

Unifahe educacional



Revista Unifahe Educacional {recurso eletrônico} – v.1 n.42 (jan.2026).
Novo Mundo, MS: Unifahe, 2026.
67p:il; color

Mensal

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

1 Educação. 2. Psicomotricidade. 3. Educação especial. 4. Educação infantil
5. Práticas pedagógicas. 6. Formação de professores.
6. Desenvolvimento infantil. 8. Pikler, Emmi, 1902 - 1984. 9. Brinquedos
10 Arte na educação. 11. Música na educação 12. Inclusão escolar
13. Desenho universal 14. Cinema 15. Educação 16. Ficção alemã
17. Tawada, Yoko, 1960 - 18. Psicologia educacional . 19. Professores e alunos
20. Alfabetização.

CDD: 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin - 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

Maurício 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

Educação, Ciência e Desafios Contemporâneos

O início de um novo ano representa um momento oportuno para a análise crítica dos desafios que atravessam a educação em seus múltiplos contextos e níveis de ensino. Em uma sociedade marcada por intensas transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas, a educação se reafirma como campo estratégico para o desenvolvimento humano e social, exigindo reflexões fundamentadas e sustentadas pela pesquisa científica.

A Revista Unifahe inaugura o ano de 2026 reafirmando seu compromisso com a disseminação de produções acadêmicas que contribuam para a compreensão dos fenômenos educacionais contemporâneos, promovendo o diálogo entre teoria, prática e políticas públicas. O fortalecimento da ciência da educação é condição essencial para a construção de práticas pedagógicas críticas, inclusivas e socialmente responsáveis.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias



SUMÁRIO

05. PISICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

ADRIANA APARECIDA DE SOUZA

09. DESAFIOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS PÚBLICAS, METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO

AMANDA YUKI DE SOUZA SATO

14. AMBIENTE SEGURO, BEBÊ COMPETENTE: CONTRIBUIÇÕES DE PIKLER PARA PRÁTICAS HUMANIZADAS NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

ANA PAULA LUZ ARAUJO

19. A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL OR MEIO DE BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS

BIANCA DOS SANTOS FERNANDES

24. ARTE, MÚSICA E EXPRESSÃO

CARLA SILVA LUZIO

30. INCLUSÃO EDUCACIONAL PARA TODOS

CÉLIA FERREIRA CORREIA

35. EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PERSPECTIVA: O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM COMO CAMINHO PARA A EQUIDADE

CLAUDIA CRISTINA DA CRUZ ZANARDI

40. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JAMILLE EMANUELLE DA SILVA BRAGA

45. CINEMA, CIÊNCIA E GEOGRAFIA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DO FILME PERDIDO EM MARTE

JOSÉ JADSON DOS SANTOS SILVA

49. A REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO ZOO NA LITERATURA: SUGESTÃO DE LIVRO À ABORDAGEM EM SALA DE AULA

LARA SILVA PERUSSI BERTÃO

56. A PSICOLOGIA ESCOLAR E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE PROFESSORES: CONFLITOS, RIVALIDADES, VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA E DESAFIOS INSTITUCIONAIS

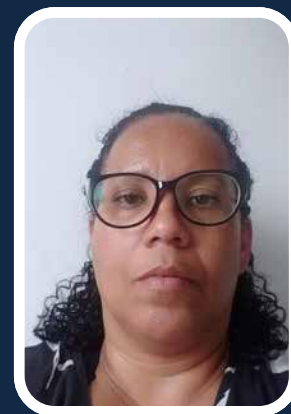
LEILIANE FONTENELLE PEREIRA MARQUES

63. ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES, RISCOS E POSSIBILIDADES

SANDRA REGINA SANTIAGO



PISICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL



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

RESUMO

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

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

INTRODUÇÃO

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

O CONCEITO DE PSICOMOTRICIDADE

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

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

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

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

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



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

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

ESTRATÉGIAS PSICOMOTORAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

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

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

BENEFÍCIOS DA PSICOMOTRICIDADE NO CONVÍVIO ESCOLAR

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

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

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

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE PARA PESSOAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

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

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

Guirado (2011) ressalta que "as práticas psicomotoras na escola inclusiva devem considerar as particularidades de cada aluno, utilizando estratégias que promovam a interação e a autonomia". Isso reforça a importância de um planejamento pedagógico que integre atividades motoras e lúdicas, respeitando os limites e potencialidades dos estudantes com autismo.

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

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

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

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

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

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

PSICOMOTRICIDADE E INCLUSÃO: ADAPTANDO ATIVIDADES PARA TODOS OS ALUNOS

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

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA INCLUSÃO ESCOLAR

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

sociais ou cognitivas. A psicomotricidade desempenha um papel fundamental nesse processo, pois ajuda a desenvolver habili-



RESUMO

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

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

INTRODUÇÃO

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

O CONCEITO DE PSICOMOTRICIDADE

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

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

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

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

- Coordenação motora fina e grossa: Essencial para atividades como escrita e deslocamento.
- 2. Consciência corporal: Importante para a auto percepção e interação social.
- 3. Autonomia e autoestima: Promovendo confiança e maior independência.

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

ESTRATÉGIAS PSICOMOTORAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

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

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

BENEFÍCIOS DA PSICOMOTRICIDADE NO CONVÍVIO ESCOLAR

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

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

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

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE PARA PESSOAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

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



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

Guirado (2011) ressalta que "as práticas psicomotoras na escola inclusiva devem considerar as particularidades de cada aluno, utilizando estratégias que promovam a interação e a autonomia". Isso reforça a importância de um planejamento pedagógico que integre atividades motoras e lúdicas, respeitando os limites e potencialidades dos estudantes com autismo.

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

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

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

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

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

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

PSICOMOTRICIDADE E INCLUSÃO: ADAPTANDO ATIVIDADES PARA TODOS OS ALUNOS

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

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA INCLUSÃO ESCOLAR

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

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

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

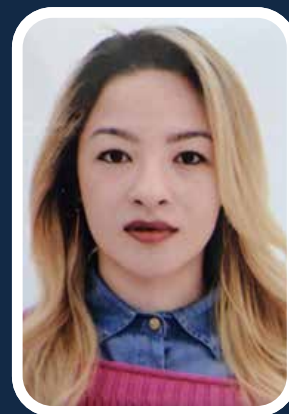
ESTRATÉGIAS PARA ADAPTAR ATIVIDADES PSICOMOTORAS

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

1. **Personalização das Atividades**
 - **Adapte as atividades às necessidades específicas de cada aluno.** Isso pode incluir:
 - **Modificações de Espaço:** Criar áreas específicas para diferentes níveis de habilidade, permitindo que todos participem em um ambiente seguro.
 - **Materiais Adaptados:** Utilizar equipamentos que sejam acessíveis para crianças com deficiências físicas ou sensoriais, como bolas maiores ou materiais com texturas variadas.
 2. **Jogos Cooperativos**
 - **Incentive jogos que promovam a colaboração em vez da competição.** Exemplos incluem:
 - **Corrida de Revezamento:** Formar equipes onde cada criança deve completar uma parte do percurso, promovendo o trabalho em equipe.
 - **Brincadeiras de Roda:** Jogos como "Passa Anel" ou "Morto-Vivo" permitem que todos participem de forma ativa e divertida.
 3. **Atividades Sensoriais**
 - **Atividades que envolvem diferentes sentidos podem ser muito benéficas:**
 - **Caixa de Sensações:** Uma caixa onde as crianças podem tocar objetos sem vê-los, ajudando a desenvolver a percepção tátil e a coordenação motora fina.
 - **Brincar com Esponjas:** As crianças podem retirar esponjas de uma vasilha com água e apertá-las, estimulando a coordenação viso-motora e o tônus muscular.
- **Exercícios de Movimento Adaptados** Propor exercícios que possam ser ajustados conforme as habilidades dos alunos:
 - **Atividade "Morto-Vivo":** Uma brincadeira onde as crianças devem se agachar ou ficar em pé conforme as instruções



DESAFIOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS PÚBLICAS, METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO



AMANDA YUKI DE SOUZA SATO - Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade de Guarulhos (2015); Especialista em Educação Infantil Práticas Pedagógicas pela Faculdade Unifahe (2024); Professora de Educação Infantil - no CEI Diret Parque Grajaú.

RESUMO

Este artigo discute a educação especial na educação infantil, com foco na análise das práticas de inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar. A abordagem adotada é qualitativa, com ênfase na análise das políticas públicas, metodologias pedagógicas e a formação de professores voltada para a educação inclusiva. A metodologia utilizada incluiu a revisão bibliográfica sobre o tema e a análise das diretrizes legais e práticas pedagógicas aplicadas em escolas de educação infantil, além da avaliação das políticas públicas que orientam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. O objetivo geral deste estudo foi analisar as práticas de educação especial na educação infantil, identificando os principais desafios enfrentados pelos educadores e a eficácia das estratégias utilizadas para a inclusão. Os objetivos específicos incluíram a avaliação das políticas públicas voltadas à educação inclusiva, a análise das metodologias pedagógicas aplicadas no atendimento a crianças com deficiências e a proposição de diretrizes para a melhoria da formação de professores, visando otimizar o atendimento a esse público na educação infantil. Os resultados encontrados indicam que, embora haja avanços nas políticas públicas relacionadas à educação inclusiva, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de recursos, a formação insuficiente de professores e a resistência de alguns setores da sociedade. As metodologias pedagógicas, embora variadas e adaptáveis, exigem um suporte mais consistente, tanto no que diz respeito à formação docente quanto à infraestrutura escolar. A melhoria da formação dos educadores, por meio de cursos específicos e contínuos, bem como a criação de redes de apoio multidisciplinares, mostrou-se fundamental para o sucesso da inclusão. A análise conclui que, com mais investimentos e a superação das barreiras estruturais e culturais, a inclusão de crianças com deficiências na educação infantil pode se tornar uma realidade mais efetiva e benéfica para toda a sociedade.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Infantil; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A educação especial na educação infantil é um tema de extrema relevância, pois busca garantir que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma formação adequada e inclusiva.

No entanto, essa inclusão enfrenta diversos desafios, como a falta de recursos adequados, a escassez de profissionais especializados, a resistência de algumas instituições e a adaptação de materiais pedagógicos. Além disso, a inclusão escolar de crianças com necessidades específicas exige a capacitação contínua de professores, para que possam atender de forma eficaz as demandas individuais, sem comprometer a qualidade do ensino para todos.

A justificativa para a importância da educação especial na educação infantil está diretamente ligada ao direito fundamental das crianças com deficiência de estarem inseridas no contexto educacional. A Constituição Federal e a Lei Brasileira de Inclusão garantem o acesso dessas crianças a um ensino que respeite suas particularidades, contribuindo para o seu desenvolvimento pleno e para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática. Dessa forma, é imprescindível que os sistemas educacionais se preparem para incluir, com qualidade, essas crianças, respeitando suas necessidades e potencialidades.

O objetivo geral deste estudo é analisar as práticas de educação especial na educação infantil, identificando os principais desafios enfrentados por educadores e a eficácia das estratégias utilizadas para a inclusão. Os objetivos específicos incluem a



avaliação das políticas públicas voltadas à educação inclusiva, a análise das metodologias pedagógicas aplicadas no atendimento a crianças com deficiências e a proposição de diretrizes para a melhoria da formação de professores, visando otimizar o atendimento a esse público na educação infantil.

PRÁTICAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação especial na educação infantil é um campo que busca proporcionar uma formação equitativa para todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Esta modalidade de ensino é fundamentada no princípio da inclusão, que visa assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou emocionais, tenham o direito de participar plenamente do processo educativo (DRAGO, 2011).

Quanto a implementação desse conceito, no entanto, não ocorre sem desafios, especialmente no contexto da educação infantil, que demanda uma atenção ainda mais cuidadosa para o desenvolvimento global da criança.

As práticas pedagógicas voltadas para a educação especial na educação infantil envolvem estratégias diversificadas que visam atender às necessidades específicas de cada criança. O trabalho do educador é fundamental para criar um ambiente inclusivo e adaptado, promovendo a participação ativa de todos os alunos nas atividades cotidianas da sala de aula. Dentre as práticas mais comuns, destacam-se a utilização de metodologias diferenciadas, o uso de tecnologias assistivas e a adaptação de recursos pedagógicos (NASCIMENTO, 2014).

Entre as metodologias diferenciadas, destacam-se aquelas que respeitam o ritmo de aprendizagem de cada criança. Essas metodologias buscam garantir que todos os alunos, incluindo os com deficiências, possam avançar em seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional, sem ser sobrecarregados por um ritmo inadequado ou sem perder oportunidades de aprender. Além disso, o uso de tecnologias assistivas, como softwares e dispositivos que facilitam a comunicação e a aprendizagem, tem sido cada vez mais incorporado na rotina pedagógica, proporcionando ferramentas essenciais para estudantes com dificuldades de comunicação, mobilidade ou outras necessidades específicas (BRASIL, 2007).

A adaptação dos recursos pedagógicos também é uma prática essencial na educação especial. Livros em braille, materiais táteis, jogos educativos com diferenciação de cores e formas, além de atividades que envolvem a linguagem de sinais, são alguns exemplos de como o currículo pode ser moldado para atender às necessidades de cada aluno. Essas adaptações garantem que os conteúdos sejam acessíveis e possam ser compreendidos por todos os estudantes, respeitando suas individualidades (RESENDE, 2018).

Apesar das boas práticas existentes, a inclusão de crianças com necessidades especiais na educação infantil enfrenta uma série de desafios que dificultam a implementação eficaz das políticas de educação inclusiva. Um dos maiores desafios é a falta de recursos adequados, tanto materiais quanto humanos.

Muitas instituições educacionais ainda enfrentam escassez de profissionais capacitados para lidar com as especificidades do ensino para alunos com deficiências. A formação continuada dos professores é uma necessidade urgente, uma vez que muitos docentes não possuem a formação específica para trabalhar com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais (ZÓRTEA, 2007).

Outro desafio importante é a resistência à mudança, tanto por parte de educadores quanto de famílias. Muitos professores ainda acreditam que a inclusão de crianças com deficiências comprometeria o aprendizado dos demais alunos ou que não possuem as habilidades necessárias para atender essas crianças de forma eficaz. Além disso, as famílias, muitas vezes, têm dificuldades em compreender a proposta da inclusão, e algumas resistem à ideia de que seus filhos devem interagir com crianças com deficiências. Isso pode gerar um ambiente de insegurança e desconfiança, prejudicando o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva.

A infraestrutura das escolas também representa um grande obstáculo. Embora muitas escolas tenham feito progressos em relação à acessibilidade física e à adaptação de espaços para receber alunos com deficiências, ainda existem muitas instituições que não oferecem ambientes adequados. A falta de rampas, banheiros adaptados, salas de aula com recursos tecnológicos e materiais didáticos especializados é uma realidade em muitas escolas públicas e privadas, o que dificulta a efetivação de uma inclusão plena (FRELLER et al., 2008).

Além disso, a escassez de tempo para o planejamento pedagógico específico para alunos com deficiência é outro desafio significativo. Os professores geralmente têm um currículo padrão a ser seguido, o que dificulta a elaboração de planos de ensino adaptados para a diversidade presente em suas turmas. Quando existem alunos com necessidades específicas, é fundamental que os educadores desenvolvam estratégias individualizadas, mas isso exige tempo e suporte institucional que nem sempre estão disponíveis (TAKAHASHI, 2014).

Para superar esses desafios, é essencial que haja uma mudança no paradigma educacional. Primeiramente, é necessário um investimento significativo na formação continuada de professores, com cursos específicos para o trabalho com crianças com deficiências e com o uso de tecnologias assistivas.

Além disso, políticas públicas que incentivem a inclusão não devem se limitar a garantir a matrícula de crianças com necessidades especiais nas escolas, mas devem também assegurar que as condições pedagógicas, estruturais e de suporte sejam adequadas para que a inclusão seja efetiva (RESENDE, 2018).

Outro ponto fundamental é a sensibilização de toda a comunidade escolar. O engajamento dos professores, dos gestores e das famílias é essencial para que a inclusão seja bem-sucedida. Para isso, devem ser promovidas ações que incentivem a compreensão sobre a importância da diversidade no ambiente escolar, mostrando como as diferenças podem enriquecer o processo de aprendizagem de todos os alunos. A formação de uma rede de apoio, envolvendo psicólogos, assistentes sociais e outros profissionais, também contribui para que o trabalho do educador se torne mais eficaz (CARVALHO, 2009).

Portanto, embora os desafios enfrentados pelos educadores na educação especial na educação infantil sejam consideráveis,



eles não são intransponíveis. Com a colaboração de todos os envolvidos no processo educativo, investimentos adequados e um compromisso real com a inclusão, é possível garantir que as crianças com necessidades especiais tenham acesso a uma educação de qualidade, em que possam se desenvolver de forma plena e respeitosa. A educação inclusiva, quando bem implementada, não só beneficia as crianças com deficiência, mas também contribui para uma sociedade mais justa e igualitária (ZÓRTEA, 2007).

AValiação das Políticas Públicas, Metodologias Pedagógicas e Diretrizes para a Formação de Professores na Educação Inclusiva

A inclusão de crianças com deficiência no contexto da educação infantil é um processo que envolve uma série de dimensões, desde o planejamento e a execução de políticas públicas até a aplicação de metodologias pedagógicas adequadas e a formação contínua de educadores.

Esse processo não é simples e exige um trabalho conjunto entre governo, escolas, professores, famílias e sociedade para garantir que os direitos das crianças com deficiências sejam efetivamente cumpridos.

As políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil começaram a ganhar força com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegurou o direito à educação para todos, sem discriminação. Desde então, uma série de legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), tem buscado garantir o acesso de crianças com deficiência à educação regular.

Entretanto, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de recursos financeiros, a desigualdade entre as diferentes regiões do Brasil e a resistência cultural a mudanças nas práticas pedagógicas. Embora as políticas de inclusão escolar sejam amplamente aceitas em termos legais, sua execução na prática depende de investimentos em infraestrutura, formação de profissionais e a adequação dos currículos escolares (ZÓRTEA, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial, por exemplo, estipula que as escolas devem promover a inclusão de estudantes com deficiência nas turmas regulares, mas a efetiva aplicação desta diretriz é limitada por fatores como a escassez de profissionais capacitados, o que compromete o atendimento individualizado necessário para o desenvolvimento adequado de cada criança.

Além disso, as políticas públicas ainda carecem de maior integração entre as diferentes esferas governamentais e entre os serviços públicos de saúde, educação e assistência social. A inclusão não pode ser vista apenas como um desafio educacional, mas também como uma questão de saúde e bem-estar, exigindo um esforço conjunto de diversos setores para que a criança com deficiência tenha acesso a um atendimento de qualidade (CARVALHO, 2009).

Portanto, é necessário um reforço nas políticas públicas, com mais investimentos na formação de professores, ampliação do atendimento especializado nas escolas e promoção de uma maior conscientização sobre a importância da educação inclusiva. As metodologias pedagógicas na educação inclusiva devem ser adaptadas para atender às necessidades específicas de cada criança, respeitando seu ritmo de aprendizagem e suas limitações. Dentre as metodologias mais aplicadas, destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, a abordagem de ensino individualizado, o uso de tecnologias assistivas e as adaptações curriculares (MAZZOTA, 2005).

A aprendizagem baseada em projetos permite que as crianças com deficiência sejam integradas a atividades que envolvem soluções criativas e práticas, o que facilita a compreensão e a aplicação do conhecimento. Nesse modelo, as atividades são adaptadas de acordo com as necessidades de cada aluno, de modo que todos possam participar de forma ativa. Essa metodologia favorece o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, além de promover a autonomia das crianças (RESENDE, 2018).

A abordagem de ensino individualizado é outra metodologia fundamental para o atendimento de crianças com necessidades especiais. Nesse caso, o professor planeja atividades específicas para cada aluno, levando em consideração seu estilo de aprendizagem e suas dificuldades. No entanto, essa prática exige tempo, preparação e um número reduzido de alunos na sala de aula, o que nem sempre é possível em escolas com grande quantidade de estudantes (BIAGGIO, 2007).

O uso de tecnologias assistivas, como softwares educativos, sistemas de comunicação alternativa e recursos de acessibilidade (como livros em braille e equipamentos auditivos), tem se mostrado eficaz na inclusão de crianças com deficiências. Essas tecnologias não apenas facilitam a comunicação e o aprendizado, mas também promovem a autonomia das crianças, permitindo-lhes interagir de maneira mais independente com o ambiente escolar.

As adaptações curriculares também são essenciais para garantir que os alunos com deficiência possam aprender os mesmos conteúdos que os demais. Tais adaptações envolvem mudanças nos métodos de ensino, no tempo de execução das atividades, na forma de avaliação e na apresentação do conteúdo. Elas devem ser realizadas de maneira contínua e refletir as necessidades individuais dos alunos, sendo fundamental que o currículo escolar seja flexível para acomodar a diversidade de alunos na sala de aula (NASCIMENTO, 2014).

Para que as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão sejam efetivas, é fundamental que os professores recebam uma formação adequada e contínua, que os prepare para trabalhar com crianças com deficiências de forma sensível e competente. A formação inicial dos professores deve incluir disciplinas específicas sobre educação inclusiva, com foco no conhecimento das diferentes deficiências, nas metodologias de ensino adaptadas e no uso de tecnologias assistivas.

Além disso, a formação continuada é essencial para garantir que os educadores se mantenham atualizados quanto às novas metodologias e recursos disponíveis para o atendimento às necessidades das crianças com deficiência. Essa formação deve ser oferecida de forma regular e acessível, considerando a diversidade de realidades das escolas e os desafios enfrentados pelos professores no dia a dia da sala de aula.

Outra diretriz importante é a criação de redes de apoio pedagógico e psicológico, que envolvem profissionais especializados, como psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais. Esses profissionais devem trabalhar



em conjunto com os professores, oferecendo orientação e suporte para o atendimento individualizado das crianças com deficiências. A implementação dessas redes de apoio contribui para a formação de uma equipe multidisciplinar capaz de atender a todas as necessidades das crianças de forma eficaz (CARVALHO, 2009).

É necessário um apoio institucional mais efetivo, que garanta a infraestrutura necessária para a educação inclusiva. Isso inclui a adaptação física das escolas, o fornecimento de materiais pedagógicos acessíveis e a implementação de tecnologias assistivas, garantindo que todas as crianças tenham acesso a um ambiente de aprendizado adequado.

Assim, a educação inclusiva é um desafio contínuo que exige a participação de todos os envolvidos no processo educacional: professores, gestores, famílias, estudantes e a sociedade em geral. A avaliação das políticas públicas, a adaptação das metodologias pedagógicas e a melhoria na formação dos professores são elementos essenciais para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva (ZÓRTEA, 2007).

Com o aprimoramento dessas práticas, é possível garantir que as crianças com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade, desenvolvendo suas habilidades e potencialidades de forma plena. A criação de um ambiente inclusivo é um processo que exige compromisso, recursos e esforço coletivo, mas é um caminho essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial na educação infantil, em sua perspectiva inclusiva, representa um desafio e uma oportunidade de transformação significativa para a sociedade. Ao garantir que todas as crianças, independentemente de suas necessidades, possam frequentar a escola regular e participar do processo de aprendizagem de maneira equitativa, construímos um ambiente mais justo e acessível para todos.

Entretanto, esse processo exige um esforço contínuo e integrado entre políticas públicas, práticas pedagógicas adequadas e uma formação de qualidade para os educadores.

Embora o Brasil tenha avançado no campo das legislações que garantem os direitos de crianças com deficiência à educação, a realidade prática ainda apresenta desafios substanciais. A falta de recursos adequados, a escassez de profissionais especializados, a resistência cultural à inclusão e a falta de infraestrutura adequada em muitas escolas são obstáculos que precisam ser superados.

Contudo, as políticas públicas que promovem a inclusão escolar têm mostrado avanços, e com o fortalecimento da implementação dessas políticas, é possível criar condições mais favoráveis para a inclusão plena.

As metodologias pedagógicas aplicadas devem ser sempre flexíveis e adaptadas às necessidades específicas dos alunos, levando em consideração as particularidades de cada criança e utilizando recursos como tecnologias assistivas e adaptação curricular.

Para que essas metodologias sejam eficazes, no entanto, é imprescindível que os educadores recebam formação contínua e específica, capacitando-os para o trabalho com a diversidade presente nas salas de aula. A criação de redes de apoio multidisciplinares, como psicólogos, terapeutas e assistentes sociais, também é fundamental para garantir que as necessidades dos alunos sejam atendidas de forma integrada e holística.

Portanto, a construção de uma educação inclusiva de qualidade demanda um compromisso coletivo e estruturado, que envolva o poder público, as instituições educacionais, as famílias e a sociedade como um todo.

O desafio é grande, mas os benefícios de uma educação verdadeiramente inclusiva são imensos, tanto para as crianças com deficiência, que têm garantido o seu direito à educação, quanto para os outros alunos, que aprendem a conviver e a valorizar as diferenças, formando uma sociedade mais solidária e igualitária. A inclusão não é apenas uma questão educacional, mas um passo fundamental para a construção de um mundo mais justo para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria normativa nº 13. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: 16 dez. 2024.

BIAGGIO, R. de. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré – escolas. Revista Criança, Brasília, n.44, p.19-26, nov.2007.

CARVALHO, R.E. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2009.

DRAGO, R. Inclusão na Educação Infantil. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FRELLER, C.C.; FERRARI, M.A. de L.D.; SEKKEL, M.C. Educação Inclusiva: percursos na educação infantil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

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

NASCIMENTO. L.B.P. A importância da inclusão escolar desde a educação infantil. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.



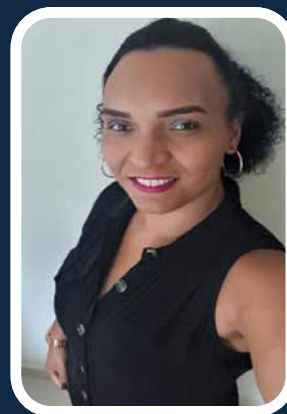
RESENDE, D.C.P. A importância da Ludicidade na Educação Especial Inclusiva. *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2018.

TAKAHASHI, A.R.W.; AMÉRICO, B.L.; CARNIEL, F. Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas – o caso do Brasil. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.22, n.83, p. 379-410, abr./jun. 2014.

ZÓRTEA, A.M. Inclusão na Educação Infantil: as crianças nos (des) encontros com seus pares. 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.



AMBIENTE SEGURO, BEBÊ COMPETENTE: CONTRIBUIÇÕES DE PIKLER PARA PRÁTICAS HUMANIZADAS NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA



ANA PAULA 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

A abordagem de Emmi Pikler tem se destacado na primeiríssima infância por reconhecer o bebê como um sujeito competente, capaz de explorar, comunicar-se e desenvolver-se de forma autônoma quando encontra condições adequadas de cuidado. O presente artigo discute como um ambiente seguro, estável e cuidadosamente organizado favorece conquistas motoras, emocionais e cognitivas, ao mesmo tempo em que promove relações de confiança entre adultos e crianças. A partir da observação atenta, do respeito ao ritmo individual e da não intervenção desnecessária, a abordagem pikleriana revela que o desenvolvimento acontece de maneira mais fluida quando o bebê é encorajado a agir por iniciativa própria. Além disso, analisa-se como práticas de cuidado humanizadas — como trocas, alimentação e banho — tornam-se momentos educativos potentes, capazes de fortalecer vínculos e promover segurança afetiva. O estudo evidencia que a filosofia de Pikler contribui para uma Educação Infantil mais sensível, ética e alinhada ao desenvolvimento integral, reafirmando a necessidade de ambientes planejados que garantam liberdade de movimento, acolhimento e previsibilidade. Assim, busca-se demonstrar como os princípios piklerianos podem orientar práticas contemporâneas no berçário, fortalecendo o protagonismo e a autonomia dos bebês.

Palavras-chave: Emmi Pikler; Primeiríssima infância; Bebê competente; Ambiente seguro; Cuidado humanizado.

INTRODUÇÃO

A abordagem de Emmi Pikler tem ganhado espaço nas discussões sobre a primeiríssima infância por apresentar uma visão inovadora e profundamente respeitosa sobre o desenvolvimento do bebê. Ao compreender a criança como um sujeito competente, capaz de construir aprendizagens a partir de suas próprias iniciativas, Pikler rompe com práticas tradicionais pautadas na intervenção excessiva do adulto e propõe uma pedagogia centrada na observação sensível, no vínculo afetivo e na organização de um ambiente seguro. Diante desse cenário, este estudo foi desenvolvido com o objetivo de analisar como os princípios piklerianos podem contribuir para práticas mais humanizadas no berçário, especialmente no que diz respeito ao movimento livre, à qualidade das interações e à construção da autonomia desde os primeiros meses de vida. Para alcançar esse objetivo geral, o trabalho se dedicou a investigar, de forma específica, três dimensões fundamentais: a importância do ambiente cuidadosamente preparado, o papel do educador enquanto observador e parceiro da criança, e a relevância do cuidado como momento educativo e de fortalecimento das relações.

A escolha por estudar essa abordagem se justifica pela crescente necessidade de repensar práticas na Educação Infantil que ainda reproduzem rotinas marcadas pela aceleração, pela imposição de marcos de desenvolvimento e pela pouca atenção ao ritmo individual dos bebês. Em contextos coletivos, como creches e berçários, nem sempre as condições estruturais e humanas garantem a criação de um ambiente de qualidade, e é justamente nesse ponto que os princípios piklerianos oferecem contribuições significativas. Ao valorizar a previsibilidade, a organização do espaço, a liberdade de movimento e o cuidado individualizado, a abordagem oferece caminhos concretos para transformar o cotidiano das instituições, promovendo experiências mais seguras, éticas e acolhedoras. Portanto, investigar essa temática se mostra relevante tanto para educadores quanto para pesquisadores, já que permite refletir sobre práticas mais alinhadas ao desenvolvimento integral e sobre a necessidade de superar concepções autocêntricas ainda presentes no trabalho com bebês.

Nesse sentido, o problema que orienta este artigo pode ser assim formulado: de que maneira os princípios de Emmi Pikler podem contribuir para a construção de práticas humanizadas na primeiríssima infância, especialmente no que diz respeito à criação de ambientes seguros, à promoção do movimento livre e ao fortalecimento das relações de cuidado? A partir dessa

questão norteadora, buscou-se analisar como a filosofia pikleriana dialoga com desafios contemporâneos do berçário, como a necessidade de respeitar o tempo da criança, promover relações estáveis e garantir um ambiente que favoreça a autonomia. A metodologia adotada consistiu em revisão de literatura e análise de documentos teóricos de referência, possibilitando compreender a profundidade da proposta e sua aplicabilidade no cotidiano educativo.

Desse modo, esta introdução situa o leitor no campo teórico e prático que sustenta a investigação, apresentando uma visão global sobre a relevância do tema, os caminhos percorridos pelo estudo e a intencionalidade que orienta a discussão ao longo do artigo.

FUNDAMENTOS DA ABORDAGEM DE EMMI PIKLER PARA A PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

A abordagem de Emmi Pikler, desenvolvida originalmente na década de 1940 no Instituto Lóczy, em Budapeste, constitui um marco na educação de bebês ao propor um olhar profundamente respeitoso sobre a primeira infância. Ao considerar o bebê como um sujeito competente, capaz de agir e aprender por meio de sua própria iniciativa, Pikler rompe com práticas tradicionais que posicionavam o adulto como protagonista absoluto do processo educativo. Segundo Falk (2019), a grande contribuição de Pikler foi compreender que “o bebê aprende a partir do que faz, não do que lhe é imposto”, valorizando assim a autonomia como elemento central da aprendizagem desde o nascimento.

Um dos pilares da abordagem pikleriana é a liberdade de movimento. Para Pikler (2011), o bebê desenvolve suas competências motoras de forma mais saudável quando pode explorar o ambiente sem intervenções desnecessárias ou aceleração de etapas. Em vez de colocar a criança em posições que ela ainda não consegue assumir sozinha — como se sentar ou ficar de pé —, o adulto deve proporcionar um ambiente seguro, amplo e organizado, no qual o bebê possa rolar, arrastar-se, engatinhar e levantar-se no seu tempo. Esse princípio contrasta com práticas comuns em instituições de Educação Infantil, onde, muitas vezes por falta de formação ou por rotinas rígidas, os bebês são estimulados artificialmente a alcançar marcos motores antes do momento adequado. De acordo com Wallon (2008), o desenvolvimento motor está profundamente ligado ao emocional e ao cognitivo, o que reforça a importância de respeitar o percurso singular de cada criança.

Outro fundamento essencial na abordagem de Pikler é o cuidado como momento educativo. Em vez de ser visto como uma mera rotina mecânica, o ato de cuidar — trocar fraldas, dar banho, alimentar — é compreendido como espaço privilegiado de vínculo e comunicação. Goldschmied e Jackson (2004), ao estudarem práticas inspiradas em Pikler, afirmam que a qualidade das interações durante o cuidado define a segurança afetiva do bebê, criando vínculos que influenciam diretamente suas conquistas futuras. A previsibilidade dos gestos, o diálogo constante e o toque respeitoso não apenas fortalecem a confiança, mas também preparam o bebê emocional e cognitivamente para explorar o mundo com maior segurança.

A observação atenta e sensível é outro componente fundamental dessa abordagem. Pikler defendia que o educador deve observar antes de intervir, permitindo que a criança demonstre suas intenções, estratégias e descobertas. Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), essa postura investigativa do educador possibilita compreender as singularidades do bebê, interpretar suas ações e responder às suas necessidades reais, e não àquelas projetadas pelo adulto. Assim, o professor deixa de ser um controlador das ações do bebê e passa a atuar como um parceiro que acompanha, registra e sustenta a exploração de forma ética.

O ambiente seguro e estável também representa uma das bases da abordagem. Para criar condições de autonomia, é necessário que o espaço ofereça desafios coerentes com a idade e com as possibilidades de cada bebê, evitando riscos desnecessários. De acordo com Horn (2004), o ambiente educativo deve ser organizado a partir de princípios de acessibilidade, previsibilidade e clareza, permitindo que a criança saiba onde estão os objetos, o que pode explorar e de que formas pode se deslocar. Essa organização dá ao bebê uma sensação de continuidade e pertencimento, fatores essenciais para que ele se sinta seguro para agir de forma espontânea.

Além disso, o respeito ao ritmo individual é um valor estruturante dessa proposta. Em um mundo que frequentemente acelera a infância, a abordagem pikleriana surge como contraponto ao lembrar que cada bebê tem seu próprio tempo para explorar, descobrir e dominar movimentos. Em consonância com Winnicott (1990), a ideia de um ambiente suficientemente bom inclui a oferta de tempo e espaço para que a criança se desenvolva sem pressões externas ou expectativas irreais.

