. Oxford: Blackwell, 1996.
TUAN, Yi-Fu. Space and place: the perspective of experience. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1977.



A SEMIÓTICA DO OLHAR: A MICROPIGMENTAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL NA ERA DA IMAGEM

KAREN FREITAS MIRANDA BERINGHS - Bacharela em Comunicação Social com Habilitação em Rádio e Televisão pela Fundação Armando Alvares Penteado (2013); Especialista em Micropigmentação e Estética Facial.



RESUMO

Este artigo realiza uma análise de fronteira entre a Comunicação Social e a Estética Avançada, focando na micropigmentação como um recurso estratégico para aprimorar a comunicação não-verbal e a gestão da autoimagem na sociedade hiper visual contemporânea. Ancorado na formação em Rádio e Televisão, o estudo aborda a transição dos padrões de consumo de imagem para formatos de alta definição (HD, 4K) e o consequente aumento da exigência estética imposta pelas mídias digitais. Demonstra-se que a micropigmentação transcende a mera correção cosmética, operando como uma ferramenta semiótica capaz de otimizar a clareza e a intencionalidade da mensagem transmitida pelo rosto. Através da aplicação de conceitos de visagismo, teoria da cor e psicologia da imagem, argumenta-se que o design facial profissional oferece ao indivíduo um controle proativo sobre sua narrativa visual, fortalecendo sua autoestima e a eficácia de sua comunicação interpessoal.

Palavras-chave: Comunicação Não-Verbal; Semiótica da Imagem; Micropigmentação; Visagismo; Gestão da Imagem Pessoal.

INTRODUÇÃO

A interconexão entre a aparência física e a comunicação interpessoal é um campo de estudo antigo, mas que ganhou novas complexidades na virada do século XXI. A Comunicação Social, enquanto disciplina que estuda a produção, circulação e recepção de mensagens, fornece o instrumental teórico para decifrar como a imagem corporal, em particular a facial, funciona como um sistema de signos altamente eficiente. Na esfera da comunicação não-verbal, o rosto é o principal veículo, e sua configuração – linhas, formas, simetria e cor – é lida e interpretada instantaneamente pelo observador.

O advento e a disseminação das tecnologias de captação de imagem de alta definição (HD e 4K) e a proliferação das plataformas de mídias sociais (Instagram, TikTok, plataformas de videoconferência) elevaram a imagem pessoal a um patamar de exposição e detalhe inéditos. Essa nova era visual exige uma atenção redobrada aos pormenores faciais, onde falhas ou assimetrias que outrora seriam perdoadas, agora são amplificadas e se tornam "ruídos" comunicacionais.

Neste cenário de demanda estética e midiática, a micropigmentação emerge de seu nicho cosmético e se estabelece como uma técnica de engenharia da comunicação visual. A formação em Rádio e Televisão, que ensina a arte de enquadrar, iluminar e dirigir o olhar do espectador, oferece uma base singular para a prática da micropigmentação, onde o profissional se torna um designer que aplica princípios visuais de composição, contraste e harmonia diretamente na pele.

O presente artigo justifica a Micropigmentação como uma estratégia de gestão da imagem. Serão explorados: a semiótica aplicada ao rosto, o impacto da tecnologia de imagem na autoimagem, o visagismo como método de design comunicacional e o papel reconstrutivo e terapêutico da técnica na autoestima do indivíduo.

A FACE COMO SISTEMA DE SIGNOS: A SEMIÓTICA APLICADA À ESTÉTICA

Conforme a teoria semiótica (SANTAELLA, 2002), todo elemento percebido pode ser interpretado como um signo portador de significado. O rosto humano é um sistema semiótico complexo, onde a disposição das sobrancelhas, a linha da boca e o contorno dos olhos funcionam como significantes que apontam para significados psicológicos e sociais. O conceito de Kinesia, que estuda a comunicação através do movimento corporal e das expressões, confirma que a face é o epicentro da comunicação emotiva e intencional.

Uma sobrancelha, por exemplo, não é apenas um adorno. Sua angulação e densidade são cruciais para a expressão de emoções primárias (surpresa, raiva, felicidade). Uma linha de sobrancelha com queda acentuada na cauda (descendente)

pode ser lida como um signo de fadiga, melancolia ou passividade. Se essa mensagem visual é contrária à personalidade proativa do indivíduo, gera-se uma dissonância semiótica, um conflito entre o que o indivíduo é e o que ele comunica visualmente.

A micropigmentação, neste contexto, atua como uma intervenção de reconfiguração do signo. O profissional, utilizando o visagismo, decodifica a personalidade e o objetivo comunicacional do cliente (o significado) e, em seguida, redesenha o signifi-
cante (a forma da sobrancelha ou lábio) para que ele transmita a mensagem correta. A técnica, portanto, não apenas melhora a aparência, mas corrige a codificação da mensagem não-verbal, promovendo uma comunicação mais eficaz e autêntica.

O IMPERATIVO DA ALTA DEFINIÇÃO E A GESTÃO DA IMAGEM PESSOAL

O aprofundamento da cultura visual, amplamente estudado na Comunicação, elevou a imagem pessoal de um detalhe a um imperativo. A transição da televisão e da fotografia para o universo digital de alta resolução trouxe consigo o que McLuhan chamaria de "extensão do olhar" (MCLUHAN, 1964). Os pixels minúsculos e a fidelidade de cor expõem texturas e contornos com severidade inédita.

No ambiente de trabalho moderno e nas interações sociais mediadas por vídeo, a consistência visual tornou-se um ativo. A micropigmentação responde a essa demanda por estabilidade e durabilidade da imagem. Ao garantir traços faciais definidos e harmoniosos 24 horas por dia, a técnica oferece ao indivíduo uma base de imagem que resiste aos desafios do cotidiano – seja a iluminação inadequada de uma videoconferência, o suor após uma atividade física, ou a pressa da manhã.

Esta estabilidade é crucial para o branding pessoal, um conceito oriundo do marketing e da comunicação. Uma marca (ou pessoa) forte é aquela que é reconhecida e consistente. A micropigmentação assegura que o indivíduo mantenha uma "identidade visual" clara e confiável, minimizando a necessidade de correções diárias com maquiagem e, conseqüentemente, liberando tempo e energia cognitiva que seriam gastos na "manutenção da imagem".

VISAGISMO E MICROPIGMENTAÇÃO: A DIREÇÃO DE ARTE DO ROSTO

O visagismo, na perspectiva deste artigo, é o elo metodológico que une a teoria da Comunicação Visual à prática estética. Ele transcende a simples medição geométrica do rosto. O profissional de micropigmentação deve atuar como um diretor de arte que, antes de desenhar, realiza uma profunda análise de perfil e intenção.

A análise de visagismo envolve decodificar os elementos de personalidade do cliente e traduzi-los em formas visuais (TRINDADE, 2015). A escolha do design (arqueado, reto, curvo) e da técnica (fio a fio, shadow, híbrida) não é arbitrária, mas sim uma decisão informada pela mensagem que se deseja construir:

Forma da Sobrancelha	Mensagem Comunicada	Perfil de Aplicação (Exemplo)
Reta Horizontal	Força, objetividade, liderança, pragmatismo.	Executivas, empreendedoras, profissionais em cargos de comando.
Arqueada com Ângulo	Dinamismo, Sensualidade, Expressividade, Drama.	Artistas, pessoas com comunicação extrovertida, perfis que buscam destaque.
Curva Suave	Acolhimento, Gentileza, Acessibilidade, Suavidade.	Profissionais de saúde, educadores, perfis que dependem da empatia.

O design é uma narrativa. Ao criar a ilusão de um olhar mais elevado, o profissional comunica abertura e vivacidade. Ao engrossar os lábios pálidos e redefinir o contorno, confere-se uma sensação de saúde e juventude. Este é o domínio da direção de arte: usar linhas e cores para manipular a percepção e realçar a essência.

O PAPEL RECONSTRUTIVO E O IMPACTO PSICOSSOCIAL DA TÉCNICA

A Micropigmentação possui um significativo componente terapêutico e reconstrutivo, especialmente em casos de perda de pelos (alopecia), cicatrizes ou reconstrução de aréolas. A face é intrinsecamente ligada à identidade. A perda de traços distinti-



vos pode levar a quadros de baixa autoestima, retração social e até mesmo disforia com a autoimagem.

Nesses casos, a técnica atua como um potente mecanismo de reintegração psicossocial. Ao restaurar a moldura facial ou a definição labial perdida, o procedimento não só melhora a estética, mas também a coerência da imagem. A cliente passa a reconhecer-se novamente no espelho. Este resgate da identidade visual se traduz em comportamentos positivos: o indivíduo se sente mais à vontade para interações sociais, mantém o contato visual com mais firmeza e expressa-se com maior assertividade.

Em essência, a micropigmentação reconstrutiva minimiza o "estigma visual" de uma falha ou condição, permitindo que a pessoa foque sua energia na comunicação verbal e nas suas habilidades, em vez de se preocupar constantemente com a gestão de sua aparência. É um catalisador para a autoconfiança, essencial para o sucesso em qualquer área da vida, pessoal ou profissional.

A RESPONSABILIDADE ÉTICA E A GESTÃO DE RISCO NA IMAGEM MICROPIGMENTADA

A elevação da micropigmentação ao patamar de ferramenta estratégica de comunicação impõe ao profissional uma série de responsabilidades éticas e legais que devem ser consideradas sob a ótica da Comunicação e da Saúde. O profissional não é apenas um técnico, mas um agente que manipula a identidade visual do cliente, implicando em um poder que exige prudência e conhecimento aprofundado.

Eticamente, o imperativo é a Harmonia Autêntica. O designer deve resistir à tentação de impor tendências estéticas passageiras que entrem em conflito com a estrutura facial e, mais importante, com a personalidade ou a intenção comunicacional do cliente. A micropigmentação deve ser uma amplificação da beleza natural e da essência, e não uma máscara. A ética profissional exige que o procedimento seja realizado apenas quando a mensagem visual desejada pelo cliente for coerente e alcançável, sempre priorizando a saúde e a integridade da pele.

Do ponto de vista legal e da Saúde Pública, a micropigmentação está sujeita à regulamentação da ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) no Brasil. A conformidade com as normas de biossegurança (esterilização, descarte de materiais, registro de pigmentos) é uma forma de gestão de risco que se traduz na credibilidade da fonte na comunicação. Um procedimento realizado com segurança transmite confiança, enquanto falhas na biossegurança ou resultados adversos geram o maior dos "ruídos" comunicacionais: a desconfiança e o dano à reputação. O conhecimento aprofundado da legislação não é apenas uma obrigação legal, mas um alicerce para a autoridade profissional no mercado.

ESTUDO DE CASO E APLICAÇÃO PRÁTICA AVANÇADA

A prática da micropigmentação exige uma metodologia rigorosa que combina a análise da morfologia facial, a colorimetria complexa e a definição do objetivo comunicacional do cliente. A observação do formato do rosto (oval, triangular, etc.) e a análise do tom de pele (quente, frio) são cruciais para a escolha do pigmento, assegurando que o resultado seja natural e que a cor não migre para tons indesejados (azul, cinza, vermelho) ao longo do tempo.

Um procedimento bem executado utiliza técnicas de ilusão de ótica aprendidas na Comunicação Visual.

Caso 1: Correção de Assimetria e Projeção de Dinamismo

Contexto: Cliente, executiva de vendas, apresentava assimetria significativa e a cauda das sobrancelhas descendente, o que lhe conferia uma aparência de exaustão, dificultando a projeção de energia e entusiasmo em suas apresentações.

Estratégia Aplicada: Utilizou-se a técnica fio a fio com shadow sutil para uniformizar a assimetria (alinhamento simétrico do início, ponto alto e final). O ponto alto foi ligeiramente elevado para criar uma linha ascendente que estimula a percepção de proatividade e ânimo.

Impacto Comunicacional: A correção conferiu uma expressão mais descansada e enérgica, alinhando a imagem externa com o dinamismo profissional exigido pela sua função.

Caso 2: Revitalização Labial e Credibilidade

Contexto: Cliente com lábios pálidos e descoloridos, especialmente no contorno, o que resultava em uma aparência apagada e pouco vibrante, contrastando com sua forte personalidade.

Estratégia Aplicada: Realizou-se a micropigmentação labial utilizando o princípio da colorimetria para neutralizar áreas escuras e, subsequentemente, revitalizar com um pigmento que simulava o tom natural, mas com maior saturação e definição do contorno.

Impacto Comunicacional: A restauração da cor e do volume sutil dos lábios eliminou a necessidade de maquiagem pesada, transmitindo uma imagem de saúde, vitalidade e, consequentemente, credibilidade e cuidado pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

A jornada que une a Comunicação Social, baseada na análise e produção de conteúdo audiovisual, com a micropigmentação, fundamentada na arte e na técnica estética, demonstra a indissociabilidade entre imagem e mensagem. O conhecimento adquirido na Fundação Armando Alvares Penteado sobre enquadramento, estética visual e teoria da percepção é o diferencial que transforma a micropigmentação de um serviço estético em uma ferramenta de design comunicacional sofisticado.

Olhando para o futuro da profissão, a convergência tecnológica é inevitável. Tendências como o Visagismo Assistido por Inteligência Artificial e ferramentas de Realidade Aumentada (AR) para pré-visualização de procedimentos não apenas otimizam a precisão técnica, mas também aprimoraram o diálogo comunicacional com o cliente, permitindo uma decisão mais informada sobre sua futura imagem. O profissional, portanto, evolui de técnico para Consultor Estratégico Visual, exigindo competências que unem a sensibilidade artística com o domínio tecnológico.

A micropigmentação, vista por esta lente interdisciplinar, é um recurso estratégico que permite aos indivíduos navegar com maior segurança e assertividade na era da imagem de alta definição. Ela atua corrigindo ruídos semióticos, fortalecendo o branding pessoal através da consistência visual e restaurando a autoconfiança em nível psicossocial. O legado da formação em Comunicação Social (Rádio e TV) torna-se o pilar dessa competência, provando que a capacidade de ler e produzir imagens é o ativo mais valioso na estética contemporânea. Ao dominar a técnica e a teoria visual, o profissional capacita o cliente a comunicar sua melhor versão de forma clara, duradoura e autêntica.

REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques. A imagem. Campinas: Papirus, 1993.

HALLAWEL, Philip. Visagismo integrado: Identidade, Estilo e Beleza. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

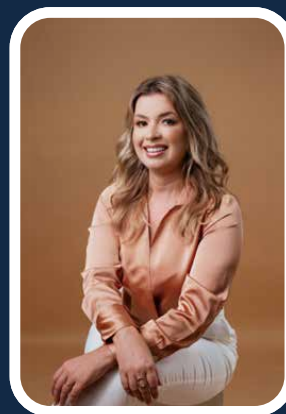


MCLUHAN, Marshall. Os meios de comunicação como extensões do homem. São Paulo: Cultrix, 1964.
SANTAELLA, Lucia. Semiótica aplicada. São Paulo: Thomson, 2002.
SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo: Cortez, 2007.
TRINDADE, A. Visagismo: harmonia e estética. Rio de Janeiro: Senac, 2015.



A INTEGRAÇÃO MULTIDISCIPLINAR NA ESTÉTICA DO OLHAR: BIOSSEGURANÇA, TRICOLOGIA E VISAGISMO EM EXTENSÕES DE CÍLIOS E MICROPIGMENTAÇÃO

LEUDIMARA BESSA VERLY DE OLIVEIRA - Graduação em Técnico em Estética Facial e Corporal pelo Colégio Cenecista José Elias Moreira – CNEC (2012); Especialista em Master em Micropigmentação pelo Colégio Cenecista José Elias Moreira (2015); Mentora e Educadora em Estética de Cílios e Sobrancelhas; Palestrante na área da Beleza e Estética no Brasil e Internacionalmente.



RESUMO

O presente artigo analisa a evolução dos procedimentos estéticos focados na área ocular, especificamente extensões de cílios, design de sobrancelhas, brow lamination e micropigmentação. O objetivo é demonstrar que a excelência nestes serviços transcende a técnica manual, exigindo um conhecimento profundo de anatomia, tricologia (saúde dos fios), biossegurança e visagismo. Através de uma revisão bibliográfica e da análise de protocolos clínicos acumulados ao longo de 13 anos de experiência, discute-se o impacto da personalização de técnicas — como o uso de fios castanhos (Cílios Marrom) e a técnica shadow na micropigmentação — na saúde ocular, na longevidade dos resultados e na autoestima do paciente. O trabalho apresenta a estética como uma ciência interdisciplinar e define o papel do especialista como um agente de saúde pública e estética. Conclui-se que a formação continuada e a adesão às regulamentações da ANVISA são imperativas para a valorização e segurança na profissão.

Palavras-chave: Extensão de Cílios; Tricologia; Biossegurança; Visagismo; Micropigmentação.

INTRODUÇÃO

O setor de beleza e estética tem se estabelecido como um dos mais dinâmicos e crescentes globalmente. No Brasil, o foco no embelezamento e tratamento da área do olhar nunca foi tão proeminente, com uma demanda robusta por resultados de alta performance e longa duração. Contudo, o rápido avanço das técnicas (Extensão de Cílios, Brow Lamination, Micropigmentação) não foi acompanhado uniformemente por um rigor técnico e científico na formação de todos os profissionais. Este descompasso é a principal causa de intercorrências, que vão desde irritações químicas leves até alopecias por tração e danos à saúde ocular.

Este artigo visa sistematizar a expertise adquirida ao longo de 13 anos de prática clínica, formação técnica (Colégio Cenecista José Elias Moreira, 2012) e contínuas especializações nacionais e internacionais (Master em Micropigmentação, Certificação em Saúde dos Cílios e Volume Russo/Mega Volume), demonstrando que a alta performance na Estética Facial e Corporal depende da integração de quatro pilares fundamentais: (1) Anatomia e Fisiologia, (2) Biossegurança e Legislação, (3) Tricologia Aplicada e (4) Visagismo e Colorimetria. A ausência de domínio em qualquer um destes pilares compromete a sustentabilidade do resultado e a ética profissional.

A ANATOMIA E A TRICOLOGIA COMO BASE PARA A SEGURANÇA NA EXTENSÃO DE CÍLIOS

O sucesso de uma extensão de cílios reside, primariamente, no conhecimento da fisiologia do pelo. Os cílios, ou cilia, são estruturas pilosas que atuam como barreira protetora contra o meio ambiente. Eles possuem uma vida útil limitada e passam por um ciclo de crescimento definido: Anágena (fase ativa), Catágena (fase de transição) e Telógena (fase de repouso e queda).



MORÉ, Anna. O ciclo dos cílios. Blog de RevitaLash Cosmetics, 2023. Disponível em: <https://revitalash.es/pt/blogs>. Acesso em: 26 nov. 2025.

A IMPORTÂNCIA DA ANAMNESE TRICOLÓGICA DETALHADA

O profissional deve realizar uma Anamnese Tricológica Detalhada antes de qualquer procedimento. Esta etapa não se resume a verificar alergias, mas a identificar a saúde do folículo piloso. A sobrecarga de peso (aplicação de fans muito volumosos ou pesados) em um fio que está na fase Anágena pode induzir o folículo a entrar precocemente na fase Telógena, causando a Alopecia por Tração. Esta condição, se recorrente, pode levar à perda definitiva da capacidade de produção de novos fios.

A Certificação em Saúde dos Cílios reforça que o mapeamento (Lash Mapping) deve ser guiado não apenas pela estética desejada, mas pela capacidade de sustentação do fio natural. A regra é clara: o peso da extensão deve ser compatível com a espessura e fase de crescimento do fio natural, nunca excedendo o limite de segurança, conforme a tabela de relação peso/espessura:

Fio Natural (Espessura)	Peso Suportado	Máximo	Exemplo de Fan Seguro (Volume Russo)
0.15 mm	100%		2D (2 fios de 0.07 mm)
0.10 mm	70%		4D (4 fios de 0.05 mm)
0.07 mm	50%		6D (6 fios de 0.03 mm)

PATOLOGIAS OCULARES RELACIONADAS À MÁ APLICAÇÃO

A prática de isolamento incorreto (o lack of isolation), onde dois ou mais fios naturais são unidos pelo adesivo, é um erro primário que causa dor, desconforto e acelera o dano folicular. Além disso, a má higienização pós-procedimento e a ausência de limpeza profissional nas manutenções criam um ambiente propício para a proliferação do ácaro Demodex (Blefarite), uma inflamação crônica comum que compromete a retenção e a saúde ocular.

BIOSSEGURANÇA E LEGISLAÇÃO: PROTOCOLOS ÉTICOS E QUÍMICA DO ADESIVO

A pálpebra e o globo ocular são extremamente sensíveis. Portanto, a adesão rigorosa aos protocolos de biossegurança é inegociável, e deve ser respaldada pelas diretrizes da ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária). A conduta ética do esteticista se manifesta na esterilização e desinfecção de instrumentos (pinças, bandejas) e no uso de materiais descartáveis de alta qualidade. A contaminação cruzada pode levar a patologias graves, como ceratite e conjuntivite.

O CONTROLE AMBIENTAL E A QUÍMICA DO CIANOACRILATO

O principal componente dos adesivos de extensão de cílios é o cianoacrilato. A polimerização (cura/secagem) é ativada pela umidade. O esteticista deve controlar a umidade relativa do ar (idealmente entre 40% e 60%) e a temperatura ambiente (19°C a 25°C) utilizando termômetros e higrômetros.

- Baixa Umidade: Secagem lenta, com emissão prolongada de gases voláteis (fumos), aumentando a chance de irritação e reações alérgicas.
- Alta Umidade: Secagem instantânea (cura de choque), o que fragiliza a ligação polimérica, resultando em retenção deficiente e blooming (aspecto esbranquiçado da cola).

A RESPONSABILIDADE DO PATCH TEST

Embora a reação alérgica ao cianoacrilato (tipo IV, de contato) possa se desenvolver a qualquer momento devido à sensibilização cumulativa, o patch test (teste de contato) deve ser realizado, em que uma pequena quantidade do adesivo é aplicada na pele atrás da orelha ou no antebraço 48 horas antes do procedimento. Embora o teste não seja definitivo contra a



sensibilização, ele atua como uma medida de precaução para alergias agudas e uma demonstração de responsabilidade técnica para o cliente.

TÉCNICAS AVANÇADAS DE EXTENSÃO DE CÍLIOS E SOBRANCELHAS

A evolução técnica permitiu o desenvolvimento de procedimentos menos invasivos, mais artísticos e altamente personalizados.

COMPARATIVO DE TÉCNICAS DE VOLUME

Técnica	Descrição	Fio Base (Espessura)	Aplicação	Vantagem Estética
Clássico (Fio a Fio)	1 fio sintético por 1 fio natural.	0.15mm a 0.20mm	Simplicidade e naturalidade (efeito rímel).	
Volume Russo	Criação artesanal de <i>fans</i> de 2D a 6D.	0.05mm a 0.07mm	Leveza, preenchimento de falhas e dramaticidade.	
Mega Volume	Criação artesanal de <i>fans</i> de 7D a 15D.	0.03mm a 0.05mm	Máximo volume e densidade, efeito de delineador.	
Híbrido	Combinação de 50% de Clássico e 50% de Volume Russo.	Variável	Textura, irregularidade controlada e definição.	

O domínio do Volume Russo e Mega Volume, adquirido através de certificações internacionais, reside na capacidade do profissional de criar fans perfeitos, com a base fina e fechada, e peso equilibrado para o fio natural.

BROW LAMINATION: QUÍMICA E REVERSIBILIDADE

A Brow Lamination é um tratamento químico que reestrutura as pontes dissulfeto do fio da sobrancelha, utilizando tioglicolato e neutralizantes. Diferente da micropigmentação, é um procedimento temporário. O conhecimento de química capilar é essencial para controlar o tempo de ação dos produtos e evitar o "corte químico" (fragilização e quebra) dos fios da sobrancelha, garantindo o resultado de fios alinhados e volumosos.

VISAGISMO E COLORIMETRIA: PERSONALIZAÇÃO MÁXIMA

O visagismo é a arte de criar uma imagem personalizada que revela as qualidades interiores de uma pessoa, e na estética ocular, ele se manifesta pela harmonia entre forma (design) e cor (colorimetria).

CÍLIOS MARRONS (BROWN LASHES) E O EFEITO ANTI-AGING

A especialização em Cílios Marrom é um exemplo prático de visagismo aplicado. Para clientes com fototipos baixos (pele e cabelo claros, ou clientes maduras), a cor preta cria um contraste muito duro, que pode realçar linhas de expressão. O uso de tons de marrom (Dark Chocolate, Mocha) confere profundidade e volume, mantendo a suavidade e a elegância. Esta técnica é a ideal para quem busca um rejuvenescimento do olhar ou a máxima naturalidade.

COLORIMETRIA NA MICROPIGMENTAÇÃO E CORREÇÃO DE COR

Na Micropigmentação Shadow, a cor do pigmento deve ser escolhida com base no tom da pele e na cor do cabelo do cliente, utilizando o círculo cromático para prever a saturação após a cicatrização. A falha nesse diagnóstico leva a resultados



indesejados, como a oxidação do pigmento com o tempo:

- Sobrancelhas Azuladas/Acizentadas: O pigmento original era muito frio ou implantado em profundidade excessiva na derme, onde a luz não penetra adequadamente.
- Sobrancelhas Avermelhadas: O pigmento original possuía alta concentração de óxido de ferro vermelho e faltava estabilizador cinza/verde.

O Master em Micropigmentação deve dominar as técnicas de neutralização (correção de cor) para restabelecer a harmonia do trabalho.

A IMPORTÂNCIA DA MENTORIA E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

A transição de executora de técnicas para Educadora e Mentora não é apenas uma expansão de carreira, mas um mecanismo crucial de regulação da qualidade do mercado e valorização da profissão.

O MÉTODO DE ENSINO E A RESPONSABILIDADE ÉTICA

Minhas mentoras, desenvolvidas através de métodos e técnicas próprias de ensino, focam em:

1. Ensino Multidisciplinar: Integrar a teoria (tricologia, química, anatomia) à prática, fugindo do modelo de "curso rápido" que ignora a base científica.
2. Desenvolvimento de Protocolos Exclusivos: Compartilhar o método de Atendimento Personalizado e Humanizado que resultou em uma alta taxa de fidelização de clientes ao longo de 13 anos.
3. Postura e Ética Profissional: Discutir a responsabilidade legal e moral de trabalhar com a imagem e a saúde ocular do cliente.

A Mentora atua como uma ponte entre o conhecimento técnico-científico e a aplicação prática rentável, garantindo que o mercado seja povoado por especialistas, e não apenas por aplicadores. A participação em eventos e palestras no Brasil e internacionalmente é uma forma de disseminar o conhecimento e elevar o padrão da indústria de estética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O domínio da Estética Facial e Corporal, especialmente na área do olhar, é um desafio complexo que exige uma abordagem multidisciplinar e um compromisso inabalável com a excelência. A trajetória da profissional Leudimara Bessa Verly de Oliveira (Mara Bessa), com 13 anos de experiência e vasta certificação internacional, demonstra que a fusão entre a técnica apurada (Master em Micropigmentação e Especialista em Volume Russo) e o conhecimento em Tricologia, Biossegurança e Visagismo é o caminho para o sucesso duradouro.

O artigo evidencia que a atuação do esteticista moderno deve ser guiada pela segurança, pela personalização visagista e pelo compromisso com a saúde ocular e tegumentar. A formação continuada e o papel ativo na educação (Mentoria e Palestras) são essenciais para elevar o padrão de toda a indústria, protegendo o consumidor e valorizando a profissão de Esteticista Especialista.

REFERÊNCIAS

ANVISA. Manual de Processamento de Artigos e Superfícies em Estabelecimentos de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2022.

HALLAWELL, Philip. Visagismo: Harmonia e Estética. São Paulo: Editora Senac, 2009.

INTERNATIONAL LASH MASTERS ASSOCIATION. Guidelines for Safe Eyelash Extension Application. 2021.

JUNQUEIRA, L.C.; CARNEIRO, J. Histologia Básica. 12ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

KEDE, M.P.V.; SABATOVICH, O. Dermatologia Estética. 3ª ed. São Paulo: Atheneu, 2015.

PEREIRA, M. Cosmetologia: A Química da Beleza. São Paulo: TechPub, 2018.

VERLY DE OLIVEIRA, L. B. Protocolos de Atendimento Studio Mara Bessa. Material didático não publicado, 2023.



A ARQUITETURA DE MICRO-FRONTENDS, DESIGN SYSTEMS E NEXT.JS NA OTIMIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA E PERFORMANCE NO SETOR FINANCEIRO



RODRIGO MÁXIMO CANO - Graduado em Marketing Digital & Data Science pela FIAP (2020). Atua como Engineering Manager e Software Engineer com mais de 7 anos de experiência em front-end, com especialização em React.js, React Native e Node.js. Possui proficiência na implementação de Design Systems e micro-frontends.

RESUMO

O avanço das aplicações web têm exigido soluções que conciliam escalabilidade horizontal, consistência visual rigorosa e alta performance. No setor financeiro, essas demandas se tornam ainda mais críticas, dada a natureza sensível dos dados, o alto volume transacional e a necessidade de interfaces confiáveis e intuitivas. Este artigo se aprofunda na integração sinérgica da arquitetura de Micro-Frontends (MFE) com a governança centralizada de Design Systems (DS), utilizando o framework Next.js como catalisador técnico. Exploramos como essa trinca tecnológica fornece uma abordagem robusta e eficiente para desmembrar monólitos de frontend, garantir a uniformidade da interface do usuário através de múltiplos times e módulos, e otimizar o tempo de carregamento com técnicas de renderização híbrida. Serão detalhados os modelos de composição, as estratégias avançadas de comunicação entre micro-frontends, os desafios de segurança e autenticação, e a aplicação prática em cenários financeiros complexos, como dashboards de investimento e sistemas de transferência. O objetivo é oferecer uma visão abrangente sobre como essa metodologia atende às exigências de negócio e tecnológicas, posicionando as instituições financeiras na vanguarda da experiência digital contemporânea.

Palavras-chave: Micro-Frontends; Design System; Next.js; Setor Financeiro; Escalabilidade; Performance.

INTRODUÇÃO

A transformação digital impulsionou uma reestruturação profunda no setor financeiro. Bancos, fintechs e plataformas de investimento competem não apenas em produtos, mas primariamente em experiência do usuário (User Experience - UX). Aplicações monolíticas tradicionais, caracterizadas pela rigidez e dependência tecnológica, tornaram-se um entrave significativo à agilidade de deploy e à manutenção de uma identidade visual coesa. A lentidão nas atualizações e a dificuldade em escalar equipes de desenvolvimento globalmente forçaram a indústria a buscar modelos arquiteturais mais flexíveis.

Neste panorama, a adoção de arquiteturas distribuídas, como a de Microservices no backend, naturalmente levou ao conceito de Micro-Frontends no frontend. Essa abordagem permite que equipes multifuncionais desenvolvam, testem e entreguem módulos da aplicação de forma autônoma. No entanto, a autonomia de desenvolvimento, se não for balanceada com governança, pode resultar em fragmentação da experiência e inconsistência visual, um risco inaceitável em um domínio que exige alta confiabilidade como o financeiro.

A solução estratégica reside na integração indissociável de Micro-Frontends com um Design System centralizado. O DS atua como o contrato de interface, garantindo que, independentemente da equipe ou tecnologia utilizada, os padrões visuais, de interação e de marca sejam preservados.

O framework Next.js, construído sobre o React, surge como a plataforma ideal para orquestrar essa complexidade. Seus recursos de Renderização Híbrida (Server-Side Rendering - SSR e Static Site Generation - SSG), Incremental Static Regeneration (ISR) e otimizações de code splitting e lazy loading oferecem a performance e a flexibilidade necessárias para carregar e gerenciar múltiplos Micro-Frontends de forma eficiente, especialmente em aplicações de grande porte.

O presente artigo propõe detalhar essa sinergia, explorando as melhores práticas e as implicações técnicas dessa arquitetura no desenvolvimento de aplicações de missão crítica no setor financeiro.

REFERENCIAL TEÓRICO E FUNDAMENTOS ARQUITETURAIS

Para estabelecer uma base sólida, é crucial definir os pilares conceituais que sustentam a arquitetura proposta.



A Emergência dos Micro-Frontends (MFEs)

Inspirados pela filosofia dos Microservices, os Micro-Frontends (MFE) são uma estratégia arquitetural que estende o princípio da "divisão de responsabilidades" para a camada de apresentação. O conceito fundamental é quebrar o frontend monolítico em partes menores, independentes e autossuficientes, alinhadas a domínios de negócio específicos (e.g., Módulo de Extrato, Módulo de Transferência).

Essa modularização oferece benefícios como:

- **Autonomia de Deploy:** Cada MFE pode ser implantado independentemente, reduzindo o risco de falhas em cascata e o tempo de entrega (Time to Market).
- **Independência Tecnológica:** Permite que diferentes MFEs usem diferentes frameworks (React, Vue, Angular), facilitando a migração gradual de legados (strangler pattern).
- **Escalabilidade de Equipe:** Times menores e dedicados a um MFE específico podem atuar com maior velocidade e foco.

No entanto, o principal desafio do MFE é a Composição. A aplicação principal (o Shell ou Host) deve orquestrar a montagem desses módulos independentes em uma única experiência coerente. Modelos de composição como Module Federation (utilizando Webpack) é frequentemente empregado.

Design Systems como Padrão de Consistência e Linguagem Única

Um Design System (DS) é mais do que uma biblioteca de componentes; é a "fonte única de verdade" para o design de uma organização, combinando princípios de design, tokens (cores, tipografia, espaçamento), componentes de interface de usuário (UI) e diretrizes de experiência (UX).

A importância do DS no contexto de MFE é dupla:

1. **Uniformidade Visual:** Garante que todos os Micro-Frontends, desenvolvidos por diferentes equipes, apresentem o mesmo look-and-feel, crucial para a confiança do usuário em um aplicativo financeiro.
2. **Eficiência de Desenvolvimento:** O uso de componentes pré-validados e reutilizáveis acelera o desenvolvimento e reduz a carga de testes de regressão visual.

Para o setor financeiro, o DS deve incorporar padrões rigorosos de acessibilidade (WCAG) e segurança, especialmente em componentes sensíveis como inputs de senha e visualização de dados.

Next.js: Otimização e Orquestração do Frontend Moderno

Next.js é um framework React de código aberto que habilita funcionalidades de produção essenciais como roteamento, gestão de API's, e, fundamentalmente, Renderização Híbrida.