Por fim, a abordagem de Emmi Pikler contribui para uma visão ampliada e humanizada da educação de bebês, reconhecendo-os como sujeitos ativos, expressivos e potentes. Ao integrar liberdade de movimento, cuidado atento, ambiente seguro e observação sensível, ela inaugura um modo de educar que se alinha às necessidades reais da primeiríssima infância e que oferece às instituições um caminho ético e fundamentado para qualificar suas práticas.

O ambiente seguro como suporte para o bebê competente

A concepção de “ambiente seguro” na perspectiva de Emmi Pikler não se limita a um espaço sem riscos físicos; trata-se de um ambiente pensado para favorecer a autonomia, a autoexpressão e a confiança do bebê em suas próprias iniciativas. Pikler compreendia que, quando o espaço é organizado de maneira cuidadosa e previsível, o bebê se sente encorajado a explorar, construir hipóteses e testar habilidades com liberdade. Segundo Gerber (2014), a continuidade da abordagem pikleriana no contexto do movimento RIE (Resources for Infant Educators) reforça a ideia de que o ambiente é o primeiro educador do bebê, pois comunica possibilidades, limites e expectativas de forma silenciosa, porém poderosa.

Um aspecto central desse ambiente é a previsibilidade. Para que um bebê se sinta seguro para agir autonomamente, ele precisa compreender minimamente a lógica do espaço em que está inserido. Isso significa que os objetos devem estar dispostos de forma acessível, que os móveis devem favorecer deslocamentos e que as mudanças no ambiente devem ser realizadas com critério. Horn (2004) ressalta que a previsibilidade espacial sustenta o desenvolvimento emocional, pois permite que a criança saiba o que esperar do ambiente e, assim, estabeleça uma relação de confiança com o espaço. Quando o bebê encontra um ambiente imprevisível, cheio de obstáculos ou excessivamente estimulante, sua energia é desviada da exploração livre para a tentativa de adaptação ao caos externo.

Além da previsibilidade, outro elemento fundamental é a adequação dos materiais. Na abordagem pikleriana, os brinquedos não têm função de entreter o bebê, mas sim de oferecer possibilidades de interação com o mundo físico de forma autônoma. Goldschmied e Jackson (2004), ao investigarem práticas de exploração livre, afirmam que materiais simples, naturais e não estruturados — como caixas, argolas, cestas e objetos do cotidiano — ampliam as experiências sensoriais e motoras, pois não impõem uma forma específica de uso. Dessa forma, o bebê se torna protagonista de sua própria ação, decidindo como mani-



pular cada objeto e descobrindo, por conta própria, suas propriedades físicas.

A liberdade de movimento, tão enfatizada por Pikler, é inseparável da segurança do ambiente. O espaço precisa permitir que o bebê role, arraste-se, engatinhe, suba, desça e levante-se sem a intervenção direta do adulto. Para Falk (2019), quando o adulto realiza ações pelo bebê — como colocá-lo sentado antes do tempo — impede-se que ele compreenda as transições corporais fundamentais para o domínio do próprio corpo. Um ambiente seguro, por sua vez, permite que a criança encontre seus próprios caminhos, desenvolvendo força, equilíbrio e coordenação de forma natural. Isso não significa ausência de desafios, mas desafios coerentes com as competências reais da criança.

Outro ponto crucial é a estabilidade das relações e da rotina. Em Pikler, ambiente seguro não é só o espaço físico; é também a qualidade dos vínculos. Winnicott (1990), ao falar sobre o ambiente suficientemente bom, destaca que a previsibilidade das relações oferece ao bebê um campo fértil para desenvolver-se emocionalmente e explorar sem medo. No contexto institucional, isso implica a presença de educadores estáveis, que conheçam profundamente cada bebê, compreendam seus sinais e respondam com sensibilidade. A instabilidade de referências adultas gera insegurança, e essa insegurança afeta diretamente o desejo de explorar.

A organização do tempo também faz parte da construção desse ambiente. Rotinas rígidas demais sufocam o bebê; rotinas caóticas o colocam em estado de alerta. A abordagem pikleriana propõe um equilíbrio: um tempo estruturado o suficiente para oferecer segurança, mas flexível o bastante para respeitar as necessidades individuais. Tardos (2010), sucessora de Pikler na direção do Instituto Lóczy, enfatiza que a organização temporal deve considerar o ritmo de cada criança, valorizando momentos de cuidado individualizado e de exploração livre sem interrupções desnecessárias.

Por fim, a criação de um ambiente seguro e estimulante promove a formação do bebê competente, conceito central da abordagem. Quando a criança encontra um espaço que respeita suas capacidades, ela aprende a confiar em seu corpo, em suas escolhas e em sua forma de interagir com o mundo. Com isso, desenvolve autonomia, persistência, iniciativa e um senso de autoria que permanecerá presente em outras etapas da vida. Assim, o ambiente não é apenas suporte físico, mas também emocional e cognitivo — uma base sobre a qual o bebê constrói suas primeiras experiências de liberdade e segurança.

CUIDADO HUMANIZADO, VÍNCULO E INTERAÇÃO NA ABORDAGEM DE EMMI PIKLER.

Na perspectiva de Emmi Pikler, o cuidado não é um intervalo entre aprendizagens, mas sim o próprio centro da prática educativa com bebês. Trocas, banho, alimentação, vestir e higienizar não constituem tarefas mecânicas, mas momentos de profunda interação, comunicação e construção de vínculo. É justamente nesses momentos de encontro que o bebê percebe a sensibilidade do adulto, compreende a previsibilidade da rotina e estabelece confiança no outro e em si mesmo. Para Pikler (2011), cada gesto durante o cuidado deve ser intencional e respeitoso, pois é ali que se formam as primeiras experiências de segurança emocional — base fundamental para que o bebê explore o ambiente com autonomia.

A abordagem pikleriana entende que o cuidado humanizado é aquele que reconhece a criança como participante ativa do processo, e não como objeto das ações do adulto. Goldschmied e Jackson (2004) destacam que envolver o bebê no cuidado — avisando o que será feito, aguardando sua resposta, oferecendo tempo para sua participação — promove uma sensação de pertencimento e de autonomia. O bebê deixa de ser um corpo manipulado e passa a ser sujeito da ação, mesmo que essa ação se manifeste por meio de gestos simples, como esticar o braço ou virar o corpo. Essa participação ativa reforça o conceito de “bebê competente”, central na perspectiva de Pikler.

O vínculo afetivo que se estabelece nesses momentos é outro elemento essencial. Para Winnicott (1990), a construção de um ambiente emocional suficientemente bom depende da qualidade da presença do adulto. Quando o educador age com delicadeza, atenção e constância, transmite ao bebê a sensação de que ele está em um lugar seguro. Essa segurança permite que ele, posteriormente, se afaste para explorar o ambiente com tranquilidade. A teoria de Winnicott se articula diretamente com os estudos de Pikler, que defendia que a estabilidade do vínculo é tão importante quanto a organização do espaço físico.

A abordagem também destaca a importância da comunicação respeitosa. Falar com o bebê, explicar o que está sendo feito, nomear sensações e ações são práticas que ampliam a compreensão da criança sobre si mesma e sobre o mundo. De acordo com Trevarthen (2011), os bebês possuem competências comunicativas desde muito cedo e buscam ativamente interações que façam sentido. Quando o adulto reconhece essa busca, estabelece um diálogo profundo, ainda que não verbal, que fortalece vínculos e sustenta o desenvolvimento cognitivo e emocional. Assim, o cuidado se transforma em momento de troca, reciprocidade e expressão.

Outro ponto central é a individualidade do cuidado. Em ambientes coletivos como creches e berçários, é comum que as rotinas sejam aceleradas ou realizadas de forma padronizada para atender a muitos bebês ao mesmo tempo. No entanto, Tardos (2010) aponta que a qualidade do cuidado depende da capacidade do adulto de perceber as necessidades específicas de cada criança — seu tempo, suas preferências, seus gestos, suas expressões. Isso exige uma postura de observação sensível, na qual o educador reconhece as nuances do comportamento do bebê e ajusta sua intervenção conforme essas percepções.

A abordagem pikleriana também destaca a importância da presença plena do adulto. Não se trata apenas de realizar tarefas, mas de estar emocionalmente disponível. Bove (2009) afirma que a atenção plena durante o cuidado — sem pressa, sem interrupções e sem dispersões — possibilita uma relação mais profunda entre adultos e bebê, contribuindo para a formação de vínculos de confiança e respeito. Para Pikler, essa disponibilidade é fundamental, pois o bebê percebe a qualidade da presença do adulto por meio do toque, do olhar e da postura corporal.

Outro aspecto fundamental é o papel ético do cuidado. Ao tratar o bebê com respeito e dignidade, o educador assume uma postura ética que reconhece a criança como sujeito de direitos, conforme indicado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e reforçado por autores como Oliveira-Formosinho (2013). Essa ética se manifesta na forma como o adulto organiza o tempo, respeita o ritmo do bebê, oferece escolhas e permite que ele participe, ao invés de impor procedimentos de forma apressada.

Por fim, ao conceber o cuidado como momento educativo, a abordagem de Emmi Pikler contribui para a construção de uma pedagogia da sensibilidade. O cuidado deixa de ser um ato técnico e passa a ser uma experiência relacional que inaugura no bebê uma sensação de segurança capaz de sustentar todas as suas futuras aprendizagens. Através do vínculo, da interação delicada e da participação ativa, o bebê não apenas é cuidado — ele também aprende sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

IMPLEMENTAÇÃO DOS PRINCÍPIOS PIKLERIANOS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E CAMINHOS TRANSFORMADORES



A implementação da Abordagem Pikler/Lóczy nas instituições de Educação Infantil exige não apenas a compreensão teórica de seus princípios, mas sobretudo uma mudança cultural profunda no modo como se concebe o bebê, o cuidado e o papel do educador. No contexto brasileiro, marcado por desafios estruturais, históricos e formativos, a incorporação desses princípios implica repensar rotinas, espaços, tempos e relações. Essa transposição para a prática, portanto, envolve tanto possibilidades transformadoras quanto obstáculos que precisam ser analisados criticamente.

O primeiro desafio diz respeito à formação docente. Muitos profissionais que atuam com bebês não tiveram, em sua trajetória acadêmica, oportunidades de aprofundar concepções contemporâneas sobre desenvolvimento infantil e cuidado. Como aponta Barbosa (2018), a formação inicial no Brasil ainda tende a priorizar práticas mais voltadas para crianças maiores, deixando lacunas importantes no trabalho com a primeiríssima infância. A abordagem pikleriana exige do educador um olhar mais refinado, atento aos detalhes, capaz de interpretar gestos sutis e de transformar cada momento de cuidado em encontro, vínculo e comunicação. Sem formação contínua, reflexiva e orientada por práticas observacionais, o educador se vê limitado a reproduzir rotinas mecânicas e pouco sensíveis.

Outro ponto crucial refere-se à organização dos espaços. Embora Pikler (2001) proponha ambientes amplos, seguros e pensados para a livre exploração, muitas creches brasileiras ainda funcionam em espaços reduzidos, com mobiliário inadequado e excesso de brinquedos que mais distraem do que favorecem a ação autônoma. Reformular o ambiente, nesse sentido, não significa grandes investimentos, mas sim uma mudança no modo de planejar: menos estímulos artificiais e mais materiais simples; menos interferência direta e mais tempo para que o bebê explore; menos “atividades prontas” e mais oportunidades de observação e descoberta. Como reforça Gandini (2012), ambientes bem-organizados funcionam como “terceiro educador”, influenciando diretamente a qualidade das interações e das aprendizagens.

Além dos aspectos materiais, há a dimensão das rotinas. A abordagem pikleriana valoriza rituais previsíveis, individualizados e conduzidos com calma. Em muitas instituições, porém, as rotinas são aceleradas e coletivizadas, resultando em trocas rápidas, alimentações apressadas e pouca disponibilidade emocional do educador. O desafio, aqui, está em reorganizar o tempo para que o bebê seja tratado como sujeito singular, e não como parte de um bloco homogêneo. Essa reorganização exige equipe suficiente, planejamento colaborativo e compreensão institucional sobre a importância de respeitar o ritmo de cada criança — o que, muitas vezes, esbarra em políticas públicas insuficientes e modelos de gestão pouco sensíveis à infância.

Apesar dos desafios, há inúmeras possibilidades para a implementação efetiva dos princípios piklerianos. Experiências brasileiras relatadas por autores como Fontana e Proença (2020) demonstram que, quando as instituições investem em formação, reorganização do ambiente e fortalecimento de vínculos, os efeitos são visíveis: bebês mais tranquilos, autonomia crescente, interações mais significativas e educadores mais seguros em suas práticas. A implementação da abordagem não depende de uma transformação imediata, mas de mudanças progressivas, acompanhadas de reflexão contínua e abertura para o diálogo entre teoria e prática.

Por fim, a construção de uma cultura institucional baseada no respeito ao bebê envolve também o reconhecimento de que o cuidado é pedagógico e que o educador é um mediador poderoso das primeiras experiências de vida. A abordagem de Emmi Pikler nos lembra que cada gesto do adulto comunica algo: segurança ou tensão, acolhimento ou indiferença, disponibilidade ou pressa. Optar pelos princípios piklerianos é optar por uma Educação Infantil mais humana, onde o bebê é colocado no centro do processo e reconhecido como sujeito de direitos, capaz, competente e ativo.

Assim, a implementação dos pressupostos da Abordagem Pikler/Lóczy não é apenas uma escolha pedagógica; é um posicionamento ético diante da infância. Transformar práticas demanda tempo, estudo e compromisso, mas os impactos positivos — tanto para os bebês quanto para os profissionais — revelam que esse é um caminho potente para a construção de instituições mais sensíveis, respeitosas e alinhadas às necessidades reais da primeiríssima infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a Abordagem Pikler/Lóczy constitui uma potente referência para a construção de práticas humanizadas na primeiríssima infância, especialmente no contexto dos berçários brasileiros. A partir da análise dos pressupostos formulados por Emmi Pikler — como o movimento livre, o ambiente preparado, o cuidado individualizado e a qualidade das interações — foi possível evidenciar que tais princípios oferecem caminhos consistentes para superar práticas tradicionais centradas no controle, na aceleração do desenvolvimento e na pouca atenção ao ritmo individual dos bebês.

Os resultados obtidos a partir da revisão teórica mostram que a implementação desta abordagem impacta diretamente o bem-estar infantil, contribuindo para crianças mais autônomas, seguras e capazes de explorar o mundo com confiança. Também ficou evidente que a postura do educador é central nesse processo: seu olhar atento, sua escuta sensível e sua disponibilidade afetiva são elementos determinantes para que as experiências cotidianas se transformem em oportunidades de aprendizagem significativa. Desse modo, confirma-se que o cuidado, quando orientado pelos princípios piklerianos, deixa de ser um ato técnico para se tornar um encontro educativo profundo e respeitoso.

O estudo também permitiu identificar desafios estruturais que dificultam a adoção plena dessa abordagem nas instituições de Educação Infantil, como limitações físicas, falta de formação específica e rotinas aceleradas. No entanto, as experiências analisadas demonstram que mudanças graduais — como reorganização dos ambientes, formação continuada e revisão das práticas cotidianas — já são suficientes para gerar transformações significativas. Assim, o problema que orientou este trabalho foi contemplado, uma vez que se demonstrou de que maneira os princípios de Emmi Pikler contribuem para práticas mais sensíveis, éticas e centradas no bebê.

Em síntese, este artigo reforça que adotar a Abordagem Pikler/Lóczy não é apenas introduzir uma metodologia, mas assumir uma postura ética e pedagógica comprometida com o respeito profundo à infância. Tal perspectiva pode inspirar educadores, gestores e pesquisadores a construir práticas mais coerentes com as necessidades reais dos bebês, promovendo não apenas seu desenvolvimento integral, mas também relações de cuidado mais humanas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A infância e suas linguagens. Porto Alegre: Penso, 2018.
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
FALK, Judith. Educar os Três Primeiros Anos: A Experiência de Lóczy. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
FONTANA, Rosana; PROENÇA, Maria Elisa. O bebê como sujeito: práticas e reflexões na Educação Infantil. São Paulo:



Cortez, 2020.

GANDINI, Lella. The Environment as Third Teacher. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). The Hundred Languages of Children. Santa Barbara: Praeger, 2012.

GERBER, Magda. Your Self-Confident Baby. New York: Wiley, 2002.

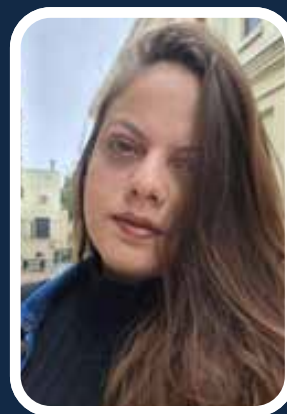
PICKLER, Emmi. Mover-se em Liberdade: Desenvolvimento da Motricidade Global. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

TORO, Maria Isabel; NEVES, Helena. O cuidado como educação na primeira infância. São Paulo: Summus, 2019.

WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL POR MEIO DE BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS



BIANCA DOS SANTOS FERNANDES - Graduação em Pedagogia pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul(USCS-2016); Professora de Educação Infantil no CEI Parque Bristol.

RESUMO

A ludicidade desempenha um papel essencial na Educação Infantil, sendo uma abordagem que promove o desenvolvimento integral das crianças. Por meio dela, é possível fomentar o crescimento cognitivo, emocional e motor, permitindo que as crianças aprendam de forma divertida e interativa com seus pares. A infância é uma fase especialmente rica, em que o brincar une elementos de imaginação e realidade. O uso de brinquedos não estruturados, por exemplo, se destaca como uma ferramenta valiosa para os educadores, pois oferece atividades que, simultaneamente, desafiam e envolvem as crianças de maneira significativa, auxiliando na construção e reconstrução de seu conhecimento. Além disso, é importante que a escola valorize a cultura popular como uma fonte de conhecimento, resgatando os valores presentes na sociedade. Reconhecer as brincadeiras tradicionais como práticas significativas é fundamental, pois elas são a base do conhecimento infantil e proporcionam prazer. Este artigo tem como objetivo discutir a ludicidade e suas contribuições para o desenvolvimento infantil na Educação Infantil, com ênfase no uso de brinquedos não estruturados e na valorização das brincadeiras tradicionais. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com o intuito de analisar as concepções de diferentes autores sobre os temas abordados. Os resultados indicaram que a ludicidade de fato favorece a aprendizagem e contribui para o desenvolvimento de diversas habilidades nas crianças.

Palavras-chave: Ludicidade; Educação Infantil; Brinquedos Não Estruturados; Brincadeiras Tradicionais.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa essencial para o desenvolvimento das crianças, abrangendo diferentes aspectos de suas vidas. Existem diversas maneiras de promover esse desenvolvimento, sendo uma das mais eficazes o aprendizado por meio de brincadeiras. A ludicidade é reconhecida como um elemento crucial nesse processo, pois contribui para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente nas áreas cognitiva, social, física e emocional.

Brincar é uma das atividades mais prazerosas da infância, e o papel do educador é transformar esses momentos em oportunidades de aprendizagem. Ao se envolver em jogos e brincadeiras, a criança não apenas se diverte, mas também estimula sua imaginação, memória, afetividade e outros aspectos do seu desenvolvimento.

Dessa forma, o educador pode integrar a ludicidade no processo pedagógico, criando um ambiente propício para a aprendizagem. A infância, sendo uma fase ideal para a construção do conhecimento, exige que as brincadeiras favoreçam o protagonismo e o amadurecimento das crianças.

No que diz respeito ao resgate das brincadeiras tradicionais, essas são essenciais para a construção do conhecimento e para o incentivo à socialização. A transformação da cultura escolar é necessária para adotar uma perspectiva renovada sobre o ato de brincar, superando a ideia de que brincar é apenas uma forma de entretenimento.

Integrar as novas formas de brincar com as brincadeiras tradicionais é fundamental para promover a reflexão no ambiente escolar, associando essas práticas aos aspectos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. O resgate dessas brincadeiras não só gera conhecimento, mas também preserva a cultura local e transmite valores culturais às novas gerações. Assim, este artigo se justifica, pois o ambiente da Educação Infantil deve proporcionar às crianças o contato com brinquedos e materiais não estruturados ou naturais, o que contribui para o desenvolvimento de desafios cognitivos, emocionais e sociais, estimulando essas capacidades. A valorização do brincar livre, com brinquedos simples e não estruturados, é essencial nesse

processo. A metodologia adotada foi qualitativa, com o objetivo de discutir as concepções de diferentes autores sobre os temas abordados. O objetivo geral do estudo é explorar a ludicidade e suas contribuições para o desenvolvimento infantil na Educação Infantil, com foco no uso de brinquedos não estruturados e no resgate das brincadeiras tradicionais.

DISCUTINDO SOBRE O CONCEITO DE INFÂNCIA

Brincar é uma necessidade fundamental para o desenvolvimento infantil, sendo essencial para o equilíbrio mental e físico das crianças. Elas precisam brincar, criar, jogar e inventar, atividades que se tornam ainda mais relevantes à medida que são desenvolvidas, reinventadas e aprimoradas.

Historicamente, as crianças foram frequentemente vistas como seres de pouca importância. Ariès (1986), em suas pesquisas, revelou que, no passado, a infância era desvalorizada e as crianças eram praticamente invisíveis para a sociedade. Esse panorama contrastava com a realidade atual, em que a criança é reconhecida como um ser complexo que necessita de cuidados específicos para seu desenvolvimento cognitivo, emocional e psicológico.

No passado, as crianças eram vistas como miniadultos e, por isso, não se acreditava que precisassem de cuidados especiais. A sociedade da época priorizava o crescimento rápido das crianças para que se tornassem produtivas no mercado de trabalho. No século XVII, essa visão começou a mudar significativamente. As relações sociais se tornaram mais complexas, e as famílias passaram a enxergar as crianças de maneira diferente. A educação, que antes era responsabilidade das famílias, passou a ser delegada às instituições escolares, com os tutores assumindo o papel de educadores (ARIÈS, 1986).

O autor também destacou que, inicialmente, a educação era oferecida apenas aos meninos, com as meninas começando a frequentar escolas apenas no século XVIII. Além disso, havia uma clara divisão entre as classes sociais, com a aristocracia e a burguesia tendo acesso privilegiado à educação, já as classes mais pobres eram negligenciadas. Nos séculos seguintes, o movimento internacional em defesa dos direitos das crianças ganhou força, culminando na Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 1948.

No campo da Psicologia, observou-se que brincar, além de complementar a genética, é crucial para o desenvolvimento psicossocial das crianças. Por meio das brincadeiras, a criança explora suas emoções, criatividade e raciocínio, compreendendo melhor o mundo ao seu redor: "Brincar é a fase mais importante da infância - do desenvolvimento humano neste período - por ser a autoativa representação do interno, a representação de necessidades e impulsos internos" (WAJSKOP, 1995, p. 68).

Ao brincar, a criança desenvolve sua independência, valoriza a cultura popular, aprimora suas habilidades motoras, exercita a imaginação e a criatividade, e aprende a se socializar. Esses são aspectos fundamentais para a construção de seu conhecimento (MOSE, 2013).

Compreender e valorizar a maneira única com que as crianças experienciam e interagem com o mundo é um grande desafio na Educação Infantil. Embora a Psicologia ofereça contribuições importantes para o entendimento do universo infantil, as características das crianças são singulares e inimitáveis.

Segundo a literatura, brincar exige tempo e espaço, favorecendo práticas culturais que impulsionam o crescimento e as interações sociais. O ato de brincar é uma forma de comunicação e uma prática benéfica para a saúde (MOSE, 2013).

A Educação enfrenta diversos desafios. Embora o tema tenha sido amplamente pesquisado e debatido, ele continua sendo relevante e imprescindível, pois seu foco é o ser humano.

Portanto, refletir sobre a Educação é refletir sobre o indivíduo em sua totalidade. "Não queremos uma escola cuja aprendizagem esteja centrada nos homens de 'talentos', nem nos gênios, já rotulados:

O mundo está cheio de talentos fracassados e de gênios incompreendidos, abandonados à própria sorte. Precisamos de uma escola que forme homens que possam usar seu conhecimento para o enriquecimento pessoal, atendendo aos anseios de uma sociedade em busca de igualdade de oportunidade para todos" (RESENDE, 1999, p. 42-43).

Ensinar é convidar à exploração e à descoberta, entendendo o conhecimento como uma representação psicológica. Aprender a pensar criticamente é mais importante do que simplesmente memorizar fatos ou números.

Sneyders (1996) defende que a Pedagogia deve transformar a Educação em um desafio, criando situações que incentivem o aluno a se tornar protagonista de seu próprio aprendizado.

Outro ponto crucial é a necessidade de eliminar discriminações e desigualdades nas brincadeiras. A presença de relações tradicionais de gênero pode afetar negativamente a formação da identidade infantil, tornando essencial desconstruir certos preconceitos.

A experiência de meninas e meninos na educação infantil pode ser vista como um rito de passagem contemporâneo que antecipa a escolarização, no qual se produzem habilidades. O processo de feminilização e masculinização dos corpos está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e cultura impõem. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que são oferecidos às crianças, ensinando-lhes, de maneira prazerosa, a se comportar conforme os padrões de gênero estabelecidos (FINCO, 2011).

As relações de significado também são adquiridas por meio das práticas educativas de gênero, que demonstram diferentes formas de ser menino ou menina, sem impor categorias rígidas. A escola desempenha um papel fundamental nesse processo, podendo promover mudanças nas atitudes em relação aos brinquedos e brincadeiras.

Essas tradições foram transmitidas ao longo do tempo e não se transformam de imediato, mas a escola é o ambiente propício para o início dessas mudanças, incentivando a ludicidade.

Os jogos e as brincadeiras não são inatos ao ser humano, mas desenvolvidos entre eles: A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social, e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável.

Não existe na criança uma brincadeira natural. [...] A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. [...] A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela, particularmente sua mãe (BROUGÈRE, 2010, p. 104).



As escolas devem revisar suas práticas pedagógicas para garantir a igualdade de oportunidades e evitar a segregação, especialmente em um contexto de mudanças educacionais. É essencial que todas as crianças desenvolvam competências e habilidades de acordo com suas particularidades, garantindo que cada uma tenha a chance de atingir seu pleno potencial.

A ludicidade desempenha um papel central na Educação Infantil, especialmente no Brasil, em que sua relevância aumentou com a implementação do movimento Escola Nova, que visava substituir os métodos tradicionais de ensino. A partir dos debates educacionais que destacaram a importância do brincar, a ludicidade passou a ser considerada uma estratégia pedagógica essencial (SANTOS, 2010).

Durante este período, as crianças começam a explorar o mundo ao seu redor, e ao ingressarem na escola, ampliam suas relações sociais além do núcleo familiar, vivenciando novas experiências.

As atividades lúdicas promovem o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos físicos, emocionais, intelectuais e sociais. Elas auxiliam na construção de um autoconceito positivo e inserem a criança no contexto cultural e social.

Por meio do brincar, a criança aprende a estabelecer relações lógicas, aprimora a expressão corporal e oral, desenvolve habilidades sociais, reduz comportamentos agressivos e constrói seu próprio conhecimento. Santos (2010) enfatiza a importância do jogo simbólico para a saúde física e mental, pois permite à criança interagir tanto com o mundo real quanto com o imaginário.

Para garantir o acesso a essas experiências enriquecedoras, as escolas devem oferecer uma variedade de atividades e materiais que atendam às necessidades coletivas e individuais das crianças. A escuta ativa também é crucial, pois permite que os professores estabeleçam um vínculo de confiança com os pais, responsáveis e alunos.

Embora a evolução tecnológica tenha modificado algumas brincadeiras, ela também reforçou a necessidade de resgatar as tradições culturais. Oliveira (2002) destaca que esse resgate é essencial para preservar a cultura e oferecer às crianças uma compreensão mais profunda sobre a sociedade.

As brincadeiras tradicionais devem ser valorizadas dentro da escola, sendo integradas a práticas pedagógicas como jogos, contação de histórias, dramatizações e atividades artísticas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece direitos de aprendizagem que incluem conhecer, conviver, participar, brincar, explorar e expressar. Para efetivar esses direitos, os professores devem criar experiências que promovam o protagonismo infantil, reconhecendo as singularidades e pluralidades das crianças (BRASIL, 2017).

Ariès (1986) aborda a função social das brincadeiras, destacando que elas favorecem a interação entre as crianças e possibilitam o conhecimento de diferentes culturas, além de ensinarem o respeito pelas tradições. As práticas lúdicas devem ser baseadas no prazer e na valorização das raízes culturais brasileiras.

Vygotsky (2011) afirma que, ao brincar, a criança cria um "eu" fictício, conectando seus desejos com as atividades lúdicas. Fantin (2000) ressalta que o resgate dos jogos tradicionais revela estilos de vida e formas de pensar, sentir e interagir, representando a continuidade do passado no presente.

Trazer para o ambiente escolar brincadeiras que fizeram parte da infância de pais, familiares e até dos próprios professores contribui significativamente para o desenvolvimento global da criança. Esse resgate não só preserva a cultura, mas também transmite valores culturais fundamentais.

Vasconcelos (2006) argumenta que ignorar o universo lúdico é desviar a escola de sua função essencial: formar indivíduos críticos, autônomos e criativos.

A integração entre as novas brincadeiras e as tradicionais deve ser um tema de reflexão constante nas escolas, pois isso assegura o desenvolvimento integral da criança e a preservação da cultura popular. Silva e Urt (2014) destacam que o brincar é uma ferramenta poderosa na Educação Infantil, despertando a curiosidade e a criatividade das crianças.

A BNCC (BRASIL, 2017) reforça a importância dos jogos, pois eles estimulam a criação e adaptação de regras, promovendo o prazer do brincar coletivo.

Luckesi (2000) define a ludicidade como uma experiência plena, que pode ou não ser divertida, mas sempre oferece uma vivência significativa e transformadora. Portanto, o resgate das brincadeiras tradicionais não só enriquece o processo educacional, como também reforça o valor da cultura e da identidade de um povo, promovendo uma infância saudável e repleta de significados.

Em relação aos materiais pedagógicos, estes podem ser classificados em três tipos: estruturados, semiestruturados e não estruturados. Os materiais estruturados são aqueles que já possuem um formato definido e regras estabelecidas, com pouca versatilidade para outras finalidades, como bonecas, quebra-cabeças e jogos. Esses materiais têm objetivos educativos explícitos ou implícitos, sendo usados com regras pré-estabelecidas pelas crianças (RIBEIRO, 1995).

Os materiais semiestruturados possuem características pré-definidas, mas permitem uma exploração mais flexível. Eles fazem parte do cotidiano infantil e podem ser utilizados de maneiras criativas, como caixas de papelão ou potes de manteiga, aos quais as crianças atribuem novos significados.

Por fim, os materiais não estruturados não têm uma função específica e dependem da criatividade das crianças e da intervenção do professor. São objetos do cotidiano que podem ser usados de várias formas, proporcionando uma exploração mais livre. Exemplos incluem folhas, pedras ou pedaços de madeira (POST e HOHMANN, 2011).

Esses materiais estimulam a imaginação e a criatividade, pois não impõem limites à brincadeira. O uso de brinquedos não estruturados tem um impacto significativo no desenvolvimento infantil. O papel do professor é organizar o espaço, selecionar os materiais e planejar atividades que incentivem a investigação e a construção do conhecimento pelas crianças. Esses brinquedos favorecem uma abordagem investigativa e envolvente, promovendo um aprendizado ativo.

A definição de brinquedo não estruturado pode ser descrita como:

[...] um objeto que suporta a brincadeira. Os brinquedos estruturados já vêm prontos, enquanto os não estruturados são objetos simples, como paus ou pedras, que, nas mãos das crianças, adquirem novo significado, dependendo de sua imaginação (KISHIMOTO apud ALMEIDA, 2005, s/p.).



No passado, os materiais não estruturados eram frequentemente considerados como simples sucatas sem valor. Contudo, esses itens, que podem ser objetos cotidianos ou elementos da natureza, têm grande potencial para estimular a imaginação e a criatividade das crianças.

Ao serem reutilizados, esses objetos ajudam a desenvolver memórias sensoriais, como as olfativas, auditivas e táteis, que são essenciais para o desenvolvimento cerebral. Por essa razão, o uso regular desses materiais, ao menos duas vezes por semana, é fundamental para o crescimento saudável das crianças.

Por exemplo, um pedaço de madeira, sem forma definida, pode ser transformado em um cavalo imaginário, ou uma simples caixa de papelão pode se tornar um ônibus. Materiais como terra, água, pedras, tecidos, tintas e até sucatas reaproveitadas são exemplos de brinquedos não estruturados que favorecem uma aprendizagem ativa, permitindo interpretações individuais e estimulando a criatividade (ROSA, 2018).

De acordo com Flores e Vieira (2015), esses materiais não estruturados auxiliam os educadores na criação de atividades dinâmicas e desafiadoras, promovendo o engajamento das crianças e sua expressão criativa. No entanto, muitos desses objetos são descartados sem que se perceba seu grande potencial para gerar brincadeiras significativas. A liberdade de escolha dos materiais, por sua vez, permite brincadeiras tanto individuais quanto coletivas, facilitando a interação e o aprendizado.

Como afirmam Spodek e Saracho (1998, apud ROSA, 2018), materiais pedagógicos úteis não precisam ser necessariamente adquiridos; até mesmo grãos de feijão podem ser utilizados para atividades de contagem. A BNCC valoriza experiências que incentivem a criatividade e o protagonismo infantil desde a Educação Infantil, promovendo práticas que envolvem o cuidado com o meio ambiente.

Atividades que incluem a criação de brinquedos recicláveis contribuem para a conscientização ambiental e o desenvolvimento de habilidades manuais nas crianças (BRASIL, 2017).

O uso lúdico da reciclagem proporciona uma maneira de as crianças aprenderem brincando. O professor pode iniciar as atividades discutindo o que as crianças sabem sobre diferentes materiais, como encontrá-los e como contribuir para a preservação ambiental (DIAS, 2004).

A arte sustentável também promove o consumo consciente e o uso criativo de materiais recicláveis, engajando as crianças no processo de transformação de objetos.

A escola pode organizar espaços para armazenar materiais recicláveis e promover projetos que incentivem a criação de brinquedos reciclados, estimulando habilidades cognitivas e sociais. Esse tipo de aprendizado também favorece a conexão das crianças com o meio ambiente, incentivando uma análise crítica da realidade e o desejo de transformação social (EÇA, 2010).

Ao trabalhar com brinquedos recicláveis, as crianças compreendem melhor a interação entre os seres humanos e a natureza, reconhecendo o impacto humano nas mudanças ambientais. As linguagens artísticas são essenciais desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, abrangendo toda a Educação Básica, e auxiliam na formação de adultos mais conscientes e críticos.

A BNCC (BRASIL, 2017) reforça a importância da expressão artística, permitindo que as crianças criem, experimentem e aprendam. O uso de garrafas PET, papéis, barbantes e outros materiais recicláveis exemplifica como o ensino pode ser ao mesmo tempo divertido e educativo. Essas práticas incentivam uma reflexão sobre o comportamento humano e a importância de adotar uma vida mais sustentável.