A escolha do Next.js para orquestrar Micro-Frontends é estratégica devido a:

- **Performance (SSR e SSG):** Ao pré-renderizar páginas no servidor, o Next.js melhora métricas críticas como o First Contentful Paint (FCP) e o Largest Contentful Paint (LCP), essenciais para reter usuários.
- **Dynamic Imports e Code Splitting:** Permite carregar componentes (e, por extensão, Micro-Frontends inteiros) apenas quando necessário, reduzindo o tamanho inicial do bundle e otimizando o carregamento sob demanda.
- **Sistema de Rotas Integrado:** O Next.js gerencia as rotas de forma centralizada, facilitando a navegação suave entre Micro-Frontends que residem em diferentes repositórios de código.

IMPLEMENTAÇÃO AVANÇADA DE MICRO-FRONTENDS EM FINTECHS

A aplicação de MFEs em um domínio tão exigente quanto o financeiro requer considerações técnicas específicas que vão além da simples modularização.

Estratégias de Composição e Orquestração

Existem dois modelos principais para compor MFEs, e o Next.js é capaz de suportar ambos:

Composição em Tempo de Build (Build-Time Composition)

Neste modelo, os MFEs são injetados no Shell principal durante a fase de construção. Embora mais simples, limita a independência do deploy, pois uma atualização em um MFE requer o rebuild e redeploy do Shell. É menos flexível para o ambiente fintech de alta velocidade.

Composição em Tempo de Execução (Run-Time Composition - Preferencial)

É o modelo ideal, onde o Shell carrega os MFEs dinamicamente no navegador.

- **Module Federation:** A abordagem mais moderna e robusta, nativa do Webpack 5 (facilmente configurável com Next.js). Permite que um aplicativo hospede partes de outro (o Remote) em tempo de execução, gerenciando dependências e bundling de forma inteligente.
- **Orquestração pelo Shell:** O Next.js atua como o Shell principal, roteando as requisições e servindo o código dos MFEs através de Dynamic Imports, garantindo que o carregamento seja eficiente e lazy.

Gerenciamento de Estado e Comunicação entre Módulos

A comunicação assíncrona é vital para manter a independência dos MFEs.

- **Event Bus Global:** A técnica mais comum. Utiliza um padrão Pub/Sub (Publicador/Assinante) via APIs nativas (como CustomEvents ou Event Emitter simplificado) para que um MFE possa notificar os outros sobre mudanças no estado (e.g., "O usuário trocou a conta selecionada").
- **Contexto Compartilhado (React Context/Redux):** Para dados de autenticação ou preferências globais, um MFE pode exportar um Provider do React Context que é consumido pelos outros módulos.

Desafio Crítico: Evitar dependências diretas de estado. A comunicação deve ser agnóstica ao MFE de destino, garantindo que o módulo A não precise saber a arquitetura interna do módulo B.

Segurança, Autenticação e Autorização Unificada

No setor financeiro, a segurança é a prioridade zero. A fragmentação do frontend não pode significar a fragmentação da segurança.

1. **Autenticação Centralizada:** A autenticação (login) deve ocorrer sempre no Shell principal. O token de sessão (JWT, OAuth) é então injetado ou disponibilizado para todos os MFEs, que o utilizam para autorizar suas chamadas de API (backend).
2. **Autorização Baseada em Funções (RBAC):** O Shell (ou um MFE de Perfil) deve ser responsável por carregar as permissões do usuário. Cada MFE consome essas permissões para decidir quais elementos de UI (botões, links, módulos



inteiros) devem ser renderizados.

3. Cross-Origin Isolation: Garantir que todos os MFEs (especialmente se hospedados em domínios diferentes) sigam políticas de Cross-Origin Resource Sharing (CORS) e Content Security Policy (CSP) rígidas para mitigar ataques como Cross-Site Scripting (XSS) e Cross-Site Request Forgery (CSRF).

NEXT.JS: O CATALISADOR DA PERFORMANCE MFE

O Next.js não é apenas um host para Micro-Frontends; ele otimiza fundamentalmente a forma como o código é entregue e carregado, o que é vital para grandes aplicações financeiras.

Alavancando a Renderização Híbrida

A capacidade do Next.js de escolher a melhor estratégia de renderização por rota é a chave para o alto desempenho:

- Server-Side Rendering (SSR): Ideal para dados dinâmicos e críticos (e.g., Saldo Atual, Extrato). A página é renderizada no servidor a cada requisição, garantindo dados sempre atualizados e melhorando o SEO (embora este último seja menos crítico em aplicativos logados).
- Incremental Static Regeneration (ISR): Perfeito para dados que mudam periodicamente, mas não a cada segundo (e.g., Cotações de Investimento, Notícias do Mercado). A página estática é gerada, e o servidor revalida e reconstrói o cache em intervalos definidos (e.g., a cada 60 segundos), garantindo atualização dos dados com performance estática.
- Static Site Generation (SSG): Usado para páginas estáticas e de marketing (e.g., Página de Termos e Condições, Sobre Nós).

Melhor Prática MFE: O Shell pode usar SSR para garantir a autenticação e o layout principal. Em seguida, cada MFE pode usar sua própria estratégia de renderização (SSR ou ISR) após ser carregado via Dynamic Import.

Otimização de Assets e Cache Headers

O Next.js facilita o controle fino sobre o caching de ativos:

- Cache de Longo Prazo: Arquivos estáticos e bundles de Micro-Frontends devem usar hashes de conteúdo no nome do arquivo (função nativa do Next.js) e cache headers de longo prazo (Cache-Control: public, max-age=31536000, immutable).
- Otimização de Imagens: O componente Image do Next.js garante que imagens (logotipos, ícones, avatares de usuário) sejam servidas em formatos modernos (WebP, AVIF) e tamanhos responsivos, mitigando a lentidão causada por ativos visuais não otimizados.

4.3. Implementando Module Federation com Next.js

A configuração de Module Federation em um ambiente Next.js permite que o Shell consuma MFEs remotos sem o risco de colisões de dependência. O Next.js já gerencia a deduplicação de bibliotecas (como o React) entre o Host e os Remotes, garantindo que apenas uma instância de cada biblioteca essencial seja carregada no navegador, um fator crucial para manter o bundle leve e a alta performance.

GOVERNANÇA DO DESIGN SYSTEM NO CONTEXTO FINANCEIRO

Um Design System bem governado é o elo que transforma uma coleção de MFEs autônomos em um produto unificado.

Componentes Críticos e Acessibilidade (WCAG)

O DS para fintechs deve priorizar:

- Componentes de Entrada de Dados: Formulários de transação, campos de valor e inputs sensíveis devem ter validação imediata, feedback visual claro e seguir padrões rigorosos de acessibilidade, incluindo conformidade com ARIA para leitores de tela.
- Visualização de Dados: Gráficos interativos (e.g., para evolução de investimentos, balanços) devem ser performáticos (idealmente client-side) e seguir diretrizes de uso de cores para daltônicos (WCAG 2.1 AA/AAA).
- Feedback e Notificações: Componentes de Toast, Modais e Alertas devem comunicar o status das transações (Sucesso, Falha, Pendente) de maneira imediata e inconfundível.

Tokens de Design e Temas

A gestão de Tokens (variáveis que armazenam valores de design como cores primárias, espaçamentos, raios de borda) deve ser centralizada e acessível a todos os MFEs. Isso permite a fácil implementação de Temas (e.g., Modo Escuro ou temas de marca específicos) sem a necessidade de alterar o código de cada componente, garantindo que a consistência visual se estenda à adaptabilidade.

Processo de Governança e Distribuição

A governança do DS define como os componentes são criados, aprovados e distribuídos. Um modelo eficaz inclui:

- Repositório Central: Um único repositório (monorepo ou dedicado) para os componentes do DS.
- Versionamento: Os componentes devem ser versionados via NPM e distribuídos como pacotes independentes, garantindo que os MFEs possam escolher quando atualizar para uma nova versão (evitando breaking changes inesperados).
- Documentação (Storybook): Uma ferramenta de documentação (como Storybook) é essencial para que todas as equipes possam visualizar os componentes, copiar o código e entender as diretrizes de uso.

ESTUDO DE CASO SIMULADO: REESTRUTURAÇÃO DE UM HOME BANKING

Para ilustrar a aplicação da arquitetura, simula-se a reestruturação de um aplicativo de Home Banking monolítico em um modelo MFE/Next.js/DS.

Divisão dos Domínios e Autonomia dos Módulos

O antigo monólito foi dividido em quatro Micro-Frontends autônomos, cada um com um time dedicado:

Implementação da Shell (Host Application)

A Shell (desenvolvida em Next.js) é configurada para:

1. Orquestrar a Autenticação: A rota /login é tratada pelo Shell.
2. Carregamento Dinâmico: Utiliza Dynamic Imports e Module Federation (simulado via Webpack/Next.js) para carregar o código de cada MFE apenas quando a rota é acessada.
3. Comunicação de Eventos: Expõe um objeto global de Event Bus para que o MFE Transferências possa notificar o MFE Extrato e Saldo sobre uma transação concluída, sem acoplamento direto.



indesejados, como a oxidação do pigmento com o tempo:

- Sobrancelhas Azuladas/Acizentadas: O pigmento original era muito frio ou implantado em profundidade excessiva na derme, onde a luz não penetra adequadamente.
- Sobrancelhas Avermelhadas: O pigmento original possuía alta concentração de óxido de ferro vermelho e faltava estabilizador cinza/verde.

O Master em Micropigmentação deve dominar as técnicas de neutralização (correção de cor) para restabelecer a harmonia do trabalho.

A IMPORTÂNCIA DA MENTORIA E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

A transição de executora de técnicas para Educadora e Mentora não é apenas uma expansão de carreira, mas um mecanismo crucial de regulação da qualidade do mercado e valorização da profissão.

O MÉTODO DE ENSINO E A RESPONSABILIDADE ÉTICA

Minhas mentoras, desenvolvidas através de métodos e técnicas próprias de ensino, focam em:

1. Ensino Multidisciplinar: Integrar a teoria (tricologia, química, anatomia) à prática, fugindo do modelo de "curso rápido" que ignora a base científica.
2. Desenvolvimento de Protocolos Exclusivos: Compartilhar o método de Atendimento Personalizado e Humanizado que resultou em uma alta taxa de fidelização de clientes ao longo de 13 anos.
3. Postura e Ética Profissional: Discutir a responsabilidade legal e moral de trabalhar com a imagem e a saúde ocular do cliente.

A Mentora atua como uma ponte entre o conhecimento técnico-científico e a aplicação prática rentável, garantindo que o mercado seja povoado por especialistas, e não apenas por aplicadores. A participação em eventos e palestras no Brasil e internacionalmente é uma forma de disseminar o conhecimento e elevar o padrão da indústria de estética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O domínio da Estética Facial e Corporal, especialmente na área do olhar, é um desafio complexo que exige uma abordagem multidisciplinar e um compromisso inabalável com a excelência. A trajetória da profissional Leudimara Bessa Verly de Oliveira (Mara Bessa), com 13 anos de experiência e vasta certificação internacional, demonstra que a fusão entre a técnica apurada (Master em Micropigmentação e Especialista em Volume Russo) e o conhecimento em Tricologia, Biossegurança e Visagismo é o caminho para o sucesso duradouro.

O artigo evidencia que a atuação do esteticista moderno deve ser guiada pela segurança, pela personalização visagista e pelo compromisso com a saúde ocular e tegumentar. A formação continuada e o papel ativo na educação (Mentoria e Palestras) são essenciais para elevar o padrão de toda a indústria, protegendo o consumidor e valorizando a profissão de Esteticista Especialista.

REFERÊNCIAS

ANVISA. Manual de Processamento de Artigos e Superfícies em Estabelecimentos de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2022.

HALLAWELL, Philip. Visagismo: Harmonia e Estética. São Paulo: Editora Senac, 2009.

INTERNATIONAL LASH MASTERS ASSOCIATION. Guidelines for Safe Eyelash Extension Application. 2021.

JUNQUEIRA, L.C.; CARNEIRO, J. Histologia Básica. 12ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

KEDE, M.P.V.; SABATOVICH, O. Dermatologia Estética. 3ª ed. São Paulo: Atheneu, 2015.

PEREIRA, M. Cosmetologia: A Química da Beleza. São Paulo: TechPub, 2018.

VERLY DE OLIVEIRA, L. B. Protocolos de Atendimento Studio Mara Bessa. Material didático não publicado, 2023.



A ARTE COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ROSELI DA ROCHA SILVA - Curso de Pedagogia (Universidade de Santo Amaro/2003) Pós graduação Lato Sensu em Educação Especial (Faculdade Domínus/2025), Extensão e Ensino Lúdico (Faculdade Domínus/2025), Extensão Universitária em Educação Tecnológica ((Faculdade Domínus/2025), Extensão universitária em Comunicação e informação educacional (Faculdade Domínus/2025), Extensão universitária em Literatura popular (Faculdade Domínus/2025), Extensão universitária em Educação tecnológica (Faculdade Domínus/2025), Extensão universitária em comunicação e informação educacional (Faculdade Ucesp/2024), Extensão universitária em comunicação e informação educacional (Faculdade Ucesp/2024), Pós graduação Neuropsicopedagogia institucional e clínica (Faculdade Faveni /2024), Curso de pós graduação, lato sensu, em nível de especialização na área da Ciências humanas, Contação de histórias (Faculdade Campos Sales/2022)

RESUMO

O artigo discute a arte como linguagem na educação infantil, mostrando que ela ajuda a criança a pensar, sentir e se comunicar por meio de cores, linhas, sons, gestos e histórias. Primeiro, apresenta porque e como a arte se integra ao trabalho pedagógico na primeira infância, destacando a força do brincar simbólico, a mediação do adulto e o valor do processo criativo. Em seguida, descreve princípios que sustentam a arte como forma de comunicação e pensamento infantil, como multimodalidade, simbolização, materialidade e apreciação de obras. Depois, detalha ambientes, materiais e formas de organização que favorecem experiências estéticas significativas, com ateliês acessíveis, curadoria simples e documentação do percurso. Por fim, propõe modos de observar e registrar aprendizagens com portfólios leves, painéis de processo, rubricas descritivas e diálogo com as famílias. Trata-se de pesquisa bibliográfica, com leitura de autores da área e documentos curriculares. Como síntese, defende-se que a arte, quando planejada com intencionalidade e respeito ao protagonismo infantil, fortalece o desenvolvimento integral e dá sentido ao cotidiano da escola.

Palavras-chave: Arte Como Linguagem; Educação Infantil; Documentação Pedagógica

INTRODUÇÃO

A arte, entendida como linguagem, ajuda a criança pequena a sentir, pensar e se comunicar antes mesmo de dominar a fala e a escrita. Na educação infantil, pinturas, desenhos, colagens, modelagens, músicas, danças, teatro de sombras e faz de conta viram caminhos para expressar emoções, elaborar experiências e construir sentido sobre o mundo.

Justifica-se estudar esse tema porque a escola tem o dever de oferecer vivências que ampliem repertórios culturais, favoreçam o desenvolvimento integral e respeitem o modo próprio de aprender na infância. Em muitas práticas do dia a dia, a arte ainda aparece só como “atividade para preencher tempo” ou enfeite, quando poderia ser parte do currículo, do planejamento e da avaliação.

Surge então o problema que guia este artigo: como tratar a arte como linguagem na educação infantil de modo que ela contribua de verdade para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças.

Como objetivo geral, o artigo procura mostrar por que a arte entra no trabalho pedagógico na primeira infância e de que jeito isso acontece na prática. Nos objetivos específicos, busca: identificar princípios que explicam a arte como forma de comunicação e de pensamento das crianças; descrever ambientes, materiais e mediações que favorecem experiências estéticas consistentes; e indicar modos simples de observar e registrar o que elas aprendem nos processos artísticos.

A metodologia adotada é uma pesquisa bibliográfica, com leitura e análise de livros, artigos e documentos curriculares publicados nos últimos anos, selecionados em bases acadêmicas e bibliotecas digitais, priorizando autores da área de educação infantil e ensino de artes. O procedimento inclui busca por descritores como arte na educação infantil, linguagem artística e desenvolvimento infantil, leitura crítica, fichamento e síntese dos achados, compondo uma discussão clara, prática e alinhada ao cotidiano de professoras e professores.

A INTEGRAÇÃO DA ARTE AO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A arte entra na educação infantil porque a criança pensa com o corpo, com as mãos e com a imaginação. Antes de dominar a



escrita, ela mostra o que sente e o que entende por meio de traços, cores, sons, gestos e movimentos. Nessa fase, a arte funciona como linguagem que abre caminhos para expressar ideias e organizar pensamentos. Essa visão dialoga com a noção de que a aprendizagem nasce da interação e do brincar, em que o símbolo e a mediação do adulto apoiam a construção de significados pela criança (Vygotsky, 2009).

Ao tratar a arte como linguagem, a escola dá lugar a experiências estéticas que ajudam a perceber, comparar, escolher e criar. O fazer artístico desenvolve a atenção, a sensibilidade e o raciocínio, porque convida a criança a observar, experimentar materiais e resolver pequenos problemas no percurso da criação. Essa vivência tem valor formativo, pois une pensamento e sentimento numa experiência completa, como defende a tradição pragmatista ao relacionar arte, experiência e educação (Dewey, 2010).

No cotidiano da sala, arte não é só desenho livre ou pintura em datas festivas. Ela sustenta modos de pensar. A criança explora qualidades visuais, táteis e sonoras, combina elementos e elabora narrativas próprias. Esse processo amplia repertórios e fortalece competências de percepção, imaginação e julgamento, dimensões que a educação escolar muitas vezes deixa em segundo plano e que são centrais na formação humana (Eisner, 2002).

Esse trabalho também conversa com a ideia de múltiplas inteligências. Há crianças que se expressam melhor por imagens, música, dança ou encenações. Quando a escola abre espaço para diferentes linguagens, ela reconhece talentos e oferece novas portas de entrada para o conhecimento, o que favorece autoestima e participação (Gardner, 1995).

Na primeira infância, a expressividade surge com força. O gesto largo, o prazer de manusear massa, a alegria em misturar cores e em cantar são sinais de desenvolvimento. O professor que entende esses sinais organiza propostas que valorizam etapas do grafismo, experimentações e escolhas da criança, sem apressar resultados padronizados. Esse cuidado tem base em estudos clássicos do desenvolvimento artístico infantil, que destacam fases, funções do desenho e importância do ambiente rico em estímulos (Lowenfeld; Brittain, 1987; Read, 2001).

O contexto pedagógico faz muita diferença. Espaços convidativos, materiais acessíveis e tempo de qualidade favorecem investigações e projetos de longa duração. Ateliês, cantos de criação, painéis de inspiração e a presença do adulto como parceiro de pesquisa formam um ecossistema que dá sentido à arte. A experiência de Reggio Emilia mostra como a escola pode garantir múltiplas linguagens, documentação dos processos e escuta atenta, de modo a reconhecer a criança como protagonista e produtora de cultura (Edwards; Gandini; Forman, 2012).

No Brasil, a abordagem triangular integra fazer, apreciar e contextualizar obras e produções das crianças. Ao criar, observar obras de diferentes épocas e culturas e conversar sobre sentidos e contextos, a turma conecta prática, leitura de imagens e história da arte. Essa integração dá base teórica e prática para o professor planejar sequências e projetos com objetivos claros e avaliações formativas (Barbosa, 2012).

A Base Nacional Comum Curricular reforça esse caminho ao incluir as linguagens artísticas entre os direitos de aprendizagem, destacando experiências que envolvem o corpo, o gesto, a oralidade, a escuta, as produções visuais e sonoras. A BNCC orienta o planejamento por campos de experiências e destaca a importância de propostas que respeitem o protagonismo da criança e a brincadeira como eixo (Brasil, 2017).

Planejar com arte pede olhar sensível e método simples. O professor observa, registra falas, fotos e processos, e usa esses dados para ajustar rotas e propor novos desafios. Avaliar não é dar nota para o desenho final. É acompanhar escolhas, estratégias, hipóteses e progressos, valorizando autoria e percurso criativo. Essa avaliação formativa aproxima família e escola e sustenta a continuidade do trabalho (Eisner, 2002; Edwards; Gandini; Forman, 2012).

A mediação do adulto tem papel decisivo. Ele oferece materiais variados, demonstra técnicas quando necessário, faz perguntas que ampliam o olhar, propõe apreciações de obras e conecta a produção das crianças a referências culturais. Sem dirigir em excesso, encoraja tentativas e legitima diferentes soluções, o que fortalece autonomia e pensamento crítico. Essa postura integra cuidado, jogo e cultura, dimensões fundantes da educação infantil no contexto brasileiro (Kishimoto, 2011; Barbosa, 2012).

A arte como linguagem promove inclusão e diversidade. Ao apresentar artistas de diferentes origens, territórios e estilos, a escola amplia horizontes e combate visões estreitas de gosto e valor. Ao abrir espaço para narrativas locais e tradições da comunidade, reconhece saberes e memórias e cria sentido de pertencimento. Desse modo, a criança aprende a escutar, a argumentar e a conviver, enquanto descobre que pode dizer ao mundo o que pensa e sente por meio das artes, numa formação sensível e ao mesmo tempo rigorosa do ponto de vista educativo e cultural (Duarte Jr., 2000; Brasil, 2017).

PRINCÍPIOS DA ARTE EM FORMA DE COMUNICAÇÃO E PENSAMENTO INFANTIL

A arte aparece como linguagem porque a criança, desde bem pequena, comunica ideias e sentimentos com o corpo, com o olhar, com ritmos, com traços e cores. Antes de dominar a escrita, ela organiza a experiência por símbolos que nascem do brincar e da relação com o outro. Essa leitura combina a força do jogo simbólico com a mediação do adulto, que ajuda a dar sentido ao que a criança cria e diz com materiais e gestos (Vygotsky, 2009; Bruner, 1997).

Um primeiro princípio é o da multimodalidade. A criança junta voz, movimento, imagem e objeto para construir mensagens completas. Ao desenhar cantando, ao modelar enquanto narra, ela integra modos de expressão numa mesma fala. Estudos sobre musicalidade comunicativa reforçam que ritmo e entonação já funcionam como conversas na primeira infância, abrindo caminho para outras linguagens artísticas (Trevvarthen, 1999; Stern, 2010).

Vem então o princípio da experiência estética. A arte envolve perceber, escolher e experimentar, em um percurso em que sentir e pensar caminham juntos. O valor formativo está no processo: tocar o papel, testar a pressão do giz, misturar tintas, observar o que acontece e decidir os próximos passos. Nessa vivência, a criança aprende a julgar qualidades e a resolver pequenos problemas de criação, o que estrutura o pensamento de modo sensível e atento ao contexto da ação (Dewey, 2010; Eisner, 2002).

Outro princípio é o da simbolização. O desenho, a modelagem, a dança e o faz de conta viram mapas do que a criança entende sobre o mundo. As figuras contam histórias, guardam emoções e registram conquistas do olhar. Reconhecer fases do grafismo e caminhos do desenho infantil ajuda a planejar propostas que respeitam tempos e modos de criação próprios da infância (Lowenfeld; Brittain, 1987; Read, 2001; Golomb, 2004).

Há também o princípio da multiplicidade de linguagens. Cada criança pode preferir uma porta de entrada: imagem, música,



teatro, poesia, movimento. Quando a escola oferece várias vias, amplia a participação e o acesso ao conhecimento, reconhecendo talentos e diferentes modos de pensar e aprender (Gardner, 1995; Edwards; Gandini; Forman, 2012).

O princípio da materialidade lembra que o material fala. Papel grande convida a gesto amplo, argila pede pressão e água altera a cor. A escolha e a organização dos materiais não são detalhe técnico. São parte da mensagem que a criança pode construir, com espaço para pesquisa, repetição com variação e descobertas sobre textura, forma e resistência (Vecchi, 2010; Rinaldi, 2006).

O princípio da leitura de imagens e da conversa sobre obras sustenta que a criança também aprende ao apreciar e falar do que vê. Olhar obras de diferentes épocas e culturas, comparar, descrever e imaginar amplia vocabulário visual e repertório cultural. Essa leitura compartilha critérios e modos de ver, fortalecendo a autonomia estética e o pensamento crítico desde cedo (Eisner, 2002; Kress; van Leeuwen, 2006).

O princípio da convenção simbólica mostra que as artes formam sistemas com regras próprias, que a criança aprende na prática. Assim como na linguagem verbal, há gramáticas visuais e sonoras que ajudam a organizar a expressão. Entender que existem códigos e possibilidades abre espaço para combinações criativas e para a autoria (Goodman, 1976; Kress; van Leeuwen, 2006).

O princípio da documentação pedagógica garante que processos ganhem visibilidade. Fotos, falas transcritas, sequências de produções e pequenos textos do professor e das crianças registram caminhos, dúvidas e achados. Essa prática cria memória coletiva, alimenta novas propostas e conecta escola e família em torno do que foi aprendido (Rinaldi, 2006; Edwards; Gandini; Forman, 2012).

No contexto brasileiro, dois princípios conversam com as políticas curriculares. A abordagem triangular integra fazer, apreciar e contextualizar, unindo prática, leitura e história da arte no cotidiano da sala. Já a BNCC assegura experiências com diferentes linguagens e coloca a brincadeira e o protagonismo infantil como eixos do trabalho na educação infantil (Barbosa, 2012; Brasil, 2017).

Por fim, o princípio da mediação qualifica o encontro entre criança, materiais e cultura. O adulto organiza o ambiente, oferece referências, faz perguntas que ampliam a investigação e incentiva tentativas e revisões. Assim, a arte vira um modo de pensar junto, em parceria, respeitando tempos, escolhas e a potência inventiva da infância (Kishimoto, 2011; Edwards; Gandini; Forman, 2012).

AMBIENTES, MATERIAIS E MEDIAÇÕES QUE FAVORECEM EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS SIGNIFICATIVAS

Um bom ambiente fala com a criança. Ele convida, orienta e apoia a curiosidade. Quando a sala tem cantos definidos para desenhar, modelar, construir, ouvir e movimentar o corpo, a criança entende que ali pode pesquisar com calma, repetir, comparar e criar. A organização por ateliês ou cantos de exploração, com materiais visíveis e acessíveis, favorece investigações longas e dá sentido ao fazer artístico como linguagem do cotidiano escolar, ideia muito presente nas experiências de Reggio Emilia e na documentação pedagógica que registra processos e descobertas (Rinaldi, 2006; Edwards; Gandini; Forman, 2012).

A disposição do espaço precisa considerar luz, circulação e apoio para escolhas. Mesas de diferentes alturas, tapetes para trabalho no chão, painéis de madeira perfurada, prateleiras baixas e suportes para papel em rolo dão autonomia e ampliam as possibilidades de gesto e escala. A luz natural, quando possível, ajuda a perceber cor, textura e sombra, aspectos centrais da experiência estética. Pequenas áreas externas, varandas ou pátios viram laboratórios de cor e de materialidade quando recebem água, argila, pigmentos naturais e elementos da natureza, como folhas, pedras e sementes, sempre com cuidados de segurança e higiene (Vecchi, 2010; Dewey, 2010).

Materiais são linguagem. Papeis de gramaturas variadas, cartão, papel manteiga e sulfite em tamanhos diferentes convidam a outro tipo de traço. Tintas guache, aquarela sólida e líquida, lápis de cor aquarelável, carvão, giz pastel, marcadores com pontas variadas e pincéis de espessuras diferentes ampliam o vocabulário visual. Massas, argila, purpurina grossa, areia úmida, tecidos, lã e linhas trazem textura e resistência, o que pede novas estratégias de ação. Materiais não estruturados, como caixas, rolos, retalhos, tampas, conchas e pedaços de madeira, somados a ferramentas simples como grampeadores, fitas e cola quente sob supervisão, fomentam combinações autorais e resoluções de problemas em pequenos projetos (Lowenfeld; Brittain, 1987; Read, 2001; Vecchi, 2010).

A curadoria dos materiais precisa ser clara. Cestos transparentes, etiquetas com foto e palavra, bandejas que separam por cor e função ajudam a criança a planejar, executar e guardar. Essa ordem visível apoia autonomia, colaboração e cuidado coletivo, valores que dão base à cultura do fazer com qualidade e respeito ao trabalho do outro. Quando o professor apresenta referências de artistas e artesãos de diferentes tempos e culturas, a curadoria ganha sentido cultural e amplia repertórios, conectando o fazer das crianças à história da arte e às práticas da comunidade (Barbosa, 2012; Duarte Jr., 2000).

Ambientes sonoros e corporais também contam. Música ao vivo com instrumentos simples, cantigas, percussão corporal e objetos sonoros feitos pela turma estimulam ritmo, pausa, escuta e composição. Espaços para dançar, equilibrar, girar, expandir e recolher o movimento alimentam a expressão e a percepção de qualidades, o que fortalece o pensar com o corpo e com a emoção (Trevanthen, 1999; Stern, 2010).

A mediação do adulto é um fio que costura as experiências. O professor observa sem apressar, faz perguntas que abrem caminhos, nomeia qualidades visuais e sonoras, demonstra técnicas quando necessário e acolhe hipóteses da criança. Perguntas como o que mudou quando a água entrou na tinta, que tipo de linha aparece com este pincel, que som combina com este desenho, ajudam a criança a refletir sobre processo, escolha e efeito. Essa postura valoriza autoria, incentiva tentativas e revisões e integra cuidado, jogo e cultura no dia a dia da sala (Kishimoto, 2011; Eisner, 2002).

Documentar dá visibilidade ao pensamento infantil. Fotos de etapas, trechos de falas, amostras datadas, pequenos relatos e painéis de processo criam memória e permitem que a turma compare percursos, identifique avanços e planeje os próximos passos. A documentação também aproxima as famílias, que passam a entender que o valor está no caminho, não só no produto final pendurado no mural. Essa prática alimenta um ciclo de observação, planejamento, ação e reflexão que qualifica o trabalho pedagógico (Rinaldi, 2006; Edwards; Gandini; Forman, 2012).

O planejamento precisa articular fazer, apreciar e contextualizar. Sequências didáticas que começam com uma exploração livre, avançam para apreciação de obras e referências e seguem para um desafio de criação com critérios simples apoiam a construção de sentido. Conversas sobre artistas, modos de fazer e contextos culturais, em linguagem acessível, fortalecem a



leitura de imagens e a compreensão de que toda produção nasce de escolhas e de uma intenção comunicativa (Barbosa, 2012; Kress; van Leeuwen, 2006).

O tempo pedagógico pede respiro. Projetos de curta e de longa duração se combinam com momentos de investigação livre e propostas mais dirigidas. Rotinas previsíveis, com início que acolhe e nomeia a proposta do dia, tempo de ateliê, roda de partilhas e finalização, ajudam a criança a antecipar ações e a sustentar foco. A BNCC indica que a brincadeira, o protagonismo infantil e as múltiplas linguagens orientam o trabalho, o que inclui escuta ativa e respeito aos ritmos de cada criança (Brasil, 2017).

Artes indígenas, afro-brasileiras, populares e contemporâneas, junto com artistas locais e produções da comunidade, abrem horizontes e criam pertencimento. Quando a escola valoriza diferentes modos de ver e fazer, a criança percebe que a arte comunica histórias, saberes e memórias e entende que também pode dizer ao mundo o que pensa e sente por meio de cores, formas, sons e gestos, com beleza, rigor e sentido educativo (Duarte Jr., 2000; Barbosa, 2012; Brasil, 2017).

MODOS SIMPLES DE OBSERVAR E REGISTRAR APRENDIZAGENS EM PROCESSOS ARTÍSTICOS

Observar na educação infantil pede olhar atento e calmo. O professor acompanha o que a criança faz com o corpo, com os materiais e com a fala, sem interromper a exploração. Ele nota como escolhe cores, como mistura, como repete, como muda de ideia e como conversa sobre o que cria. Essa escuta do processo dá pistas do pensamento infantil e ajuda a planejar os próximos passos, ideia muito trabalhada na documentação pedagógica inspirada em Reggio Emilia (Rinaldi, 2006; Edwards; Gandini; Forman, 2012).

Um registro simples nasce de três perguntas: o que a criança tentou fazer, como fez e o que descobriu. O professor escreve duas ou três frases com data, anexa uma foto do percurso com autorização da família e guarda uma amostra do trabalho. Com o tempo, esse pequeno arquivo vira um portfólio de progressos, que mostra escolhas, estratégias e linguagem própria, e não só produtos finais. Essa forma de avaliar valoriza o processo criativo e ajuda a compartilhar critérios de qualidade com a turma (Eisner, 2002; Barbosa, 2012).

A conversa com as crianças é fonte rica de dados. Ao perguntar o que mudou quando entrou água na tinta, por que escolheu um papel maior, que som combina com o desenho, o professor convida a criança a nomear ações e efeitos. Essas falas curtas podem ser transcritas e colocadas ao lado das imagens, formando painéis de processo que tornam o pensamento visível para a turma e para as famílias (Rinaldi, 2006; Edwards; Gandini; Forman, 2012).

A leitura de imagens em voz alta também ensina a observar. O professor e as crianças descrevem o que veem, comparam, procuram relações e imaginam sentidos. Essa prática amplia o vocabulário visual e fortalece a interpretação, pois mostra que toda imagem é feita de escolhas de linha, cor, forma, textura, espaço e luz (Kress; van Leeuwen, 2006; Eisner, 2002). Na música e no movimento, a observação volta-se a ritmo, pausa, intensidade, repetição e variação, aspectos que aparecem cedo nas trocas da primeira infância (Trevathan, 1999; Stern, 2010).

Rubricas leves ajudam a organizar o olhar sem engessar a criação. Em vez de notas, usam-se descritores simples como explorar materiais, tentar novas soluções, conversar sobre o que fez e cuidar do espaço comum. Esses descritores orientam o planejamento e a devolutiva para as famílias, mostrando o que a criança já faz com autonomia e o que ainda precisa de apoio. Essa avaliação acompanha a abordagem triangular ao integrar fazer, apreciar e contextualizar na rotina (Barbosa, 2012).

A escolha dos materiais pede registro próprio, porque material também comunica. Anotar que a criança ampliou o gesto com papel grande, ganhou controle com pincel fino ou descobriu transparências com água sobre aquarela ajuda a planejar situações futuras e a oferecer desafios adequados. Esse cuidado reforça a ideia de que a aprendizagem estética nasce da relação viva entre criança, material e contexto (Vecchi, 2010; Dewey, 2010).

O diário de bordo do professor é outra ferramenta de fácil uso. Ao final do dia, ele escreve poucas linhas sobre o que funcionou, o que precisa mudar e quais perguntas surgiram. Esse diário orienta o ciclo observar, planejar, agir e refletir, gerando continuidade pedagógica e coerência entre propostas e registros (Edwards; Gandini; Forman, 2012; Eisner, 2002).

As autoavaliações das crianças, mesmo curtas, têm grande valor. Elas escolhem uma produção, contam como fizeram, o que gostaram e o que fariam diferente. Essa prática fortalece autonomia, escuta e autoria, pois a criança percebe que sua voz conta na leitura do próprio percurso (Edwards; Gandini; Forman, 2012; Gardner, 1995).