Portanto, os materiais não estruturados desempenham um papel fundamental na Educação Infantil, oferecendo às crianças oportunidades ilimitadas para imaginação, criatividade e exploração. Ao contrário dos brinquedos pré-definidos, esses materiais, como caixas, folhas, tecidos ou potes, não têm uma função específica, permitindo que as crianças inventem suas próprias brincadeiras e atribuam novos significados. Essa liberdade estimula o desenvolvimento cognitivo, a resolução de problemas e a capacidade de pensar de maneira flexível, pois as crianças criam, experimentam e se envolvem ativamente em processos de descoberta.

Além disso, brincar com materiais não estruturados favorece o desenvolvimento emocional e social. O brincar livre promove a colaboração, a comunicação e o aprendizado por meio da interação com outras crianças, ajudando-as a entender as dinâmicas sociais e a expressar suas emoções. Essas experiências lúdicas também incentivam a autonomia e a confiança, pois as crianças têm a oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões sobre suas brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de criar brinquedos próprios ativa e aprimora funções cognitivas como organização, criatividade, planejamento, atenção, flexibilidade cognitiva e memória operacional. Além disso, é fundamental valorizar as brincadeiras tradicionais, refletindo sobre sua importância no universo infantil, especialmente em um momento em que os jogos eletrônicos ocupam cada vez mais espaço na vida das crianças.

Portanto, é essencial que a escola reconheça a cultura popular como uma fonte valiosa de conhecimento a ser resgatada. Ao promover as brincadeiras tradicionais, a escola contribui para a transmissão de valores culturais, que fazem parte da sociedade, e reforça a importância do brincar como um meio de aprendizado e desenvolvimento infantil.

Dessa forma, o reconhecimento das brincadeiras populares não apenas preserva a cultura, mas também fortalece o prazer e a aprendizagem, por meio da tradição, tornando-se um pilar importante na formação das crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.T.P. O brincar na educação Infantil. In: Revista Virtual EF Artigos. Natal/RN Vol. 03. Número 01. Maio, 2005. Disponível em: <http://efartigos.atspace.org/efescolar/artigo39.html>. Acesso em: 09 fev. 2025.

ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.



- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- DIAS, G.F. Educação Ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2004.
- EÇA, H.T.T.P. de. Educação através da arte para um futuro sustentável. Cadernos CEDES, Campinas, v. 30, n. 80, jan. / abr. 2010.
- FANTIN, M. No mundo da brincadeira: jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.
- FINCO, D.; FARIA, A.L.G. Sociologia da Infância no Brasil. 2011.
- FLORES, K.; VIEIRA, A. Situação imaginária e materiais não estruturados: uma análise das atividades lúdicas em crianças de 5 anos. EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, 2015, 31675-31687.
- LUCKESI, C.C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese, in Educação e Ludicidade, Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01, organizada por Cipriano Carlos Luckesi, publicada pelo GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2000, p. 21.
- MOSÉ, V. A escola e os desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- OLIVEIRA, Z.R. de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo, 2002.
- POST, J.; HOHMANN, M. Educação de Bebês em Infantários – Cuidados de Primeiras Aprendizagens. Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.
- RESENDE, C.A. Didática em perspectiva. São Paulo: Tropical, 1999.
- RIBEIRO, A. Concepções de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: A Matemática, o seu ensino e os materiais didáticos. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Viseu, 1995.
- ROSA, D. O lugar dos materiais não-estruturados em Creche e Jardim de Infância. Escola Superior de Educação de Setúbal, 2018.
- SANTOS, S.M.P. dos. O brincar na escola: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- SILVA, J.P.; URT, S.C. Educação infantil e avaliação: uma ação mediadora. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente: v. 25, n. 3, p. 56-78, set./dez. 2014.
- SNEYDERS, G. Alunos felizes. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- VASCONCELOS, M.S. Ousar Brincar. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). Humor e alegria na educação. São Paulo: Summus, 2006.
- VYGOTSKY, L.S. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Cap. 6. Pensamento e linguagem. 2011, p. 93-95. Versão para eBook eBooksBrasil.com. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 10 fev. 2025.
- WAJSHOP, G. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995.



ARTE, MÚSICA E EXPRESSÃO

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



RESUMO

A arte, em suas diversas formas, é uma das principais manifestações da identidade humana, permitindo a comunicação de sentimentos, ideias e experiências que muitas vezes não cabem nas palavras. A música, como expressão artística universal, tem o poder de atravessar fronteiras culturais e linguísticas, conectando pessoas por meio do som, do ritmo e da emoção. Desde as civilizações antigas, a música acompanha rituais, celebrações e momentos cotidianos, servindo como meio de expressão coletiva e individual. Ela reflete o contexto histórico e social de cada época, revelando mudanças de valores, comportamentos e visões de mundo. A expressão artística, seja através do corpo, da voz ou dos instrumentos, representa liberdade criativa e sensibilidade. Na educação, a arte e a música exercem papel fundamental no desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos indivíduos. Estimulam a criatividade, a concentração e o senso crítico, além de favorecerem o trabalho em grupo e a empatia. Através da expressão artística, é possível compreender melhor a si mesmo e o outro, criando pontes entre diferentes realidades. No mundo contemporâneo, onde a tecnologia transforma a forma de produzir e consumir arte, a música continua sendo um espaço de resistência e autenticidade. Em suma, arte, música e expressão são elementos essenciais para a construção da humanidade, pois traduzem o invisível, comunicam o indizível e mantêm viva a essência criadora do ser humano.

Palavras-chave: Arte; Música; Expressão.

INTRODUÇÃO

A arte é, desde os primórdios da humanidade, uma das formas mais autênticas e poderosas de comunicação e expressão. Antes mesmo da escrita, o ser humano já utilizava desenhos, sons, movimentos e símbolos para representar o mundo ao seu redor e dar sentido às suas experiências. Pinturas rupestres, cantos tribais e danças rituais eram mais do que simples manifestações estéticas: eram modos de existir, de se conectar com o sagrado, de registrar acontecimentos e de compartilhar emoções. Assim, compreender a arte é compreender parte essencial da própria história da humanidade.

Entre as inúmeras linguagens artísticas que emergiram ao longo do tempo, a música ocupa um papel especial. Ela é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, racional e emocional, concreta e abstrata. A música é capaz de tocar o inconsciente, despertar lembranças, provocar sentimentos e criar vínculos entre pessoas de diferentes origens e culturas. Não há sociedade sem música, pois ela está presente em rituais, celebrações, manifestações políticas, religiosas e também no cotidiano simples das pessoas. Sua força está justamente na capacidade de expressar o que as palavras muitas vezes não conseguem traduzir. Falar sobre arte, música e expressão é, portanto, falar sobre humanidade, sensibilidade e criatividade. Essas dimensões se entrelaçam e formam um campo de estudo que ultrapassa o aspecto técnico e adentra o terreno da emoção, da percepção e da vivência. A arte, em todas as suas formas, é um reflexo da alma humana e, ao mesmo tempo, um espelho da sociedade em que está inserida. Por meio dela, o indivíduo manifesta seus sentimentos mais profundos, suas críticas ao mundo, seus sonhos e suas lutas. A música, nesse contexto, surge como uma das expressões mais completas, pois integra ritmo, melodia, harmonia e poesia, criando uma linguagem universal que fala diretamente ao coração.

Na contemporaneidade, em meio a transformações tecnológicas e culturais intensas, a arte e a música continuam exercendo papel fundamental na formação do indivíduo e na construção de identidades. Em um mundo cada vez mais acelerado e digital, a expressão artística se torna um espaço de resistência, um refúgio emocional e uma ferramenta de reflexão social. Plataformas digitais, por exemplo, democratizaram o acesso à produção e à divulgação musical, permitindo que novas vozes e estilos

se espalhem pelo mundo, rompendo barreiras geográficas e culturais. Entretanto, ao mesmo tempo em que ampliam o alcance da arte, esses avanços também impõem desafios, como a superficialização do consumo artístico e a perda de experiências coletivas que antes eram vividas de forma mais intensa e presencial.

A expressão artística também é essencial para o desenvolvimento humano em seus múltiplos aspectos — cognitivo, emocional, social e cultural. Desde a infância, o contato com a arte e a música estimula a imaginação, a sensibilidade e o pensamento criativo. Crianças que têm acesso a atividades artísticas tendem a desenvolver melhor a empatia, a concentração e a capacidade de interpretar o mundo de maneira crítica. No campo educacional, a arte não deve ser vista apenas como um complemento, mas como um componente indispensável à formação integral do ser humano. Ela desperta o senso estético, incentiva o respeito à diversidade e fortalece a expressão individual.

Ao longo da história, a arte e a música também se mostraram ferramentas poderosas de transformação social. Grandes movimentos culturais, como o Renascimento, o Romantismo, o Modernismo e as manifestações artísticas contemporâneas, demonstram que a criação artística está sempre ligada às mudanças de pensamento e às revoluções sociais. A música popular, por exemplo, desempenhou papel decisivo em movimentos políticos e sociais, dando voz a grupos marginalizados e promovendo a conscientização sobre temas como igualdade, liberdade e justiça. Cada canção, cada ritmo e cada melodia carregam um contexto histórico e emocional que dialoga com o tempo em que foram criados.

Além disso, a arte é uma forma de diálogo entre gerações. Ela preserva a memória coletiva, mantém vivas as tradições e, ao mesmo tempo, abre espaço para a inovação. A música tradicional de um povo, por exemplo, carrega valores, crenças e modos de vida que atravessam séculos, enquanto os novos gêneros musicais mostram como a cultura está em constante movimento. Assim, a expressão artística é, simultaneamente, memória e invenção, passado e futuro, raiz e transformação.

Outro aspecto fundamental é o caráter terapêutico da arte e da música. A expressão artística pode atuar como uma forma de cura emocional e psicológica, auxiliando na liberação de sentimentos reprimidos e no equilíbrio interior. A musicoterapia, por exemplo, é uma área que comprova cientificamente o poder da música no tratamento de distúrbios emocionais, neurológicos e comportamentais. Ao se expressar artisticamente, o ser humano encontra um meio de se reconectar consigo mesmo, aliviar tensões e encontrar sentido em suas experiências.

Neste trabalho, a proposta é compreender a arte, a música e a expressão como fenômenos interligados que revelam a essência da humanidade. Mais do que simples produções culturais, essas manifestações são linguagens universais que comunicam o que há de mais profundo no ser humano. A pesquisa busca destacar a importância dessas expressões tanto na formação individual quanto na construção social, analisando seu papel histórico, educacional, emocional e cultural.

Além disso, pretende-se discutir como a arte e a música se adaptam e se reinventam em meio às mudanças do século XXI. A globalização e as tecnologias digitais transformaram não apenas a forma de produzir arte, mas também de senti-la e compartilhá-la. A expressão, antes limitada por contextos locais, agora se expande em rede, permitindo novas conexões, novas estéticas e novos significados. Essa dinâmica contemporânea traz à tona reflexões sobre autenticidade, pertencimento e o papel do artista em uma sociedade cada vez mais interconectada.

Portanto, abordar o tema “Arte, Música e Expressão” é reconhecer que a arte é vital, que a música é um espelho da alma humana e que a expressão é o fio condutor entre o sentir e o comunicar. Através delas, o ser humano se faz presente no mundo, deixa marcas, constrói memórias e transforma realidades. Mais do que um objeto de estudo, a arte é uma experiência viva, que pulsa no cotidiano, que emociona, questiona e inspira. E é justamente essa capacidade de transformar e de expressar o invisível que torna a arte e a música elementos indispensáveis para compreender o que é ser humano.

DESENVOLVIMENTO

A arte é um campo vasto e plural que abrange inúmeras formas de expressão humana. Ela não pode ser compreendida apenas como um produto estético, mas como uma experiência existencial. Cada obra de arte, seja uma pintura, uma canção, uma escultura ou uma performance, nasce de uma necessidade interna de comunicar algo que ultrapassa o discurso verbal. O artista transforma sentimentos, ideias e visões em símbolos, cores, sons e gestos, traduzindo o invisível em formas perceptíveis. É justamente nessa capacidade de transformar o imaterial em concreto que reside a essência da arte como expressão.

A música, por sua vez, é uma das manifestações mais completas dessa arte expressiva. Ela combina ritmo, melodia, harmonia e tempo, construindo pontes entre o som e a emoção. O poder da música está em sua universalidade: não importa a língua, a cultura ou o contexto, a música é compreendida de forma intuitiva. Ela tem a capacidade de unir povos, despertar memórias e transformar estados emocionais. Uma simples sequência de notas pode evocar alegria, tristeza, saudade ou esperança. Isso ocorre porque a música atua diretamente nas emoções humanas, mobilizando sentimentos e lembranças que muitas vezes não encontram palavras.

Ao longo da história, a música sempre acompanhou a evolução da humanidade. Nos tempos antigos, ela era parte integrante de rituais religiosos e cerimônias sociais. Na Idade Média, esteve a serviço da fé, com os cantos gregorianos elevando o espírito e criando uma atmosfera de devoção. Durante o Renascimento e o Barroco, a música se sofisticou, incorporando novas técnicas e instrumentos, e se consolidando como forma de arte erudita. Já na modernidade, com a invenção da imprensa e depois da gravação sonora, ela se tornou mais acessível, democratizando-se e chegando a todos os públicos. Cada época deixou sua marca sonora e, com ela, um retrato de suas crenças, valores e modos de viver.

A música também é um espelho das transformações sociais. Nos séculos XIX e XX, ela foi usada como ferramenta de protesto, resistência e libertação. Canções marcaram movimentos de direitos civis, lutas políticas e transformações culturais. O rock dos anos 60 e 70, por exemplo, foi símbolo de rebeldia e questionamento. O samba e o rap, no Brasil, tornaram-se vozes de comunidades marginalizadas, denunciando desigualdades e expressando identidades. Através da música, grupos sociais encontraram uma forma legítima de existir e de se afirmar em meio a um sistema que muitas vezes os silencia.

A arte, de modo geral, também cumpre esse papel de resistência. Ela nasce da liberdade criativa, mas também da necessidade de expressar o que não pode ser dito abertamente. Em contextos de opressão, censura ou injustiça, o artista transforma sua obra em manifesto. Uma pintura, uma letra de música, uma performance ou uma escultura podem ser gestos políticos e poéticos ao mesmo tempo. A arte incomoda, provoca e questiona. Ela faz pensar, desperta o senso crítico e convida à reflexão sobre o mundo. Por isso, é impossível dissociar arte e sociedade: toda criação artística carrega um diálogo com o tempo em que foi produzida.

No campo da expressão pessoal, a arte é igualmente transformadora. Ela permite que o indivíduo entre em contato com seu



próprio mundo interior. O ato de criar é, em si, um processo terapêutico. Ao pintar, compor, cantar ou dançar, a pessoa organiza suas emoções, traduz seus conflitos e encontra alívio. Essa é uma das razões pelas quais a arte é amplamente utilizada em contextos terapêuticos e educacionais. A musicoterapia, por exemplo, tem mostrado resultados expressivos em tratamentos de ansiedade, depressão e até reabilitação neurológica. O som, por seu caráter vibracional, atua diretamente no corpo e na mente, promovendo bem-estar e equilíbrio.

Na educação, a arte e a música ocupam um papel essencial. Elas desenvolvem habilidades que vão além do campo artístico, como concentração, disciplina, empatia e criatividade. O aprendizado musical, por exemplo, estimula o raciocínio lógico e matemático, já que envolve ritmo, tempo e proporção. Ao mesmo tempo, fortalece a sensibilidade e a expressão emocional. O ensino da arte nas escolas ajuda os alunos a compreender o mundo de forma mais ampla e humana. Ele amplia horizontes, incentiva a imaginação e forma cidadãos mais críticos e conscientes de sua realidade.

Infelizmente, ainda há uma tendência de desvalorização das disciplinas artísticas no ambiente escolar, muitas vezes vistas como “complementares” e não essenciais. Essa visão reducionista ignora o papel formador da arte na construção da identidade e na promoção da sensibilidade. Através da arte, os alunos aprendem a observar, interpretar e criar. Eles desenvolvem o olhar estético e aprendem a respeitar as diferenças culturais. Mais do que uma ferramenta de ensino, a arte é um meio de humanização.

Outro ponto importante é o impacto da tecnologia sobre a arte e a música contemporâneas. O avanço tecnológico modificou profundamente a forma como a arte é produzida, distribuída e consumida. A era digital democratizou o acesso à criação: hoje, qualquer pessoa pode compor, gravar e divulgar suas músicas utilizando apenas um computador ou um celular. Isso ampliou o campo da expressão e deu voz a artistas independentes, que antes ficavam à margem da indústria cultural. Plataformas como YouTube, Spotify e redes sociais tornaram-se palcos globais, permitindo que a arte circule livremente e alcance diferentes públicos.

Por outro lado, essa mesma revolução trouxe desafios significativos. A rapidez do consumo digital gerou uma cultura de imediatismo, em que a arte muitas vezes é reduzida a conteúdo efêmero. A música, por exemplo, é ouvida em fragmentos, pulada antes do fim, ou usada apenas como trilha sonora para vídeos curtos. Isso altera a relação entre público e obra, tornando o ato de ouvir algo menos contemplativo e mais superficial. Ainda assim, mesmo nesse contexto, a música continua encontrando maneiras de tocar o ser humano. Ela se adapta aos novos tempos, reinventando-se em formatos, gêneros e linguagens. A tecnologia também expandiu as possibilidades criativas. Artistas visuais utilizam softwares e ferramentas digitais para explorar novas formas de expressão. Músicos experimentam sons eletrônicos, misturam estilos e criam fusões culturais inéditas. A arte digital e a música eletrônica, por exemplo, desafiam as fronteiras entre o humano e o tecnológico, questionando o papel do artista e a própria natureza da criação. Essa integração entre arte e tecnologia é um reflexo da era contemporânea, em que o ser humano busca novas maneiras de se expressar e de compreender sua relação com o mundo digital.

No campo social, a arte e a música continuam exercendo um papel de aproximação entre as pessoas. Em comunidades, projetos culturais e oficinas artísticas funcionam como espaços de inclusão e pertencimento. Jovens que têm acesso à música e à arte encontram nesses ambientes uma forma de canalizar suas emoções e descobrir seus talentos. Em muitos casos, esses projetos se tornam instrumentos de transformação social, reduzindo índices de violência, promovendo autoestima e criando oportunidades. A arte, nesse sentido, não é apenas estética, mas também ética e social.

Culturalmente, a música também serve como uma ponte entre gerações. Ela preserva tradições e, ao mesmo tempo, se renova constantemente. Cada região, cada povo e cada grupo social possui sua identidade sonora. O Brasil, por exemplo, é um dos países mais ricos musicalmente do mundo. Do samba ao forró, do maracatu ao funk, do sertanejo ao rap, cada estilo representa um modo de ser e de viver. Essa diversidade é uma expressão viva da pluralidade cultural brasileira. A música conta histórias, guarda memórias e cria laços afetivos que atravessam o tempo.

Do ponto de vista filosófico, a arte e a música também levantam reflexões sobre a essência da existência humana. Por que criamos? Por que sentimos a necessidade de transformar emoções em formas e sons? A resposta pode estar no fato de que o ser humano é, por natureza, simbólico. Ele precisa dar significado ao mundo e a si mesmo, e a arte é um dos caminhos mais profundos para isso. Criar é uma forma de existir, de afirmar presença no mundo e de encontrar sentido em meio ao caos da vida. A expressão artística, portanto, é uma maneira de deixar marcas, de comunicar a própria humanidade.

A arte também é uma linguagem de emoções. Ao contrário da linguagem verbal, que busca clareza e objetividade, a arte se alimenta da ambiguidade e do mistério. Uma mesma obra pode provocar diferentes interpretações, dependendo do olhar e da experiência de quem a observa. Esse diálogo entre obra e público é o que torna a arte viva e inesgotável. A música, especialmente, exemplifica isso: uma canção pode significar algo distinto para cada ouvinte, mas em todos desperta algum tipo de emoção. É nesse espaço de múltiplas interpretações que a arte cumpre sua função mais profunda — a de conectar seres humanos em sua diversidade.

Além disso, a arte e a música possuem o poder de transcender o tempo. Obras criadas há séculos ainda emocionam, inspiram e provocam reflexões. Uma sinfonia de Beethoven, uma pintura de Van Gogh ou uma canção popular atravessam gerações porque falam de sentimentos universais: amor, dor, esperança, saudade, fé. Esses sentimentos são eternos, e a arte é o veículo que os mantém vivos. Por isso, estudar arte e música é também estudar a própria condição humana, suas angústias e suas alegrias, suas buscas e suas contradições.

No contexto contemporâneo, marcado por crises políticas, sociais e ambientais, a arte volta a ser um espaço de resistência e de conscientização. Artistas e músicos utilizam suas obras para discutir temas como desigualdade, racismo, gênero e sustentabilidade. A arte se torna voz daqueles que muitas vezes não são ouvidos. Ela denuncia, emociona e inspira mudança. Mais do que entretenimento, a arte é instrumento de transformação e ferramenta de diálogo entre diferentes realidades.

Assim, o estudo da arte, da música e da expressão revela muito mais do que técnicas e estilos. Ele nos mostra que criar é um ato profundamente humano, que expressar é uma necessidade vital e que a sensibilidade é um dos maiores patrimônios da nossa espécie. Em um tempo em que o ritmo da vida parece cada vez mais acelerado e mecanizado, a arte surge como um convite à pausa, à escuta e ao sentir. É através dela que reencontramos o que há de mais essencial: a nossa capacidade de imaginar, de criar e de nos emocionar.

A arte, em todas as suas manifestações, é uma ponte entre o interior do ser humano e o mundo que o cerca. Quando um artista cria, ele não apenas dá forma a algo externo, mas também se revela. Cada traço, cada som e cada gesto é um pedaço de sua alma compartilhado com o outro. É por isso que a arte tem a capacidade de emocionar — porque fala uma linguagem que é,



ao mesmo tempo, pessoal e universal. A música, por exemplo, nasce muitas vezes de experiências íntimas, mas ao ser ouvida por outros, ganha novos significados. Uma canção composta em um momento de dor pode se tornar trilha sonora de esperança para outra pessoa. Esse é o milagre da expressão artística: ela é individual na criação, mas coletiva na experiência.

O processo criativo, entretanto, não é algo simples nem totalmente racional. Criar é mergulhar em zonas profundas da mente e do coração, onde o pensamento lógico dá lugar à intuição e à sensibilidade. O artista, ao compor ou pintar, está em diálogo consigo mesmo, buscando traduzir algo que sente, mas que não sabe dizer. A arte é, portanto, um exercício de escuta interior. Por isso, ela exige tempo, entrega e coragem. Criar é se despir de máscaras, é se permitir ser vulnerável diante do mundo. É justamente essa vulnerabilidade que torna a arte tão poderosa e verdadeira.

A expressão artística também se alimenta das experiências vividas. Cada época, cada sociedade e cada cultura influenciam o modo como a arte se manifesta. A música de uma geração reflete seus anseios, suas dores e suas esperanças. O samba nasceu dos encontros entre culturas africanas e europeias, carregando em seu ritmo tanto a alegria quanto a resistência. O blues, nos Estados Unidos, surgiu da dor e da luta dos afrodescendentes. Já o rap, nas periferias urbanas, se transformou em voz política e instrumento de identidade. Essas expressões mostram que a arte é um espelho do contexto social — e, mais do que isso, uma ferramenta de sobrevivência e transformação.

Em tempos de crise, a arte floresce com ainda mais força. Quando as palavras falham, o gesto, o som e a imagem assumem o papel de dizer o indizível. A história está repleta de exemplos em que a arte foi refúgio e resistência. Poetas que escreveram em meio à guerra, músicos que cantaram a liberdade durante ditaduras, pintores que denunciaram injustiças com cores e traços. Nessas situações, a arte se torna mais do que expressão — torna-se um ato de coragem. Criar em tempos difíceis é afirmar a vida diante do caos, é dizer “estamos aqui” mesmo quando o silêncio é imposto.

A relação entre arte e sociedade é, portanto, profundamente simbiótica. A arte se alimenta da realidade e, ao mesmo tempo, a transforma. Um filme, uma música ou uma pintura podem mudar mentalidades, questionar estruturas e inspirar movimentos sociais. É por meio da arte que muitas pessoas despertam para o senso de empatia, de justiça e de pertencimento. A arte tem o poder de humanizar, de ampliar o olhar e de romper barreiras culturais. Ela nos lembra que somos parte de algo maior, que nossas emoções e histórias, embora únicas, se conectam com as dos outros.

Outro aspecto essencial da arte é sua presença cotidiana. Embora muitas vezes associemos arte apenas a grandes obras ou artistas renomados, ela está em todo lugar: na forma como alguém arruma sua casa, no modo de vestir, na escolha de palavras, no preparo de uma refeição. A arte está nos pequenos gestos que carregam intenção, beleza e sensibilidade. Quando uma pessoa canta enquanto trabalha, quando um grupo dança nas ruas, quando uma criança desenha o que sente — tudo isso é arte. É a expressão espontânea do humano. Essa dimensão cotidiana da arte mostra que ela não pertence apenas aos museus ou aos palcos, mas à vida em sua plenitude.

A música também desempenha papel fundamental nesse cotidiano. Ela acompanha as pessoas nos momentos mais diversos: nas festas, nas despedidas, nas viagens e nas memórias. Muitas vezes, basta ouvir uma melodia para ser transportado a um momento do passado, revivendo sensações e sentimentos. Isso acontece porque a música se liga à memória afetiva. O cérebro associa sons e ritmos a emoções, criando conexões profundas que permanecem ao longo dos anos. Uma canção pode ser um portal para o tempo, uma forma de reviver o que já foi. Essa capacidade de despertar lembranças é uma das razões pelas quais a música é tão presente e indispensável na vida humana.

Na educação, a música e a arte não apenas ensinam conteúdos, mas também desenvolvem o ser integral. Um aluno que aprende a tocar um instrumento ou a pintar uma tela aprende, ao mesmo tempo, sobre disciplina, paciência e colaboração. Aprende a lidar com erros, a valorizar o processo e não apenas o resultado. Além disso, o fazer artístico estimula o pensamento criativo, que é essencial em qualquer área da vida. O artista é, por natureza, um solucionador de problemas: ele experimenta, combina, transforma. Essa capacidade de criar e reinventar é cada vez mais valorizada em um mundo em constante mudança. Entretanto, é importante compreender que nem todos têm acesso igual à arte e à cultura. Em muitas regiões, a ausência de políticas públicas e o descaso com a educação artística limitam as oportunidades de expressão. A arte deveria ser um direito básico, mas ainda é tratada como privilégio. Projetos culturais comunitários, quando existem, mostram o quanto a arte pode mudar realidades. Jovens que encontram na música um caminho, que descobrem no teatro uma forma de falar sobre si, ou que veem na pintura uma maneira de se expressar — todos eles são exemplos de como a arte é capaz de transformar vidas. Ela dá voz, cria pertencimento e abre horizontes.

A música, por exemplo, não precisa de tradução. Uma canção japonesa pode emocionar um brasileiro, uma melodia africana pode inspirar um europeu. O som ultrapassa fronteiras. Ele comunica o essencial: o sentimento. Por isso, diz que a música é a linguagem universal. Ela não pertence a um povo ou a uma classe — pertence à condição humana. O ritmo do coração, o compasso da respiração e o som da voz são os primeiros elementos musicais que carregamos desde o nascimento. Somos seres naturalmente musicais, e é por isso que a música nos acompanha desde sempre.

A expressão artística, contudo, não se limita à criação de obras. Ela está também na maneira como interpretamos e experimentamos o mundo. Quando alguém contempla uma pintura ou ouve uma sinfonia, não é um espectador passivo. Há uma troca invisível entre obra e observador, entre som e ouvinte. O sentido da arte se completa nesse encontro. É o olhar de quem vê, o ouvido de quem escuta, o corpo de quem sente que dão vida à criação. Essa interação faz da arte algo vivo, em constante transformação. A cada nova leitura, uma obra se renova. Ela não envelhece, apenas se reinventa nas percepções de quem a experimenta.

Nos tempos atuais, essa relação entre arte e público ganhou novos contornos. Com a internet e as redes sociais, qualquer pessoa pode criar, divulgar e compartilhar suas produções. Isso abriu portas para artistas antes invisíveis, que agora encontram espaço para expressar suas vozes. Ao mesmo tempo, a superexposição e o ritmo acelerado de consumo geram um novo desafio: como manter a profundidade e a autenticidade da arte em meio à efemeridade das telas? A resposta talvez esteja na própria essência da expressão humana. Mesmo diante da velocidade do mundo digital, a necessidade de se expressar continua sendo a mesma. A arte se adapta, mas não perde seu propósito: comunicar o que há de mais verdadeiro em nós.

A tecnologia, quando usada com sensibilidade, pode ser aliada da arte. Softwares de edição, plataformas de composição e espaços virtuais permitem novas formas de criação. Há artistas que utilizam inteligência artificial para compor músicas, misturando o humano e o digital em experiências inéditas. Essa fusão levanta debates éticos e filosóficos sobre autoria e emoção. Pode uma máquina criar arte? A resposta depende de como entendemos o conceito de criação. Se a arte é expressão de consciência e emoção, então talvez o elemento humano continue sendo insubstituível. A tecnologia pode ampliar os meios,



mas o impulso criador ainda nasce do coração e da mente humana.

Outro ponto relevante é o papel da arte na saúde emocional das pessoas. Em um mundo cada vez mais ansioso e sobrecarregado, a expressão artística oferece uma forma de cuidado e equilíbrio. Cantar, dançar, escrever ou desenhar são maneiras de aliviar tensões e de reconectar-se com o presente. A arte nos convida à pausa, à contemplação e ao sentir. Ela rompe o automatismo da rotina e nos devolve a capacidade de admirar o simples. Um pôr do sol, uma melodia suave ou uma cena de teatro podem ser experiências de cura. Elas lembram que a vida não é apenas produção, mas também emoção.

A música, em especial, tem efeito direto sobre o corpo e a mente. Estudos mostram que certas frequências sonoras reduzem o estresse, melhoram o humor e até fortalecem o sistema imunológico. Isso explica por que a música está presente em terapias, meditações e ambientes hospitalares. Mais do que entretenimento, ela é ferramenta de conexão e equilíbrio. Através do som, o ser humano reencontra sua harmonia interior. Quando cantamos, vibramos junto com o mundo. Essa comunhão sonora nos torna mais conscientes de nossa própria existência.

Por fim, é preciso reconhecer que a arte e a música são pilares da nossa identidade coletiva. Elas guardam a história, traduzem o presente e apontam para o futuro. Um povo sem arte é um povo sem memória, sem voz. Valorizar a cultura é valorizar a própria humanidade. Cada canção, cada obra e cada expressão artística são fragmentos do que somos — e é nesse mosaico de sons, cores e formas que a humanidade se reconhece. A arte nos lembra que, apesar das diferenças, compartilhamos o mesmo desejo de sentir, criar e nos conectar.

Considerações Finais

Chegar ao fim desta reflexão sobre arte, música e expressão é, na verdade, abrir novas portas de entendimento sobre o que significa ser humano. A arte é muito mais do que uma forma de entretenimento ou um adorno cultural: ela é uma necessidade vital. Ao longo deste trabalho, ficou evidente que a arte é um espelho da alma humana, um espaço de comunicação profunda entre o eu e o mundo. É pela arte que o ser humano traduz sentimentos, compartilha experiências e dá sentido ao que vive. E entre todas as formas de arte, a música se destaca por sua capacidade de emocionar, unir e transformar.

A música é uma linguagem universal, que dispensa traduções e atravessa fronteiras. Ela é capaz de conectar pessoas de diferentes culturas, idades e origens, pois fala diretamente ao coração. Uma melodia pode expressar aquilo que as palavras não alcançam; pode consolar, inspirar, fazer lembrar ou simplesmente acolher. É nesse poder simbólico e emocional que reside sua grandeza. Quando um som ecoa e desperta algo em quem o ouve, estabelece-se um diálogo silencioso, mas profundo, entre criador e ouvinte. Esse diálogo é o que mantém viva a arte — o encontro entre quem sente e quem se permite sentir.

Compreender a importância da arte e da música na vida humana é compreender também a necessidade de preservar a sensibilidade em um mundo cada vez mais mecanizado e impessoal. Vivemos em uma época em que tudo é acelerado, em que o consumo rápido e o imediatismo dominam as relações. Nesse cenário, a arte se torna um respiro, um contraponto ao ritmo frenético da modernidade. Ela nos convida à pausa, à escuta, à contemplação. Nos lembra que o tempo de sentir é diferente do tempo de produzir, e que a vida precisa de beleza tanto quanto de razão. A arte, portanto, é um ato de resistência emocional e espiritual.

Durante esta pesquisa, também ficou claro que a arte é uma força transformadora — tanto no indivíduo quanto na sociedade. Ela educa, sensibiliza, provoca e desperta. Ao entrar em contato com a arte, o ser humano amplia sua percepção e fortalece seu senso crítico. Aprende a observar o mundo com outros olhos, a valorizar a diversidade e a reconhecer o poder da imaginação. No campo social, a arte tem sido instrumento de luta e inclusão. Em comunidades marginalizadas, projetos culturais e musicais têm mudado vidas, oferecendo novas perspectivas e fortalecendo identidades. Onde o Estado falha, a arte muitas vezes chega como cura, voz e esperança.

Além disso, a arte é também um espaço de memória e de pertencimento. Cada canção, cada obra, carrega em si a história de um povo, suas dores e alegrias, suas tradições e sonhos. Através da arte, preservamos quem fomos e reinventamos quem somos. Ela nos permite olhar para o passado com respeito e para o futuro com imaginação. O artista é, nesse sentido, um guardião de sensibilidades, alguém que traduz o espírito de sua época em formas sensoriais que resistem ao tempo. E mesmo quando tudo muda — a tecnologia, os costumes, os valores — a arte continua a pulsar, adaptando-se e se reinventando.

A música, especialmente, tem acompanhado a humanidade em todas as suas fases. Desde os tambores tribais até as plataformas digitais, ela esteve presente nos momentos de celebração e também nos de luto. É uma testemunha da nossa trajetória e uma aliada nas nossas emoções. Ela nos acompanha quando estamos sós e nos une quando estamos juntos. É expressão de liberdade, mas também de pertencimento. Por meio dela, aprendemos a sentir com mais profundidade, a escutar com mais atenção e a compreender com mais empatia. A música é, portanto, uma forma de linguagem que nos reconcilia com o essencial.

Outro ponto que merece destaque é o papel da arte e da música na educação e no desenvolvimento humano. Quando uma criança é estimulada a desenhar, cantar ou dançar, ela está aprendendo muito mais do que uma habilidade técnica: está aprendendo a pensar, a expressar-se e a lidar com suas emoções. A arte desperta o senso estético, fortalece a autoestima e incentiva o respeito à diversidade. Em um mundo onde a competitividade e a tecnologia muitas vezes afastam o ser humano de sua essência, a arte reaproxima o indivíduo de sua própria humanidade. Educar pela arte é formar cidadãos mais sensíveis, criativos e conscientes de seu papel no mundo.