No Brasil, a BNCC orienta que a avaliação na educação infantil seja formativa, com foco em acompanhar aprendizagens, respeitando tempos e singularidades. Por isso, registros precisam ser contínuos, descritivos e sensíveis, conectados aos campos de experiências e às múltiplas linguagens, sempre em diálogo com as famílias (Brasil, 2017; Kishimoto, 2011).

Vale lembrar que bons registros são éticos, claros e compartilháveis. Eles preservam a identidade das crianças, mostram processos, indicam critérios e celebram conquistas. Quando a escola documenta com cuidado, todos entendem que a arte, como linguagem, ensina a pensar, sentir e comunicar, construindo conhecimento de modo sensível e rigoroso ao mesmo tempo (Rinaldi, 2006; Barbosa, 2012; Eisner, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura feita ao longo do artigo mostra que a arte, entendida como linguagem, ajuda a criança a dizer o que pensa e sente por meio de cores, linhas, sons, gestos e histórias. Na educação infantil, isso ganha corpo quando a escola organiza tempos e espaços que convidam a explorar, repetir, comparar e criar. Fica claro que o processo importa tanto quanto o produto. Quando a criança experimenta materiais, conversa sobre o que fez e observa obras, ela amplia o olhar, exercita o pensamento e encontra sua voz.

Viu-se que o professor tem papel de parceria. Ele prepara o ambiente, faz perguntas que abrem caminho, apresenta referências culturais e registra as descobertas. Essa presença atenta sustenta a autoria e oferece desafios na medida certa. Com portfólios, painéis de processo e conversas com as famílias, a avaliação vira acompanhamento vivo das aprendizagens, mostrando avanços de forma simples e honesta.

Os achados também apontam que a escolha dos materiais e a curadoria de obras contam uma história. Papel grande convida a gesto amplo, pincel fino pede precisão, água com tinta cria transparências. Quando a escola traz artistas de diferentes origens e valoriza práticas da comunidade, as crianças percebem que a arte é lugar de memória, identidade e diálogo. Essa



abertura fortalece pertencimento e respeito.

Como implicação prática, recomenda-se manter ateliês acessíveis, rotinas com tempo de exploração, apreciação e criação, além de registros breves e regulares. Vale planejar sequências curtas e projetos longos, alternando propostas livres e dirigidas. A leitura de imagens, a música e o movimento precisam entrar na rotina com a mesma dignidade das outras áreas do conhecimento.

De maneira geral, quando a arte é tratada como linguagem, a educação infantil ganha alma e direção. A criança aprende a olhar com atenção, a escolher caminhos, a argumentar sobre suas ideias e a cuidar do que cria. A escola, por sua vez, torna-se um lugar onde cultura, brincar e conhecimento andam de mãos dadas.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRUNER, Jerome. Atos de significado: para uma psicologia cultural. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUARTE JR., João Francisco. O que é arte-educação. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- EISNER, Elliot W. O que a educação pode aprender com as artes. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GOLOMB, Claire. A criação pictórica da criança: uma teoria do desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GOODMAN, Nelson. Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols. Indianapolis: Hackett, 1976.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. Reading Images: The Grammar of Visual Design. 2. ed. London: Routledge, 2006.
- LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. 17. ed. São Paulo: Moderna, 1987.
- READ, Herbert. A educação pela arte. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- STERN, Daniel N. Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy, and Development. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- TREVARTHEN, Colwyn. Musicality and the origins of human communication. *Musicae Scientiae*, Special Issue, p. 3-26, 1999.
- VECCHI, Vea. Arte e criatividade em Reggio Emilia: exploração e aprendizagem infantil. Porto Alegre: Penso, 2010.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM ATIVIDADES COLETIVAS E BRINCADEIRAS INCLUSIVAS



SANDRA REGINA SANTIAGO - Graduação em Pedagogia pela Faculdade Nove de Julho em 2013; Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba - FALC) em 2014; Segunda Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales em 2016; Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Itaquá em 2019; Especialista em Educação Musical e Ensino de Artes pela Faculdade de Administração, Humanas e Exatas – FAHE em 2021. Professora de Educação Infantil na CEMEI Andaguçu.

RESUMO

O artigo fala sobre como estudantes com deficiência podem participar de verdade das atividades em grupo e das brincadeiras na escola. Mostra que, mesmo com avanços no país, ainda há barreiras no dia a dia que dificultam esse engajamento. O objetivo compreender como garantir que estudantes com deficiência participem de modo significativo das atividades coletivas e das brincadeiras na escola. Como metodologia, foi utilizado uma pesquisa bibliográfica. Os resultados mostram problemas comuns: cultura escolar pouco acolhedora, currículo rígido, espaços mal organizados e falta de recursos de comunicação, além de pouca parceria entre o professor regente e a Educação Especial. Também trazem soluções que funcionam: planejar objetivos comuns para toda a turma, oferecer diferentes formas de participação (Desenho Universal para a Aprendizagem), organizar ambientes claros e acessíveis, usar materiais abertos para brincar, integrar tecnologias assistivas quando fizer sentido e avaliar o processo com registros do cotidiano. Conclui que a participação só acontece quando professor e escola fazem escolhas intencionais: currículo flexível, mediações cuidadosas, apoios de comunicação e espaços que convidam a estar junto. Quando o dia a dia é pensado assim, as atividades coletivas e o brincar viram motores de aprendizagem, autonomia e pertencimento para todos.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Brincadeiras Inclusivas; Participação Estudantil.

INTRODUÇÃO

A escola é um lugar onde toda criança deve se sentir parte do grupo, aprendendo com o outro e brincando de verdade. Quando a turma se reúne para jogos, rodas, músicas e faz de conta, abre-se uma porta para convivência, linguagem, movimento e afeto. Para estudantes com deficiência, esses momentos ganham um peso ainda maior, porque a brincadeira cria laços mostrando que cada um tem muito a oferecer. As brincadeiras inclusivas dão o direito de participar e de aprender junto.

Nos últimos anos, a legislação e os documentos educacionais vêm apontando nessa direção, defendendo que toda criança tenha acesso às mesmas oportunidades de participação. Mesmo assim, a rotina escolar ainda esbarra em barreiras: espaços pouco acessíveis, materiais sem adaptação, pouca clareza no planejamento e formação insuficiente das equipes. É nesse cenário que o problema de pesquisa é: como garantir que estudantes com deficiência participem de modo significativo das atividades coletivas e das brincadeiras na escola?

O estudo se justifica porque a brincadeira não é uma coisa qualquer. É parte do currículo da infância e motor de desenvolvimento social, emocional, cognitivo e físico. Quando a criança corre, canta, espera a vez, imita, obedece a regras e inventa personagens, ela aprende a ler o mundo. Se uma barreira corta essa experiência, perde-se um tesouro pedagógico para a criança e para a turma inteira. Investigar caminhos para ampliar a participação ajuda professores a planejar melhor, famílias a compreender o valor desses momentos e a gestão a organizar espaços e tempos que acolham todos.

Este artigo traz como objetivo geral compreender como garantir que estudantes com deficiência participem de modo significativo das atividades coletivas e das brincadeiras na escola. Como objetivos específicos busca-se entender que obstáculos atrapalham a participação, entender o papel do professor e do planejamento e refletir sobre como as interações cotidianas apoiam o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.



A metodologia utilizada é uma pesquisa bibliográfica, consultando livros, artigos, leis e orientações oficiais sobre educação inclusiva, desenvolvimento infantil, acessibilidade e didáticas do brincar.

A PARTICIPAÇÃO SIGNIFICATIVA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM ATIVIDADES COLETIVAS E BRINCADEIRAS NA ESCOLA

Garantir participação de verdade começa pelo entendimento de que toda criança aprende melhor quando se sente parte do grupo. A escola que valoriza a convivência, organiza tempos e espaços para que todos brinquem juntos e reconhece a singularidade de cada estudante abre caminho para uma aprendizagem rica, com trocas, afetos e descobertas. Na Educação Especial na perspectiva inclusiva, participação não é só presença na sala. É engajar-se, tomar decisões, interagir, criar e ter suas ações reconhecidas como valiosas para o coletivo (Mantoan, 2015; Brasil, 2017).

A literatura brasileira mostra que a inclusão se sustenta em três frentes que andam juntas. A primeira envolve currículo e planejamento com foco em acesso, participação e aprendizagem. O professor pensa objetivos claros para todos, prevê variações de percurso e oferece apoios desde o início do planejamento. O princípio do desenho universal, debatido no país por diferentes autores, inspira escolhas didáticas com múltiplos meios de engajar, representar e expressar, o que amplia a participação nas atividades coletivas e nas brincadeiras da rotina escolar (Pletsch, 2018; Glat; Pletsch, 2019).

A segunda frente diz respeito aos ambientes e materiais. Espaços acolhedores e bem organizados convidam para o encontro entre pares. Canto de leitura, espaço de faz de conta, jogos no pátio e propostas de roda dão vez e voz a todos. A brincadeira, patrimônio da infância, é um caminho potente de inclusão, pois acolhe diferentes modos de participar e cria pontes entre linguagem, corpo e emoção. Estudos sobre cultura lúdica e infância no Brasil reforçam que materiais simples, variados e abertos, somados a mediações sensíveis, favorecem que cada criança encontre seu jeito de entrar na ação coletiva e sustentar o brincar compartilhado (Kishimoto, 2016; Oliveira, 2018; Barbosa, 2019).

A terceira frente envolve a mediação pedagógica. O professor observa, interpreta sinais, oferece pistas e anda junto com a turma. Em atividades coletivas, a mediação pode aparecer como dupla docência, tutorias entre pares e arranjos flexíveis de agrupamentos, o que reduz barreiras e amplia oportunidades de participação. A prática do ensino, discutida no cenário nacional, mostra bons resultados quando a dupla planeja e avalia junto, combina papéis e compartilha intervenções, sempre de olho no engajamento real do estudante com deficiência nas tarefas comuns da turma (Zerbato, 2018; Glat; Pletsch, 2019).

Participar também depende de acessibilidade. Isso inclui acessibilidade física, comunicacional, pedagógica e atitudinal. Tecnologias assistivas de baixo e alto custo podem ser incorporadas ao cotidiano do brincar. Pranchas de comunicação, objetos de referência, pistas visuais, recursos táteis, mesas ajustáveis e adaptações simples de materiais tornam-se aliados para que cada estudante encontre caminhos de ação e expressão nas atividades compartilhadas. O que vale é o uso intencional e ético, sempre articulado ao objetivo pedagógico e ao direito de brincar e aprender com os colegas (Bersch, 2017; Galvão Filho, 2016).

O cuidado com interações precisa ser permanente. Parcerias entre crianças, combinados claros, tempos de escuta e tarefas cooperativas fortalecem a participação. Em turmas com estudantes no espectro autista, por exemplo, rotinas previsíveis, apoios visuais e oportunidades de comunicação funcional ajudam a manter o engajamento nas rodas, jogos e brincadeiras simbólicas, sem perder de vista interesses e sensibilidades individuais. A experiência brasileira na área aponta que planejamento de rotinas, organização de transições e atenção aos sinais de sobrecarga emocional fazem diferença para que a criança permaneça na atividade de forma confortável e ativa (Schmidt; Bosa, 2017; Pletsch, 2018).

A avaliação acompanha o processo e se volta para evidências de participação. Registros de observação, portfólios, fotos com consentimento, narrativas do professor e autoavaliações simples permitem olhar para a qualidade das interações, para o engajamento no brincar e para os avanços na autonomia. Esse olhar documenta o percurso, informa decisões e sustenta ajustes finos nas propostas, sempre com a família como parceira do trabalho pedagógico (Barbosa, 2019; Brasil, 2017).

OS OBSTÁCULOS QUE ATRAPALHAM A PARTICIPAÇÃO

Garantir que estudantes com deficiência participem de modo significativo nas atividades coletivas e nas brincadeiras depende de remover barreiras que se acumulam no cotidiano escolar. Participar não é só estar junto. É interagir, decidir, criar, influenciar o grupo e ser reconhecido como parte da turma. A literatura brasileira aponta que os impeditivos mais frequentes estão no campo atitudinal, no currículo e na didática, na organização dos espaços, na comunicação, na avaliação e na formação dos profissionais, o que repercute diretamente no momento do brincar e nas propostas em grupo (Mantoan, 2015; Pletsch, 2018; Glat; Pletsch, 2019).

Expectativas baixas, estigmas e práticas que isolam o estudante comprometem a confiança e reduzem as oportunidades de interação entre pares. Quando se supõe que a criança “não dá conta”, ela passa a receber tarefas paralelas e perde acesso à experiência coletiva do brincar. Estudos nacionais reforçam que a inclusão avança quando a equipe assume o estudante como sujeito de direitos, com metas compartilhadas com a turma, e quando a escola cultiva uma ética de convivência que valoriza as diferenças como potência para aprender (Mantoan, 2015; Glat; Pletsch, 2019). A Lei Brasileira de Inclusão assegura o direito à participação plena e efetiva em igualdade de condições, o que exige da escola uma postura ativa contra o capacitismo e a segregação cotidiana (Brasil, 2015).

Currículos rígidos, centrados em uma via única de ensinar, restringem o engajamento no trabalho em grupo. A ausência de variações de tarefa, de múltiplas formas de representação e expressão, e de apoios planejados desde o início, dificulta que o estudante acesse o objetivo comum. A adoção de princípios do desenho universal da aprendizagem, já discutidos no cenário brasileiro, amplia a participação, pois organiza propostas com diferentes entradas, tempos e meios de expressão, o que favorece a brincadeira compartilhada e as dinâmicas cooperativas (Pletsch, 2018; Glat; Pletsch, 2019).

Turmas numerosas, tempo pedagógico fragmentado e pouca articulação entre professor regente e profissional do Atendimento Educacional Especializado reduzem a presença ativa do estudante nas atividades da turma. A literatura nacional mostra que o ensino, com planejamento conjunto, definição de papéis e acompanhamento sistemático, melhora a qualidade das interações



e o acesso às experiências coletivas, inclusive no brincar livre e dirigido (Zerbato; Mendes, 2018; Glat; Pletsch, 2019). Desníveis, mobiliário sem ajuste, brinquedos pouco acessíveis e materiais frágeis dificultam deslocamentos, manipulação e segurança. Na educação infantil, a organização de cantos, o acesso a pátios e a variedade de materiais livres influenciam a permanência do estudante na atividade coletiva. A literatura brasileira sobre cultura lúdica destaca que materiais abertos e variados, combinados com ambientes legíveis, favorecem a entrada de cada criança no jogo social do grupo (Kishimoto, 2016; Barbosa, 2019). A acessibilidade arquitetônica e mobiliária é condição para que o estudante circule, escolha e brinque com os colegas (Brasil, 2015; Brasil, 2017). Faltam, muitas vezes, recursos de comunicação aumentativa e alternativa, legendas, pistas visuais, objetos de referência e rotinas previsíveis. Sem esses apoios,

a criança tem mais dificuldade para compreender regras do jogo, combinar turnos e sustentar a atenção no grupo. Pesquisas brasileiras apontam que o uso de sistemas de comunicação e de apoios visuais ajustados ao contexto do brincar amplia a participação e reduz conflitos, já que todos compreendem melhor o que fazer e como cooperar (Galvão Filho, 2016; Bersch, 2017). Em turmas com crianças no espectro autista, planejamento de transições, antecipação de etapas e suportes visuais ajudam a manter o engajamento nas rodas, músicas e jogos simbólicos (Schmidt; Bosa, 2017).

A ausência de tecnologias assistivas, ou o uso sem intencionalidade pedagógica, limita acesso, expressão e mobilidade. O problema não é apenas a falta de equipamentos de alto custo. Muitas vezes faltam adaptações simples e acessíveis, como empunhaduras, pranchas de baixa tecnologia, mesas ajustáveis e sinalizações claras, que fazem diferença no brincar e nas propostas em grupo. A literatura nacional recomenda integrar recursos à rotina, vinculados ao objetivo didático e ao roteiro da brincadeira, sempre com orientação e acompanhamento (Bersch, 2017; Galvão Filho, 2016).

Práticas avaliativas centradas só no produto final invisibilizam avanços na participação, na autonomia e na qualidade das interações. Registros de observação, portfólios e documentação pedagógica ajudam a reconhecer progressos que decorrem do brincar e das atividades coletivas. Essa evidência orienta ajustes finos, apoios e novas metas compartilhadas com o estudante e a família (Barbosa, 2019; Brasil, 2017).

Os obstáculos à participação se interligam e pedem respostas integradas. Cultura escolar comprometida com direitos, currículo com múltiplos caminhos, coensino, ambientes acessíveis, apoios de comunicação, tecnologias assistivas bem articuladas e avaliação formativa formam uma base sólida. Quando a escola cuida desses pontos, as atividades coletivas e as brincadeiras passam a incluir de verdade, com cada estudante encontrando seu lugar no grupo e contribuindo com a aprendizagem de todos (Mantoan, 2015; Pletsch, 2018; Glat; Pletsch, 2019).

O PAPEL DO PROFESSOR E DO PLANEJAMENTO

Garantir participação significativa de estudantes com deficiência em atividades coletivas e brincadeiras começa pelo trabalho intencional do professor, que observa, planeja, media e avalia com foco em acesso, engajamento e aprendizagem. Participar

não é apenas estar presente. É tomar parte das decisões do grupo, interagir de modo produtivo e ver suas ações reconhecidas como valiosas para a turma. Esse movimento depende de planejamento didático com metas claras para todos, de ambientes acessíveis e de mediações que conectam cada estudante ao objetivo comum da atividade, seja em roda, jogo simbólico, música ou exploração no pátio (Mantoan, 2015; Brasil, 2017).

O planejamento inclusivo parte de uma leitura ampla da turma. O professor identifica interesses, necessidades de apoio, barreiras que aparecem no cotidiano e possibilidades de adaptação simples. Ao organizar a proposta, define objetivos de aprendizagem compartilhados, previsões de tempo, materiais variados e modos múltiplos de participação. Os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, discutidos no contexto brasileiro, ajudam a prever diversas formas de engajar, representar e expressar, o que amplia as portas de entrada para o estudante com deficiência nas atividades coletivas e nas brincadeiras da rotina escolar (Pletsch, 2018; Glat; Pletsch, 2019).

A mediação é um eixo do trabalho docente. O professor observa sinais, oferece pistas, modela gestos sociais, regula a complexidade da tarefa e convida pares a cooperar. Em uma brincadeira de faz de conta, por exemplo, pode oferecer cartões com imagens para organizar papéis, combinar turnos com apoio visual e usar objetos de referência para facilitar a compreensão do enredo. Em jogos motores, pode fracionar etapas, propor trajetos com alternativas equivalentes e ajustar regras sem perder o objetivo comum do grupo. Esse tipo de intervenção protege a autonomia, evita ajuda e sustenta o engajamento do estudante ao longo da atividade (Barbosa, 2019; Galvão Filho, 2016).

O planejamento também organiza o espaço. Salas com cantos legíveis e pátios com marcações previsíveis favorecem deslocamentos, escolhas e encontro entre pares. Materiais abertos e não estruturados, combinados a suportes de comunicação, ampliam a possibilidade de cada criança entrar no jogo social e sustentar o vínculo com o coletivo. A pesquisa brasileira sobre cultura lúdica mostra que variedade de texturas, tamanhos e funções permite diferentes modos de brincar, o que ajuda o professor a mediar sem engessar a descoberta (Kishimoto, 2016; Barbosa, 2019). Quando necessário, recursos de tecnologia assistiva, como pranchas simples de comunicação, adaptações de pega e mesas ajustáveis, devem estar integrados à proposta, sempre vinculados ao objetivo pedagógico do momento coletivo (Bersch,

2017; Galvão Filho, 2016).

O trabalho colaborativo entre professor regente e Educação Especial fortalece a participação. A prática de ensino, com planejamento conjunto, definição de papéis e acompanhamento sistemático, aumenta oportunidades de interação e reduz barreiras que afastam o estudante do núcleo da atividade. A literatura nacional indica que, quando a dupla planeja junto, observa com instrumentos comuns e ajusta a intervenção com base em evidências de participação, a qualidade das interações melhora, inclusive no brincar dirigido e no brincar livre (Zerbato; Mendes, 2018; Glat; Pletsch, 2019).

A avaliação orienta escolhas e retroalimenta o planejamento. Registros de observação, documentação pedagógica, portfólios



e devolutivas para as famílias permitem acompanhar progressos na participação, como maior permanência em roda, ampliação de turnos de fala, entrada espontânea em jogos de regras simples e aumento de iniciativas de ajuda entre pares. Esse olhar processual ajuda a recalibrar metas, graduar apoios e reorganizar agrupamentos, sempre com foco na participação nas tarefas comuns da turma (Barbosa, 2019; Brasil, 2017).

A formação docente sustenta o ciclo de planejar, agir e refletir. Estudos apontam que desenvolver competências para desenhar propostas flexíveis, articular apoios de comunicação, selecionar tecnologias assistivas e operar o coensino tem impacto direto na qualidade da participação de estudantes com deficiência em momentos coletivos. Programas de formação continuada que articulam estudo teórico, análise de casos, observação entre pares e feedback formativo mostram aderência maior ao cotidiano escolar e favorecem mudanças de prática (Mantoan, 2015; Pletsch, 2018; Glat; Pletsch, 2019).

COMO AS INTERAÇÕES COTIDIANAS APOIAM O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

O cotidiano escolar é tecido por pequenos encontros: o olhar que acolhe na chegada, a roda de conversa que organiza a manhã, a brincadeira que junta pares em torno de um objetivo comum, a combinação que dá forma ao jogo, o registro que retoma o vivido. Em cada uma dessas situações, os estudantes com deficiência encontram oportunidades de linguagem, pensamento, movimento e participação social. Interagir, nesse contexto, não é adereço do currículo; é o próprio caminho pelo

qual a aprendizagem se constrói no grupo, com mediações planejadas, condições de acessibilidade e tempos de escuta (Brasil, 2017; Mantoan, 2015).

A interação entre pares amplia repertórios. Nas atividades coletivas e nas brincadeiras, crianças observam estratégias umas das outras, imitam gestos, negociam regras e compartilham saberes práticos, como modos de organizar materiais, pedir ajuda e oferecer apoio. A literatura brasileira mostra que a convivência em grupos heterogêneos favorece circulação de conhecimentos e fortalece vínculos, desde que o professor cuide de papéis, turnos e objetivos comuns, evitando separar o estudante com deficiência em tarefas paralelas (Glat; Pletsch, 2019; Pletsch, 2018). Quando cada participante tem uma função legível no grupo, a interação vira motor de engajamento e sentido.

As rotinas também educam. Entradas e saídas, momentos de higiene, alimentação, descanso e transições entre propostas são chances para trabalhar autonomia, comunicação funcional e autorregulação emocional. A previsibilidade da rotina, apoiada por pistas visuais ou objetos de referência, ajuda o estudante a antecipar etapas, reduzir ansiedade e sustentar a atenção nas atividades com os colegas (Schmidt; Bosa, 2017). Em turmas com estudantes no espectro autista, por exemplo, quadros de atividades, sinalizações simples e combinados claros facilitam a participação em rodas, músicas e jogos com regras simples (Schmidt; Bosa, 2017).

A mediação docente transforma encontros em aprendizagem. O professor observa sinais, ajusta a complexidade da tarefa, propõe desafios possíveis e cria pontes de comunicação. Em uma brincadeira simbólica, pode disponibilizar cartões com imagens para organizar papéis, modelar frases curtas para combinar regras e incentivar turnos de fala. Em jogos motores, pode fracionar percursos, oferecer trajetos alternativos com mesma meta e apoiar o pareamento entre colegas para cooperação. Essa mediação protege a autonomia, evita auxílio e mantém o estudante conectado ao objetivo comum do grupo (Barbosa, 2019).

A comunicação aumentativa e alternativa sustenta interações quando a fala não dá conta de todo o recado. Pranchas simples, gestos convencionados, sinalizações táteis e recursos visuais oferecem meios de expressar escolhas, pedir turnos, sugerir mudanças e narrar o que foi vivido. O uso contextualizado desses recursos durante o brincar e nas atividades coletivas amplia participação e reduz frustrações, porque torna as expectativas compreensíveis e compartilháveis por todos (Galvão Filho, 2016; Bersch, 2017). O professor integra tais apoios ao planejamento, vinculando-os

aos objetivos da proposta e aos registros que alimentam a avaliação formativa (Barbosa, 2019).

Os espaços falam com as crianças e, por isso, também mediam interações. Ambientes legíveis, com cantos bem definidos, percursos acessíveis, materiais ao alcance e oportunidades de escolha convidam o estudante com deficiência a circular, iniciar ações e manter-se em cooperação com os pares. A pesquisa brasileira sobre cultura lúdica indica que materiais abertos e variados (tecidos, blocos, potes, argolas, instrumentos simples) criam múltiplas portas de entrada para o jogo social, permitindo que cada um contribua com seu jeito de fazer (Kishimoto, 2016; Barbosa, 2019). Quando necessário, adaptações de baixa tecnologia (empunhaduras, superfícies antiderrapantes, mesas ajustáveis) fortalecem o uso autônomo desses materiais no interior das propostas (Bersch, 2017).

As parcerias entre adultos potencializam interações de qualidade. Planejamento conjunto entre professor regente e Educação Especial, com definição de papéis e observação compartilhada, favorece intervenções oportunas durante o trabalho em grupo e no brincar livre. A prática de ensino mostra resultados positivos quando há metas comuns, instrumentos de registro alinhados e revisão periódica das estratégias à luz das evidências de participação do estudante (Zerbato; Mendes, 2018; Glat; Pletsch, 2019). Essa colaboração ajuda a evitar atendimentos paralelos e promove presença ativa do estudante nas tarefas da turma. A avaliação dá visibilidade ao que o cotidiano produz. Documentação pedagógica, portfólios, registros fotográficos com consentimento e narrativas breves permitem acompanhar avanços na permanência em atividade, na iniciativa de comunicar, na negociação de turnos e na cooperação entre pares. Com esse material, o professor identifica o que sustenta ou interrompe a participação, ajusta apoios, reagrupa a turma quando necessário e devolve às famílias um retrato concreto do que a criança já consegue fazer com e sem ajuda (Barbosa, 2019; Brasil, 2017). Avaliar, nesse sentido, ilumina a qualidade das interações e orienta o planejamento seguinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação de estudantes com deficiência nas atividades coletivas e nas brincadeiras só acontece de verdade quando a escola organiza intencionalmente tempos, espaços, relações e apoios. Ficar na sala não basta. Participar é ter voz nas



decisões do grupo, interagir com os colegas, sustentar o interesse na tarefa, criar e sentir que seu gesto faz diferença para a turma. Quando a escola cuida desses pontos, a aprendizagem aparece no cotidiano, como quem acende luzes em um caminho que já estava ali.

A análise dos obstáculos indicou que barreiras de atitude, currículo engessado, pouca articulação entre professores, ambientes pouco acessíveis, falhas de comunicação e avaliação centrada só no produto enfraquecem o engajamento. Esses fatores costumam se somar e afastar o estudante do núcleo das propostas. Por outro lado, quando o planejamento prevê diferentes entradas para a mesma atividade, quando há ensino, quando o espaço é legível e o material é variado, o grupo ganha novas portas de entrada para o brincar e para a convivência.

O papel do professor mostrou-se decisivo. Observar, escutar, antecipar necessidades, ajustar a complexidade da tarefa, oferecer pistas e mediar as interações são gestos que mantêm cada estudante ligado ao objetivo comum. A rotina, com seus rituais simples, também educa: chegadas, rodas, transições, cuidados pessoais e despedidas viram ocasiões de linguagem, autonomia e autorregulação quando recebem apoios claros e previsíveis. Assim, a escola transforma momentos comuns em experiências de aprendizagem para todos.

As interações entre pares se confirmaram como motor de desenvolvimento. Em grupos heterogêneos, as crianças trocam estratégias, combinam regras, dividem funções e aprendem a esperar a vez. Para que isso ocorra, é preciso que o adulto confie na turma, organize papéis compreensíveis e garanta que ninguém seja isolado em tarefas paralelas. Tecnologias assistivas de baixo e alto custo, pranchas de comunicação, objetos de referência e pistas visuais, quando usados de forma contextualizada, ampliam escolhas, reduzem frustrações e dão estabilidade ao encontro.

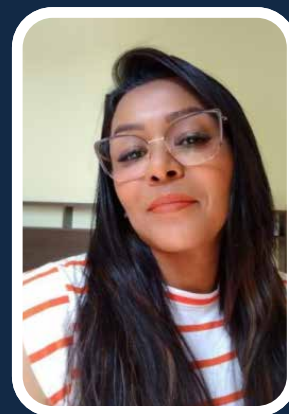
A documentação pedagógica e a avaliação formativa ajudam a tornar visível o que o dia a dia produz. Registros curtos, fotos com consentimento, portfólios e relatos permitem enxergar progressos na permanência em atividade, na iniciativa de comunicar, na cooperação e na autonomia. Com esse material, o professor calibra objetivos, reprojeta atividades, redefine apoios e devolve às famílias um retrato concreto das conquistas.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Documentação pedagógica e participação de bebês e crianças pequenas. Porto Alegre: Penso, 2019.
- BERSCH, Rita. Introdução à Tecnologia Assistiva. São Paulo: Senai-SP Editora, 2017.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia Assistiva: recursos e serviços para a autonomia de pessoas com deficiência. Salvador: EDUFBA, 2016.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar: o que é? por que é? como fazer? 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2015.
- PLETSCH, Márcia Denise. Desenho Universal para a Aprendizagem e inclusão. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.
- SCHMIDT, Carlo; BOSA, Cleonice Alves. Autismo no Brasil: implicações para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Co-ensino como estratégia de escolarização inclusiva no Brasil. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 31, n. 60, 2018.



NATUREZA COMO ESPAÇO EDUCATIVO: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



SILVANDIRA DE SOUZA LEITE - Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera, FAENAC (2011); Especialista em Educação Infantil – Práticas Pedagógicas pela Faculdade Unifahe (2024); Professora de Educação Infantil – no CEU EMEI Antônio Francisco Lisboa, Prefeitura de São Paulo; Professora de Educação Infantil - na EMEI Jacob João Lorenzini.

RESUMO

O presente artigo discute a relação entre natureza e infância, enfatizando como as experiências ao ar livre contribuem para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Por meio de uma revisão bibliográfica, analisa-se de que forma o contato com ambientes naturais favorece a exploração, a curiosidade, a autonomia e o bem-estar, ampliando as possibilidades de aprendizagem sensorial, motora, cognitiva e socioemocional. Os estudos destacam que práticas pedagógicas que valorizam a natureza fortalecem vínculos afetivos, estimulam o protagonismo infantil e promovem uma compreensão mais sensível e sustentável do mundo. Conclui-se que vivências na natureza representam um caminho potente para qualificar as interações, enriquecer o currículo e atender às necessidades essenciais da infância contemporânea.

Palavras-chave: Natureza; Infância; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A relação entre infância e natureza tem sido cada vez mais destacada como elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente na Educação Infantil. O contato com ambientes naturais favorece vivências que fortalecem a curiosidade, a autonomia, a expressividade e a sensibilidade, permitindo que as crianças explorem o mundo por meio de experiências corporais, sensoriais e simbólicas.

Em um cenário marcado pelo avanço das tecnologias e pela intensificação de rotinas em espaços fechados, repensar a presença da natureza na escola torna-se uma necessidade pedagógica e social.

A literatura aponta que o ambiente natural atua como um “terceiro educador”, ampliando as possibilidades de interação, descoberta e imaginação. Ao brincar ao ar livre, a criança movimenta-se com mais liberdade, estabelece relações significativas com o espaço e desenvolve habilidades cognitivas e socioemocionais.

Além disso, a aproximação com elementos naturais estimula a consciência ambiental e favorece a construção de valores ligados ao cuidado, à cooperação e ao respeito ao meio ambiente, aspectos fundamentais para a formação de sujeitos críticos e responsáveis.

Nesse contexto, as práticas educativas que integram a natureza ao cotidiano escolar mostram-se coerentes com as diretrizes contemporâneas da Educação Infantil, que defendem um currículo vivo, investigativo e centrado nas experiências da criança. Assim, compreender a importância da natureza para a infância implica reconhecer o papel da escola na criação de ambientes que favoreçam a exploração e o protagonismo infantil.

Entretanto, diversos desafios ainda dificultam a efetivação de propostas pedagógicas que valorizem o contato das crianças com a natureza. Entre eles, destacam-se a falta de espaços adequados, a organização rígida das rotinas escolares, a insegurança de alguns profissionais quanto à gestão de atividades ao ar livre e a ausência de formação específica para o trabalho com ambientes naturais. Esses obstáculos revelam a necessidade de repensar concepções pedagógicas e ampliar o debate sobre o papel da natureza na educação.

A escolha deste tema justifica-se pela relevância de promover reflexões que aproximem teoria e prática, contribuindo para a qualificação das experiências oferecidas às crianças na Educação Infantil.

Considerando que muitos estudos apontam os benefícios da natureza para o desenvolvimento infantil, torna-se pertinente reunir e analisar contribuições teóricas que possam orientar educadores, gestores e pesquisadores na construção de práticas

mais sensíveis e contextualizadas. Assim, uma revisão bibliográfica permite compreender os fundamentos, potencialidades e limites dessa abordagem.

O objetivo geral deste estudo é analisar como as experiências ao ar livre contribuem para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Os objetivos específicos consistem em: identificar os principais benefícios do contato com a natureza para a infância; compreender de que forma ambientes naturais favorecem a autonomia, a exploração e a aprendizagem; e discutir práticas e estratégias pedagógicas que integrem a natureza ao cotidiano escolar.

PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS QUE INTEGREM A NATUREZA AO COTIDIANO

A presença da natureza na vida das crianças sempre desempenhou papel essencial para a construção de conhecimentos, valores e modos de ser no mundo. Ao longo da história, diferentes culturas atribuíram à relação com os ambientes naturais um caráter formativo, reconhecendo que a infância se desenvolve por meio da exploração, do movimento e da curiosidade.

Para Dewey (2011), a experiência é elemento central do processo educativo, e o contato com o meio constitui uma fonte inesgotável de aprendizagem significativa. Na Educação Infantil, essa perspectiva assume especial relevância, uma vez que o desenvolvimento das crianças depende de interações múltiplas com pessoas, objetos e espaços que estimulam a ação e a reflexão.

O ambiente natural, quando incorporado ao cotidiano escolar, favorece vivências mais amplas e diversificadas do que aquelas realizadas exclusivamente em espaços internos.

Segundo Moss (2019), a natureza funciona como um contexto educativo que promove liberdade, exploração e criatividade, possibilitando que as crianças construam significados por meio de suas próprias experiências.

Nesse sentido, o contato com elementos como água, terra, luz, plantas e animais contribui para que a criança desenvolva percepções sensoriais e capacidades cognitivas de forma integrada e orgânica.