Também é importante reconhecer o papel das novas tecnologias na expansão da arte e da música. O ambiente digital abriu novas possibilidades de criação e acesso, democratizando a produção artística e dando visibilidade a vozes antes invisíveis. Hoje, qualquer pessoa com um celular pode compor, gravar e compartilhar sua arte com o mundo. Essa revolução trouxe oportunidades e desafios: se por um lado ampliou o alcance das expressões artísticas, por outro tornou o consumo mais rápido e, às vezes, mais superficial. Cabe, portanto, ao público e aos artistas cultivarem o equilíbrio entre a inovação e a profundidade, entre o instantâneo e o duradouro.

Apesar dessas transformações, a essência da arte permanece a mesma: o desejo humano de comunicar o invisível. O que muda são as ferramentas, os meios, os contextos — mas o impulso criador é eterno. A arte é uma forma de resistência contra o esquecimento, contra o silêncio e contra a indiferença. É uma maneira de afirmar que, apesar das dores e das incertezas, ainda somos capazes de criar beleza. E é nessa criação que reside nossa esperança. A arte nos lembra que a humanidade não está perdida enquanto houver alguém disposto a transformar sentimento em expressão.



Por fim, é possível afirmar que a arte, a música e a expressão são partes inseparáveis da existência humana. Elas não apenas acompanham nossa trajetória, mas a definem. Através delas, comunicamos o que somos, o que sentimos e o que desejamos ser. A arte é o lugar onde o racional e o emocional se encontram, onde a razão dá espaço à imaginação e onde o invisível ganha forma. Ela é, ao mesmo tempo, espelho e farol: reflete quem somos e ilumina os caminhos que ainda podemos percorrer.

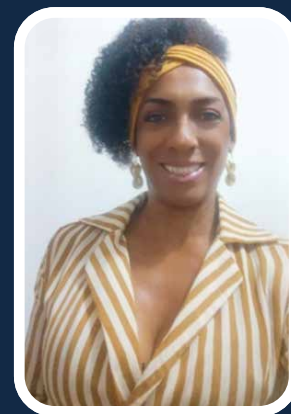
Concluir este trabalho não é encerrar o tema, mas reconhecer sua infinita profundidade. A arte continuará sendo tema de reflexão enquanto houver seres humanos sobre a Terra. Porque enquanto houver alguém que cante, pinte, dance ou escreva, haverá também alguém que sonha — e sonhar é a forma mais pura de expressão. A arte é o fio invisível que nos conecta, que nos humaniza e que nos lembra que, mesmo em um mundo em constante mudança, o essencial continua sendo sentir.

Assim, as considerações finais deste estudo apontam para uma certeza simples, porém fundamental: a arte e a música são o coração pulsante da humanidade. Elas nos ensinam a ver o mundo com mais cor, a ouvir com mais atenção e a viver com mais significado. Que possamos, portanto, continuar cultivando e valorizando todas as formas de expressão, pois é nelas que encontramos o verdadeiro sentido da vida — o de sermos plenamente humanos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.
- CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2015.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- KANDINSKY, Wassily. Do espiritual na arte. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- TATIT, Luiz. O cancionista: composição de canções no Brasil. São Paulo: Edusp, 2002.
- ZUMTHOR, Paul. Performance, recepção e leitura. São Paulo: Cosac Naify, 2000.





INCLUSÃO EDUCACIONAL PARA TODOS

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

A inclusão na educação tem sido objeto de estudo e discussão em diversos campos, com o objetivo de proporcionar um ensino de excelência a todas as crianças, independentemente de suas habilidades, características ou necessidades específicas. A pesquisa aborda métodos científicos de ensino e várias estratégias empregadas no processo de inclusão educacional, enfatizando a importância da formação dos docentes, o papel da família, a aplicação de modificações curriculares, métodos de avaliação inclusiva e a criação de um ambiente escolar acolhedor e estimulante para todas as crianças. Além disso, são apresentados estudos de caso e estudos de pesquisa que ressaltam os benefícios da inclusão para o desenvolvimento social, emocional e acadêmico das crianças, destacando a importância do envolvimento de toda a comunidade educacional na promoção da inclusão no contexto educacional.

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

INTRODUÇÃO

A inclusão na educação é um assunto cada vez mais pertinente e necessário no cenário educacional atual. Entendida como um procedimento que assegura o acesso, a permanência e o êxito acadêmico de todos os alunos, sem levar em conta suas particularidades pessoais, sociais, culturais ou necessidades educativas especiais, a inclusão tem como objetivo fomentar a igualdade, a diversidade e a apreciação da diversidade no contexto escolar.

Nas últimas décadas, a inclusão na educação tem sido pauta de discussões e debates em diversos países ao redor do mundo, impulsionada pela necessidade de superar as desigualdades, os preconceitos e as barreiras que impedem o pleno desenvolvimento e a participação de todos os estudantes na vida escolar. A educação inclusiva é um princípio fundamental que orienta as políticas educacionais em muitos países e que se baseia na ideia de que a diversidade é enriquecedora e que todos os indivíduos têm o direito de aprender e de se desenvolver plenamente, respeitando suas diferenças e singularidades.

No contexto brasileiro, a inclusão na educação tem ganhado cada vez mais relevância, impulsionada pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, das minorias étnicas e raciais, dos estudantes LGBTQIA+, entre outros grupos que historicamente foram excluídos e marginalizados do sistema educacional. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 garantem a todos os cidadãos brasileiros o direito à educação e estabelecem que a educação deve ser inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, sem qualquer forma de discriminação.

No entanto, apesar dos avanços legais e das políticas públicas voltadas para a promoção da inclusão na educação, o processo de inclusão ainda enfrenta desafios e obstáculos que precisam ser superados. A falta de estrutura física e pedagógica adequada, a formação insuficiente dos profissionais da educação, a resistência de alguns setores da sociedade e a persistência de preconceitos e estigmas são alguns dos principais entraves para a efetivação da educação inclusiva no Brasil.

Nesse sentido, é fundamental que as instituições de ensino, os gestores educacionais, os professores, os pais e a sociedade em geral se mobilizem e se comprometam com a promoção da inclusão na educação, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas diferenças e necessidades e que promova o desenvolvimento integral de cada indivíduo.

A inclusão na educação envolve não apenas a garantia de acessibilidade física e pedagógica, mas também a promoção de uma cultura inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade, que combata o preconceito e a discriminação e que promova a convivência harmoniosa e respeitosa entre todos os membros da comunidade escolar. A inclusão na educação não é apenas

uma questão de adaptar estruturas e métodos, mas de transformar as práticas educativas e os valores que permeiam a escola, para que ela se torne um espaço acolhedor, democrático e inclusivo para todos.

A inclusão na educação não se resume apenas à inclusão de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Ela também se refere à inclusão de estudantes de diferentes origens étnicas, sociais, culturais e religiosas, de estudantes LGBTQIA+, de estudantes com dificuldades de aprendizagem, de estudantes em situação de vulnerabilidade social, entre outros grupos que enfrentam desafios e discriminações no ambiente escolar.

A educação inclusiva busca oferecer oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes, reconhecendo e respeitando suas diferenças e singularidades, e promovendo o respeito mútuo, a empatia e a solidariedade entre os membros da comunidade escolar. A inclusão na educação não se trata apenas de atender às necessidades especiais dos estudantes, mas de promover uma educação para a cidadania, para a diversidade e para a justiça social.

Em suma, a inclusão na educação é um desafio que exige o esforço conjunto e o comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo. Promover a inclusão na educação é garantir o direito de todos os estudantes de aprender e se desenvolver plenamente, respeitando suas diferenças e singularidades, e construindo uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para todos. A educação inclusiva não é apenas um princípio ético e pedagógico, mas um direito humano fundamental que deve ser assegurado a todos os cidadãos, sem qualquer forma de exclusão ou discriminação.

O lúdico acompanha as crianças em toda a fase de desenvolvimento, seja ela desde sua gestação onde mães expressam seu carinho mesmo com o bebê dentro de seu ventre, onde chegam a cantar músicas de ninar, no acalanto de seus braços pra dormir, e até em brincadeiras elaboradas em família e em grupo de amigos. A fase de alfabetização em alunos é muito devagar, pois o mesmo ao chegar na sala se depara com situações talvez nunca vivenciadas em seus lares, pela falta de diálogo e a falta de informações vindas de revistas, jornais e meios de comunicação, já na escola tudo isso é colocado em prática as vezes de forma um pouco assustadora para as crianças (NOGUEIRA, 2007).

Portanto, é fundamental compreender o processo de inclusão na educação infantil como um investimento na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as crianças tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. Neste texto, vamos explorar em detalhes os desafios e as práticas inclusivas na educação infantil, destacando a importância de promover um ambiente acolhedor e estimulante, que permita a todas as crianças crescerem e aprenderem juntas, independentemente de suas diferenças.

A inclusão na educação infantil é um tema cada vez mais presente e discutido nos dias de hoje. A ideia de garantir que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade, independentemente de suas diferenças, é um princípio fundamental que vem sendo cada vez mais reconhecido e valorizado.

O processo de inclusão na educação infantil envolve uma série de desafios e demanda uma abordagem cuidadosa e individualizada. É preciso considerar as necessidades específicas de cada criança, respeitando suas diferenças e garantindo que todas tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

Um dos aspectos mais importantes da inclusão na educação infantil é a questão da acessibilidade. Isso significa garantir que as crianças com deficiência ou necessidades especiais tenham acesso a ambientes e materiais adequados às suas necessidades, assim como acesso a profissionais capacitados para apoiá-las em seu processo de aprendizagem.

Além da questão da acessibilidade, a inclusão na educação infantil também envolve a promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todas as crianças se sintam bem-vindas e respeitadas. Isso significa combater o preconceito e a discriminação, estimulando a convivência e o respeito mútuo entre as crianças, independentemente de suas diferenças.

Outro aspecto importante da inclusão na educação infantil é o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, que atendam às necessidades de todas as crianças, respeitando suas individualidades e estimulando seu potencial de aprendizado. Isso pode envolver o uso de materiais e recursos diversificados, a adaptação de atividades e tarefas, e o apoio de profissionais especializados, como pedagogos, psicopedagogos e terapeutas.

A formação e a sensibilização dos professores e demais profissionais da educação também são fundamentais para o sucesso da inclusão na educação infantil. É preciso preparar esses profissionais para lidar com a diversidade de forma consciente e empática, garantindo que todas as crianças recebam o apoio e o estímulo necessários para seu desenvolvimento.

É importante ressaltar que a inclusão na educação infantil não se limita apenas às crianças com deficiência ou necessidades especiais. Ela também envolve a inclusão de crianças de diferentes origens étnicas, culturais, sociais e econômicas, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade e que promova o respeito à diversidade.

Em resumo, o processo de inclusão na educação infantil é um desafio que exige o comprometimento de toda a sociedade. É preciso garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas diferenças e promova seu desenvolvimento integral. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todas as crianças tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

A inclusão na educação infantil é um processo fundamental para garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças, independentemente de suas diferenças e particularidades. A educação inclusiva busca promover a participação ativa e igualitária de todas as crianças, valorizando a diversidade e incentivando a convivência harmoniosa em um ambiente de aprendizado.

Nesse sentido, o processo de inclusão na educação infantil envolve uma série de desafios e oportunidades que impactam diretamente a forma como as crianças são acolhidas, educadas e preparadas para a vida em sociedade. A inclusão exige ajustes estruturais e pedagógicos que possam atender às necessidades específicas de cada criança, garantindo que todas tenham acesso a uma educação de qualidade.

Além disso, a inclusão na educação infantil também implica em repensar a forma como as crianças com deficiência, transtornos do espectro autista, superdotação, entre outras particularidades, são tratadas e integradas no ambiente escolar. Isso demanda a implementação de políticas inclusivas, formação de professores, adaptações curriculares e estruturais, além de um comprometimento real com a promoção da igualdade e do respeito à diversidade.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

A família desempenha um papel ativo no desenvolvimento inclusivo, evidenciado pelo suporte constante em casa, pela promoção de atividades inclusivas e pela apreciação da diversidade. A família tem a capacidade de estabelecer um ambiente receptivo e inclusivo em casa, promovendo a empatia, a compreensão e a aceitação das diferenças.



RESUMO

A inclusão na educação tem sido objeto de estudo e discussão em diversos campos, com o objetivo de proporcionar um ensino de excelência a todas as crianças, independentemente de suas habilidades, características ou necessidades específicas. A pesquisa aborda métodos científicos de ensino e várias estratégias empregadas no processo de inclusão educacional, enfatizando a importância da formação dos docentes, o papel da família, a aplicação de modificações curriculares, métodos de avaliação inclusiva e a criação de um ambiente escolar acolhedor e estimulante para todas as crianças. Além disso, são apresentados estudos de caso e estudos de pesquisa que ressaltam os benefícios da inclusão para o desenvolvimento social, emocional e acadêmico das crianças, destacando a importância do envolvimento de toda a comunidade educacional na promoção da inclusão no contexto educacional.

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

INTRODUÇÃO

A inclusão na educação é um assunto cada vez mais pertinente e necessário no cenário educacional atual. Entendida como um procedimento que assegura o acesso, a permanência e o êxito acadêmico de todos os alunos, sem levar em conta suas particularidades pessoais, sociais, culturais ou necessidades educacionais especiais, a inclusão tem como objetivo fomentar a igualdade, a diversidade e a apreciação da diversidade no contexto escolar.

Nas últimas décadas, a inclusão na educação tem sido pauta de discussões e debates em diversos países ao redor do mundo, impulsionada pela necessidade de superar as desigualdades, os preconceitos e as barreiras que impedem o pleno desenvolvimento e a participação de todos os estudantes na vida escolar. A educação inclusiva é um princípio fundamental que orienta as políticas educacionais em muitos países e que se baseia na ideia de que a diversidade é enriquecedora e que todos os indivíduos têm o direito de aprender e de se desenvolver plenamente, respeitando suas diferenças e singularidades.

No contexto brasileiro, a inclusão na educação tem ganhado cada vez mais relevância, impulsionada pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, das minorias étnicas e raciais, dos estudantes LGBTQIA+, entre outros grupos que historicamente foram excluídos e marginalizados do sistema educacional. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 garantem a todos os cidadãos brasileiros o direito à educação e estabelecem que a educação deve ser inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, sem qualquer forma de discriminação.

No entanto, apesar dos avanços legais e das políticas públicas voltadas para a promoção da inclusão na educação, o processo de inclusão ainda enfrenta desafios e obstáculos que precisam ser superados. A falta de estrutura física e pedagógica adequada, a formação insuficiente dos profissionais da educação, a resistência de alguns setores da sociedade e a persistência de preconceitos e estigmas são alguns dos principais entraves para a efetivação da educação inclusiva no Brasil.

Nesse sentido, é fundamental que as instituições de ensino, os gestores educacionais, os professores, os pais e a sociedade em geral se mobilizem e se comprometam com a promoção da inclusão na educação, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas diferenças e necessidades e que promova o desenvolvimento integral de cada indivíduo.

A inclusão na educação envolve não apenas a garantia de acessibilidade física e pedagógica, mas também a promoção de uma cultura inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade, que combata o preconceito e a discriminação e que promova a convivência harmoniosa e respeitosa entre todos os membros da comunidade escolar. A inclusão na educação não é apenas uma questão de adaptar estruturas e métodos, mas de transformar as práticas educativas e os valores que permeiam a escola, para que ela se torne um espaço acolhedor, democrático e inclusivo para todos.

A inclusão na educação não se resume apenas à inclusão de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Ela também se refere à inclusão de estudantes de diferentes origens étnicas, sociais, culturais e religiosas, de estudantes LGBTQIA+, de estudantes com dificuldades de aprendizagem, de estudantes em situação de vulnerabilidade social, entre outros grupos que enfrentam desafios e discriminações no ambiente escolar.

A educação inclusiva busca oferecer oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes, reconhecendo e respeitando suas diferenças e singularidades, e promovendo o respeito mútuo, a empatia e a solidariedade entre os membros da comunidade escolar. A inclusão na educação não se trata apenas de atender às necessidades especiais dos estudantes, mas de promover uma educação para a cidadania, para a diversidade e para a justiça social.

Em suma, a inclusão na educação é um desafio que exige o esforço conjunto e o comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo. Promover a inclusão na educação é garantir o direito de todos os estudantes de aprender e de se desenvolver plenamente, respeitando suas diferenças e singularidades, e construindo uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para todos. A educação inclusiva não é apenas um princípio ético e pedagógico, mas um direito humano fundamental que deve ser assegurado a todos os cidadãos, sem qualquer forma de exclusão ou discriminação.

O lúdico acompanha as crianças em toda a fase de desenvolvimento, seja ela desde sua gestação onde mães expressam seu carinho mesmo com o bebê dentro de seu ventre, onde chegam a cantar músicas de ninar, no acalanto de seus braços pra dormir, e até em brincadeiras elaboradas em família e em grupo de amigos. A fase de alfabetização em alunos é muito devagar, pois o mesmo ao chegar na sala se depara com situações talvez nunca vivenciadas em seus lares, pela falta de diálogo e a falta de informações vindas de revistas, jornais e meios de comunicação, já na escola tudo isso e colocado em prática as vezes de forma um pouco assustadora para as crianças (NOGUEIRA, 2007).

Portanto, é fundamental compreender o processo de inclusão na educação infantil como um investimento na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as crianças tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. Neste texto, vamos explorar em detalhes os desafios e as práticas inclusivas na educação infantil, destacando a importância de promover um ambiente acolhedor e estimulante, que permita a todas as crianças crescerem e aprenderem juntas, independentemente de suas diferenças.

A inclusão na educação infantil é um tema cada vez mais presente e discutido nos dias de hoje. A ideia de garantir que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade, independentemente de suas diferenças, é um princípio fundamental que vem sendo cada vez mais reconhecido e valorizado.

O processo de inclusão na educação infantil envolve uma série de desafios e demanda uma abordagem cuidadosa e individualizada. É preciso considerar as necessidades específicas de cada criança, respeitando suas diferenças e garantindo que todas tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.



Um dos aspectos mais importantes da inclusão na educação infantil é a questão da acessibilidade. Isso significa garantir que as crianças com deficiência ou necessidades especiais tenham acesso a ambientes e materiais adequados às suas necessidades, assim como acesso a profissionais capacitados para apoiá-las em seu processo de aprendizagem.

Além da questão da acessibilidade, a inclusão na educação infantil também envolve a promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todas as crianças se sintam bem-vindas e respeitadas. Isso significa combater o preconceito e a discriminação, estimulando a convivência e o respeito mútuo entre as crianças, independentemente de suas diferenças.

Outro aspecto importante da inclusão na educação infantil é o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, que atendam às necessidades de todas as crianças, respeitando suas individualidades e estimulando seu potencial de aprendizado. Isso pode envolver o uso de materiais e recursos diversificados, a adaptação de atividades e tarefas, e o apoio de profissionais especializados, como pedagogos, psicopedagogos e terapeutas.

A formação e a sensibilização dos professores e demais profissionais da educação também são fundamentais para o sucesso da inclusão na educação infantil. É preciso preparar esses profissionais para lidar com a diversidade de forma consciente e empática, garantindo que todas as crianças recebam o apoio e o estímulo necessários para seu desenvolvimento.

É importante ressaltar que a inclusão na educação infantil não se limita apenas às crianças com deficiência ou necessidades especiais. Ela também envolve a inclusão de crianças de diferentes origens étnicas, culturais, sociais e econômicas, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade e que promova o respeito à diversidade.

Em resumo, o processo de inclusão na educação infantil é um desafio que exige o comprometimento de toda a sociedade. É preciso garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas diferenças e promova seu desenvolvimento integral. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todas as crianças tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

A inclusão na educação infantil é um processo fundamental para garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças, independentemente de suas diferenças e particularidades. A educação inclusiva busca promover a participação ativa e igualitária de todas as crianças, valorizando a diversidade e incentivando a convivência harmoniosa em um ambiente de aprendizado.

Nesse sentido, o processo de inclusão na educação infantil envolve uma série de desafios e oportunidades que impactam diretamente a forma como as crianças são acolhidas, educadas e preparadas para a vida em sociedade. A inclusão exige ajustes estruturais e pedagógicos que possam atender às necessidades específicas de cada criança, garantindo que todas tenham acesso a uma educação de qualidade.

Além disso, a inclusão na educação infantil também implica em repensar a forma como as crianças com deficiência, transtornos do espectro autista, superdotação, entre outras particularidades, são tratadas e integradas no ambiente escolar. Isso demanda a implementação de políticas inclusivas, formação de professores, adaptações curriculares e estruturais, além de um comprometimento real com a promoção da igualdade e do respeito à diversidade.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

A família desempenha um papel ativo no desenvolvimento inclusivo, evidenciado pelo suporte constante em casa, pela promoção de atividades inclusivas e pela apreciação da diversidade. A família tem a capacidade de estabelecer um ambiente receptivo e inclusivo em casa, promovendo a empatia, a compreensão e a aceitação das diferenças.

O correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

Em suma, o processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação é um desafio que demanda ações integradas e um compromisso coletivo com a promoção da diversidade e a garantia dos direitos de todos os indivíduos. A construção de uma educação inclusiva e voltada para a diversidade é um passo fundamental rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

Piaget (1978) trata os jogos infantis como meio pelo qual as crianças começam a interagir consigo mesmas e com o mundo externo, e chega a afirmar que “tudo é jogo durante os primeiros meses de existência, à parte algumas exceções, apenas, como a nutrição ou certas emoções como medo e a cólera (PIAGET, 1978, p.119)”. Do nascimento até cerca de dois anos, as crianças estão na fase sensório motora, de acordo com Piaget:

o que prevalece são os jogos de exercício que se constituem como exercícios adaptativos, onde a criança explora o mundo para conhecê-lo e para desenvolver seu próprio corpo e depois de ter aprendido ela começa a fazê-los por puro prazer. Esse período se caracteriza pelo desenvolvimento pelas ações, nele existe uma inteligência prática e um esforço de compreensão das situações através das percepções e do movimento. Quando ela refaz por prazer tem início às primeiras manifestações lúdicas, de forma que ele chega a dizer que “por outras palavras, um esquema jamais é por si mesmo lúdico, ou não-lúdico, e o seu caráter de jogo só provém do contexto ou do funcionamento atual (PIAGET, 1978, p.120).

O processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação é um desafio que requer atenção e cuidado por parte de toda a sociedade. O autismo é um transtorno do desenvolvimento que afeta a capacidade de comunicação e interação social, e variabilidade comportamental. Diante disso, é fundamental criar estratégias e políticas que permitam a participação plena e efetiva dessas pessoas no ambiente escolar.

Nas atividades lúdicas, as crianças estimulam os conhecimentos já adquiridos desenvolvendo os conceitos gerais com os quais brinca. É na ação de brincar que a criança propicia as aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor (KISHIMOTO, 2002).

A metodologia de cunho qualitativo se configurou, em sua totalidade, em pesquisa bibliográfica, para investigar, descrever e analisar as opiniões dos autores Kishimoto (2002), Mello (2009), Souza (2011), Vygotsky (1991), Wallon (1986), entre outros, que contribuíram para embasar sobre o desenvolvimento do presente trabalho.

Ao valorizar e promover a diversidade, a família está ajudando a criar um ambiente inclusivo que beneficia não apenas seus próprios filhos, mas toda a comunidade escolar. A inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades, enriquece a aprendizagem e promove um ambiente de respeito, compreensão e aceitação mútua.

Portanto, a participação da família no desenvolvimento inclusivo no âmbito escolar é fundamental para criar um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os alunos. Ao trabalhar em estreita colaboração com os educadores, a família pode ajudar a



promover a inclusão, a valorização da diversidade e a igualdade de oportunidades para todos, garantindo que cada aluno receba o apoio e os recursos necessários para alcançar seu pleno potencial.

A participação da família no desenvolvimento inclusivo no âmbito escolar é fundamental para garantir o sucesso e a inclusão de todas as crianças. A família desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo para os alunos com necessidades especiais, ajudando a escola a se tornar um local onde todos se sintam bem-vindos e valorizados. Quando a família participa ativamente da vida escolar de seus filhos, isso mostra aos educadores que eles têm o apoio e envolvimento dos pais, o que pode fazer uma grande diferença na forma como esses alunos são tratados e incluídos. A família pode compartilhar informações sobre as necessidades de seus filhos, suas preferências e habilidades, o que pode ajudar os professores a personalizar a educação de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

A criança não se limita a imitação do mundo adulto, elas reinventam a todo tempo, um novo mundo. Esse mundo tem um pouco do que recebe de informação e um pouco dela mesma e de seus gostos e paixões próprias (MORAIS E PÚBLIO, p.13).

Além disso, a família pode desempenhar um papel ativo na defesa da inclusão, participando de reuniões escolares, grupos de pais e comitês de inclusão. Eles podem compartilhar suas experiências e conhecimentos, oferecer suporte aos outros pais e educadores e ajudar a promover práticas inclusivas dentro da escola.

Além disso, a família pode promover atividades inclusivas, buscando oportunidades para que seus filhos participem de eventos e programas que promovam a inclusão e a diversidade. Isso pode incluir a participação em eventos comunitários, em grupos de apoio e em atividades que promovam a igualdade de oportunidades para todos.

A formação docente para trabalhar a inclusão na educação infantil é de extrema importância, visto que a inclusão escolar é um direito de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, mentais, sociais, emocionais ou cognitivas. Nesse sentido, os professores que atuam na educação infantil devem estar preparados para acolher e educar todas as crianças, respeitando suas diferenças e promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo.

A formação docente para a inclusão na educação infantil deve abranger diversos aspectos, tais como a compreensão das diferentes necessidades das crianças, a adaptação do currículo e das práticas pedagógicas, a criação de estratégias de ensino que atendam a diversidade, a promoção de relações inclusivas e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para lidar com as diferenças.

É fundamental que os professores tenham conhecimento sobre as legislações e políticas educacionais que garantem o direito à inclusão, bem como sobre os recursos e estratégias pedagógicas disponíveis para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, entre outras condições.

O termo lúdico tem aparecido frequentemente nas discussões sobre a nova perspectiva educacional voltada as séries iniciais do ensino fundamental. Tanto os professores quanto os teóricos da educação vêm tentando esclarecer a importância do brincar nos anos iniciais de qualquer criança. Para Nogueira (2007, p.9):

Através de atividades lúdicas o educando forma conceitos, seleciona ideias, estabelece lógicas, integra percepções, faz estimativa, vai socializando-se, promovendo situações que o leva a estabelecer relações sociais com o grupo ao qual está inserido, estimulando seu raciocínio no desenvolvimento de atitudes que exigem reflexões e enquanto função educativa proporciona a aprendizagem, seu saber, sua compreensão de mundo e seu conhecimento (NOGUEIRA, 2007, p.9).

Além disso, a formação docente para a inclusão na educação infantil deve proporcionar aos professores oportunidades de reflexão e debate acerca das questões relacionadas à diversidade, equidade, preconceito e discriminação, de forma a promover uma prática educativa que valorize e respeite a singularidade de cada criança.

Nesse sentido, é importante que os gestores das instituições de ensino invistam na formação continuada dos professores, oferecendo cursos, palestras, oficinas e outras atividades que contribuam para o aprimoramento profissional dos docentes no que diz respeito à inclusão na educação infantil.

Por fim, a formação docente para a inclusão na educação infantil deve ser pautada na construção de uma cultura escolar inclusiva, que envolva toda a comunidade escolar – professores, alunos, pais, funcionários e gestores – no compromisso de garantir a educação de qualidade para todas as crianças, respeitando suas diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades. Através deste processo, poderemos garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender, conviver e se desenvolver plenamente, independentemente de suas características individuais.

A inclusão de pessoas com autismo na educação é um direito assegurado por leis e tratados internacionais, que visam garantir o acesso à educação de qualidade a todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades e limitações. No entanto, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta diversos desafios, que vão desde a falta de estrutura e recursos nas escolas até a necessidade de formação adequada para os profissionais da educação.

Para promover a inclusão e o acolhimento de pessoas com autismo na educação, é necessário adotar uma abordagem multidisciplinar e individualizada, que leve em consideração as necessidades específicas de cada aluno. Isso inclui a adaptação do currículo escolar, o uso de recursos de comunicação alternativa e a implementação de estratégias para a promoção da interação social e o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

[...] o correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

Além disso, é fundamental promover a sensibilização e a conscientização de toda a comunidade escolar sobre o autismo, suas características e desafios. Isso pode contribuir para a criação de um ambiente mais acolhedor e inclusivo, no qual as pessoas com autismo se sintam respeitadas e valorizadas.

A formação dos profissionais da educação também desempenha um papel fundamental no processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na escola. É necessário proporcionar aos educadores as ferramentas e habilidades necessárias para atender às demandas específicas desses alunos, bem como promover a construção de práticas pedagógicas inclusivas e voltadas para a diversidade.

Além disso, a parceria com profissionais da saúde e da área da psicologia pode ser de grande importância, principalmente no que se refere ao acompanhamento e monitoramento do desenvolvimento dos alunos com autismo, possibilitando a implementação de estratégias adequadas e a identificação de eventuais necessidades especiais.

A família também desempenha um papel fundamental nesse processo, uma vez que é essencial o apoio e a participação ativa dos pais e responsáveis no processo educacional de seus filhos. O compartilhamento de informações e a colaboração entre



EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PERSPECTIVA: O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM COMO CAMINHO PARA A EQUIDADE



CLAUDIA CRISTINA DA CRUZ ZANARDI - Graduação em História pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2011); Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Pero Neto.

RESUMO

Este artigo discute a incorporação dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como estratégia para ampliar a acessibilidade e favorecer a inclusão no contexto escolar. Partindo de uma perspectiva educacional centrada na diversidade, analisa-se como o DUA possibilita a flexibilização curricular, a oferta de múltiplos meios de representação, expressão e engajamento, bem como a eliminação de barreiras que dificultam a participação plena de estudantes público-alvo da educação especial. A pesquisa ressalta que a implementação efetiva do DUA depende da formação continuada dos professores, da cultura institucional de inclusão e do planejamento pedagógico colaborativo. Conclui-se que o DUA contribui para transformar a escola em um ambiente mais equitativo e responsivo às necessidades de todos os alunos, promovendo aprendizagens mais significativas e acessíveis.

Palavras-chave: Desenho Universal para Aprendizagem; Acessibilidade; Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

A acessibilidade no ambiente escolar, articulada aos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), tem se consolidado como um eixo fundamental para a promoção da inclusão e da participação ativa de todos os estudantes.

O DUA propõe a oferta de múltiplos meios de engajamento, representação e ação, permitindo que as práticas pedagógicas sejam flexíveis e ajustáveis às necessidades individuais. Essa perspectiva busca superar modelos tradicionais de ensino, frequentemente pautados pela homogeneização, e reafirma a importância de um currículo que considere diferentes ritmos, estilos e formas de aprendizagem.

Ao favorecer ambientes educacionais mais responsivos, este contribui para a construção de uma escola que reconhece a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

A literatura especializada destaca que a adoção do DUA possibilita avanços significativos na qualidade do ensino ao ampliar o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial. Estudos apontam que a implementação de práticas pedagógicas universais, apoiadas por tecnologias assistivas e recursos acessíveis, eleva o potencial de participação e autonomia dos alunos.

Além disso, o DUA incentiva o planejamento colaborativo e integrado entre professores, equipe gestora e profissionais do atendimento educacional especializado, fortalecendo uma cultura escolar inclusiva. Assim, o conhecimento consolidado nesta área demonstra que a acessibilidade curricular, quando orientada pelos princípios do Desenho, torna-se um instrumento eficaz para transformar as relações e as oportunidades no espaço escolar.

Apesar dos avanços teóricos e normativos, persistem desafios que dificultam a aplicação plena do DUA nas escolas. A falta de formação específica para docentes, a insuficiência de recursos materiais e tecnológicos e as resistências institucionais às mudanças curriculares estão entre os principais obstáculos identificados.

Soma-se a isso a percepção limitada de que a acessibilidade seria uma responsabilidade exclusiva do atendimento especializado, quando, na verdade, deve envolver toda a comunidade escolar. Tais barreiras revelam a necessidade de políticas mais robustas e de uma reorganização da cultura pedagógica para que o DUA seja plenamente incorporado às práticas de ensino. A justificativa para a realização desta revisão bibliográfica fundamenta-se na crescente demanda por práticas inclusivas que

atendam de forma equitativa às diferentes necessidades educacionais dos estudantes. Considerando o papel da escola como espaço de formação social, cultural e cognitiva, torna-se essencial compreender como o DUA pode subsidiar práticas pedagógicas mais acessíveis e eficazes.

A análise da literatura contribui para identificar avanços, limitações e possibilidades de aprimoramento das práticas inclusivas, fornecendo subsídios tanto para profissionais da educação quanto para pesquisadores interessados na temática.

O objetivo geral deste estudo é analisar, a partir de uma revisão bibliográfica, as contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem na promoção da acessibilidade e da inclusão escolar.

Como objetivos específicos, busca-se: (a) identificar os principais princípios e fundamentos do DUA aplicáveis ao contexto educacional; (b) mapear desafios relatados na literatura para sua implementação; (c) discutir a relação entre acessibilidade curricular e práticas pedagógicas inclusivas; e (d) apresentar possibilidades de fortalecimento da cultura inclusiva nas instituições de ensino.

DESENVOLVIMENTO

DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM COMO INSTRUMENTO PARA A ACESSIBILIDADE E A INCLUSÃO ESCOLAR

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) tem se consolidado, no campo educacional, como uma abordagem pedagógica capaz de ampliar a participação e o acesso de todos os estudantes aos processos de ensino e aprendizagem.

A proposta fundamenta-se em princípios de flexibilidade curricular que visam contemplar diferentes formas de aprender, garantindo que barreiras estruturais, metodológicas e atitudinais sejam minimizadas ou eliminadas desde o planejamento (CAST, 2018). Assim, o DUA propõe um olhar para a diversidade como ponto de partida, e não como exceção dentro da sala de aula. No contexto brasileiro, pesquisadores têm destacado a urgência de incorporar práticas educacionais que superem modelos homogêneos e que reconheçam as particularidades dos estudantes com e sem deficiência.

Para Mantoan (2017), a escola inclusiva deve estruturar-se a partir do reconhecimento da diferença como valor, e o DUA surge como um caminho efetivo para esse movimento ao permitir que o currículo seja acessível sem depender unicamente de adaptações individualizadas.

A aplicação do DUA orienta a diversificação das formas de representação dos conteúdos, das possibilidades de ação e expressão dos estudantes e das estratégias para promover engajamento, como apontam Rose e Meyer (2021), pesquisadores que fundamentaram o modelo em estudos neurocientíficos sobre variabilidade humana. Esses princípios ampliam o acesso, permitindo que o aluno escolha diferentes modos de expressar seus conhecimentos e interesses.