As pesquisas recentes indicam que a relação entre natureza e infância está diretamente associada ao desenvolvimento integral. Para Oliveira (2014), a Educação Infantil deve proporcionar experiências que estimulem a sensibilidade, a expressão corporal e o pensamento crítico. Em ambientes naturais, esses processos tendem a se intensificar, pois as crianças se deparam com desafios reais que exigem observação, tomada de decisão, cooperação e resolução de problemas.

Assim, a natureza torna-se um espaço privilegiado para a aprendizagem ativa e para o fortalecimento da autonomia infantil.

A sociologia da infância também contribui para fundamentar a importância das experiências ao ar livre. Corsaro (2011) defende que as crianças constroem culturas de pares baseadas nas interações que estabelecem entre si e com o ambiente.

Nos espaços naturais, essa construção se amplia, pois, as brincadeiras ganham novas possibilidades e exigem maior participação coletiva. O convívio em ambientes externos favorece, portanto, a socialização e a formação de valores ligados à convivência, ao compartilhamento e ao respeito mútuo.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre natureza e imaginação. Para Kishimoto (2011), o brincar é o eixo estruturante da infância, e ambientes ricos em elementos naturais ampliam a capacidade simbólica das crianças.

Galhos tornam-se ferramentas, pedras transformam-se em personagens e folhas compõem cenários inventados. Esse tipo de experiência favorece não apenas a criatividade, mas também o desenvolvimento da linguagem e da narrativa, uma vez que as crianças expressam ideias e criam histórias por meio das explorações realizadas.

A presença da natureza também contribui para o desenvolvimento motor. De acordo com Barbosa (2016), o movimento é fundamental na Educação Infantil, pois possibilita que a criança explore o espaço, conheça seu corpo e desenvolva habilidades de coordenação.

Em ambientes externos, o corpo ganha liberdade para correr, equilibrar-se, subir, saltar e experimentar diferentes intensidades de ação. Essas vivências fortalecem a autonomia corporal e promovem maior consciência sobre os limites e potencialidades do próprio corpo.

A BNCC (BRASIL, 2017) reforça essa perspectiva ao destacar que o direito ao “explorar” é fundamental na Educação Infantil. Ao interagir com elementos naturais, a criança amplia suas formas de investigação e desenvolve uma postura curiosa diante do mundo.

A natureza, nesse contexto, não é apenas cenário, mas parte do processo pedagógico, pois oferece desafios e estímulos que não podem ser reproduzidos artificialmente em ambientes fechados.

Do ponto de vista socioemocional, o contato com a natureza favorece o bem-estar e a tranquilidade, contribuindo para a redução do estresse e para o equilíbrio emocional.

Estudos apontam que crianças que vivenciam rotinas ao ar livre desenvolvem maior sensibilidade, empatia e capacidade de cuidado (LINO, 2021). Esses aspectos são importantes para a formação de sujeitos que compreendam a importância da preservação ambiental e adotem atitudes responsáveis em relação ao meio.

A natureza também promove aprendizagens ligadas ao pensamento científico. Para Dewey (2011), a investigação nasce das experiências concretas e das situações que instigam questionamentos.

Nos espaços naturais, as crianças observam fenômenos, formulam hipóteses, testam ideias e constroem explicações próprias. Essas vivências fortalecem o pensamento crítico e ampliam as bases para futuras aprendizagens no campo das ciências.

Além disso, ambientes naturais incentivam a participação ativa da criança. Oliveira-Formosinho (2019) destaca que o protagonismo infantil se consolida quando a criança tem liberdade para decidir, escolher trajetórias, selecionar materiais e conduzir sua própria investigação.

Os espaços ao ar livre oferecem maior flexibilidade e diversidade de possibilidades do que ambientes estruturados internamente, favorecendo a expressão da autonomia e da iniciativa.

No âmbito da educação ambiental, a relação precoce com a natureza desperta sentimentos de pertencimento e responsabilidade. Para Carvalho e Rubio (2020), a aproximação com elementos naturais contribui para a construção de valores sustentáveis, fundamentais no contexto atual, marcado por desafios ambientais globais.

Ao vivenciar a natureza desde a primeira infância, a criança desenvolve sensibilidade ecológica e compreende a importância do cuidado com o planeta.

A participação da família também é relevante nesse processo. Sarmiento (2018) destaca que a construção da infância é atravessada por contextos sociais, culturais e familiares. Quando a escola valoriza a natureza, ela envolve a família em um



movimento coletivo de reconhecimento da importância desses espaços, fortalecendo vínculos e possibilitando práticas conjuntas que ampliam as experiências infantis.

É importante destacar que a natureza não precisa estar distante da realidade escolar. Moss (2019) argumenta que pequenos espaços verdes, hortas, jardins sensoriais e parques próximos são suficientes para desencadear experiências ricas e profundas. A questão central não é a quantidade, mas a qualidade da interação, que exige intencionalidade pedagógica e abertura para escutar as crianças.

Nesse sentido, o papel do professor é essencial. Freire (2018) afirma que educar requer sensibilidade, disponibilidade e compromisso ético. Ao planejar experiências ao ar livre, o docente deve observar, escutar e apoiar as iniciativas das crianças, sem controlar excessivamente suas ações. A natureza, ao oferecer situações imprevisíveis, desafia o educador a adotar postura mais flexível e responsiva.

O planejamento pedagógico que envolve ambientes externos precisa considerar a diversidade das crianças e suas diferentes formas de interação com o espaço. Para Oliveira (2014), práticas educativas inclusivas valorizam as singularidades e possibilitam que cada criança explore o ambiente segundo suas próprias condições.

A natureza favorece esse processo porque permite experiências simultâneas, variadas e adaptáveis às necessidades individuais.

Outro ponto relevante é a articulação entre natureza e cultura. Ariès (2014) nos lembra que a concepção de infância é histórica e social. Assim, a presença da natureza na escola não deve ser entendida de forma romântica ou idealizada, mas como um elemento cultural que produz aprendizagens e significados. As crianças reinterpretam os elementos naturais por meio de suas vivências, ampliando repertórios e desenvolvendo múltiplas linguagens.

O capítulo evidencia, portanto, que a relação entre natureza e infância constitui base sólida para práticas pedagógicas mais sensíveis, significativas e humanizadoras. A natureza potencializa o desenvolvimento integral, estimula a autonomia, fortalece vínculos sociais e favorece aprendizagens profundas. Para que essas experiências ocorram de forma efetiva, é necessário que a escola compreenda o ambiente natural como parte do currículo e como espaço legítimo de formação.

EXPERIÊNCIAS AO AR LIVRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As experiências ao ar livre ocupam lugar central na formação integral das crianças, sobretudo na Educação Infantil, em que a vivência concreta com o ambiente constitui a base para a construção do conhecimento. A literatura contemporânea reforça que aprender na e com a natureza potencializa diferentes dimensões do desenvolvimento, favorecendo interações ricas, espontâneas e carregadas de significado.

Para Dewey (2011), a experiência é sempre mediada pelo contato direto com o mundo, e o ambiente natural proporciona situações que expandem a curiosidade e a reflexão.

O movimento é uma das dimensões mais beneficiadas pelo contato com a natureza. Em ambientes externos, as crianças exercitam habilidades motoras amplas, vivenciam desafios corporais e aprimoram noções de espaço e equilíbrio. Barbosa (2016) destaca que o corpo é a primeira ferramenta de investigação da criança, e espaços ao ar livre permitem maior liberdade de ação. Essa liberdade favorece não apenas o desenvolvimento físico, mas também processos de autonomia e autoconfiança.

A natureza também estimula o pensamento exploratório. Para Moss (2019), ambientes externos favorecem situações imprevisíveis que instigam perguntas, observações e novas hipóteses. Ao manipular galhos, investigar insetos ou observar a transformação das plantas, a criança vivencia fenômenos que exigem atenção e promovem a construção de explicações próprias. Essa postura investigativa fortalece competências essenciais ligadas ao pensamento científico.

Outro aspecto relevante é o desenvolvimento sensorial. Oliveira (2014) afirma que a criança aprende com todo o corpo e que os sentidos são fundamentais nos primeiros anos de vida. Na natureza, as crianças experimentam texturas, temperaturas, formas e sons variados, ampliando sua percepção do mundo. Essas vivências sensoriais também contribuem para o desenvolvimento cognitivo e linguístico, enriquecendo o vocabulário e fortalecendo as narrativas infantis.

Além das aprendizagens cognitivas, o ambiente natural promove bem-estar emocional. Lino (2021) observa que a natureza favorece calma, acolhimento e estados emocionais positivos, contribuindo para a autorregulação. Crianças que vivenciam rotinas ao ar livre tendem a apresentar maior equilíbrio emocional e disposição para aprender. A presença de elementos naturais, como sol, vento, água e vegetação, colabora para a sensação de pertencimento e tranquilidade.

A construção de vínculos sociais é igualmente fortalecida nesses ambientes. Corsaro (2011) explica que as culturas da infância são produzidas coletivamente nas interações entre pares. Em espaços externos, as brincadeiras ganham outras escalas e exigem cooperação, negociação e comunicação. A necessidade de dividir materiais, tomar decisões e resolver conflitos de maneira espontânea contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e éticas.

Outro fator importante é o incentivo à criatividade. Kishimoto (2011) ressalta que o brincar simbólico se intensifica em ambientes que oferecem elementos não estruturados, como pedras, gravetos e folhas. Esses materiais possibilitam múltiplas interpretações e transformações, permitindo que a criança crie cenários, personagens e narrativas. A natureza, assim, se torna um espaço aberto para imaginação e expressão.

A relação com o meio ambiente e o desenvolvimento de atitudes sustentáveis também ganham destaque. Carvalho e Rubio (2020) afirmam que experiências precoces com a natureza favorecem a formação de valores ecológicos, essenciais diante dos desafios ambientais contemporâneos. Ao cuidar de uma horta, observar ciclos naturais ou participar de atividades de preservação, as crianças desenvolvem responsabilidade e consciência ambiental.

Do ponto de vista pedagógico, o ambiente ao ar livre amplia o currículo e possibilita práticas mais investigativas. A BNCC (BRASIL, 2017) destaca que direitos como explorar, participar e conviver podem ser plenamente vivenciados na natureza, que funciona como campo fértil para aprendizagens integradas. Essa perspectiva exige que o professor reconheça o valor educativo do espaço externo e planeje situações que articulem experiência, linguagem e interação.

O papel do professor é determinante para que as experiências ao ar livre assumam caráter educativo. Para Freire (2018), o educador deve atuar como mediador sensível, capaz de observar e dialogar com as crianças sem impor caminhos pré-determinados. Nos espaços naturais, essa mediação exige escuta atenta e abertura para o inesperado, permitindo que a criança conduza parte do processo e se torne protagonista de sua aprendizagem.



Oliveira-Formosinho (2019) reforça que ambientes que valorizam a participação infantil contribuem para a construção de autonomia e identidade. A natureza potencializa esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de escolha, permitindo que as crianças decidam como, com quem e com o que brincar. Essa liberdade estruturada fortalece o senso de pertencimento e amplia a capacidade de tomada de decisão.

As experiências ao ar livre também favorecem uma relação mais profunda entre corpo e cultura. Ariès (2014) lembra que a infância é construída historicamente, e a forma como as crianças ocupam os espaços reflete concepções pedagógicas e sociais. Ao possibilitar maior interação com a natureza, a escola rompe com modelos rígidos de controle corporal e reconhece a criança como sujeito ativo e competente.

Além disso, ambientes naturais criam condições para aprendizagens interdisciplinares. Dewey (2011) afirma que o conhecimento surge da integração entre diferentes áreas e que as experiências reais são a base dessa integração. Em espaços externos, é possível trabalhar ciência, matemática, linguagem, artes e cultura de maneira simultânea, conforme surgem as curiosidades das crianças. Isso torna o currículo mais vivo e significativo.

A interação com fenômenos naturais também promove o desenvolvimento da atenção e da concentração. Para Moss (2019), observar o movimento das nuvens, seguir o trajeto de um inseto ou acompanhar a germinação de uma semente exige foco e paciência, habilidades essenciais nas etapas posteriores da educação. A natureza oferece estímulos que, ao contrário das telas, não são acelerados, favorecendo ritmos mais saudáveis.

Outro ponto importante diz respeito à inclusão. Oliveira (2014) destaca que práticas inclusivas valorizam a diversidade e respeitam os tempos e modos de cada criança. Nos ambientes externos, há maior possibilidade de acomodar diferentes formas de interação e participação, o que facilita o envolvimento espontâneo de crianças com necessidades variadas, fortalecendo a equidade nas práticas pedagógicas.

Os espaços ao ar livre também fortalecem a relação entre escola e comunidade. Sarmiento (2018) aponta que a infância é construída coletivamente, e ações como projetos de jardinagem, trilhas interpretativas ou eventos em parques aproximam famílias e professores. Essa articulação enriquece o processo educativo e reforça a importância social da natureza.

Por fim, destaca-se que as experiências na natureza não precisam ser complexas ou distantes. Moss (2019) enfatiza que pequenas áreas verdes, quintais escolares e praças públicas já são suficientes para proporcionar vivências significativas. O essencial é que o professor reconheça o potencial desses espaços e os incorpore ao cotidiano escolar com intencionalidade, sensibilidade e criatividade.

Assim, este capítulo evidencia que as experiências ao ar livre exercem impacto profundo no desenvolvimento infantil, contribuindo para aprendizagens sensoriais, motoras, cognitivas, socioemocionais e ambientais.

A natureza amplia as oportunidades de investigação, estimula a participação e fortalece valores que acompanham a criança ao longo de sua vida. Reconhecer sua importância é um passo fundamental para repensar práticas pedagógicas e promover uma Educação Infantil mais rica, humana e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a relação entre natureza e infância constitui um eixo fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, investigativas e humanizadoras na Educação Infantil.

A revisão bibliográfica demonstrou que os espaços naturais favorecem experiências ricas em exploração, movimento, imaginação e expressão, compondo um ambiente formativo que respeita as necessidades e os modos próprios de ser e agir das crianças.

Autores contemporâneos reforçam que a interação cotidiana com elementos naturais amplia a percepção do mundo, sustenta aprendizagens significativas e fortalece vínculos afetivos com o ambiente, impulsionando o desenvolvimento integral.

Além disso, foi possível constatar que a presença da natureza no currículo não se limita à criação de ambientes esteticamente agradáveis, mas envolve uma concepção pedagógica que reconhece a criança como sujeito ativo, competente e criativo.

Experiências ao ar livre estimulam a autonomia, a tomada de decisões, a resolução de problemas e a cooperação entre pares, promovendo uma dimensão educativa que extrapola a sala de aula e valoriza o protagonismo infantil. A literatura consultada também reforça que a natureza atua como um campo vivo de investigação, oferecendo oportunidades constantes para observar fenômenos, levantar hipóteses e construir conhecimentos sobre o mundo físico e social.

Por fim, destaca-se que a inserção qualificada da natureza na Educação Infantil exige intencionalidade pedagógica, políticas de formação docente e condições estruturais que garantam ambientes seguros, inclusivos e estimulantes.

Assim, conclui-se que promover o contato cotidiano das crianças com a natureza é uma estratégia potente para enriquecer o currículo, fortalecer as interações e assegurar direitos de aprendizagem previstos nas diretrizes nacionais. Espera-se que este estudo contribua para ampliar reflexões e incentivar práticas educativas que reconheçam a natureza como aliada fundamental na formação de uma infância mais livre, curiosa e integral.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BARBOSA, M. C. S. Por uma pedagogia da infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

CARVALHO, I. C. M.; RUBIO, A. Educação ambiental na infância. São Paulo: Cortez, 2020.

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

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Martins Fontes, 2011.



FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo e brincadeira na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2011.

LINO, A. L. Infância, natureza e bem-estar: caminhos para uma educação sensível. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MOSS, P. Alternativas à educação escolarizada. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA, Z. R. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A criança como protagonista: pedagogia e participação na educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2019.

SARMENTO, M. J. Estudos da infância: educação, cultura e sociedade. Petrópolis: Vozes, 2018.



O ENSINO DE LIBRAS NO BRASIL



LAIANE ALVES DE SOUSA - Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2013); Especialista em LIBRAS: Educação para Surdos pela Faculdade XV de Agosto (2017); Professora de Educação Infantil - no CEI Líbero Ancona Lopes.

RESUMO

Os surdos ao longo da história eram considerados como incapazes e privados dos direitos educacionais. Este estudo tem como objetivo discorrer sobre o ensino de Libras no Brasil, fazendo uma contextualização histórica e descrevendo sobre o processo de alfabetização de alunos surdos. Constatou-se que no Brasil houve avanços significativos nas últimas décadas na educação dos surdos, e também no que se refere às legislações concernentes à Libras. Percebe-se a importância da Libras para a educação e desenvolvimento dos surdos, e que estes tenham contato com a língua de sinais em diversos contextos, o mais precoce possível, pois quanto mais cedo o surdo tiver contato com sua primeira língua mais chances ele terá de se desenvolver plenamente.

PALAVRAS-CHAVE: Surdos; Ensino; Libras.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS que é a língua oficial dos surdos e a segunda língua oficial dos ouvintes, assumiu um papel fundamental no processo de comunicação, sendo utilizada por deficientes auditivos para a comunicação entre eles e outras pessoas, sejam elas surdas ou ouvintes.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é um elemento crucial no panorama linguístico e social do Brasil, consolidando-se não apenas como a língua natural e oficial da comunidade surda brasileira, mas também ganhando reconhecimento como uma importante segunda língua para os ouvintes, fomentando a inclusão e a acessibilidade.

Ao assumir esse papel central na comunicação e ser difundida para os ouvintes, a LIBRAS impulsiona a acessibilidade comunicacional, promovendo a plena cidadania e participação social das pessoas surdas.

O objetivo principal da pesquisa foi discorrer sobre o ensino de Libras no Brasil. A partir desse pressuposto, buscou-se especificamente compreender como ocorreu o uso desta língua no país, ao longo da história, descrevendo sobre o processo de alfabetização de alunos surdos, além de apontar estratégias metodológicas para o ensino de Libras na sala de aula.

A pesquisa será de extrema relevância, pois proporcionará ao pesquisador um maior aprofundamento na temática, fornecendo conhecimentos e subsídios para uma ação profissional futura, pois a prática docente demanda a busca constante de conhecimentos.

Ao longo da trajetória histórica, a análise dos desafios enfrentados pela comunidade surda e a evolução dos diferentes métodos pedagógicos (Oralismo, Comunicação Total, Bilinguismo) no processo educacional permitiram constatar a importância fundamental da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para o desenvolvimento pleno desse público.

Verificou-se, portanto, a urgência e a necessidade inadiável de os alunos surdos terem a Libras como sua língua de instrução nos diversos contextos de sua vida, sendo imperativo que o contato com esta língua ocorra de forma o mais precoce possível, garantindo assim o acesso efetivo ao conhecimento e à cultura.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE LIBRAS NO BRASIL

A educação dos surdos no Brasil teve início somente no século XIX. Este marco está diretamente ligado à fundação da primeira instituição dedicada à educação de surdos no país: Fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos: A primeira escola para surdos foi estabelecida em 1856, na cidade do Rio de Janeiro, pelo Imperador Dom Pedro II, a partir da iniciativa e colaboração do professor surdo francês Ernest Huet. Esta instituição existe até hoje e é conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Antes da fundação do INES, a educação de surdos era praticamente inexistente ou restrita ao âmbito familiar, sem um sistema organizado ou oficial. A criação do Instituto marcou o início da educação sistematizada para essa comunidade no Brasil. STREIECHEN(2012, p.19) ressalta que:



Em 1855, chega ao Brasil o professor surdo francês chamado Hernet Huet, trazido por D. Pedro II. Em 26 de setembro de 1857, é fundada, no Rio de Janeiro, a primeira escola para surdos, o Imperial Instituto de Surdos Mudos. Hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Os ensinamentos de Huet fizeram com que a língua de sinais se difundisse no Brasil.

A partir de Huet, os surdos brasileiros passaram a contar com uma escola especializada para sua educação e tiveram a oportunidade de criar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que mesclou a Língua de Sinais Francesa e os sistemas de comunicação já usados por surdos de outras localidades. CÂS(2011).

Poucos anos depois, ocorreu um evento que foi um marco negativo na história da educação dos surdos, o Congresso Internacional de Educação dos Surdos, realizado em Milão/Itália, em 1880. Este congresso reuniu professores surdos de 27 países, onde proibiu oficialmente o uso da língua de sinais, apontando como metodologia o oralismo como a melhor abordagem na educação dos surdos. Camargo(2018).

A partir da proibição do uso da língua de sinais começou uma longa e sofrida batalha do povo surdo para defender o direito linguístico por meio da sua língua natural. Lacerda (1998), afirma que no mundo todo a partir do Congresso de Milão, o oralismo foi o referencial assumido, se tornando uma abordagem que praticamente não foi questionada por quase um século. A língua de sinais foi rotulada como inferior, um obstáculo ao desenvolvimento cognitivo e à integração social dos surdos.

A resolução defendia que o objetivo principal da educação de surdos deveria ser o desenvolvimento da fala e da leitura labial (oralização).

Com essa decisão, a língua de sinais foi banida das escolas, e muitas vezes, as crianças surdas eram punidas por gesticular ou usar sua língua natural.

Esse período é visto pela comunidade surda como o "Século das Trevas" na educação, pois, ao focar apenas na fala, muitos surdos tiveram seu desenvolvimento linguístico e educacional severamente prejudicado, já que a aquisição da fala para o surdo profundo é um processo extremamente difícil e nem sempre bem-sucedido.

A proibição da língua de sinais resultou no isolamento linguístico de muitas crianças, retardando o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento da identidade.

Já no Brasil, durante anos o INES foi a única escola para surdos. Somente em 1987 foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, no Rio de Janeiro. A FENEIS é um órgão sem fins lucrativos que atua na defesa dos direitos das pessoas surdas. Este órgão cresceu e se expandiu em todo o país. Streichen(2012).

Segundo Barros (2011), no início o Instituto utilizou a língua de sinais, porém em 1911 passou a adotar o método oralista, obedecendo às ordens do Congresso de Milão.

Em 1970, com a influência da filosofia da Comunicação Total, e posteriormente o Bilinguismo, a educação de surdos começou novamente a utilizar a LIBRAS como meio de comunicação e ensino-aprendizado dos indivíduos surdos. Barros (2011)

No Brasil, os surdos lutaram por décadas pela oficialização da Libras, com um projeto de lei em 1991, onde só foi aprovado e transformado na Lei 10.436 em 2002, marcando a vitória do direito linguístico e o início da implementação do modelo bilíngue. Sendo regulamentado posteriormente, com o decreto nº: 5626/05, em dezembro de 2005. Streicher (2012). Segundo a lei nº 10.436/02, a Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação, e foi incluída como disciplina nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério.

Outro marco significativo concernente à educação dos surdos no Brasil foi a aprovação da Lei nº 12.319/2010 que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor Intérprete da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, profissional apto a interpretar, em LIBRAS-Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares. A lei transformou a presença do intérprete de uma mera assistência para uma exigência legal de um profissional qualificado, assegurando o direito fundamental à educação com equidade linguística.

ENSINO DE LIBRAS - CAMINHOS POSSÍVEIS

Para favorecer a aprendizagem do aluno surdo não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando de toda a potencialidade visual que essa língua tem, como por exemplo: Necessidade de Explicação: A simples tradução palavra por palavra (ou sinal por sinal) de um conceito em português geralmente não é suficiente para a compreensão completa. O professor precisa explicar o conteúdo pensando visualmente; Construção de Conhecimento: O professor deve utilizar a configuração das mãos e o espaço de sinalização para modelar e representar conceitos abstratos (como frações, cadeias de eventos históricos, ou a estrutura de uma célula).

O docente precisa estar em constante reflexão sobre a prática, procurando diferentes estratégias e adequando-as de acordo com a necessidade do educando e do processo educacional, desta forma o educador não deve se embasar em uma metodologia única. Quanto a este aspecto, cabe mencionar as ideias de Basso et. al (2009,p.10):

Não podemos falar de uma metodologia única, e sim em metodologias; é sempre no plural porque não podemos esquecer que são várias as identidades surdas, e o que atende a uma, não necessariamente atende a outra. Decidir qual metodologia utilizar depende de uma complexa interação de fatores individuais e sociais, e todo educador deve estar atento às diferenças.

O professor ao elaborar um programa de ensino de Libras, precisa levar em consideração alguns fatores, por exemplo, a época em que o aluno foi exposto à língua de sinais pela primeira vez, o ambiente, os estilos e estratégias de aprendizagem de cada aluno, os fatores afetivos e o significado social da língua de sinais e da língua portuguesa para o aluno. Estes fatores determinam o nível inicial de proficiência e a experiência do aluno com a comunicação visual-espacial. O local onde a LIBRAS é ensinada (escola bilíngue, sala de aula regular, ambiente comunitário) impacta a frequência e a qualidade da exposição. Um ambiente imersivo, onde a LIBRAS é a principal língua de instrução, acelera a aquisição.



Nesta perspectiva, Basso et.al. (2009) discorrem que os principais instrumentos a serem explorados no processo de ensino da língua de sinais, são: a produção de literatura em sinais, a elaboração de materiais escritos em sinais, o registro em sinais (vídeo e escrita).

Para que o processo de ensino-aprendizagem se configure com sucesso, é necessário que o docente utilize metodologias adequadas. No que se refere à educação dos surdos, também não é diferente. Nesta perspectiva Lodi (2011, p. 89), aborda que somente após as crianças surdas terem o pleno desenvolvimento de linguagem (Libras) é que pode-se pensar, na aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade escrita.

Lacerda et.al. (2016), aborda que para favorecer a aprendizagem do aluno surdo não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando de toda a potencialidade visual que essa língua tem. Ela afirma também a importância de os professores, durante a explanação dos conteúdos, não se prender ao texto didático como caminho único para apresentação de conceitos, dessa forma, é imprescindível utilizarem imagens como maquete, desenhos, mapas, gráficos, fotografias, vídeos e pequeno trecho de filme, contando com o apoio dos recursos tecnológicos, o projetor de slides, dentre outros.

No cenário atual, muitas mudanças vêm acontecendo com relação à educação de surdos no Brasil. As mudanças na legislação e nas políticas educacionais trouxeram avanços notáveis, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento da LIBRAS e da identidade surda. Seguindo este contexto as escolas têm se modificado e diversas são as conquistas na educação de surdos, mas ainda existe um longo caminho a ser percorrido, para que de fato aconteça uma educação de qualidade, respeitando as diferenças e a diversidade. A aplicação prática das políticas de inclusão frequentemente falha, impedindo a concretização de uma educação verdadeiramente de qualidade, insuficiência na Formação de Professores: Muitos professores que atuam em classes inclusivas não possuem proficiência adequada em LIBRAS. Além disso, há escassez de profissionais especializados na área de educação bilíngue para surdos, etc. O caminho a ser percorrido exige o fortalecimento do modelo bilíngue e investimentos maciços na formação de professores e intérpretes para que a educação de surdos saia do campo da simples "acessibilidade comunicacional" e atinja a "excelência acadêmica", respeitando a identidade e a diversidade linguística surda.

Hoje contamos com uma proposta bilíngue, que enfatiza a necessidade de que o surdo o mais precoce possível adquira uma língua plena, a língua de sinais, que é considerada como sua primeira língua, pois a partir da aquisição dessa língua eles não encontraram dificuldades em conversar sobre qualquer assunto

Numa perspectiva bilíngue, o apoio aos pais de crianças surdas deve ser organizado de forma que eles possam conhecer e examinar as questões, a respeito da educação de seus filhos com outros pais, com convivência semelhante e para a aprendizagem de Libras, promovendo interações entre pais com o mesmo interesse e com adultos surdos capacitados. (HOFFMEISTER, 1999)

É fundamental que a escola seja um ambiente em que a criança se sinta confortável, ela necessita se envolver com o aluno em amplo sentido, buscando todos os apoios necessários para o sucesso escolar de seu educando Paro (2000).

A escola deve estar preparada e organizada para dar apoio e suporte à criança e a sua família, deve ter claro o seu papel mediador e conciliador, tanto no que diz respeito às questões de aprendizagem, quanto ao que se refere e envolve a comunidade surda. "A felicidade que minha filha demonstrava quando permanecia no período das aulas. Ela realmente precisava encontrar crianças com necessidades semelhantes, pois esse convívio favoreceu seu bem-estar. Ela sabia que não era a única". (FLORENTINO, 2013, p.110)

Segundo Lodi e Harrison (1998), como muitas crianças surdas, são filhos de pais ouvintes, é necessário que haja a exposição à língua de sinais em um ambiente que valorize essa modalidade de comunicação, é preciso que tenha um surdo adulto, fluente em sua língua, para que essa criança possa se identificar na sua diferença.

A escola precisa traçar metas para tornar-se em atrativo, um espaço de troca e parceria com a família de seu discente, assim será possível mudanças significativas na educação de surdos. Reconhecer e valorizar a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e a cultura surda como eixos centrais, e não como elementos marginais. A parceria com a família é crucial, pois muitas famílias ouvintes têm pouca ou nenhuma fluência em Libras, o que afeta diretamente a comunicação e o desenvolvimento da criança em casa.

A escola tem um papel muito importante na vida da criança e do jovem. Ao entrar na escola, eles tem a oportunidade de conviver e de se relacionar com diferentes pessoas, aprendendo a perceber que todas tem características próprias, que nenhuma é igual a outra. Dessa forma, ela vai passar por muitas experiências novas e, assim, vai agir, mudar sua forma de pensar, criar um jeito próprio de se relacionar com o mundo. (BRASIL-MEC 2006)

Os educadores precisam estabelecer um relacionamento aberto e cordial com a família, uma relação de cooperação, priorizando o aluno e a construção do seu conhecimento. A adaptação de minha filha na escola foi fantástica, teve uma inserção significativa, que ia além da construção social, envolvia o desenvolvimento da língua de sinais, aquisição de informações sobre o mundo que a rodeava, e a expressão de sentimentos. Florentino, 2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este breve levantamento histórico sobre o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais) no Brasil e uma explanação no contexto geral da educação dos surdos, observou-se a dimensão e a persistência dos inúmeros desafios enfrentados pela comunidade surda ao longo de sua trajetória. Esta história é marcada por uma luta constante pela inclusão e reconhecimento linguístico.

Percebeu-se que, apesar de desafiador, o processo de educação dos surdos registrou avanços significativos com a evolução e implementação de diferentes filosofias de ensino. Inicialmente, o Oralismo (método que priorizava a fala e a leitura



labial, geralmente suprimindo o uso de sinais) impôs barreiras comunicacionais severas. Em seguida, a Comunicação Total buscou integrar todos os recursos disponíveis (sinais, fala, escrita), embora nem sempre de forma metodologicamente estruturada. Atualmente, o Bilinguismo (que defende a Libras como primeira língua/L1 para instrução e o Português como segunda língua/L2 na modalidade escrita) surge como o modelo que mais respeita a identidade e a singularidade linguística do sujeito surdo.

Por meio dos estudos bibliográficos realizados, ficou evidente a importância e a necessidade inadiável de os alunos surdos terem a Libras como sua língua de instrução nos diversos contextos de sua vida escolar e social. A pesquisa sublinha a urgência de que o contato com esta língua seja o mais precoce possível, idealmente desde a educação infantil, garantindo o acesso ao conhecimento e o pleno desenvolvimento cognitivo.

Neste sentido, a Libras não pode e não deve continuar sendo vista como uma mera disciplina acessória ou um plus curricular. Desta forma, é fundamental que esta língua se torne disciplina obrigatória e língua de instrução efetiva da grade curricular da educação básica, em um modelo de escola bilíngue, para que a comunicação e a aprendizagem sejam acessíveis em toda e qualquer área do conhecimento.

Concluiu-se que, para uma educação para surdos verdadeiramente inclusiva e eficaz, o professor precisa ser um agente de transformação metodológica, pensando e aplicando uma diversidade de abordagens que respeitem as particularidades e ritmos de cada aluno surdo.

É crucial que o docente vá além do ensino instrumental da língua, investindo em práticas que promovam a cultura e a identidade surda. É fundamental que o educador explore a produção literária em sinais e a narração de histórias em Libras, pois são formas poderosas de transmitir conhecimento cultural e linguístico. Essa exploração deve ser estimulada com o uso intensivo de recursos visuais e registrada através de vídeo ou escrita para formar um repertório de uso futuro e referencial. Além disso, é essencial promover o encontro e o diálogo com a comunidade, incentivando a participação nas Associações de Surdos e trazendo surdos mais velhos para a sala de aula, que atuam como modelos linguísticos e narradores de suas vivências históricas e culturais.

Diante disso, para que todo esse processo resulte em uma melhor aprendizagem, é inegável que se faz necessário um ambiente escolar apropriado (o que inclui mobiliário, iluminação adequada e disposição da sala para a comunicação visual), com recursos pedagógicos visuais abundantes e, acima de tudo, professores capacitados e fluentes em Libras.

Essa capacitação docente deve ir além do nível básico da língua, preparando os educadores para o desenvolvimento de aulas com base em metodologias bilíngues sólidas que atendam a todas as peculiaridades educacionais dos alunos. Tal imperativo pedagógico está legalmente previsto no Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras, reafirmando o compromisso do país em garantir o direito de acesso à educação de qualidade, com equidade linguística, para a comunidade surda.

REFERÊNCIAS

BARROS, Eudênia Magalhães. O mundo do silêncio - uma breve contextualização da trajetória do indivíduo surdo na humanidade. Revista Virtual de Cultura Surda-RVCS. Editora Arara Azul, 7ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/60>. acesso 15 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. Brasília [2002]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso 15 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura: A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva. São Paulo: SORRI-BRASIL, 2006.

CAMARGO, Isabela Jordão de. A libras e a sua importância no processo de letramento da Língua Portuguesa escrita de alunos surdos. Centro virtual de cultura surda, revista virtual de cultura surda. Ed. nº 23/ maio de 2018-ISSN 1982-6842. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C2%BA%20> Acesso 15 set. 2024

FLORENTINO, Carla Patrícia Araújo. Amor: além do silêncio, São Paulo; Martinari, 2013.

HOFFMEISTER, R. J. Famílias, Crianças Surdas, o Mundo dos Surdos e os Profissionais da Audiologia. Em C. SKLIAR (Org.) Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Interfaces entre Pedagogia e Linguística, V. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. CEDES(UNICAMP). vol. 26, n. 69, p. 163-184. Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.porsinhal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=204>. acesso em: 15 set. 2024.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos: Impacto na Educação Básica. São Carlos, 2011.

STREIECHEN, Eliziane Manosso. Língua Brasileira de Sinais: LIBRAS. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

PARO, V.H. Gestão da escola pública: a participação da comunidade: Revista Brasileira de estudos pedagógicos, v. 73. Nº 174, 1992.





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 41 (DEZEMBRO, 2025)
Revista sem fins lucrativos*