Pesquisas recentes no Brasil reforçam essa perspectiva. Pieczarka e Valdivieso (2023), ao investigarem práticas inclusivas no ensino regular, demonstram que o DUA possibilita maior autonomia aos estudantes com deficiência intelectual, ao mesmo tempo em que aprimora a participação dos demais alunos. Os autores enfatizam que, ao flexibilizar as práticas pedagógicas, a escola amplia sua capacidade de promover aprendizagens significativas.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel das tecnologias acessíveis como apoio à implementação dos princípios do DUA. Segundo Bersch (2019), recursos digitais, softwares de leitura, plataformas interativas e dispositivos assistivos podem potencializar a aplicação do DUA ao diversificar caminhos de aprendizagem. Essa integração entre DUA e tecnologia constitui um eixo fundamental para a acessibilidade contemporânea.

Entretanto, como ressaltam Gonçalves e Gomes (2020), a adoção do DUA exige mudanças profundas no planejamento pedagógico. Não basta incorporar ferramentas; é necessário reorganizar a lógica da sala de aula, repensar objetivos, estratégias e avaliações para que todos os estudantes tenham condições reais de participar. Essa reorganização envolve a construção de práticas coletivas e colaborativas entre professores de sala comum e professores da educação especial.

A literatura também mostra que o DUA contribui para reduzir práticas de segregação escolar. Para Mittler (2018), a inclusão só se efetiva quando a escola se estrutura para atender à diversidade dentro do contexto regular, e o DUA oferece diretrizes para que isso ocorra de forma concreta e contínua. Dessa forma, a proposta rompe com a lógica de que somente adaptações individuais dariam conta da diversidade.

Contudo, implementar o DUA requer disponibilidade institucional e política. Como destacam Carvalho (2021) e Glat e Pletsch (2019), políticas inclusivas precisam estar acompanhadas de investimentos em formação docente, em recursos pedagógicos e em condições de trabalho adequadas. O DUA não depende apenas do professor, mas da cultura escolar como um todo.

A formação continuada tem sido um dos elementos mais discutidos nas pesquisas atuais. Estudos de Zappaterra e Santos (2022) apontam que muitos professores ainda não se sentem preparados para elaborar atividades flexíveis ou diversificar estratégias avaliativas. Essa lacuna formativa representa um obstáculo para a consolidação do DUA como prática cotidiana.

Outro desafio recorrente diz respeito à concepção equivocada de que o DUA seria uma metodologia pronta ou um conjunto rígido de técnicas. Lopes e Prado (2021) afirmam que o DUA é uma abordagem orientadora, e não uma receita pedagógica. Sua aplicação depende da análise do contexto e das necessidades reais dos estudantes, sem perder de vista a garantia de acessibilidade para todos.

Além desses desafios, há questões estruturais ainda enfrentadas pelas escolas brasileiras, como a ausência de recursos tecnológicos, turmas superlotadas e carência de apoio especializado. Segundo Leite e Santos (2024), tais obstáculos comprometem o planejamento colaborativo e limitam a inovação pedagógica necessária para que o DUA se efetive.

Apesar das dificuldades, há evidências de que escolas que adotam o DUA apresentam melhorias na participação e engajamento dos alunos. Estudos internacionais, como o de Devitt et al. (2025), mostraram efeitos positivos sobre o desempenho acadêmico de estudantes do ensino secundário, reforçando a importância da abordagem como estratégia de inclusão educacional.

No contexto da educação infantil, o DUA também tem mostrado resultados promissores. Bettio e Schmidt (2025) identificaram que práticas baseadas no DUA favorecem tanto a comunicação quanto o desenvolvimento social de crianças com diferentes perfis de aprendizagem, fortalecendo a participação em atividades coletivas.

Outro ponto-chave refere-se à relação entre DUA e currículo. Para Kafrouni e Bueno (2021), o currículo universalmente desenhado assegura que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, respeitando ritmos e modos distintos de participação. Isso garante equidade sem comprometer a qualidade da educação.



O DUA também dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois ambos defendem aprendizagens essenciais e flexíveis, respeitando a diversidade. De acordo com Moreira e Kramer (2022), essa convergência possibilita que as práticas inclusivas se tornem parte integrante do planejamento escolar, e não apenas ações complementares.

A adoção do DUA, portanto, impulsiona transformações pedagógicas que repercutem não só no desempenho escolar, mas também no bem-estar emocional dos estudantes. Para Ainscow (2020), escolas inclusivas são aquelas que acolhem diferentes formas de ser e aprender, criando ambientes onde cada aluno pode desenvolver-se integralmente.

Diante disso, torna-se evidente que o DUA não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas um compromisso ético e político com a educação inclusiva. Ele promove condições para que a escola se configure como espaço de direitos, acesso e participação plena, conforme defendem Mendes (2021) e Omote (2018).

Em síntese, os estudos recentes indicam que o Desenho Universal para Aprendizagem representa uma abordagem potente para a construção de práticas educacionais inclusivas, flexíveis e acessíveis. Contudo, sua adoção exige formação, investimento e mudança de cultura institucional, garantindo que todos os estudantes — com ou sem deficiência — encontrem na escola um espaço de pertencimento e aprendizagem significativa.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS À LUZ DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

As práticas pedagógicas inclusivas constituem um campo central nas discussões sobre a educação contemporânea, especialmente diante da diversidade crescente de perfis, ritmos e estilos de aprendizagem presentes nas escolas.

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) oferece bases teóricas e metodológicas que permitem reconfigurar a prática docente, tornando-a mais responsiva e orientada à equidade (ROSE; MEYER, 2021). Assim, ao propor múltiplos meios de engajamento, representação e expressão, o DUA potencializa a inclusão e amplia o alcance das estratégias pedagógicas.

Nesse sentido, a prática docente deixa de ser vista apenas como transmissão de conteúdos e passa a abarcar a construção de ambientes acessíveis, participativos e flexíveis. De acordo com Mantoan (2017), práticas inclusivas efetivas exigem que o professor compreenda a diferença como elemento constitutivo da escola e não como exceção. O DUA, nesse aspecto, fortalece o papel do professor como mediador que organiza o espaço educativo de forma a acolher a pluralidade.

A literatura tem evidenciado que práticas inclusivas fundamentadas no DUA contribuem para a ampliação do acesso ao currículo. Para Glat e Pletsch (2019), democratizar o acesso envolve não apenas a presença física dos estudantes na sala de aula, mas principalmente a participação ativa e significativa nos processos de aprendizagem. Assim, o currículo precisa ser desenhado para garantir esse protagonismo.

Um dos pilares que sustentam as práticas pedagógicas inclusivas é a avaliação formativa. Conforme defendem Hoffmann (2018) e Luckesi (2020), a avaliação deve assumir caráter processual e diagnóstico, apoiando o desenvolvimento do estudante, e não apenas classificando-o. O DUA incorpora essa lógica ao permitir que os estudantes demonstrem conhecimentos por diferentes meios, evitando padronizações que excluem.

Outro elemento fundamental das práticas inclusivas diz respeito ao uso de recursos diversificados, especialmente tecnológicos. A tecnologia, quando integrada de maneira planejada, amplia as possibilidades de participação dos estudantes com e sem deficiência (BERSCH, 2019). Sob a ótica do DUA, tecnologias digitais podem ser usadas como mediadoras na representação dos conteúdos, no desenvolvimento da autonomia e na construção de aprendizagens colaborativas.

A pesquisa de Pieczarka e Valdivieso (2023) evidencia que práticas pedagógicas baseadas no DUA, associadas ao uso de tecnologias assistivas, favorecem significativamente a autonomia dos alunos com deficiência intelectual. Esses autores demonstram que adaptar o modo de apresentar conteúdos, e não o conteúdo em si, contribui para uma participação mais equitativa.

Entretanto, práticas inclusivas fundamentadas no DUA exigem que o planejamento pedagógico seja colaborativo. Para Carvalho (2021), a construção de práticas efetivamente inclusivas depende do diálogo entre professores da sala comum, profissionais do atendimento educacional especializado e equipe gestora. Essa articulação é essencial para garantir coerência, continuidade e acessibilidade no processo educativo.

Outro aspecto importante é a dimensão relacional da prática pedagógica. Ainscow (2020) afirma que a inclusão se concretiza no cotidiano escolar por meio de relações que acolhem, escutam e reconhecem o estudante. O DUA, ao enfatizar o engajamento, reforça que práticas inclusivas não dependem apenas de materiais e métodos, mas da construção de vínculos que fortalecem o pertencimento.

Além das relações interpessoais, as práticas pedagógicas devem considerar também o ambiente físico. A acessibilidade ambiental, como discutem Sassaki (2010) e Lima (2021), é requisito para garantir a participação de todos. A combinação entre DUA e acessibilidade arquitetônica cria condições para que o espaço seja vivido de forma plena e segura por todos os estudantes.

Outro desafio identificado na literatura refere-se à resistência às mudanças pedagógicas. Muitos professores, por falta de formação ou por insegurança, mantêm práticas tradicionais que não favorecem a flexibilidade necessária ao DUA (ZAPPATERA; SANTOS, 2022). Superar essa resistência exige formação continuada e apoio institucional.

Também é importante destacar que práticas inclusivas não equivalem a práticas individualizadas. Segundo Omote (2018), a individualização excessiva pode reforçar estigmas e segregar os estudantes. O DUA rompe com essa lógica ao propor práticas universais, que servem a todos, sem deixar de respeitar singularidades.

No entanto, há momentos em que ajustes individuais são necessários, principalmente em casos de barreiras específicas. Nesse ponto, Mendes (2021) argumenta que a educação especial na perspectiva inclusiva combina práticas universais com recursos de suporte individualizado, sem perder o foco na participação no contexto comum.

As práticas pedagógicas sustentadas pelo DUA também dialogam com a BNCC, que estabelece competências e habilidades essenciais compatíveis com o desenvolvimento de estratégias flexíveis (MOREIRA; KRAMER, 2022). Essa convergência reforça que práticas inclusivas podem ser articuladas com políticas curriculares nacionais de forma harmoniosa.

Além disso, pesquisas internacionais destacam avanços significativos no impacto das práticas universais. Devitt et al. (2025) identificaram aumento no engajamento e no desempenho escolar quando professores utilizaram princípios do DUA de maneira consistente, confirmando a relevância da abordagem para diferentes níveis de ensino.

Para que tais práticas se consolidem, a formação inicial de professores deve incorporar discussões sobre inclusão e DUA. De



acordo com Garcia e Michels (2021), a formação docente ainda apresenta lacunas no campo da educação inclusiva, o que dificulta a transposição da teoria para a prática.

Outro ponto relevante é o papel da gestão escolar. Como afirmam Lück (2018) e Paro (2019), práticas pedagógicas inclusivas exigem liderança democrática, que incentive inovação, apoio pedagógico e cultura colaborativa. Sem esse suporte, o DUA corre o risco de se limitar a iniciativas isoladas.

Por fim, as práticas inclusivas fundamentadas no DUA representam não apenas um avanço metodológico, mas um compromisso ético com a garantia de direitos educacionais. Configuram-se como práticas que ampliam possibilidades, respeitam diferenças e valorizam trajetórias individuais, contribuindo para a construção de uma escola mais justa e equitativa.

Em síntese, o DUA oferece fundamentos sólidos para orientar práticas pedagógicas inclusivas, desde que articulado a políticas de formação, gestão democrática, uso consciente de tecnologias e compromisso institucional.

A literatura mostra que, embora existam desafios, os avanços são significativos e apontam para uma transformação possível e necessária da educação contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo dos capítulos permitiu compreender que o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) constitui um referencial sólido e contemporâneo para orientar práticas inclusivas no contexto educacional brasileiro.

Ao propor múltiplos meios de engajamento, representação e expressão, este rompe com modelos pedagógicos tradicionais centrados na padronização e promove uma concepção de ensino pautada na diversidade, assegurando condições reais de participação e aprendizagem para todos os estudantes.

A literatura recente reforça que o DUA, associado a políticas de acessibilidade e à educação especial na perspectiva inclusiva, fortalece o compromisso com a equidade e com a democratização do acesso ao currículo.

Os estudos discutidos demonstram que a implementação do DUA depende não apenas da adoção de novas estratégias pedagógicas, mas de uma mudança cultural e organizacional profunda.

A criação de ambientes escolares acessíveis exige formação continuada, planejamento colaborativo, gestão democrática e investimentos institucionais capazes de sustentar práticas flexíveis e responsivas. Além disso, desafios como a falta de recursos, lacunas na formação docente e resistência a mudanças evidenciam a necessidade de políticas públicas mais consistentes e integradas, que apoiem as escolas na superação de barreiras estruturais, metodológicas e atitudinais.

Apesar dos obstáculos, os avanços observados em pesquisas nacionais e internacionais indicam que o DUA tem contribuído para ampliar o engajamento, a autonomia e o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, demonstrando sua relevância como instrumento pedagógico e como estratégia política para a construção de uma escola inclusiva. Ao favorecer práticas universais que beneficiam todo o coletivo, o DUA reafirma o direito de aprender como princípio fundamental da educação contemporânea, colocando a diversidade humana no centro do planejamento educacional.

Diante disso, conclui-se que o DUA representa uma possibilidade concreta e necessária para transformar o cotidiano escolar, promovendo ambientes acessíveis, significativos e acolhedores. Sua integração às práticas pedagógicas e às políticas educacionais constitui um caminho promissor para o fortalecimento da inclusão escolar, reafirmando a importância de uma educação que reconheça e valorize a singularidade de cada estudante.

Assim, o DUA não se limita a um conjunto de orientações metodológicas, mas se configura como um compromisso ético e social que orienta a construção de uma educação verdadeiramente democrática e justa.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. *Struggling for Equity in Education: The Legacy of Salamanca*. London: Routledge, 2020.

BERSCH, R. *Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2021.

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST, 2018.

DEVITT, A. et al. *Universal Design for Learning and Student Outcomes in Secondary Education: A Systematic Review*. *Journal of Inclusive Education*, v. 12, n. 3, 2025.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Educação inclusiva: cultura e formação docente*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2019.

GARCIA, R. L.; MICHELS, M. H. *Formação de professores e políticas inclusivas: avanços e lacunas*. *Educação & Sociedade*, v. 42, 2021.

GONÇALVES, I. C.; GOMES, V. L. G. *Práticas pedagógicas inclusivas e formação docente*. *Revista da Educação Especial*, v. 33, 2020.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora*. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

KAFROUNI, R.; BUENO, J. G. S. *Currículo escolar e inclusão: reflexões contemporâneas*. *Revista Educação Especial*, v. 34, 2021.

LEITE, C. R.; SANTOS, M. G. S. *Desafios contemporâneos da inclusão escolar*. *Educação em Debate*, v. 46, 2024.



LIMA, A. S. Acessibilidade arquitetônica e inclusão escolar. Cadernos de Educação, v. 20, 2021.

LOPES, M. C.; PRADO, M. E. O DUA e a flexibilização curricular. Revista Interfaces da Educação, v. 12, 2021.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2020.

LÜCK, H. Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2018.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2017.

MENDES, E. G. Educação especial na perspectiva inclusiva: políticas e práticas. Revista Brasileira de Educação, v. 26, 2021.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos, práticas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2018.

MOREIRA, A. F.; KRAMER, S. Currículo e inclusão na BNCC. Currículo sem Fronteiras, v. 22, 2022.

OMOTE, S. Barreiras atitudinais e inclusão escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, 2018.

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2019.

PIECZARKA, T.; VALDIVIESO, T. V. Diferenciação curricular e deficiência intelectual: análise à luz do DUA. Revista Educação Especial, v. 36, 2023.

ROSE, D.; MEYER, A. Universal Design for Learning: Theory and Practice. Wakefield, MA: CAST, 2021.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

ZAPPATERRA, E.; SANTOS, V. Formação docente e DUA: desafios e possibilidades. Cadernos de Educação, v. 67, 2022.



A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



JAMILLE EMANUELLE DA SILVA BRAGA - Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP (2017); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2020); Professora de Educação Infantil no CEMEI Carmelo Cali.

RESUMO

Este artigo discute a importância da escola como um espaço vivo de encontros, aprendizagens e descobertas, especialmente no que diz respeito à promoção de experiências que fortalecem a autonomia e a construção da identidade das crianças. A investigação se apoia em uma pesquisa de campo realizada com professores e famílias de uma instituição de educação infantil, buscando compreender como esses diferentes olhares se articulam no cotidiano escolar. A análise evidencia que práticas pedagógicas que acolhem o brincar como linguagem, a escuta sensível como postura e o protagonismo infantil como princípio orientador têm impacto direto no desenvolvimento pessoal e social das crianças. Quando encontram espaço para experimentar, escolher, expressar sentimentos e ideias e criar vínculos com as pessoas e com o ambiente, ampliam sua confiança e seu modo de participar da vida coletiva. Os resultados apontam que reconhecer e valorizar as singularidades de cada criança, em suas histórias, ritmos, modos de se expressar e interagir, é fundamental para uma educação infantil comprometida com o cuidado, o respeito e a formação integral. Uma educação que prioriza as relações, a participação e a diversidade, é essencial na construção de experiências formativas potentes e de qualidade.

Palavras-chave: Autonomia infantil; Identidade; Educação infantil; Práticas pedagógicas; Protagonismo.

INTRODUÇÃO

A escola, especialmente na educação infantil, é um território onde as crianças ampliam suas experiências para além do ambiente familiar. Ao conviver com outras crianças, circular por diferentes espaços, enfrentar desafios do cotidiano e participar de brincadeiras e propostas diversas, elas vão construindo modos próprios de agir, pensar, se expressar e se relacionar. É nesse movimento diário marcado por encontros, descobertas, conflitos, negociações e afetos, que a autonomia e a identidade vão se constituindo pouco a pouco. Essas dimensões não se formam de maneira isolada, mas nas relações que as crianças estabelecem com os outros, com os ambientes e com as oportunidades que a escola lhes oferece.

Nos últimos anos, a compreensão da criança como sujeito de direitos, participante ativa da vida social e produtora de cultura tem provocado mudanças importantes na forma de pensar a educação infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) apontam para a indissociabilidade entre educar e cuidar, e para necessidade de práticas que respeitem as singularidades das crianças, garantindo experiências que favoreçam seu desenvolvimento integral. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa concepção ao destacar os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, reconhecendo as interações e as brincadeiras como eixos centrais do trabalho pedagógico. Esses documentos contribuem para compreender que a escola não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas um lugar de construção de vínculos, sentidos e aprendizagens significativas.

Nesse contexto, falar de autonomia não se limita à capacidade de realizar tarefas de forma independente, mas envolve a possibilidade de a criança fazer escolhas, expressar opiniões, experimentar, assumir responsabilidades progressivas e participar ativamente da rotina. Da mesma forma, a identidade vai sendo construída nas relações, nas experiências vividas, nos vínculos afetivos e nas formas como a criança se percebe e é reconhecida pelo outro. Quando a escola acolhe as diferenças, respeita



os tempos e valoriza as expressões infantis, contribui para que cada criança se sinta pertencente, segura e confiante para se posicionar no mundo.

O brincar ocupa um lugar central nesse processo. É por meio das brincadeiras que as crianças exploram o corpo, os objetos, os espaços e as relações, elaboram sentimentos, criam narrativas, experimentam papéis sociais e constroem sentidos sobre a realidade. Brincar é também uma forma de linguagem, de comunicação e de aprendizagem. Por isso, a escuta atenta dos adultos, que considera não apenas o que a criança diz com palavras, mas também o que expressa por gestos, olhares, movimentos, silêncios e produções, torna-se fundamental para compreender seus interesses, necessidades e modos de participação. Essa escuta sensível fortalece os vínculos e amplia as possibilidades de intervenções pedagógicas mais coerentes com as experiências das crianças.

Refletir sobre a construção da autonomia e da identidade na educação infantil torna-se ainda mais necessário considerando os desafios vividos cotidianamente pelas escolas públicas, como as condições de trabalho, o número elevado de crianças por turma, as exigências burocráticas e a necessidade constante de formação docente. Diante desse cenário, pensar em práticas que valorizem o protagonismo das crianças, respeitem a diversidade e ampliem suas possibilidades de participação contribui para o fortalecimento de uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com a formação humana.

Este estudo tem como objetivo analisar de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma instituição pública de educação infantil contribuem para a construção da autonomia e da identidade das crianças. Buscando ainda, compreender como professoras e famílias percebem esse processo no cotidiano escolar, identificar situações que favorecem o protagonismo infantil e refletir sobre como as interações, as brincadeiras e a organização dos tempos e espaços influenciam as experiências das crianças.

A partir dessas questões, o problema que orienta a pesquisa é: de que forma as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola contribuem para a construção da identidade e da autonomia das crianças na educação infantil? Para responder a essa questão, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas e observações do cotidiano, buscando compreender os sentidos atribuídos às experiências vividas pelas crianças e pelos adultos que com elas convivem.

Espera-se que este trabalho contribua para ampliar as reflexões sobre a prática pedagógica na educação infantil, reforçando a importância de uma escola que valoriza a escuta, o brincar, as relações e a participação. Ao reconhecer a criança como protagonista de sua própria história, compreende-se que sua identidade se constrói nos encontros, nas experiências e nos vínculos que estabelece, em um processo contínuo, marcado pela diversidade, pelo afeto e pela construção coletiva de sentidos.

ENTRE SINGULARIDADES E RELAÇÕES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A identidade vai se construindo à medida que o sujeito se reconhece nas relações que estabelece com o mundo e com as pessoas que o cercam. Não se trata de algo pronto ou definitivo, mas de um percurso que se transforma ao longo da vida, atravessado pelas experiências, pelos vínculos e pelas diferentes formas de interação social. Dubar (2005) contribui para essa compreensão ao afirmar que a identidade é uma construção social, histórica e simbólica, marcada pela linguagem, pelas relações interpessoais e pelos contextos nos quais o sujeito circula, como a família e a escola.

Na infância, esse processo se intensifica, pois é nesse período que a criança começa a se perceber como sujeito singular e parte de um grupo social. Nesse contexto, a escola configura-se como um espaço privilegiado de constituição identitária, uma vez que nela a criança é constantemente desafiada a se posicionar, expressar seus desejos, conviver com a diversidade e reconhecer-se como sujeito capaz. Essa perspectiva dialoga com Sarmento (2005), que compreende a infância como uma categoria social em construção, atravessada por múltiplas vozes, culturas e experiências.

A autonomia, por sua vez, segundo Emmi Pikler (2011), está diretamente relacionada à liberdade de movimento, de escolha e de experimentação que a criança vivencia desde os primeiros anos de vida. Para que a autonomia se desenvolva de forma saudável, é necessário que o adulto confie na criança e proporcione um ambiente seguro, no qual ela possa explorar o mundo sem intervenções excessivas. Essa visão articula-se à pedagogia participativa, que reconhece a criança como sujeito ativo, potente e competente.

Nessa mesma direção, Malaguzzi (1999), idealizador da Abordagem Reggio Emilia, destaca que a criança possui “cem linguagens”, ou seja, múltiplas formas de expressão, pensamento e criação que devem ser respeitadas e estimuladas no contexto escolar. Para ele, a escola deve ser um espaço de escuta, diálogo e pesquisa, em que a criança se perceba como protagonista do próprio processo de aprendizagem. Assim, ao reconhecer e valorizar as expressões individuais e coletivas das crianças, a escola contribui de maneira decisiva para a formação da identidade e da autonomia.

Complementarmente, autores como Oliveira (2002) e Kramer (2006) defendem que a construção da identidade e da autonomia só é possível em contextos educativos que respeitem os direitos das crianças, promovam vínculos afetivos consistentes e garantam sua participação ativa na rotina pedagógica. Esses princípios também são destacados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), que orientam para a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as crianças como sujeitos históricos e culturais, respeitando sua diversidade e protagonismo.

PESQUISA DE CAMPO: VOZES DA ESCOLA E DAS FAMÍLIAS

ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados a partir das entrevistas com professoras, responsáveis e das observações do cotidiano escolar possibilitou compreender de forma mais sensível e aprofundada, como a autonomia e a identidade das crianças vão se constituindo nas práticas diárias da instituição. As falas revelam avanços importantes, mas também apontam desafios que atravessam o trabalho pedagógico, evidenciando que esse processo é marcado por tensões, aprendizagens e constantes ajustes.

Para tornar a leitura dos dados mais clara, os registros foram organizados em categorias de análise, construídas a partir dos temas que apareceram com mais frequência nas falas e nas situações vivenciadas no cotidiano da escola.



AUTONOMIA NAS ROTINAS E NAS PEQUENAS ESCOLHAS

Um dos aspectos mais recorrentes nas falas das professoras refere-se às oportunidades que as crianças têm de exercer a autonomia no dia a dia, especialmente por meio de pequenas decisões que fazem parte da rotina escolar. Escolher brinquedos, decidir com quem brincar, organizar os materiais após as propostas, servir-se durante os momentos de alimentação e opinar sobre a organização do espaço foram exemplos citados como situações que favorecem o desenvolvimento da iniciativa e da responsabilidade.

As educadoras ressaltaram que as crianças passam a se sentir mais seguras e confiantes quando percebem que suas escolhas são respeitadas. Uma das professoras comentou que, ao permitir que os alunos escolham os materiais que desejam utilizar em uma proposta, observa maior envolvimento, interesse e persistência, mesmo quando surgem dificuldades. Essa percepção dialoga com Pikler (2011), ao defender a importância da confiança do adulto na capacidade da criança e da oferta de um ambiente seguro para que ela experimente e construa sua autonomia.

Durante as observações, foi possível perceber que, em momentos em que a rotina se mostrava mais flexível, as crianças demonstravam maior iniciativa, buscavam resolver conflitos com menos intervenção adulta e criavam estratégias próprias para organizar as brincadeiras. Esses comportamentos indicam que a autonomia se fortalece quando a criança participa ativamente das decisões que atravessam sua vivência cotidiana, e não apenas em atividades pontuais.

Ao mesmo tempo, as professoras também mencionaram limitações relacionadas ao tempo disponível, ao número elevado de crianças por turma e às demandas institucionais. Segundo relataram, esses fatores nem sempre permitem ampliar as possibilidades de escolha, escuta e acompanhamento individual, o que evidencia a necessidade de repensar as condições de trabalho para fortalecer práticas mais participativas.

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Outro eixo fortemente presente nas falas refere-se à valorização das diferentes formas de expressão das crianças. As professoras destacaram que a identidade não se constrói apenas por meio da linguagem oral, mas também pelo corpo, pelo desenho, pela música, pela dramatização e pelas brincadeiras simbólicas. Experiências que envolvem criação, experimentação e imaginação foram mencionadas como momentos em que as crianças expressam sentimentos, preferências, memórias e modos próprios de compreender o mundo.

Uma educadora relatou que, ao observar os desenhos e as brincadeiras, consegue perceber aspectos importantes da história de vida das crianças, seus interesses e suas formas de se relacionar. Essa observação aproxima-se da concepção de Malaguzzi (1999), que reconhece as múltiplas linguagens da criança e defende a escola como espaço de escuta, diálogo e investigação.

Nas observações realizadas, foi possível identificar situações em que as crianças utilizavam o faz de conta para representar experiências familiares, relações de cuidado, conflitos e situações do cotidiano. Esses momentos evidenciam como a brincadeira funciona como espaço de elaboração simbólica e de construção da identidade, permitindo que a criança experimente diferentes papéis e modos de pertencimento.

As professoras também apontaram que nem sempre é simples garantir tempo e espaço suficientes para esse tipo de exploração, especialmente quando há pressões relacionadas à organização da rotina, à escassez de materiais ou às demandas administrativas. Ainda assim, reconhecem que investir nessas experiências é fundamental para fortalecer a expressão e a singularidade de cada criança.

RELAÇÕES, VÍNCULOS E SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO

As relações estabelecidas na escola aparecem como um elemento central para a construção da identidade e da autonomia. Tanto professoras quanto famílias ressaltaram a importância dos vínculos afetivos, do acolhimento e da segurança emocional para que a criança se sinta à vontade para se expressar, arriscar, perguntar e participar.

Algumas famílias relataram mudanças percebidas no comportamento das crianças após o ingresso na escola, como maior iniciativa para conversar, ampliação do vocabulário, mais autonomia em tarefas cotidianas e maior segurança nas interações sociais. Esses relatos reforçam a importância do ambiente escolar como espaço de ampliação das experiências e das relações.

Do ponto de vista das educadoras, criar um ambiente acolhedor exige atenção constante às relações, à escuta e à mediação dos conflitos. Observou-se que, quando os adultos demonstram disponibilidade para ouvir, orientar e respeitar as crianças, o grupo tende a desenvolver maior cooperação, empatia e senso de pertencimento. Esses aspectos dialogam com Dubar (2005), ao compreender a identidade como um processo construído nas interações sociais e nos vínculos estabelecidos ao longo da vida.

PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

A relação entre escola e família também se mostrou relevante para o fortalecimento da autonomia e da identidade das crianças. As famílias demonstraram reconhecer o papel da escola na ampliação das experiências dos filhos e manifestaram o desejo de acompanhar mais de perto a rotina escolar.

Alguns responsáveis sugeriram encontros mais frequentes, devolutivas individuais e maior compartilhamento das propostas desenvolvidas em sala. Essas falas apontam para a importância de fortalecer os canais de diálogo e de construção conjunta, de modo que as ações educativas não se restrinjam apenas ao espaço escolar, mas dialoguem com o cotidiano familiar.

As professoras, por sua vez, reconhecem que a parceria com as famílias contribui para a continuidade das aprendizagens e



para o fortalecimento dos vínculos, embora relatem dificuldades relacionadas ao tempo disponível e à organização institucional. A aproximação entre escola e família aparece, assim, como um campo de possibilidades, mas também de desafios que precisam ser enfrentados coletivamente.

DESAFIOS INSTITUCIONAIS E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Apesar dos avanços identificados, as falas das professoras evidenciaram dificuldades estruturais que impactam diretamente a qualidade das práticas pedagógicas. O número elevado de crianças por turma, a sobrecarga de tarefas burocráticas, a limitação de espaços e materiais e o pouco tempo destinado ao planejamento e à reflexão coletiva foram apontados como fatores que dificultam a escuta individualizada e o acompanhamento mais próximo das crianças.

Esses elementos reforçam a necessidade de políticas públicas que valorizem o trabalho docente e garantam condições mais adequadas para o desenvolvimento de práticas sensíveis, participativas e humanizadas. Reconhecer esses limites não significa desconsiderar os esforços cotidianos das educadoras, mas compreender que a construção de uma educação infantil de qualidade depende também de investimentos estruturais e formativos.

A leitura das categorias analisadas evidencia que a construção da autonomia e da identidade das crianças não acontece em ações isoladas, mas se tece no cotidiano, nas relações, nas escolhas possíveis, nas experiências de brincadeira, na qualidade dos vínculos e nas condições institucionais que sustentam o trabalho pedagógico. As vozes das professoras e das famílias revelam tanto práticas potentes quanto desafios que precisam ser enfrentados coletivamente, apontando para a necessidade de uma reflexão contínua sobre os tempos, os espaços, as escutas e as formas de organização da vida escolar. A partir dessas compreensões, torna-se possível ampliar o olhar para as implicações pedagógicas e sociais desses achados, o que orienta as considerações finais deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise teórica e os dados produzidos na pesquisa de campo reafirmam o papel fundamental da escola como espaço de construção da identidade e da autonomia na infância. As experiências observadas evidenciam que esses processos se constituem nas relações cotidianas, nas possibilidades de escolha oferecidas às crianças, na valorização das múltiplas linguagens, na qualidade dos vínculos afetivos e na forma como a escola organiza seus tempos e espaços.

As falas das professoras e das famílias revelaram que práticas pautadas na escuta sensível, no respeito às singularidades e na abertura para a participação infantil favorecem o desenvolvimento da confiança, da iniciativa e do sentimento de pertencimento. As situações observadas mostram que, quando as crianças encontram espaço para decidir, experimentar, brincar, expressar sentimentos e negociar com os pares, ampliam sua capacidade de se posicionar no grupo e de reconhecer-se como sujeitos ativos de sua própria história.

Ao mesmo tempo, a pesquisa evidenciou desafios importantes, relacionados às condições de trabalho, ao número de crianças por turma, às demandas institucionais e à necessidade de fortalecer a parceria entre escola e família. Esses aspectos interferem diretamente na possibilidade de garantir uma escuta mais individualizada e de ampliar práticas participativas no cotidiano escolar. Reconhecer esses limites é fundamental para pensar políticas públicas, investimentos e processos formativos que sustentem uma educação infantil mais sensível, democrática e comprometida com a qualidade social da educação.

A construção da autonomia e da identidade não se apresenta como um resultado imediato, mas como um processo contínuo, atravessado por relações, afetos, conflitos, descobertas e aprendizagens. Trata-se de um movimento que exige do adulto disponibilidade para observar, escutar, refletir e rever práticas, compreendendo que cada criança possui tempos, modos de expressão e trajetórias singulares.

Nesse sentido, reafirma-se a importância de uma escola que valorize o brincar como linguagem, reconheça a criança como protagonista, promova experiências significativas e construa relações pautadas no respeito, na escuta e no diálogo. Investir em ambientes educativos que favoreçam a participação, a diversidade e o pertencimento contribui não apenas para o desenvolvimento individual das crianças, mas também para a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos e participativos na vida social. Espera-se que este estudo contribua para ampliar o debate sobre a prática pedagógica na educação infantil, incentivando novas reflexões, pesquisas e ações que fortaleçam o compromisso com uma infância respeitada, escutada e valorizada em sua pluralidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

DUBAR, Claude. A construção das identidades sociais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade: múltiplos olhares. In: KRAMER, Sonia (org.). Infância e educação infantil: uma abordagem plural. São Paulo: Ática, 2006. p. 9–33.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2002.



PIKLER, Emmi. Dar tempo ao tempo: a autonomia do bebê. São Paulo: Phorte, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A infância como construção social. In: KRAMER, Sonia (org.). Infância e educação infantil: uma abordagem plural. São Paulo: Ática, 2005. p. 13–41.



CINEMA, CIÊNCIA E GEOGRAFIA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DO FILME PERDIDO EM MARTE

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

O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições do cinema de ficção científica para o diálogo entre ciência e Geografia, a partir de uma revisão bibliográfica sobre o filme *Perdido em Marte* (2015). Fundamentado em uma abordagem qualitativa, o estudo sistematiza produções acadêmicas que discutem o cinema como linguagem educativa, a ciência aplicada à sobrevivência em ambientes extremos e a possibilidade de compreender o espaço extraterrestre como categoria de análise geográfica. Os resultados indicam que o filme apresenta a ciência como prática social e experimental, favorecendo reflexões críticas sobre adaptação ambiental, gestão de recursos naturais e limites da ação humana. Além disso, a obra possibilita a ampliação do conceito de espaço geográfico, ao evidenciar a produção de espacialidades mediadas pela técnica e pela ciência, mesmo fora do ambiente terrestre. Conclui-se que *Perdido em Marte* constitui-se como um recurso relevante para práticas pedagógicas interdisciplinares e para a reflexão geográfica contemporânea, contribuindo para o ensino e a pesquisa em Geografia e Ciências.

Palavras-chave: Cinema; Geografia; Ficção científica; Ciência aplicada; Ensino.

INTRODUÇÃO

O cinema configura-se como uma importante linguagem cultural contemporânea, capaz de produzir representações espaciais, científicas e sociais que dialogam diretamente com o campo da Geografia. Ao articular narrativas visuais, simbólicas e técnicas, os filmes contribuem para a construção de imaginários geográficos, possibilitando análises que extrapolam o entretenimento e alcançam dimensões pedagógicas, científicas e epistemológicas. Nesse sentido, a relação entre cinema e Geografia tem sido objeto de investigações que reconhecem o audiovisual como um recurso potente para a compreensão do espaço, do território, da paisagem e das interações sociedade-natureza (COSTA; VESENTINI, 2016; CALLAI, 2014).

O filme *Perdido em Marte* (*The Martian*, 2015), dirigido por Ridley Scott e baseado na obra literária de Andy Weir, insere-se nesse debate ao apresentar uma narrativa centrada na sobrevivência humana em um ambiente extraterrestre extremo. A trama acompanha um astronauta isolado em Marte que, por meio do conhecimento científico, da observação do meio e da adaptação às condições ambientais, desenvolve estratégias para permanecer vivo. Tal enredo mobiliza conceitos relacionados à climatologia, geomorfologia, uso de recursos naturais, adaptação ambiental e organização do espaço, o que possibilita sua leitura sob uma perspectiva geográfica e interdisciplinar (WEIR, 2014; SCOTT, 2015).

Do ponto de vista científico, a obra destaca a ciência como prática social aplicada à resolução de problemas concretos, aproximando o público de debates contemporâneos sobre exploração espacial, sustentabilidade de ambientes extremos e limites da ação humana sobre a natureza. Estudos na área do ensino de Ciências e Geografia indicam que filmes de ficção científica com fundamentação científica plausível favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, a contextualização de conteúdos escolares e a articulação entre teoria e prática (SILVEIRA; TEIXEIRA JÚNIOR, 2021; CÔRTEZ; FREIXO; BARRETO, 2022).

No campo da Geografia, a análise de ambientes extraterrestres, ainda que ficcionalizados, permite refletir sobre categorias clássicas da disciplina, como espaço, lugar e território, ampliando a compreensão do espaço geográfico para além da Terra. Tal abordagem dialoga com perspectivas contemporâneas da Geografia crítica, que compreende o espaço como uma construção histórica, técnica e simbólica, produzida pelas ações humanas e mediada pela ciência e pela tecnologia (SANTOS, 2006). Dessa forma, este artigo tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre as produções acadêmicas que abordam o filme *Perdido em Marte* em diálogo com o cinema, a ciência e a Geografia, buscando identificar suas principais contribuições teóricas, metodológicas e didáticas. Pretende-se, assim, evidenciar o potencial do cinema científico como ferramenta analítica

e pedagógica no ensino e na pesquisa geográfica, bem como suas limitações e desafios no contexto educacional.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, com abordagem descritiva e analítica, cujo objetivo é sistematizar e analisar produções acadêmicas que discutem a relação entre cinema, ciência e Geografia a partir do filme *Perdido em Marte* (SCOTT, 2015).

A revisão bibliográfica foi conduzida por meio do levantamento de artigos científicos, livros, capítulos de livros, dissertações, teses e materiais didático-pedagógicos que abordam, direta ou indiretamente, o uso do cinema de ficção científica no ensino de Geografia e Ciências, bem como análises do filme *Perdido em Marte* em contextos educacionais e científicos. As buscas foram realizadas em bases de dados acadêmicas reconhecidas, tais como Google Scholar, SciELO, Periódicos CAPES e ERIC, além de catálogos de bibliotecas universitárias.

Para o levantamento das fontes, utilizaram-se os seguintes descritores, combinados por operadores booleanos: cinema e geografia, cinema e ensino de geografia, ficção científica e educação, *Perdido em Marte*, *The Martian*, cinema e ciência e exploração espacial. Foram considerados prioritariamente trabalhos publicados entre 2006 e 2024, período que contempla discussões contemporâneas sobre o uso do audiovisual no ensino e na pesquisa geográfica, sem prejuízo da inclusão de obras clássicas relevantes para o referencial teórico.

Os critérios de inclusão consistiram em: (i) publicações que abordassem o cinema como recurso pedagógico ou objeto de análise geográfica; (ii) estudos que discutissem o filme *Perdido em Marte* ou produções similares de ficção científica com fundamentação científica; e (iii) trabalhos que estabelecessem diálogo com conceitos da Geografia, como espaço, território, ambiente, paisagem e relação sociedade-natureza. Foram excluídos materiais de caráter exclusivamente opinativo, resenhas sem fundamentação teórica e produções sem vínculo com a temática proposta.

Após a seleção das fontes, procedeu-se à leitura exploratória, seguida de leitura analítica e interpretativa, com o objetivo de identificar convergências teóricas, enfoques metodológicos e contribuições do cinema para a compreensão de conceitos geográficos e científicos. Os dados obtidos foram organizados em categorias analíticas, tais como: (i) cinema como linguagem educativa; (ii) ficção científica e ciência aplicada; e (iii) representações espaciais e geográficas em ambientes extraterrestres.

Por fim, a análise dos resultados fundamentou-se no diálogo entre os autores da Geografia crítica e da educação científica, buscando evidenciar as potencialidades e limites do filme *Perdido em Marte* enquanto recurso didático e objeto de reflexão geográfica. A metodologia adotada permitiu uma compreensão sistematizada do estado da arte sobre o tema, contribuindo para o fortalecimento de abordagens interdisciplinares no ensino e na pesquisa em Geografia.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O CINEMA COMO LINGUAGEM CIENTÍFICA E EDUCATIVA

A literatura analisada evidencia que o cinema constitui-se como uma linguagem cultural e pedagógica capaz de articular ciência, tecnologia e sociedade, promovendo aprendizagens significativas em diferentes níveis de ensino. Ao combinar imagem, som, narrativa e emoção, o cinema possibilita a mediação de conceitos científicos complexos de forma contextualizada, favorecendo a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento do pensamento científico (NAPOLITANO, 2013; MORAN, 2015).

No âmbito educacional, diversos autores destacam que o cinema de ficção científica ultrapassa o caráter meramente ilustrativo, assumindo papel ativo na problematização de conteúdos escolares. Filmes como *Perdido em Marte* apresentam situações-problema fundamentadas em conhecimentos científicos plausíveis, o que contribui para a aproximação entre ciência acadêmica e cotidiano, além de estimular a curiosidade e o engajamento dos estudantes (SILVEIRA; TEIXEIRA JÚNIOR, 2021). Essa característica reforça a compreensão da ciência como prática social, histórica e aplicada, em consonância com abordagens contemporâneas do ensino de Ciências.

Do ponto de vista da linguagem, o cinema opera como um texto multimodal, exigindo do espectador a leitura crítica de signos visuais, simbólicos e técnicos. Nesse sentido, autores como Jenkins (2009) e Eco (2011) apontam que as narrativas audiovisuais contribuem para o desenvolvimento da competência midiática, possibilitando a interpretação crítica das representações científicas e tecnológicas presentes nos filmes. Tal perspectiva é fundamental para a educação científica, uma vez que promove a alfabetização científica e midiática de forma integrada.

No campo específico da Geografia, o cinema assume relevância ao construir representações espaciais que permitem a análise de paisagens, ambientes e relações sociedade-natureza, ainda que em contextos ficcionais. Conforme argumenta Callai (2014), o uso de linguagens não tradicionais no ensino favorece a construção de sentidos sobre o espaço vivido e percebido, ampliando a compreensão dos fenômenos geográficos. Assim, o cinema torna-se um recurso didático capaz de articular conceitos científicos e geográficos de maneira interdisciplinar.

Além disso, a ficção científica, ao projetar cenários futuros ou ambientes extremos, possibilita reflexões críticas sobre os limites da ciência, os impactos da tecnologia e os desafios éticos associados à exploração de novos territórios. No caso de *Perdido em Marte*, a ciência é representada como instrumento de sobrevivência e adaptação, o que reforça discussões sobre sustentabilidade, gestão de recursos e responsabilidade científica, temas amplamente debatidos na literatura educacional (CÔRTEZ; FREIXO; BARRETO, 2022).

Dessa forma, os estudos revisados convergem ao apontar que o cinema, quando utilizado de forma planejada e crítica, configura-se como uma linguagem científica e educativa potente, capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento, estimular o pensamento reflexivo e contribuir para práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Ciências e Geografia.

A CIÊNCIA APLICADA E A SOBREVIVÊNCIA EM AMBIENTES EXTREMOS

A revisão bibliográfica evidencia que *Perdido em Marte* constrói uma narrativa centrada na ciência aplicada como condição fundamental para a sobrevivência humana em ambientes extremos. O filme apresenta a ciência não como um corpo abstrato de conhecimentos, mas como prática operacional, experimental e cotidiana, mobilizada para enfrentar limites ambientais severos. Essa perspectiva aproxima-se de concepções contemporâneas da ciência enquanto atividade socialmente situada, marcada por tentativas, erros e adaptações constantes.

Andy Weir (2014), autor da obra que deu origem ao filme, explicita essa abordagem ao afirmar que a sobrevivência do protagonista depende do uso rigoroso do método científico, ainda que em condições adversas:

“Eu sou um botânico, então preciso fazer botânica. Preciso usar química, física, engenharia e qualquer outro conhecimento científico que eu tiver para resolver um problema simples: continuar vivo. Cada decisão que eu tomo aqui é um experimento,



e cada experimento pode significar a diferença entre viver e morrer” (WEIR, 2014, p. 57).

Essa citação reforça a centralidade da ciência aplicada como estratégia de adaptação ao meio, evidenciando a articulação entre diferentes áreas do conhecimento científico. A literatura educacional destaca que esse tipo de representação favorece a compreensão da ciência como processo dinâmico, marcado pela resolução de problemas reais, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento científico e crítico em contextos educacionais.

Do ponto de vista da relação sociedade-natureza, o filme também permite problematizar os limites da ação humana em ambientes hostis. A ciência surge como mediadora entre o ser humano e um meio natural extremamente restritivo, exigindo planejamento, gestão de recursos e compreensão dos processos ambientais. Conforme destaca Santos (2006), a técnica e a ciência são elementos centrais na produção e na adaptação ao espaço:

“O espaço é o resultado indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações, nos quais a técnica se impõe como mediação fundamental entre a sociedade e a natureza, redefinindo as possibilidades de uso, ocupação e sobrevivência nos diferentes ambientes” (SANTOS, 2006, p. 63).

Ao transpor essa reflexão para o ambiente marciano, observa-se que o filme constrói um espaço geográfico artificializado, produzido quase integralmente pela técnica, o que amplia o debate sobre sustentabilidade, dependência tecnológica e vulnerabilidade humana. Estudos analisados na revisão apontam que tais representações permitem analogias com ambientes extremos terrestres, como desertos, regiões polares e áreas semiáridas, nos quais a sobrevivência também depende da gestão eficiente dos recursos naturais e do conhecimento científico aplicado.

No campo do ensino de Ciências, Côrtes, Freixo e Barreto (2022) ressaltam que *Perdido em Marte* possibilita discussões profundas sobre ciência aplicada, ao evidenciar a experimentação como elemento central da narrativa:

“A obra cinematográfica apresenta a ciência como um processo experimental contínuo, no qual o erro, a correção e a reformulação de hipóteses fazem parte da construção do conhecimento. Essa abordagem contribui para desconstruir a ideia de ciência como verdade absoluta e acabada” (CÔRTEZ; FREIXO; BARRETO, 2022, p. 104).

Essa perspectiva dialoga diretamente com abordagens contemporâneas da educação científica, que defendem a necessidade de superar visões positivistas e mecanicistas da ciência. No contexto geográfico, a análise da sobrevivência em Marte permite compreender o espaço como resultado de interações técnicas, científicas e ambientais, reforçando a importância da ciência aplicada na organização e manutenção da vida em ambientes extremos.

Assim, os estudos revisados indicam que *Perdido em Marte* oferece um potente referencial para discutir ciência aplicada, sobrevivência e adaptação ambiental, contribuindo para reflexões críticas sobre os limites da exploração espacial, a sustentabilidade dos ambientes e o papel da ciência na produção do espaço, tanto terrestre quanto extraterrestre.

O ESPAÇO EXTRATERRESTRE COMO CATEGORIA DE ANÁLISE GEOGRÁFICA

A análise do filme *Perdido em Marte* permite ampliar o debate geográfico ao considerar o espaço extraterrestre como uma categoria legítima de reflexão científica. Ainda que Marte não seja, a priori, um espaço geográfico no sentido clássico — por não ser historicamente produzido por relações sociais contínuas — o filme constrói um ambiente progressivamente apropriado, organizado e ressignificado pela ação humana mediada pela ciência e pela técnica. Essa perspectiva dialoga diretamente com concepções contemporâneas da Geografia que compreendem o espaço como uma construção social, técnica e simbólica.

Milton Santos (2006) contribui de forma decisiva para essa leitura ao afirmar que o espaço não se reduz à materialidade física, mas resulta da interação entre objetos e ações humanas:

“O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e de sistemas de ações. O espaço não é apenas o palco onde a vida social se desenvolve, mas uma instância ativa da própria sociedade, condicionando e sendo condicionado pelas práticas humanas” (SANTOS, 2006, p. 39).

Ao transpor essa concepção para o ambiente marciano apresentado no filme, observa-se que Marte passa a ser produzido como espaço a partir da introdução de objetos técnicos (habitat, veículos, instrumentos científicos) e de ações humanas orientadas pela sobrevivência. Dessa forma, o planeta deixa de ser apenas um corpo celeste natural e passa a ser ressignificado como um espaço funcional, ainda que provisório e extremamente dependente da técnica.

A literatura geográfica destaca que a noção de espaço pode ser ampliada para além da Terra quando se considera a crescente atuação humana em ambientes antes inacessíveis. Nesse sentido, Haesbaert (2014) aponta que o espaço contemporâneo é marcado por múltiplas escalas e territorialidades, inclusive aquelas mediadas pela tecnologia:

“Vivemos um tempo em que os territórios e os espaços extrapolam os limites físicos tradicionais, incorporando dimensões técnicas, simbólicas e virtuais. A ação humana, mediada por sistemas tecnológicos, redefine continuamente as fronteiras do espaço vivido e apropriado” (HAESBAERT, 2014, p. 71).

Essa reflexão permite compreender o espaço extraterrestre como uma extensão das territorialidades humanas contemporâneas, ainda que em estágio experimental. No filme, o astronauta estabelece uma relação de apropriação simbólica e funcional do ambiente marciano, transformando-o em lugar de trabalho, de moradia e de sobrevivência, o que possibilita analogias diretas com processos de ocupação humana em ambientes extremos terrestres.

Do ponto de vista didático e epistemológico, Callai (2014) ressalta que a Geografia deve partir de diferentes linguagens e escalas para promover a compreensão do espaço enquanto construção social:

“Ensinar Geografia é possibilitar a leitura do mundo em suas múltiplas escalas, compreendendo o espaço como resultado das relações estabelecidas entre sociedade e natureza. Essa leitura pode e deve ser mediada por diferentes linguagens, desde que provoquem reflexão e construção de sentido” (CALLAI, 2014, p. 28).

Nesse contexto, o cinema de ficção científica, ao representar ambientes extraterrestres, contribui para a ampliação do repertório espacial dos estudantes e pesquisadores, estimulando reflexões sobre limites ambientais, exploração de recursos, sustentabilidade e ética científica. *Perdido em Marte* possibilita compreender que a produção do espaço — seja na Terra ou fora dela — está diretamente relacionada ao domínio técnico, ao conhecimento científico e às escolhas sociais envolvidas nesse processo.

Assim, os estudos revisados indicam que o espaço extraterrestre, embora distinto do espaço terrestre, pode ser analisado sob a ótica da Geografia ao evidenciar processos de apropriação, adaptação e produção espacial. O filme, portanto, constitui-se como um recurso analítico relevante para discutir a expansão das fronteiras geográficas, reafirmando o papel da Geografia na interpretação crítica das novas espacialidades produzidas pela ciência e pela tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A presente revisão bibliográfica teve como objetivo analisar as contribuições do filme *Perdido em Marte* para o diálogo entre cinema, ciência e Geografia, evidenciando o potencial do cinema de ficção científica como linguagem educativa e como objeto de análise geográfica. A partir da sistematização das produções acadêmicas analisadas, foi possível compreender que o cinema, quando abordado de forma crítica e planejada, ultrapassa o caráter ilustrativo e assume papel relevante na mediação do conhecimento científico e geográfico.

Os resultados indicam que o filme constrói uma representação consistente da ciência aplicada, apresentando-a como prática social voltada à resolução de problemas concretos, especialmente em contextos de sobrevivência em ambientes extremos. Essa abordagem contribui para a compreensão da ciência como processo dinâmico, experimental e interdisciplinar, favorecendo reflexões sobre os limites da técnica, a gestão de recursos naturais e a relação sociedade-natureza. Tais elementos aproximam o debate cinematográfico de questões centrais da Geografia contemporânea, como sustentabilidade, adaptação ambiental e produção do espaço.

No âmbito geográfico, a análise do espaço extraterrestre apresentada em *Perdido em Marte* possibilitou ampliar a compreensão do conceito de espaço geográfico, demonstrando que, mesmo em ambientes fora da Terra, a ação humana mediada pela ciência e pela técnica produz espacialidades marcadas por intencionalidades, usos e significados. O filme permite, assim, analogias com ambientes extremos terrestres, reforçando o caráter relacional e histórico do espaço, conforme discutido pela Geografia crítica.

Do ponto de vista educacional, a literatura revisada aponta que o uso do cinema no ensino de Geografia e Ciências favorece a interdisciplinaridade, o desenvolvimento do pensamento crítico e a leitura reflexiva das imagens e narrativas audiovisuais. Nesse sentido, *Perdido em Marte* revela-se um recurso didático potente, capaz de articular conteúdos curriculares, promover debates contemporâneos e estimular o protagonismo discente na construção do conhecimento.

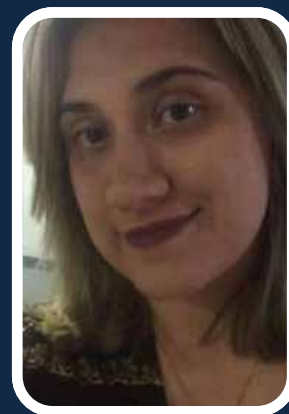
Por fim, destaca-se que, embora o cinema não substitua outras metodologias de ensino, sua utilização consciente e fundamentada amplia as possibilidades pedagógicas e analíticas no campo da Geografia. Recomenda-se, portanto, que futuras pesquisas aprofundem investigações empíricas sobre o uso do cinema em sala de aula, bem como ampliem o debate sobre espacialidades extraterrestres e suas implicações científicas, éticas e geográficas. Assim, reafirma-se o papel do cinema como instrumento relevante para a formação crítica e interdisciplinar no ensino e na pesquisa geográfica.

REFERÊNCIA

- CALLAI, Helena Copetti. A formação do sujeito e o ensino de Geografia. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.
- CÔRTEZ, L. M.; FREIXO, A. A.; BARRETO, K. F. *Perdido em Marte: os sentidos da ficção científica construindo possibilidades para o ensino de Ciências da Natureza*. *Vitruvian Cogitationes*, Maringá, v. 3, n. 2, p. 95–113, 2022.
- COSTA, Wanderley Messias da; VESENTINI, José William. *Geografia, cinema e ensino*. São Paulo: Contexto, 2016.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2015.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.
- SCOTT, Ridley (Diretor). *Perdido em Marte (The Martian)*. Estados Unidos: 20th Century Fox, 2015. Filme (144 min).
- SILVEIRA, P.; TEIXEIRA JÚNIOR, J. G. Análise das possibilidades de inserção do filme *Perdido em Marte* nas aulas de Química. *Revista Ciências & Ideias*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 213–223, 2021.
- WEIR, Andy. *Perdido em Marte*. Rio de Janeiro: Arqueiro, 2014.



A REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO ZOO NA LITERATURA: SUGESTÃO DE LIVRO À ABORDAGEM EM SALA DE AULA



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

LARA SILVA PERUSSI BERTÃO

Graduação em Letras pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (2017); Mestrado em Estudos Literários pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (2020); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Edgar Cavalheiro.

RESUMO

Memórias de um urso polar (2019) de Yoko Tawada, como toda obra literária de excelente qualidade, possibilita-nos inúmeras interpretações e discussões. O trabalho a seguir, contudo, pretende discorrer, especialmente, sobre o modo como o romance pensa e representa a interioridade de três ursos “sem colonizá-los nem os colocar a serviço da soberania humana” (GLENADEL, 2011, p.95). O objetivo do trabalho, portanto, é o de destacar como o livro em questão dá vida à subjetividade desses animais, através da linguagem, fazendo-nos pensar sobre ela e como a abordagem de tal obra favoreceria reflexões pertinentes em sala de aula. O trabalho organizar-se-á, de acordo com a própria divisão do livro, em três partes: A teoria da evolução da avó; O beijo da morte e Em Memória do polo Norte.

Palavras-chave: Interioridade; Subjetividade; Animais ; Linguagem; Didática.

INTRODUÇÃO

O artigo em questão parte da premissa de que a literatura, enquanto “sonho acordado das civilizações” (CANDIDO, 2011, p.177), exerce forte potencial humanizador, sendo, por isso, imprescindível que se desenvolva a leitura literária em todos os níveis de ensino. Dessa forma, no trabalho a ser apresentado, far-se-á um estudo do livro Memórias de um urso polar (2019) de Yoko Tawada, livro especial por propiciar aos leitores um mergulho na subjetividade de três ursos e que, portanto, favorece a desconstrução da objetificação animal tão frequente em nossa sociedade.

Tal qual dito por Compagnon “A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico, porque ela faz apelo às emoções e à empatia”(COMPAGNON, 2009, p.50), de modo que o livro escolhido a estudo, contribuiria ao desenvolvimento de uma reflexão importante, a alunos de diferentes níveis de ensino, permitindo que construam uma relação mais respeitosa com os animais: uma relação de empatia, oposta à lógica especista.

A TEORIA DA EVOLUÇÃO DA AVÓ: A URSA QUE ESCREVE PARA APLACAR A ANGÚSTIA

Na primeira parte de Memórias de um urso polar, romance composto em três grandes blocos, somos apresentados a uma ursa sem nome, antiga estrela de circo, autora famosa e que viria a tornar-se a avó de Knut, urso que, sendo rejeitado pela própria mãe em 2006, foi criado por um tratador no zoológico de Berlim, configurando-se enquanto motivo e tema central do livro.

O estranhamento ocasionado pela leitura da primeira parte do livro é inevitável, à medida que o leitor nota ser uma ursa - extremamente antropomorfizada, envolvida com conferências acadêmicas de temas aleatórios, alfabetizada - a narradora de todos os acontecimentos nele descritos. Estrela de circo aposentada, a avó de Knut, tornou-se responsável pela parte administrativa e burocrática do local onde outrora se apresentava, sendo, de repente, conduzida ao mundo da escrita, por uma vizinha, que a tinha impedido de tomar um copo de Vodka para lembrar-se de sua infância. A angústia, sentimento entendido por alguns como essencialmente humano, a fazia querer lembrar-se do que há muito tinha esquecido e fora aconselhada a escrever uma

autobiografia para iniciar este processo de rememoração. Eis a espinha dorsal da primeira parte do livro: a rotina de uma urso que pretende relembrar a sua história, compartilhando-a com o mundo e sofrendo, por isso, algumas represálias.

Ora, o fato da avó de Knut estar desejosa por recordar-se de sua infância, permite-nos que olhemos para essa urso como um “outro menos outro” que o previsto, isto é, como uma semelhante, à medida que reconhecemos, em nós e em companheiros da espécie humana, a necessidade de rememoração do passado à afirmação da nossa identidade presente. Dito de outro modo, uma urso escritora, em sua angústia, não pode ser reduzida a um ser maquinário, à vida primária. Desse modo, a concepção do animal como máquina, vigente, sobretudo, desde Descartes, é desconstruída na obra de Tawada. Ao conhecermos a urso que escreve para lembrar-se de si questionamo-nos se, de fato, a angústia – sentimento doloroso e de grande amplitude filosófica – é exclusiva à espécie humana e se o animal, tal qual o concebemos, não é apenas uma projeção de nossa humanidade pretensiosa.

O fato é que, mais de uma vez, a avó de Knut demonstra extrema sensibilidade, seja ao escrever para preencher espaços vazios da memória, ou quando, ao lembrar-se dos momentos em que Ivan tocava perto de si, aludir ao sentimento de saudades do desconhecido.

Eram raras as vezes, mas ainda assim existentes, em que Ivan não tinha tarefas. Quando isso acontecia, ele se sentava no chão, ajeitava seu violão no colo, dedilhava as cordas e cantava. Uma triste melodia dos becos mais úmidos e escondidos mudava para uma música rítmica dançante que levava a uma nota sem fim. Eu era toda ouvidos. Aquilo despertava algo em mim, talvez a primeira saudade do desconhecido. Os lugares distantes ainda não vistos me atraíam, e eu me sentia dilacerada entre aqui e lá. (TAWADA, 2019, p.15).

O desconhecido ao qual a avó de Knut se refere é o Polo Norte, mas como sentir saudades de algo que não se conheceu? Se pensarmos que os sentimentos são atravessados por linguagem e que, segundo Benveniste (1953), a partir dos estudos de Karl von Frisch com as abelhas, a linguagem dos animais é unicamente fruto da experiência enquanto a dos homens está apta a ser transmitida infinitamente no tempo e no espaço, notamos que a urso a que somos apresentados é especial ou, pelo menos, supera as projeções que até então fizemos a respeito dos animais. Seus sentimentos não estão restritos às suas experiências (tem saudades do desconhecido), o conteúdo de sua expressão varia (fala sobre diferentes aspectos de sua vida), ela não precisa dançar para falar (fala e escreve em diferentes línguas), e por quê? Porque, ao que parece, Tawada compartilha da perspectiva de Thomas Nagel, o qual no ensaio “Como ser um morcego” reafirma a nossa total incapacidade de compreensão da interioridade dos animais não humanos.

O fato de que não tenhamos expectativa de poder algum dia acomodar, na nossa linguagem, uma descrição detalhada da fenomenologia dos marcianos, ou dos morcegos, não deve levar-nos a descartar, como carente de sentido, a alegação de que marcianos e morcegos tenham experiências completamente comparáveis às nossas, em toda a sua riqueza de detalhes. Seria bom se alguém viesse a desenvolver conceitos e uma teoria que nos permitissem pensar sobre essas coisas; mas pode ser que nunca as compreendamos, em virtude dos limites da nossa natureza. E negar a realidade ou a significância lógica do que nós não poderemos nunca descrever, ou entender, é a forma mais grosseira de dissonância cognitiva. (NAGEL, 2005, p.251-252).

Com uma interioridade extremamente complexa, a avó de Knut, em determinado momento, chega a ser invadida pela consciência de sua finitude e pelo medo da morte, fazendo-nos questionar se, de fato, a efemeridade da vida é reconhecida única e exclusivamente pela espécie humana, bem como refletirmos sobre o estatuto da escrita àqueles que vivem.

Morrer significa não estar mais aqui. Eu nunca tivera medo da morte, mas quando comecei a escrever minha autobiografia isso mudou: eu poderia morrer sem terminar de descrever a minha vida. Meus antepassados com certeza não conheciam a insônia. Em comparação a eles, eu comia muito e dormia pouco. Minha evolução foi, sem dúvida, uma regressão. (TAWADA, 2019, p. 74).

A urso escritora teme morrer antes de terminar de escrever sua autobiografia, porque teme o total esquecimento. Medo muito conhecido por nós enquanto espécie, derivado de um tipo de vaidade existencial e que a urso não trata como índice de superioridade intelectual, mas como regressão. O que notamos a partir da leitura desse trecho é que, de fato, a simplicidade que comumente destacamos na vida dos animais não humanos, desvela mais a nossa ignorância a respeito de sua vida interior do que da realidade vivida por eles. No entanto, além das projeções que fazemos a respeito dos animais não humanos serem questionadas, conceitos e comportamentos que julgamos como índices de nossa superioridade frente às demais espécies, são postos em xeque. O conceito de direitos humanos, por exemplo, é questionado pela avó de Knut, fazendo-nos refletir sobre o ensimesmamento do homem, isto é, sobre a sua total incapacidade de pensar realidades fora das categorias a partir das quais compartimentou a realidade.

Mas eu não sabia nada sobre aquilo. Humanos que só pensavam em outros humanos tinham criado o conceito de direitos humanos. Um dente-de-leão não tinha direitos humanos, nem mesmo um aguaceiro, uma água-viva, a chuva, o coelho. Talvez uma baleia tivesse. Lembrei-me do texto que li em uma conferência intitulada ‘A caça às baleias e o capitalismo’: os grandes mamíferos tinham mais direitos do que os menores, como o rato, o que provavelmente se devia ao gosto de alguns grupos humanos, que davam mais valor à animais maiores. Entre os mamíferos que não eram vegetarianos nem viviam na água, nós, os ursos polares, éramos os maiores. Além daquela teoria, eu não conseguia pensar em nenhum motivo pelo qual me perseguiam para tentar me dar os tais direitos humanos. (TAWADA, 2019, p.60-61).

O fato de alguns animais, como os grandes mamíferos, serem alvo dos direitos humanos e os ratos e águas vivas não, demonstra não só a bizarrice da utilização do adjetivo “humanos” aos que não o são, como também a bondade seletiva do homem, o qual é capaz de defender o seu cachorro, ao mesmo tempo em que cria porcos ou frangos ao abate. Outro conceito muito caro à espécie humana e que é desconstruído não só na primeira parte do livro, mas durante toda a narrativa, é o de liberdade.

Você pode pensar que nasci com talentos acrobáticos, que treinei muito para aperfeiçoar minhas habilidades e, então, mostrei orgulhosa os resultados para minha plateia. Essa interpretação é completamente falsa. Nunca escolhi uma profissão; minha vocação nem sequer foi discutida. Eu andava no triciclo e recebia cubos de açúcar como recompensa. Se tivesse, em vez disso, jogado o triciclo longe, não teria mais recebido comida, e sim chicotadas. Ivan tampouco tinha



escolha. Mesmo o pianista, que era independente do circo e só tocava para nós de vez em quando, provavelmente nunca se perguntou se tinha vontade de tocar piano ou não naquele momento. Cada vez mais, éramos levados a um beco sem saída e fazíamos o mínimo necessário para sobreviver, o que, ao mesmo tempo, significava desafios extremos. Eu não era vítima da violência de Ivan. Nenhum movimento corporal que eu fazia no palco era exagerado ou desnecessário. Em outras palavras: nada do que eu fazia era resultado de uma violência externa. Não temos escolha na vida, pois tudo o que somos capazes de fazer, em comparação com a própria vida, não é nem de perto o que imaginamos. E se não compreendemos essa pequenez em sua totalidade, não sobreviveremos. Esse princípio fundamental não pode ser muito diferente, nem para os jovens privilegiados em uma sociedade próspera. Se minhas habilidades físicas, o estímulo de Ivan ou mesmo o interesse do público tivessem diminuído mesmo que um pouco, toda a nossa arte e performance no palco teria sido por nada (TAWADA, 2019, p.37-38).

Ao dizer que não foi livre à escolha de sua carreira artística e, mais do que isso, ao afirmar que nem o Ivan nem o pianista tinham a liberdade de fazer o que de fato queriam, a avó de Knut crítica não só o contexto opressivo da URSS, mas o processo de mecanização do homem.

Nos primeiros estágios da revolução industrial os animais eram usados como máquinas. Assim também o eram as crianças. Mais tarde, nas chamadas sociedades pós-industriais, são tratados como matéria bruta. Animais consumidos como alimento são processados como mercadorias manufaturadas. Essa redução do animal, que tem uma história teórica e econômica, é parte do mesmo processo pelo qual os homens têm sido reduzidos a unidades produtivas e consumidoras isoladas. Na verdade, durante esse período uma abordagem dos animais muitas vezes prefigurava uma abordagem dos homens. A visão mecânica da capacidade de trabalho dos animais foi mais tarde aplicada à dos operários. (BERGER, 2003, p.19).

O processo de mecanização do homem afeta, segundo o romance demonstra, não só os operários, os homens que supostamente desenvolveriam atividades braçais, mas artistas como Ivan e o pianista. Ora, mais do que criticar um contexto social específico ou as funções dele derivadas, a desconstrução do conceito de liberdade, evidente na narrativa, aponta a uma redução do humano. Redução esta que, comumente, aplicamos à vida dos animais aos tratarmos como “matéria-bruta”, mas também ao afirmarmos que aquilo que nos diferencia deles é a consciência a qual nutrimos a respeito de nossas próprias vidas, à medida que eles repetiriam comportamentos por instinto, enquanto nós, não. Sobre tal tema, já questionava, Montaigne, a respeito dos animais não humanos: “Por que imaginar que neles a ação é maquinal e em nós mesmos não?” (MONTAIGNE, 1984, p.214).

A complexidade interior da avó de Knut, ursa escritora, demonstrada, sobretudo, pelo fato de permanentemente desejar: desejar lembrar-se do passado, desejar alcançar o desconhecido, desejar não ser esquecida; bem como pela desestabilização de conceitos humanos como os de direito e liberdade, é um dos caminhos de leitura possível à primeira parte do romance que segue incomodando-nos, como toda boa literatura,

O BEIJO DA MORTE: A IDENTIDADE HÍBRIDA DE TOSKA

Na segunda parte do livro, somos guiados por duas vozes que, na verdade, tornam-se uma: a de Úrsula e Toska. Acompanhamos, no segundo bloco do romance, a rotina de um circo durante a preparação de um espetáculo, bem como parte da vida da domadora de animais selvagens, Úrsula, e de Toska, filha da ursa escritora que já tivemos a oportunidade de conhecer. Um dos aspectos que mais chama a atenção na parte referida é a sensibilidade de Úrsula, a capacidade que tem de entender todos os animais e, particularmente, Toska, com a qual se fundirá de modo quase místico, de acordo com o romance. O nome da domadora não é gratuito e, desde o início, prepara-nos a essa fusão: “Eu disse que era Úrsula. Legal. De ‘ursa’. Em casa, contei para minha mãe que no nome Úrsula se escondia uma ursa. Ela me olhou com espanto. Que maluquice. Acha que teria lhe dado um nome de animal? Quem lhe disse essa bobagem?” (TAWADA, 2019, p.142).

Pouco compreendida pela mãe, Úrsula sempre desejou estar com os animais no circo e o fez, primeiro como cuidadora e, em seguida, como domadora. Estando, contudo, em um ambiente de extrema exploração animal, Úrsula não deixa de perceber a realidade em que está inserida de modo crítico, como demonstrado no momento em que organiza uma das apresentações do circo.

Na época, eu treinava um grupo de animais selvagens, e um dia fui forçada a incluir um urso-polar na trupe. Amo todos os mamíferos, mas odiava o popular número de circo com diversos animais diferentes misturados. Mais especificamente, detestava a burrice e a vaidade da raça humana, que se orgulhava de conseguir forçar tigres, leões e leopardos a se sentar juntos. Isso me lembra das coreografias do Estado, que exibem minorias com roupas coloridas em um desfile. A elas se atribui uma autonomia política, e para isso são obrigadas a demonstrar visualmente a variedade cultural de seu país. Diferentemente dos seres humanos, animais selvagens se agrupam para aumentar suas chances de sobrevivência. E esses grupos se mantêm distantes uns dos outros para que não precisem lutar ou se matar sem motivo. Mas os seres humanos encarceram os animais todos juntos, em locais apertados, para que se pareçam com a página de uma enciclopédia de animais. Eu frequentemente me envergonhava de ser uma representante da burra espécie *Homo sapiens* no palco. (TAWADA, 2019, p.87-88).

Tratando os exemplares da *Homo Sapiens* como tolos e vaidosos ao reunir em um palco espécies de mamíferos que jamais estariam no mesmo ambiente, criando um cenário totalmente artificial, Úrsula demonstra que reconhece nos bichos uma identidade. Esse reconhecimento da existência do completamente outro, da subjetividade animal, fica evidente desde os primeiros momentos em que interage com Toska: “Quando Toska me viu, brilhou em seu rosto uma faísca de reconhecimento. Ela tentou se levantar, mas o teto da jaula era muito baixo. Fui até ela, que me observou e cheirou minha respiração. Acreditei ter visto em seu olhar uma espécie de carinho” (TAWADA, 2019, p.96).

O reconhecimento mútuo dos sentimentos e, por fim, os diálogos que ambas terão em sonhos conjuntos, permitem-nos que enxerguemos a relação de Úrsula e Toska em sua profundidade e espelhamento. Para entendermos o nível de proximidade de ambas, detenhamo-nos, primeiro, num trecho em que Berger ressalta a diferença entre olhar-se para os animais e para outros seres humanos.

A relação pode-se tomar mais clara se compararmos o olhar de um animal com o de outro homem. Entre dois homens, os dois abismos são em princípio recobertos pela linguagem. Mesmo que o encontro seja hostil e não se



usem palavras (ainda que os dois falem linguagens diferentes), a existência da linguagem permite que pelo menos um deles seja confirmado pelo outro, se não for mútuo. A linguagem permite aos homens levarem em conta um ao outro e também a si mesmos. Nenhum animal confirma o homem, nem positiva nem negativamente. O animal pode ser morto e comido de modo que sua energia seja acrescentada àquela que o caçador já possui. O animal pode ser domesticado para fornecer coisas e realizar trabalho para o camponês. Mas há sempre a falta de uma linguagem comum, seu silêncio, que garantem sua distância, sua diferença, sua exclusão do homem e em relação ao homem. (BERGER, 2003, p.13).

A linguagem que, segundo Berger recobriria o abismo de dois homens não falantes da mesma língua e que, supostamente, não poderia fazer o mesmo na relação homem-animal, manifesta-se como ponto de contato entre Toska e Úrsula, mesmo durante o dia, quando ambas não trocam palavras uma com a outra: “Durante o dia, não conseguia falar com Toska sobre nossos sonhos, pois não tínhamos uma língua em comum. Mas de vez em quando algo em seus olhos ou em seus gestos indicava que ela se lembrava da conversa da noite anterior” (TAWADA, 2019, p.115).

Desse modo, seja por palavras ou gestos, Toska e Úrsula estão, constantemente, ligadas pela linguagem que lhes permite compartilhar uma com a outra as suas histórias de vida. Além disso, algo digno de nota é o espelhamento de fatos muito particulares da biografia de ambas: as duas deixaram os seus filhos sob os cuidados de outro alguém. Úrsula precisou deixar a sua filha com a mãe, devido, sobretudo, a rotina de trabalho no circo, enquanto Toska, apaixonada pela escrita assim como a sua mãe, não tinha tempo suficiente para cuidar de Knut, entregando-o aos cuidados dos homens que trabalhavam no zoológico. O distanciamento voluntário entre as duas fêmeas e os seus filhotes, além de representar a fusão das almas de ambas, também desconstrói, mais uma vez, a noção de instinto. Noção esta atribuída, sobretudo, aos animais, os quais, segundo Heidegger, seriam seres superficiais, em estado de pureza e simplicidade. Em dois momentos, inclusive, a palavra instinto é utilizada e questionada. Na primeira ocorrência, a palavra é problematizada justamente para tratar da questão da maternidade de ambas, diz Úrsula:

Após a queda do Muro, talvez tivessem me chamado de mãe desnaturada, mas na época havia muitas mães que não podiam fazer outra coisa além de entregar seus filhos a outros e só os ver nos fins de semana. Havia, inclusive, profissões em que as mães tinham de ficar meses a fio sem ver seus filhos. Ninguém as acusava de nada. Não conhecíamos o amor materno, ele não era sequer um mito. As igrejas estavam fechadas, lá onde a Virgem Maria segurava seu filho nos braços de forma exemplar. Quando a supressão da religião foi dissolvida, o mito do amor de mãe surgiu como uma miragem no horizonte das fronteiras internacionais. Deixava-me muito triste que, após a queda do Muro, Toska tenha sido muito duramente criticada por ter rejeitado seu filhote Knut. Alguns diziam que ela o deixara em mãos alheia, porque vinha da Alemanha Oriental. (TAWADA, 2019, p.99-100).

Ao passo que, na segunda ocorrência da palavra, o contexto é outro. Toska e Úrsula discorrem sobre o porquê os homens nutririam o hábito de caça. Toska, então, diz que provavelmente é uma questão de instinto que impele os homens a agirem desta maneira, apesar de não entender nada a respeito deste conceito.

Invejo os habitantes do polo Norte. Lá não existem guerras. Não. Mas mesmo assim chegam lá pessoas com armas. E atiram em nós. Por quê? Não sei. Ouvi dizer que os seres humanos têm um instinto caçador. De instinto não entendo nada. Acho que a caçada antigamente era importante para a sobrevivência dos seres humanos. Hoje não mais, só que eles não conseguem parar. O ser humano talvez seja feito de movimentos sem sentido. Por isso, não reconhece mais os movimentos necessários para viver. É manipulado pelos restos de suas lembranças. (TAWADA, 2019, p.149-150).

Ora, é muito clara a ironia da situação. Uma urso, isto é, um animal a que comumente os homens associam à noção de instinto, diz que não entende nada sobre este conceito e o usa, inclusive, para justificar a atitude pouco racional que faz dos homens caçadores. Agindo como máquinas, portanto, os seres humanos é que não teriam a capacidade de refletir sobre as próprias ações, reproduzindo “movimentos sem sentido”, assim como pensam que os bichos fazem. A desconstrução da noção de instinto, desse modo, realiza-se junto à desconstrução da suposta superioridade humana.

A cena mais marcante e que, de certo modo, sintetiza todo o bloco de que tratamos, é a do beijo da morte, isto é, o momento em que, de fato, o número circense ensaiado por Úrsula e Toska é apresentado ao público. O número que se repetirá por muitos anos, inclusive, por uma urso que substituirá Toska (apesar de ter as mesmas memórias que a antiga) é descrito da seguinte forma por ela:

Desde nosso primeiro beijo, sua alma humana foi passando pouco a pouco para dentro de mim, de meu corpo de urso. Uma alma humana acabou sendo menos romântica do que eu tinha imaginado. Era feita primariamente de línguas, não somente línguas comuns e compreensíveis, mas também de fragmentos quebrados de língua, as sombras de línguas e as imagens, que não podiam ser palavras (TAWADA, 2019, p.174).

Quando Toska nos diz que a alma humana de Úrsula passou para dentro do seu corpo de urso, notamos que há uma fusão entre ambas as partes. Fusão esta, de caráter absolutamente místico, semelhante, por exemplo à união transcendental que o velho testamento bíblico prevê mediante a união matrimonial de um homem e de uma mulher: “Por esta razão, o homem deixará pai e mãe e se unirá à sua mulher, e eles se tornarão uma só carne” (Gênesis 2.24).

Apesar do componente místico dessa união, notamos, novamente, uma desconstrução da suposta sensibilidade superior do humano, quando Toska afirma que a alma de Úrsula era menos romântica do que ela esperava. Constituída, sobretudo, de línguas, podemos dizer, que o humano, segundo o romance, constrói-se, sobretudo, por meio de palavras. Também há imagens intraduzíveis que comporiam o homem, segundo Toska e que, podemos dizer, talvez apontariam às muitas matérias das quais nem sequer conseguimos tratar em nossas limitações enquanto espécie. O fato é que as diferenças entre homem e bicho são reduzidas ao ponto de haver uma união entre Úrsula e Toska, muito mais íntima do que aquela que a domadora tinha com o marido.

Convém que tratemos com mais cuidado, aliás, da personagem emblemática de Markus: o marido de Úrsula, também domador de ursos. Desde o primeiro momento em que Úrsula tem contato com Markus, ela nota que ele não tem habilidade em entender os animais com os quais lida no circo:

Markus se portava como um mestre experiente, mas eu via em seu rosto uma expressão de confusão e medo. O urso-pardo não seguia seus comandos, e eu inclusive acreditava ter visto um sinal de desprezo nos olhos do animal. O urso-pardo é capaz de ignorar a presença das pessoas quando é melhor para ele. Mesmo se estiver com um ser humano em um local muito reduzido, consegue se portar como se estivesse sozinho. É a sabedoria de um animal que precisa dividir



um habitat limitado com outros. Assim, consegue evitar desavenças desnecessárias. Eu ouvi falar que os trabalhadores japoneses que pegam o metrô lotado todas as manhãs possuem essa mesma sabedoria. Mas o urso-pardo não consegue ignorar uma pessoa quando ela o provoca. Markus provocava os ursos involuntariamente, o que era um grande erro, que nenhum domador deveria cometer. Será que eu era a única entre os presentes que havia percebido aquilo? (TAWADA, 2019, p.89).

Ao portar-se como um mestre experiente, apesar de não conseguir estabelecer um real contato com os animais com os quais precisa lidar, Markus representa a fraqueza humana mascarada de superioridade. Incapaz de entender os animais não humanos, ele não consegue fazê-lo, não porque os animais não se comuniquem, mas por uma incapacidade pessoal de conectar-se com eles. Incapacidade esta, que ele mesmo reconhece: “Não entendo mais os sentimentos dos animais. Antes conseguia senti-los precisamente (...)” (TAWADA, 2019, p.111). A incapacidade de lidar com os animais estende-se à inabilidade de Markus de entender a própria esposa – ao tornar-se um ciumento paranoico - bem como à inaptidão dele em ler o comportamento dos outros colegas do circo.

Excepcionalmente, senti um calor humano no comentário de Pankov, enquanto meu marido recebeu as mesmas palavras como uma crítica gélida. Ele saltou para fora da caravana, sentou-se em uma caixa de madeira do lado de fora, cruzou os braços e escondeu a cabeça caída neles. Aparentemente, não conseguia mais interpretar as emoções de seus colegas de espécie, os seres humanos. Não era só a capacidade de ler os pensamentos dos ursos que ele havia perdido. (TAWADA, 2019, p. 122).

Ao notar que Markus sequer entendia os colegas de espécie, Úrsula, reforça, ainda que indiretamente, o que nos diz Montaigne:

Essa falha que impede nossa comunicação recíproca pode ser atribuída a nós como a eles, que consideramos inferiores. Está ainda por se estabelecer a quem cabe a culpa de não nos entendermos, pois se não penetramos o pensamento dos animais, eles tampouco penetram os nossos e podem assim nos achar tão irracionais quanto nós os achamos (MONTAIGNE, 1984, p.211).

Ou seja, Markus é quem não tem a capacidade de entender os animais não humanos e não o contrário. A falha sequer é recíproca, diz respeito somente a Markus, o qual não entende o que os homens e os bichos lhe dizem e que, por isso, acabará sendo morto por um urso do Alaska.

No bloco em questão, notamos que a superioridade humana em relação aos bichos é totalmente desconstruída, que a relação entre homens e animais não humanos - geralmente vista como menos íntima do que aquela estabelecida entre exemplares da mesma espécie - é representada de modo quase místico e que a capacidade de se comunicar por meio da linguagem é negada como exclusivamente humana. Façamos, agora, alguns comentários que nos permitam entender a complexidade identitária do urso Knut, filho de Toska.

EM MEMÓRIA DO POLO NORTE: KNUT COMO À RESPOSTA À DESSUBJETIVAÇÃO ANIMAL IMPOSTA PELOS ZOOLOGICOS

Na terceira parte do romance somos apresentados, de fato, a Knut, personagem que motivou a escrita do livro de Tawada. Rejeitado pela mãe - a qual desejava dedicar-se à escrita e que o filho trilhasse o seu próprio caminho - o filhote começa narrando a nós a sua história, no zoológico, em terceira pessoa:

O homem com braços fortes gritava carinhosamente a palavra “Knut!” para anunciar o leite, toda vez. O desejo pelo líquido branco recebeu aquele nome. Assim que havia sugado um pouco de leite o calor encontrava seu caminho através do tórax. O desejo de leite chamado Knut chegava ao estômago (TAWADA, 2019, p. 183).

O homem com braços fortes que alimentava Knut, o qual descobriremos, na sequência, chamar-se Mathias, assim como Úrsula em relação a Toska, estabelece uma relação especial com o filhote que o concebe como mãe. A relação de Mathias com Knut chega a ser mais forte do que aquela que ele tem com outros seres humanos, o que já havíamos notado que também ocorre com Úrsula: “Matthias não falava muito quando havia outro humano por perto, mas sozinho com Knut falava abertamente sobre si mesmo.” (TAWADA, 2019, p.190). Tendo essa relação com o filhote de que cuida no zoológico, Mathias não deixa de portar-se de modo desajeitado frente aos holofotes que cercam Knut, e mais do que isso, reconhece que o urso está condenado, naquele ambiente, à infelicidade, algo que podemos notar durante uma conversa que tem com o seu amigo peludo.

Sabe o que sempre me surpreende? Quando fui contratado como cuidador de ursos, comecei a ler livros sobre expedições ao polo Norte. Eu queria saber mais sobre ursos-polares. Um dos exploradores escreveu que uma vez olhou um animal nos olhos e quase desmaiou. Ele não conseguia esquecer aquele momento de terror — não por causa de qualquer perigo concreto, mas do vazio que viu nos olhos do urso, que não refletiam absolutamente nada. Um ser humano que acha que pode discernir malícia nos olhos de um lobo e devoção nos olhos de cães não descobre absolutamente nada nos olhos de um urso-polar, o que o deixa morto de medo. Você não consegue se ver refletido. É como se o urso-polar tivesse declarado que seres humanos não existem. Estranhamente, senti o desejo de experimentar eu mesmo esse olhar chocante. Mas seus olhos não são vazios — você reflete seres humanos. Espero que isso não o torne mortalmente infeliz. (TAWADA, 2019, p. 199-200).

Discorrendo sobre o receio que tomara conta de si ao saber que teria de cuidar de um urso polar, à medida que o homem não pode ver-se refletido nos olhos de tal espécie animal, Mathias afirma que Knut é diferente dos demais ursos polares, por refletir os seres humanos em seus olhos. Ora, é impossível, a partir dessa fala do cuidador de Knut, não evocarmos o que Berger diz acerca dos olhares dos animais cativos em zoológicos.

O zoológico só pode decepcionar. O objetivo público dos zoológicos é oferecer aos visitantes a oportunidade de olhar animais. Mas em parte alguma num zoológico o visitante pode encontrar o olhar de um animal. Quando muito,



o olhar do animal bruxuleia brevemente e segue adiante. Eles olham de soslaio. Olham cegamente para além de nós. Escaneiam tudo mecanicamente. Foram imunizados contra o encontro, porque nada mais pode ocupar um lugar central na sua atenção. (BERGER, 2003, p.31).

Se, de certo modo, Knut ainda não é indiferente aos homens que o contemplam, a verdade é que o seu olhar não é como o olhar de um urso polar, porque foi privado de seu habitat e de uma rotina natural à sua espécie. A imposição, efetuada pelo zoológico, de um modo de vida diferente daquele que os animais não humanos mantêm na natureza faz destes bichos algo distinto do que seriam em outras condições, modifica-lhes a identidade. Notamos que, na terceira parte do romance, as projeções que os homens fazem sobre Knut o tornam tão artificial quanto a réplica de urso que ele tem consigo. Representante de um ideal politicamente correto de preservação ambiental, o filhote tem uma vida marcada pelo estresse e pela insegurança, enquanto deveria ser protegido pela instituição que diz preocupar-se com os seus companheiros de espécie.

Apesar de descobrir o poder do pronome “eu” e de ter sentimentos complexos como os de saudade e rejeição, Knut sofre com o mal que aparentemente combate: o tratamento da natureza e dos animais não humanos como recursos a determinados fins. A forma como viveu, estrangulando o cérebro para inventar números que agradassem os humanos que o contemplavam, de certo modo, aponta à sua morte: encefalite.

Não era fácil ter sempre que inventar novas brincadeiras. Estrangulei meu cérebro, tentando extrair novas ideias dele, o que fez minha temperatura corporal subir de forma desagradável. Meu desejo de mostrar ao público uma nova brincadeira era descaradamente grande, assim como a expectativa dos visitantes, sobretudo das crianças. Os adultos nem sempre pareciam curiosos desde o início, eu tinha que fabricar o interesse neles. Quando conseguia, observava com satisfação como os corpos rígidos dos humanos relaxavam, seus rostos radiantes. (TAWADA, 2019, p. 257).

A história do urso explorado desde filhote, o qual é comparado a Michael Jackson que passa a visitá-lo com certa regularidade, é talvez a mais triste da família de ursos a que pertence. Diferentemente da sua avó e da sua mãe, ele não viaja por lugares distintos, mas permanece no zoológico em que nasceu até o fim de seus dias. O amargor que sente em relação aos homens que o contemplam, insatisfeitos, também parece ser maior do que os sentimentos de reprovação da avó e da mãe em relação aos seres humanos.

‘Ele não tem ninguém com quem brincar’. As crianças reconheciam minha situação de cara, enquanto alguns adultos soltavam palavras indelicadas. Suas afirmações fediam, assim como suas tripas cínicas; sua humanidade era aplicada somente quando falavam de outros *Homo sapiens*. ‘Olhe para essas garras horríveis. Ele machucou um cuidador com elas.’ ‘Quando crescer até mesmo Knut pode ser perigoso. Ele é um animal selvagem, não um cachorro.’ ‘Ele não é mais fofo.’ Minha mãe me deixou depois do meu nascimento. Pensei naquilo depois que Matthias me abandonou. Quando ele estava comigo, não sentia vontade de arejar o segredo do meu passado. (TAWADA, 2019, p.240).

A forte crítica que Knut faz aos seres humanos ao dizer que “suas afirmações fediam, assim como suas tripas cínicas” e que a sua humanidade apenas era aplicada “quando falavam de *Homo Sapiens*” faz-nos notar tal amargor. Insatisfeitos com a versão jovem/ adulta de Knut, os seres humanos adultos passaram a classificá-lo como perigoso e não mais como fofo, por não mais corresponder aos ideais que nutriam a respeito dele, ideais que o concebiam como uma espécie de “bibelot” do zoológico.

Apesar do fim do livro ser tristíssimo é, na mesma medida, emocionante. Na terceira parte do romance, através de Knut, notamos ser representadas outras subjetividades animais, quando ele ouve, por exemplo, os sons da noite.

Quando Knut ouvia atento todos os sons da noite, seu corpo sentia estímulos fascinantes, mas sedutores. A maioria das vozes não inspirava medo nele, e sim uma espécie de respeito. Em cada voz, ouvia algo como um arco tensionado. Todo animal deve sempre conceder atenção especial à sua vida, fazendo uso total de suas habilidades e de sua inteligência. Se não o fizesse, não teria chance de sobrevivência. Uma vez, Knut teve o prazer de ouvir uma série de palestras com a dra. Coruja sobre a temática da escuridão. O estilo retórico dela era muito abstrato e desapaixonado, mas, mesmo assim, Knut ficou impressionado com a sabedoria daquelas criaturas que haviam dominado a arte de viver na escuridão. Os lamentos noturnos de um macaco que estava sofrendo bullying de seus companheiros ensinaram a Knut sobre a crueldade dos animais que vivem em grupos. Às vezes, ele também ouvia a ladainha da líder dos ratos. O que ela tinha a dizer poderia ter sido resumido em uma única frase que soava mais ou menos como: “Quando sua atenção enfraquecer, você será pego e devorado”. Será que havia algum animal que Knut pudesse devorar? Ele ouvia com atenção quando dois gatos no cio brigavam por uma fêmea. Ambos queriam praticar sexo com a mesma gata. Por que brigavam por ela? Knut se perguntou se faria alguma diferença com quem alguém faz sexo. Ele não entendia o mundo animal. O monólogo espinhoso dos porcos-espinhos lhe dava a impressão de algo inacessível, mas eles não queriam machucá-lo, só queriam comunicar sua visão de mundo. Knut sempre ouvia, independentemente do que houvesse para ser ouvido. As diferenças sutis entre as vozes individuais e a combinação daquelas diferenças faziam com que cada noite tivesse suas próprias cores únicas, o que para Knut parecia algo mágico. (TAWADA, 2019, p.196).

O trecho em questão, faz-nos refletir sobre uma suposta resiliência animal. Mesmo em ambientes opressores, semelhantes às prisões e aos hospícios humanos, os animais do zoológico eram capazes de resistir a tal violência: sendo. Ou seja, resistiam ao processo de violação de sua identidade, brigando, amando, conversando: vivendo e expressando a sua subjetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas outras questões igualmente pertinentes poderiam ser destacadas em uma análise mais apurada do livro, mas devido ao fato de o animal ser tratado como mercadoria em nossa sociedade, a obra de Tawada torna-se muito interessante por nos permitir refletir sobre a interioridade, identidade, subjetividade daqueles que não enxergamos como irmãos, por não reconhecermos a nossa própria animalidade.



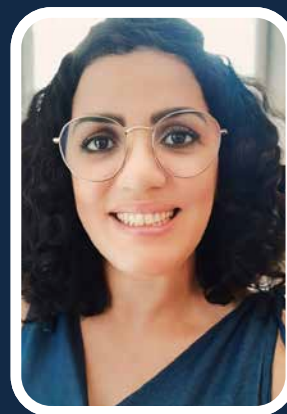
Justamente por sua pertinência formal e temática, *Memórias de um urso Polar* de Yoko Tawada é um livro muito interessante de ser trabalhado na escola, tendo em vista que a função dela não é a de apenas preparar o alunado ao mercado de trabalho, mas, sobretudo, formá-lo à cidadania que inclui o respeito a todas as formas de vida.

REFERÊNCIAS:

- BENVENISTE, Émile. "Animal Communication and Human Language: The Language of the Bees". *Diogenes*, v. 1, n. 1, p. 1–7, 1953.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- DERRIDA, Jacques. *O animal que logo sou*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- GLENADEL, Paula. "Poesia e verdade da animalidade Nietzscheana". In: MACIEL, Maria Esther (org.) *Pensar/escrever o animal – ensaios de zoopoética e biopolítica*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.
- MONTAIGNE, Michel de. *Ensaaios*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- NAGEL, Thomas. "Como é ser um morcego?" Tradução: Paulo Abrantes e Juliana Orione. *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*, Campinas, série 3, v. 15, n. 1, p. 245-262, jan./jun. 2005.
- OLIVEIRA, Daniel de (coord). *Bíblia Sagrada Almeida Século 21: letra grande*. São Paulo: Vida Nova, 2010.
- PETTER, Margarida. "Linguagem, língua, linguística". In: FIORIN, José Luiz. *Introdução à Linguística I: Objetos teóricos*. São Paulo. Editora Contexto, 2015.
- TAWADA, Yoko. *Memórias de um urso polar*. São Paulo: Todavia, 2019.



A PSICOLOGIA ESCOLAR E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE PROFESSORES: CONFLITOS, RIVALIDADES, VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA E DESAFIOS INSTITUCIONAIS



LEILIANE FONTENELLE PEREIRA MARQUES - Graduação em Psicologia pela Universidade Santo Amaro, ano de conclusão 2021; Graduação em Pedagogia, pelo Centro Universitário Italo Brasileiro, ano de conclusão 2009; Graduação em Letras, pelo Centro Universitário Italo Brasileiro, ano de conclusão 2012; Graduação em História e Geografia, pela Faculdade Campos Eliseos, ano de conclusão 2023; Especialista em Deficiência Intelectual pela Universidade Santo Amaro, ano de conclusão 2014; Especialista em Deficiência Física pela Faculdade Campos Eliseos, ano de conclusão 2024; Especialista em Neuropsicologia e Problemas na Aprendizagem, pela Faculdade Unifahe, ano de conclusão 2024; Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Eliseos, ano de conclusão 2023; Especialista em Autismo pela Faculdade Campos Eliseos, ano de conclusão 2022; Especialista em Psicanálise Clínica pelo Centro Universitário Italo-Brasileiro, ano de conclusão 2020; Especialista em Deficiência Auditiva, pela Faculdade Claretiano, ano de conclusão 2015; Entre outras. Professora concursada e efetiva da Prefeitura de São Paulo/SP.

RESUMO

Este artigo analisa, sob a perspectiva da Psicologia Escolar e Educacional, as relações interpessoais estabelecidas entre professores efetivos antigos, professores efetivos recém-ingressos e professores contratados no contexto da escola pública brasileira. O estudo aborda fenômenos recorrentes no cotidiano institucional, como rivalidades, indiferença, hostilidade, autoritarismo, humilhações, desprezo simbólico, formação de grupos excludentes e práticas de violência psicológica e assédio moral. Fundamentado em ampla bibliografia científica nacional, o artigo discute os impactos dessas dinâmicas na saúde mental docente, no clima organizacional e na qualidade do trabalho pedagógico, bem como o papel estratégico da Psicologia Escolar na mediação de conflitos, na promoção do diálogo e na construção de ambientes escolares mais éticos, democráticos e humanizados.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Relações Interpessoais; Professores; Conflitos Institucionais; Saúde Mental Docente.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto instituição social é um espaço de múltiplas relações humanas, atravessado por processos históricos, políticos, culturais e subjetivos. No interior desse espaço, os professores ocupam posição central, não apenas como agentes do ensino-aprendizagem, mas como sujeitos que vivenciam intensamente conflitos, tensões e disputas simbólicas que afetam sua prática profissional e sua saúde mental. No contexto da escola pública brasileira, a coexistência de professores efetivos antigos, professores efetivos recém-ingressos e professores contratados evidencia desigualdades de poder, estabilidade e reconhecimento profissional. Essas diferenças, quando não mediadas de forma ética e democrática, podem gerar rivalidades, exclusões, autoritarismo e práticas de humilhação que se naturalizam no cotidiano escolar (PATTO, 1999; CODO, 2016). A Psicologia Escolar surge, nesse cenário, como campo fundamental para compreender tais dinâmicas, desvelando os mecanismos institucionais que produzem sofrimento psíquico e propondo intervenções voltadas à promoção da saúde mental e das relações interpessoais saudáveis.

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO: BASES TEÓRICAS

A Psicologia Escolar e Educacional constitui-se como um campo de conhecimento e atuação que compreende a escola não apenas como um espaço de transmissão de conteúdos, mas, sobretudo, como um ambiente vivo, marcado por relações humanas, afetivas, sociais e históricas. Nesse sentido, a escola é entendida como um espaço de produção de subjetividades, no qual se entrelaçam trajetórias individuais e coletivas, experiências emocionais, valores culturais e práticas institucionais. A Psicologia Escolar, portanto, volta seu olhar para além do indivíduo isolado, buscando compreender os sujeitos em constante relação com o contexto educacional e social em que estão inseridos.

De acordo com Souza (2020), a atuação da Psicologia Escolar ultrapassa o modelo clínico tradicional, que historicamente esteve centrado na identificação de dificuldades individuais, na patologização do aluno e na responsabilização exclusiva do sujeito por seu fracasso escolar. Ao assumir uma perspectiva crítica e institucional, o psicólogo escolar passa a questionar as condições que produzem o sofrimento, as dificuldades de aprendizagem e os conflitos no cotidiano escolar. Essa mudança de paradigma representa um avanço significativo, pois desloca o foco do “aluno-problema” para a análise das práticas pedagógicas, das relações institucionais e das políticas educacionais que atravessam o processo de escolarização. A escola, enquanto instituição social reflete as contradições da sociedade na qual está inserida. Desigualdades sociais, preconceitos, exclusões e

relações de poder muitas vezes se manifestam no cotidiano escolar de forma naturalizada.

Patto (1999) destaca que grande parte dos conflitos, sofrimentos e fracassos vivenciados por alunos e professores não se originam em déficits individuais, mas são produzidos pelas próprias condições institucionais da escola. Práticas pedagógicas rígidas, currículos pouco flexíveis, avaliações excludentes e a falta de reconhecimento das diferenças contribuem para a produção do sofrimento escolar, especialmente entre alunos que não se encaixam no modelo considerado “ideal”. A Psicologia Escolar, sob uma perspectiva crítica, compreende que o ato de aprender não ocorre no vácuo, mas é atravessado pelas histórias, culturas e contextos políticos que moldam a vida de quem ensina e de quem aprende. Nesse sentido, a atuação do psicólogo deixa de ser meramente técnica para se tornar um exercício de mediação e escuta sensível. O objetivo não é ajustar o estudante a uma estrutura muitas vezes excludente, mas sim convocar toda a comunidade escolar, gestores, docentes e famílias - à corresponsabilidade de transformar a escola em um espaço de acolhimento à diversidade humana. Ao reconhecer que o aprendizado é um fenômeno complexo, que entrelaça o intelecto ao afeto, essa abordagem valoriza a singularidade de cada sujeito e sua forma única de se relacionar com o saber. Mais do que o domínio de conteúdos, busca-se cultivar o sentimento de pertencimento. Afinal, a ciência e a prática pedagógica demonstram que o desenvolvimento humano floresce com mais vigor onde as relações são pautadas pelo respeito mútuo e pelo reconhecimento das potências de cada aluno. Da mesma forma, professores que encontram espaços de escuta e apoio institucional tendem a desenvolver práticas pedagógicas mais sensíveis e comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes. Dessa forma, a Psicologia Escolar e Educacional se consolida como um campo fundamental para a promoção de uma educação mais humanizada, democrática e inclusiva. Ao reconhecer a escola como um espaço de produção de subjetividades e de relações sociais, esse campo contribui para a construção de práticas educativas que considerem o sujeito em sua totalidade, respeitando suas singularidades e promovendo o desenvolvimento humano em suas diversas dimensões. Assim, a Psicologia Escolar reafirma seu papel social e ético na defesa de uma educação comprometida com a dignidade, o respeito e a justiça social.

A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E AS RELAÇÕES DE PODER

A organização do trabalho escolar não é neutra nem meramente administrativa, ela expressa concepções de educação, de sociedade e de sujeito que orientam as práticas cotidianas da instituição. A forma como a escola se estrutura — seus cargos, funções, normas, rotinas e processos decisórios — influencia diretamente as relações interpessoais, o clima institucional e as experiências vividas por alunos, professores e demais profissionais da educação. Nesse sentido, compreender a organização escolar implica analisar as relações de poder que se estabelecem no interior da escola e como elas impactam o processo educativo.

Segundo Libâneo (2017), a gestão escolar pode assumir diferentes configurações, variando entre modelos mais democráticos e participativos ou formas mais centralizadoras e autoritárias. Quando a gestão se fundamenta em princípios democráticos, há maior valorização do diálogo, da escuta e da participação coletiva, possibilitando que professores, estudantes e famílias se sintam corresponsáveis pelo projeto educativo. Por outro lado, quando prevalecem estruturas hierárquicas rígidas e decisões centralizadas, as relações tendem a se tornar assimétricas, limitando a autonomia dos sujeitos e reforçando práticas excludentes. As hierarquias presentes na organização escolar frequentemente refletem relações de poder historicamente construídas, que se manifestam tanto nas instâncias formais quanto nas interações cotidianas. O poder não se expressa apenas por meio de normas explícitas ou cargos de autoridade, mas também através de discursos, expectativas e práticas que determinam quem pode falar, quem é ouvido e quem tem suas experiências reconhecidas. Nesse contexto, a escola pode se tornar um espaço de reprodução de desigualdades sociais, quando determinadas vozes são sistematicamente valorizadas em detrimento de outras.

Bourdieu (2014) contribui de forma significativa para a compreensão das relações de poder simbólico presentes no ambiente escolar. Para o autor, o poder simbólico se exerce de maneira sutil, muitas vezes invisível, por meio da imposição de valores, normas culturais e formas legítimas de conhecimento. No cotidiano escolar, nem todos os saberes ocupam o mesmo lugar de prestígio. Frequentemente, estudantes cujas referências culturais se alinham ao padrão tradicional encontram um ambiente de validação, enquanto aqueles que trazem bagagens diversas — por vezes distantes dessa norma — enfrentam o silenciamento ou o estigma da incapacidade. Essa assimetria de poder não afeta apenas o desempenho técnico, mas fere a identidade e a trajetória de vida do aluno. Quando a escola falha em acolher a pluralidade de linguagens e experiências que cada sujeito carrega, ela acaba por produzir invisibilidade e exclusão. Assim, o fracasso escolar deixa de ser uma questão puramente individual para revelar uma estrutura que, ao não se ver refletida na diversidade do outro, interrompe o florescimento de potenciais legítimos de aprendizagem. Alunos que não correspondem às expectativas institucionais podem internalizar sentimentos de inadequação, insegurança e desvalorização, o que afeta sua autoestima e seu vínculo com a aprendizagem. Da mesma forma, professores também podem vivenciar tensões e conflitos quando suas práticas e conhecimentos não são reconhecidos ou quando se sentem submetidos a relações hierárquicas pouco dialógicas. A Psicologia Escolar, ao analisar a organização escolar e as relações de poder, busca promover uma leitura crítica dessas estruturas, contribuindo para a construção de práticas mais justas e humanizadas. O psicólogo escolar pode atuar como facilitador de processos reflexivos, auxiliando a equipe escolar a reconhecer como determinadas práticas institucionais produzem sofrimento, exclusão ou silenciamento. Essa atuação envolve a criação de espaços coletivos de diálogo, nos quais seja possível problematizar as relações de poder e repensar as formas de organização do trabalho escolar. Nesse sentido, fortalecer práticas democráticas na escola implica reconhecer que o poder pode ser compartilhado e ressignificado. A aposta na participação efetiva de todos os envolvidos no fazer pedagógico é o que sustenta o sentimento vital de pertencimento e a corresponsabilidade pelo destino da escola. Essa dinâmica, que vai além da simples inclusão e busca o acolhimento, é o terreno fértil onde floresce uma comunidade verdadeiramente democrática. A gestão que se pauta por uma ética da escuta e pelo compromisso crítico reconhece o valor inestimável da pluralidade de vozes que dão vida ao espaço escolar. Compreender e intervir nas relações de poder que permeiam a organização escolar, portanto, não é apenas um imperativo teórico, mas um ato contínuo e fundamental para que a escola se realize como um espaço pulsante de desenvolvimento humano e justiça social. Ao questionar modelos hierárquicos excludentes e promover relações mais horizontais e dialógicas, a escola pode se tornar um ambiente que favoreça não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

PERFIS DOCENTES E DIFERENCIAÇÕES INSTITUCIONAIS

Professores Efetivos Antigos



Os professores efetivos antigos ocupam, em geral, uma posição de destaque dentro da organização escolar, construída ao longo de anos de permanência na instituição. Essa trajetória prolongada lhes confere maior estabilidade funcional, profundo conhecimento das normas formais e, sobretudo, das normas implícitas que regem o cotidiano da escola. Trata-se de um saber que não está necessariamente registrado em documentos oficiais, mas que se manifesta nas rotinas, nos costumes, nas tradições institucionais e nas formas de relacionamento estabelecidas ao longo do tempo. Esse conjunto de experiências constitui um importante capital simbólico, que legitima sua voz e fortalece sua influência nas decisões e dinâmicas escolares.

De acordo com Nóvoa (2009), a identidade profissional docente é construída historicamente, a partir das experiências vividas, das relações estabelecidas e do reconhecimento social adquirido no espaço escolar. Professores efetivos antigos, por terem participado da construção da cultura institucional, tendem a ser vistos como referências, tanto pedagógicas quanto comportamentais. Em muitos casos, essa posição favorece a continuidade de práticas educativas consolidadas e contribui para a preservação da memória institucional da escola, aspecto que pode ser considerado positivo para a manutenção de uma identidade coletiva. Entretanto, em determinados contextos, essa posição de prestígio pode também se transformar em um fator de resistência às mudanças. A familiaridade com práticas tradicionais e a segurança proporcionada pela estabilidade funcional podem levar alguns professores efetivos antigos a reproduzirem modelos pedagógicos cristalizados, pouco abertos à inovação ou à incorporação de novas abordagens educacionais. Essa resistência nem sempre é explícita; muitas vezes, manifesta-se de forma sutil, por meio de discursos que deslegitimam propostas inovadoras ou que minimizam a contribuição de novos profissionais. Além disso, o capital simbólico acumulado pode resultar em práticas de controle e manutenção de privilégios, especialmente quando associado a relações de poder desiguais no interior da escola. Professores mais antigos podem ocupar espaços decisórios formais ou informais, influenciando escolhas pedagógicas, distribuição de turmas, organização de horários e definição de normas de convivência. Quando esse poder não é exercido de forma democrática, pode gerar tensões, silenciamentos e sentimentos de exclusão entre professores recém-ingressos ou contratados temporariamente. Nesse contexto de dinâmicas sutis de poder, a chegada de novos profissionais à escola pode se converter em uma verdadeira jornada desafiadora. Professores iniciantes ou recém-chegados frequentemente se deparam com a barreira da incompreensão das 'regras não ditas' da instituição, lutando para que suas ideias e seu entusiasmo encontrem acolhimento. A ausência de um espaço genuíno de escuta e diálogo pode minar, logo no início, a construção de vínculos profissionais saudáveis, contaminando o clima de trabalho e a possibilidade de uma verdadeira colaboração. Em vez de uma comunidade que se apoia, essa dinâmica por vezes acaba por perpetuar hierarquias rígidas, que silenciam vozes e limitam a riqueza do trabalho coletivo, reforçando desigualdades que deveriam ser combatidas. Do ponto de vista da Psicologia Escolar e Educacional, é fundamental compreender essas relações não como características individuais isoladas, mas como produções institucionais e históricas. O comportamento dos professores efetivos antigos está diretamente relacionado às condições de trabalho, às políticas educacionais e à cultura organizacional da escola. Assim, ao invés de responsabilizar individualmente esses profissionais, torna-se necessário promover espaços de reflexão coletiva que possibilitem o reconhecimento dos conflitos e a ressignificação das práticas institucionais. Promover o encontro democrático entre diferentes gerações de educadores exige o exercício sensível de honrar a experiência acumulada sem silenciar o frescor das novas perspectivas. A convivência entre professores veteranos e iniciantes não deve ser vista apenas como uma transferência de técnicas, mas como um fértil intercâmbio de trajetórias que humaniza o fazer pedagógico. Para que essa colaboração floresça, é indispensável cultivar uma cultura de hospitalidade ao novo, pautada no diálogo genuíno e no reconhecimento mútuo. Nesse cenário, cabe à gestão escolar o papel vital de ser a guardiã desses espaços de escuta, transformando a escola em um território onde a horizontalidade e a formação compartilhada permitam que cada docente, independentemente do seu tempo de casa, sinta-se partícipe da construção de um projeto comum. Portanto, os professores efetivos antigos ocupam uma posição estratégica no contexto escolar, com potencial tanto para fortalecer quanto para dificultar processos de mudança. Reconhecer essa ambivalência é essencial para a construção de uma escola mais inclusiva, reflexiva e comprometida com o desenvolvimento profissional de todos os seus integrantes, respeitando trajetórias, saberes e singularidades, sem perder de vista a necessidade constante de transformação e aprimoramento das práticas educativas.

Professores Efetivos Recém-Ingessos

Os professores efetivos recém-ingessos na rede de ensino vivenciam um momento singular e desafiador de sua trajetória profissional. O ingresso em uma nova instituição escolar representa não apenas o início de uma etapa funcional, mas também um processo intenso de adaptação institucional, emocional e relacional. Nesse período, o docente se depara com a necessidade de compreender as normas formais da escola, assim como as normas implícitas que organizam o cotidiano, as relações de poder e as práticas pedagógicas já estabelecidas. Esse contexto costuma ser marcado por sentimentos de inseguranças, expectativas e desejo de pertencimento ao coletivo escolar.

Segundo Pimenta (2018), a construção da identidade profissional docente ocorre de maneira processual e relacional, sendo fortemente influenciada pelas experiências vividas no ambiente de trabalho. Para os professores recém-ingessos, esse processo pode ser atravessado por situações de deslegitimação, ironias veladas e, em alguns casos, isolamento institucional. Tais práticas, ainda que sutis, têm um impacto significativo sobre a forma como esses profissionais percebem a si mesmos, suas competências e seu lugar na escola, podendo fragilizar sua autoconfiança e seu engajamento pedagógico. A ausência de acolhimento institucional e de espaços de escuta contribui para a intensificação do sofrimento profissional entre docentes iniciantes. Muitas vezes, esses professores encontram dificuldades para expressar dúvidas, compartilhar angústias ou propor novas ideias, por receio de julgamentos ou de não serem reconhecidos como membros legítimos do grupo. O medo de errar e de não corresponder às expectativas institucionais pode levar à adoção de posturas mais defensivas ou à reprodução acrítica de práticas já consolidadas, mesmo quando estas não dialogam com suas concepções pedagógicas. Além disso, a desvalorização simbólica do professor recém-ingresso pode se manifestar por meio da atribuição de turmas mais desafiadoras, da exclusão de processos decisórios ou da falta de apoio pedagógico sistemático. Essas experiências reforçam a sensação de não pertencimento e dificultam a construção de vínculos profissionais saudáveis. Quando o isolamento se torna recorrente, há riscos de adoecimento emocional, desmotivação e, em casos mais graves, de afastamento do trabalho ou abandono da carreira docente. Do ponto de vista da Psicologia Escolar e Educacional, é fundamental compreender que essas vivências não decorrem apenas de fragilidades individuais, mas são produzidas pelas dinâmicas institucionais e pelas relações de poder presentes na escola. A forma como os professores recém-ingessos são recebidos e integrados ao coletivo revela aspectos importantes da cultura organizacional da instituição. Escolas que promovem práticas acolhedoras, colaborativas e formativas



tendem a favorecer o desenvolvimento profissional e o fortalecimento da identidade docente desde o início da carreira. A criação de estratégias institucionais de acolhimento, como programas de acompanhamento, tutoria entre pares e espaços coletivos de formação continuada, pode contribuir significativamente para a inserção dos professores recém-ingressos. O diálogo entre docentes de diferentes gerações vai além do compartilhamento de técnicas; ele promove um encontro de alteridade onde a experiência e a inovação se reconhecem e se fortalecem mutuamente. Esse entrelaçamento de saberes permite que a prática pedagógica ganhe profundidade, tornando-se mais reflexiva e sensível à realidade dos estudantes. Para que esse ambiente floresça, a escuta e a cooperação devem deixar de ser conceitos abstratos e passar a ser o alicerce de uma convivência escolar verdadeiramente inclusiva. Assim, olhar com cuidado para as vulnerabilidades e os desafios do professor em início de carreira não é apenas uma questão administrativa, mas um imperativo ético. É o primeiro passo para consolidar políticas institucionais que acolham a singularidade de cada etapa da trajetória docente, transformando a escola em um lugar de apoio mútuo e renovação constante. Ao promover o acolhimento e o apoio a esses profissionais, a escola não apenas contribui para o fortalecimento de sua identidade profissional, mas também investe na qualidade do processo educativo e na construção de uma comunidade escolar mais solidária, democrática e comprometida com o desenvolvimento humano.

Professores Contratados

Os professores contratados ocupam, no interior da organização escolar, uma posição marcada por significativa vulnerabilidade institucional. A natureza temporária de seus vínculos de trabalho, aliada à instabilidade laboral e à ausência de garantias semelhantes às dos professores efetivos, produz um contexto de insegurança permanente. Essa condição não se limita aos aspectos administrativos, mas atravessa diretamente as relações interpessoais, o exercício da docência e a construção da identidade profissional desses educadores.

De acordo com Oliveira (2016), a precarização do trabalho docente está associada a processos de intensificação do trabalho, fragilização dos vínculos e redução do poder de decisão dos professores contratados. Na prática cotidiana da escola, esses profissionais costumam ter participação limitada nos espaços de planejamento, nas instâncias deliberativas e nas decisões pedagógicas coletivas. Muitas vezes, suas vozes são desconsideradas ou silenciadas, reforçando a percepção de que ocupam um lugar provisório e substituível dentro da instituição. A instabilidade contratual favorece o surgimento de sentimentos de medo e insegurança, especialmente relacionados à possibilidade de não renovação do contrato ou à perda de oportunidades futuras. Esse medo, ainda que não verbalizado, atua como um mecanismo de controle simbólico, levando muitos professores contratados a evitarem posicionamentos críticos, questionamentos ou propostas de mudança. O silêncio, nesse contexto, torna-se uma estratégia de autopreservação, ainda que comprometa o exercício pleno da autonomia docente. Além disso, a condição de professor contratado frequentemente está associada a práticas de exclusão institucional. Esses profissionais podem ser preteridos na distribuição de recursos, na escolha de turmas ou na participação em formações continuadas, reforçando a sensação de não pertencimento ao coletivo escolar. A ausência de reconhecimento simbólico e de valorização do trabalho desenvolvido contribui para o enfraquecimento dos vínculos afetivos com a instituição e com a própria profissão docente. Do ponto de vista da saúde mental, essa realidade pode ter impactos significativos. A literatura aponta que a combinação entre insegurança laboral, sobrecarga de trabalho e falta de reconhecimento constitui um fator de risco para o adoecimento psíquico dos professores contratados. Sentimentos de ansiedade, estresse, angústia e desmotivação são recorrentes, podendo evoluir para quadros mais graves quando não há espaços institucionais de escuta e apoio. O sofrimento, nesse caso, não é individual, mas produzido por condições estruturais e organizacionais do trabalho docente. A Psicologia Escolar e Educacional oferece contribuições fundamentais para a compreensão e o enfrentamento dessa problemática. Ao adotar uma perspectiva crítica e institucional, o psicólogo escolar pode auxiliar na identificação das práticas que produzem exclusão e sofrimento, promovendo reflexões coletivas sobre as relações de poder e as desigualdades internas à escola. Nossa atuação nesse campo se fundamenta na defesa intransigente de condições de trabalho dignas para todos, combatendo a lógica da precarização que fragiliza o ofício docente. Valorizamos cada vínculo profissional, reconhecendo que a vitalidade da escola depende de práticas colaborativas que abracem a todos, independentemente da formalidade de sua contratação. A inclusão dos professores contratados no cotidiano da escola vai além de um ajuste administrativo; é um ato de reconhecimento da sua importância e um convite à participação plena nos espaços de decisão e planejamento, onde suas vozes são essenciais. A construção de uma cultura institucional solidária é o antídoto para o isolamento e a vulnerabilidade, cultivando o bem-estar emocional e o sentimento de pertencimento. Ao valorizar cada educador, a escola reafirma seu compromisso com uma educação que é, antes de tudo, humanizada, baseada no respeito, na justiça e na dignidade do trabalho. Compreender a realidade desses profissionais é, portanto, um passo fundamental para enfrentar os desafios da saúde mental e do adoecimento no contexto escolar. Ao nomear e problematizar as condições institucionais que geram medo e silenciamento, abrimos caminhos para a construção de uma escola mais forte, resiliente e transformadora, que cuida de quem cuida.

RIVALIDADES, INDIFERENÇA E HOSTILIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

O cotidiano escolar é atravessado por múltiplas relações interpessoais que influenciam diretamente a qualidade do trabalho educativo e o bem-estar dos profissionais. Entre essas relações, as rivalidades, a indiferença e as atitudes hostis entre docentes configuram-se como fenômenos recorrentes em muitos contextos escolares, ainda que nem sempre sejam reconhecidos ou problematizados de forma explícita. Essas dinâmicas revelam tensões institucionais e disputas simbólicas que impactam o clima organizacional e fragilizam o trabalho coletivo. A rivalidade entre docentes manifesta-se, sobretudo, por meio de disputas simbólicas, nas quais estão em jogo o reconhecimento profissional, o prestígio e a legitimidade dentro da instituição. Conforme aponta Vasconcellos (2019), essas disputas podem se expressar por meio de fofocas, boicotes velados, comentários depreciativos e estratégias de desqualificação do trabalho do outro. Tais comportamentos, embora muitas vezes sutis, produzem efeitos significativos nas relações de trabalho, contribuindo para a fragmentação da equipe pedagógica e dificultando a construção de práticas colaborativas. A indiferença deliberada também se apresenta como uma forma recorrente de tensão no ambiente escolar. Diferentemente de conflitos abertos, a indiferença se caracteriza pelo silêncio, pela ausência de diálogo e pela negação do outro enquanto sujeito de relação. Essa postura, frequentemente naturalizada no cotidiano institucional, configura-se como uma forma de violência simbólica, pois nega o reconhecimento do outro enquanto profissional, invisibilizando suas contribuições, sua história e sua presença no coletivo escolar. O não cumprimento de cumprimentos básicos, a exclusão de conversas e a omissão em situações de apoio são exemplos de práticas que reforçam essa lógica de exclusão. A hostilidade, por sua vez, pode emergir como consequência do acúmulo de rivalidades e da indiferença prolongada. Quando não há espaços institucionais de escuta e mediação, tensões interpessoais tendem a se intensificar, transformando-se em conflitos mais explícitos e



desgastantes. Esse ambiente hostil compromete não apenas a saúde emocional dos docentes, mas também o processo educativo, uma vez que o clima organizacional influencia diretamente as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas com os estudantes. Do ponto de vista da Psicologia Escolar e Educacional, é fundamental compreender que rivalidades, indiferença e hostilidade não são problemas exclusivamente individuais, mas produções institucionais relacionadas à organização do trabalho, às relações de poder e às condições objetivas da prática docente. A ausência de espaços coletivos de diálogo, a sobrecarga de trabalho e a valorização excessiva do desempenho individual contribuem para a intensificação dessas dinâmicas, enfraquecendo os vínculos profissionais. Assim, enfrentar essas formas de violência simbólica no cotidiano escolar exige um compromisso institucional com práticas mais humanizadas e democráticas. A promoção de espaços de escuta, reflexão coletiva e mediação de conflitos possibilita o reconhecimento do outro enquanto sujeito e fortalece o sentimento de pertencimento. Ao eleger o trabalho coletivo e o respeito mútuo como alicerces da prática pedagógica, a escola transcende a função meramente instrutiva para se constituir como um território de vida e cuidado. Esta aposta na solidariedade orgânica entre os sujeitos sustenta um ambiente genuinamente saudável, apto a nutrir tanto o florescimento profissional quanto o desenvolvimento humano de cada integrante da comunidade. Em última análise, quando as relações são pautadas pelo reconhecimento da alteridade, a escola se consolida não apenas como espaço de transmissão de saberes, mas como um lugar de esperança e renovação política e social, onde o bem-estar coletivo torna-se o combustível para uma educação verdadeiramente transformadora.

AUTORITARISMO, HUMILHAÇÕES E ASSÉDIO MORAL

O autoritarismo, as humilhações e o assédio moral configuram práticas institucionais profundamente nocivas ao ambiente escolar, contribuindo para a construção de contextos de trabalho adoecedores. Essas práticas se manifestam por meio de relações hierárquicas rígidas, nas quais o poder é exercido de forma coercitiva, desrespeitosa e, muitas vezes, violenta. No cotidiano escolar, tais condutas comprometem não apenas a saúde mental dos profissionais, mas também a qualidade das relações interpessoais e do próprio processo educativo. As práticas autoritárias se caracterizam pela centralização excessiva das decisões, pela imposição de normas sem diálogo e pela desvalorização da autonomia docente. Nesses contextos, o professor deixa de ser reconhecido como sujeito ativo do processo educativo e passa a ocupar uma posição de subordinação, na qual sua experiência e seu saber são constantemente questionados ou ignorados. Esse cenário favorece o surgimento de sentimentos de medo, insegurança e impotência, dificultando a construção de um ambiente de trabalho pautado no respeito e na cooperação. As humilhações recorrentes, por sua vez, constituem formas explícitas de violência simbólica. Comentários depreciativos, críticas públicas, ironias e exposições ao ridículo são práticas que ferem a dignidade profissional e fragilizam a identidade docente.

De acordo com Dejourns (2015), o sofrimento no trabalho está diretamente relacionado à falta de reconhecimento e às experiências de desvalorização sistemática. Quando o esforço e o compromisso do trabalhador não são reconhecidos, instala-se um sentimento de injustiça que impacta profundamente o equilíbrio psíquico e emocional. O assédio moral no ambiente escolar manifesta-se como um conjunto de ações repetitivas e intencionais que visam desqualificar, isolar ou fragilizar um profissional.

Conforme aponta Codo (2016), esse tipo de violência se expressa por meio de perseguições sistemáticas, cobranças excessivas, boicotes, exclusão de espaços coletivos e atribuição de tarefas desproporcionais ou descontextualizadas. Diferentemente de conflitos pontuais, o assédio moral caracteriza-se pela continuidade das ações e pela assimetria de poder entre o agressor e a vítima. As consequências do assédio moral são amplas e afetam tanto o indivíduo quanto a instituição. No plano individual, podem surgir quadros de ansiedade, depressão, estresse crônico, afastamentos por adoecimento e, em casos mais graves, o abandono da profissão. No plano institucional, o clima organizacional torna-se marcado pelo medo, pelo silêncio e pela desconfiança, comprometendo o trabalho coletivo e a qualidade das práticas pedagógicas. A Psicologia Escolar e Educacional assume um papel fundamental na identificação e no enfrentamento dessas dinâmicas adoecedoras. Ao adotar uma perspectiva crítica e institucional, ela nos instrumentaliza a problematizar as relações de poder que silenciam e ferem, e a criar espaços de escuta genuína e acolhimento incondicional. A promoção de práticas democráticas, que se baseiam no diálogo, no reconhecimento do outro e no respeito inalienável à dignidade humana, é o único caminho viável para a prevenção do autoritarismo, das humilhações e do assédio moral que, infelizmente, ainda permeiam o chão da escola. A Psicologia, nesse sentido, não é apenas um campo de saber, mas um compromisso ético com a construção de relações mais justas e solidárias. Portanto, enfrentar essas formas de violência institucional requer um compromisso ético coletivo com a construção de ambientes de trabalho saudáveis e humanizados. Reconhecer o sofrimento docente como uma produção institucional e não como fragilidade individual é um passo fundamental para transformar a escola em um espaço de cuidado, respeito e valorização do trabalho educativo.

FORMAÇÃO DE GRUPOS EXCLUDENTES E COMPLÔ INSTITUCIONAL

A formação de grupos excludentes no interior da escola constitui uma prática institucional grave, pois compromete as relações profissionais e fragiliza o trabalho coletivo. Esses grupos, geralmente formados a partir de afinidades, tempo de permanência na instituição ou posições de poder, atuam de maneira fechada e seletiva, estabelecendo fronteiras simbólicas entre aqueles que pertencem ao grupo e aqueles que são colocados à margem. Em muitos casos, tais dinâmicas têm como alvo principal os professores novos ou aqueles que não se alinham às normas implícitas dominantes. Esses grupos excludentes funcionam como mecanismos de manutenção de poder, uma vez que controlam informações, influenciam decisões e legitimam determinadas práticas em detrimento de outras. A deslegitimação de colegas ocorre por meio de discursos depreciativos, boatos, silenciamentos e articulações veladas, configurando um verdadeiro complô institucional. Embora nem sempre explícitas, essas ações produzem efeitos concretos, intensificando conflitos, promovendo a exclusão e reforçando desigualdades no ambiente escolar. Do ponto de vista institucional, a naturalização dessas práticas contribui para a deterioração do clima organizacional, instaurando relações marcadas pela desconfiança e pelo medo. A ausência de espaços de diálogo e intervenção favorece a reprodução dessas dinâmicas, dificultando a construção de uma cultura escolar baseada na cooperação, no respeito e na valorização da diversidade profissional.

IMPACTOS NA SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES

O ambiente escolar exerce influência direta sobre a saúde mental dos professores, uma vez que o trabalho docente envolve demandas emocionais, cognitivas e relacionais intensas. Quando esse ambiente é marcado por hostilidade, autoritarismo, conflitos interpessoais, desvalorização profissional e instabilidade institucional, cria-se um contexto propício ao adoecimento psíquico. Nessas condições, o cotidiano escolar deixa de ser um espaço de realização profissional e passa a se configurar



como fonte constante de sofrimento. O estresse ocupacional é uma das manifestações mais frequentes nesse cenário, resultante da sobrecarga de trabalho, da pressão por resultados, da falta de reconhecimento e da ausência de apoio institucional. A exposição contínua a situações de tensão e conflito pode desencadear quadros de ansiedade, caracterizados por medo constante, insegurança, irritabilidade e dificuldades de concentração. Em muitos casos, esse sofrimento evolui para estados depressivos, nos quais predominam sentimentos de desânimo, impotência, baixa autoestima e perda do sentido do trabalho docente. A síndrome de Burnout, cada vez mais presente entre professores, representa uma das expressões mais graves desse processo de adoecimento. Caracteriza-se pelo esgotamento emocional, pela despersonalização das relações e pela redução da realização profissional. O professor, diante do desgaste prolongado, passa a se distanciar afetivamente do trabalho, dos alunos e da própria instituição como estratégia de autoproteção psíquica. No entanto, esse distanciamento compromete profundamente a qualidade do processo educativo e o vínculo pedagógico.

Antunes (2018) ressalta que o sofrimento no trabalho docente não pode ser compreendido como fragilidade individual, mas como resultado de condições estruturais e relacionais que atravessam a organização escolar. Relações de poder desiguais, práticas de silenciamento, assédio moral, ausência de espaços de escuta e precarização do trabalho constituem fatores determinantes para o adoecimento mental. Assim, responsabilizar o professor por sua condição de sofrimento significa invisibilizar as causas institucionais que o produzem. O adoecimento docente não afeta apenas o indivíduo, mas repercute em toda a comunidade escolar. Professores adoecidos tendem a apresentar maior índice de afastamentos, dificuldades no desempenho profissional e prejuízos nas relações com colegas e alunos. O impacto se estende ao processo educativo, comprometendo a continuidade das práticas pedagógicas, o clima escolar e a qualidade do ensino oferecido. Para além das questões institucionais, o sofrimento que não encontra espaços de elaboração tende a se cristalizar, alimentando ciclos de tensão e conflitos que desgastam o cotidiano escolar. Nesse cenário, a Psicologia Escolar e Educacional assume um compromisso ético com a saúde mental docente, deixando de focar apenas no indivíduo para olhar as condições coletivas que geram o mal-estar. Ao adotar uma perspectiva crítica, a atuação do psicólogo ajuda a nomear e enfrentar as raízes desse sofrimento, transformando dores isoladas em estratégias de luta e cuidado coletivo. A abertura de espaços de diálogo e acolhimento não é apenas uma estratégia técnica, mas um gesto essencial de valorização do humano. Ao fortalecer os vínculos e o reconhecimento mútuo, torna-se possível reconstruir a escola como um território de saúde, onde o trabalho docente é honrado e o bem-estar torna-se um direito compartilhado. Portanto, cuidar da saúde mental dos professores é uma responsabilidade institucional e coletiva. Reconhecer o adoecimento como uma produção social e organizacional é um passo fundamental para transformar a escola em um espaço de cuidado, respeito e valorização do trabalho educativo, assegurando não apenas o bem-estar dos docentes, mas também a qualidade e a humanidade do processo educativo como um todo.

A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

A atuação da Psicologia Escolar na mediação de conflitos assume papel fundamental na construção de ambientes educacionais mais saudáveis, democráticos e humanizados. No contexto escolar, os conflitos são inerentes às relações humanas e fazem parte da convivência entre sujeitos com histórias, valores e expectativas distintas. No entanto, quando não são reconhecidos e mediados de forma adequada, podem se intensificar, gerando sofrimento psíquico, rupturas nas relações interpessoais e prejuízos ao trabalho coletivo. Nesse sentido, a Psicologia Escolar contribui para transformar o conflito em uma oportunidade de reflexão, diálogo e crescimento institucional. A escuta qualificada constitui um dos principais instrumentos de atuação do psicólogo escolar. Trata-se de uma escuta ética, acolhedora e isenta de julgamentos, que reconhece o sofrimento e a singularidade dos sujeitos envolvidos. Ao oferecer espaços de fala e escuta, o psicólogo possibilita que professores e demais profissionais expressem suas experiências, sentimentos e dificuldades, rompendo com práticas de silenciamento historicamente presentes nas instituições escolares. Este processo de abertura promove o reconhecimento do outro em sua subjetividade plena, sendo o alicerce para vínculos profissionais mais autênticos e resilientes. Nesse contexto, a mediação de conflitos ultrapassa a busca por soluções imediatas ou pragmáticas; ela propõe um mergulho nas raízes das tensões institucionais. Mediar, sob esta ótica, significa desvelar como as relações de poder assimétricas, os silenciamentos e a rigidez autoritária sustentam os desgastes cotidianos. O psicólogo escolar, ao atuar como mediador, não assume um papel de neutralidade distante, mas atua como um facilitador de encontros, transformando o embate em diálogo. Ao fomentar a construção coletiva de caminhos, ele devolve aos sujeitos a sua autonomia e transforma o conflito em uma oportunidade de repensar a própria democracia escolar. Esse trabalho busca restabelecer o respeito mútuo e fortalecer o senso de corresponsabilidade no ambiente escolar.

Segundo Almeida (2015), a intervenção psicológica no contexto educacional deve promover a reflexão crítica sobre as práticas institucionais, evitando abordagens individualizantes e culpabilizadoras. Ao problematizar as dinâmicas organizacionais e as formas de relacionamento estabelecidas na escola, a Psicologia Escolar contribui para a transformação das práticas que geram exclusão, sofrimento e adoecimento. A mediação de conflitos, nesse sentido, torna-se uma estratégia de prevenção, ao possibilitar a identificação precoce de tensões e a construção de relações mais saudáveis. A formação continuada também integra a atuação da Psicologia Escolar, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de competências socioemocionais e à promoção de uma cultura de diálogo. A realização de encontros formativos, rodas de conversa e espaços reflexivos possibilita que os profissionais da educação ampliem sua compreensão sobre conflitos, comunicação não violenta e relações de poder. Tais ações não apenas consolidam o trabalho coletivo, mas alicerçam práticas pedagógicas profundamente éticas, onde a inclusão deixa de ser um conceito para se tornar uma vivência. Nesse horizonte, a mediação de conflitos conduzida pela Psicologia Escolar reafirma o compromisso inegociável com a humanização dos encontros cotidianos. Ao entrelaçar a escuta sensível, a reflexão crítica e a formação compartilhada, o psicólogo escolar ajuda a desmistificar o conflito, revelando-o como uma dimensão inerente à vida institucional. Assim, a escola deixa de temer as divergências e passa a investir no diálogo como a única via possível para a transformação, fortalecendo o projeto educativo como um espaço de resistência, cuidado e renovação constante.

CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA HUMANIZADA

A construção de uma escola humanizada exige um compromisso coletivo com práticas educativas que reconheçam a centralidade das relações humanas no processo de ensino e aprendizagem. Ambientes escolares saudáveis não se constituem apenas a partir de normas e estruturas organizacionais, mas, sobretudo, por meio de relações pautadas no respeito, na escuta e no reconhecimento dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Nesse sentido, valorizar o trabalho docente, promover o bem-estar emocional e fortalecer os vínculos interpessoais tornam-se ações fundamentais para a transformação do cotidiano



escolar. A adoção de práticas democráticas é um dos principais caminhos para a humanização da escola. A gestão participativa, o compartilhamento de decisões e a criação de espaços coletivos de diálogo favorecem o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade.

Conforme destaca Freire (2018), o diálogo constitui um princípio fundamental da prática educativa, pois possibilita a construção conjunta do conhecimento e o reconhecimento do outro como sujeito histórico e social. Quando a escola se organiza a partir do diálogo, rompe-se com práticas autoritárias e abre-se espaço para relações mais justas e solidárias. Além disso, a valorização profissional dos educadores é indispensável para a construção de um ambiente escolar humanizado. Reconhecer o trabalho docente, garantir condições dignas de atuação e promover espaços de formação e acolhimento contribuem para o fortalecimento da identidade profissional e para a promoção da saúde mental. Ao investir no cuidado com os profissionais, a escola reafirma seu compromisso ético com uma educação que prioriza a dignidade humana e o desenvolvimento integral de todos os seus sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações interpessoais entre professores, conforme analisado ao longo deste trabalho, refletem de maneira significativa as desigualdades estruturais e institucionais presentes no contexto escolar. Longe de serem apenas questões de ordem individual, os conflitos, rivalidades, silenciamentos e práticas excludentes observados no cotidiano docente são produções históricas e sociais, atravessadas por relações de poder, formas de organização do trabalho e condições objetivas de exercício da docência. Reconhecer essa dimensão coletiva do sofrimento e das tensões é fundamental para evitar a responsabilização individual dos profissionais e para compreender a complexidade das dinâmicas institucionais. A Psicologia Escolar e Educacional desempenha um papel essencial na leitura crítica dessas relações, ao propor uma compreensão ampliada dos fenômenos que atravessam o ambiente escolar. Ao deslocar o olhar do indivíduo isolado para o contexto institucional, esse campo de atuação contribui para a identificação das práticas que produzem exclusão, adoecimento e desvalorização profissional. Nesse sentido, a Psicologia Escolar possibilita a construção de espaços de escuta, diálogo e reflexão coletiva, nos quais os professores podem ressignificar suas experiências e fortalecer os vínculos profissionais. Além disso, a atuação da Psicologia Escolar se mostra fundamental na promoção de ambientes escolares mais justos, éticos e humanizados. Ao problematizar relações autoritárias, práticas de violência simbólica e processos de silenciamento, contribui para a construção de uma cultura institucional baseada no respeito, no reconhecimento e na valorização da diversidade profissional. Essa atuação transcende a mera gestão de crises; ela se fundamenta em um compromisso ético de transformar as raízes institucionais que geram o sofrimento no trabalho docente. Em última análise, humanizar as relações escolares é compreender que a excelência do processo educativo é indissociável da dignidade e do bem-estar daqueles que o sustentam no cotidiano. Escolas que ousam instituir práticas democráticas, que priorizam o diálogo e que assumem o cuidado com a saúde mental docente como uma prioridade política, não estão apenas beneficiando seus professores. Elas estão, fundamentalmente, pavimentando um caminho para o desenvolvimento humano e social de toda a comunidade escolar, reafirmando a educação como um ato coletivo de cuidado, justiça e emancipação. Assim, reafirma-se a importância da Psicologia Escolar como um campo estratégico na construção de uma educação comprometida com a dignidade, a justiça social e a humanização das relações no espaço educativo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *Psicologia escolar crítica*. São Paulo: Educ, 2015.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Cotidiano escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- CODO, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2018.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola*. São Paulo: Cortez, 2017.
- LUCK, Heloísa. *Gestão educacional*. Petrópolis: Vozes, 2018.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. *Inclusão escolar*. São Paulo: Cortez, 2016.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos*. São Paulo: Cortez, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *Psicologia escolar e educacional*. São Paulo: Cortez, 2020.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento*. São Paulo: Libertad, 2019.



ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES, RISCOS E POSSIBILIDADES



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 discute a alfabetização na Educação Infantil a partir de um olhar que honra o que a escola sempre fez de melhor e, ao mesmo tempo, aposta no que pode vir. Parte da tensão entre o respeito ao tempo da infância e a pressão por resultados precoces. O objetivo é mapear limites, riscos e possibilidades para que a entrada no mundo das letras aconteça com sentido. A pesquisa é bibliográfica e reúne livros, artigos e documentos normativos recentes. No primeiro movimento, o estudo mostra que práticas repetitivas e tarefas descontextualizadas empobrecem o currículo, reduzem o brincar e afastam as crianças da linguagem viva. Em seguida, descreve práticas que fortalecem oralidade, consciência fonológica, cultura escrita e curiosidade pelas letras, com foco em rodas de conversa, jogos sonoros, literatura de qualidade e situações autênticas de leitura e escrita. Por fim, apresenta critérios de planejamento que integram jogos, narrativas, música, literatura e produção de marcas gráficas, com atenção ao ambiente, à progressão das atividades, à documentação pedagógica e à participação das famílias. Conclui que a Educação Infantil não é curso rápido de alfabetização. É solo fértil que prepara uma passagem serena para o Ensino Fundamental, com crianças curiosas, falantes e próximas dos textos do seu cotidiano.

Palavras-chave: Educação Infantil; Alfabetização; Consciência fonológica.

INTRODUÇÃO

A alfabetização na Educação Infantil tem ocupado cada vez mais espaço nas conversas de professores, famílias e gestores, muito porque a escola carrega a memória de práticas tradicionais, ao mesmo tempo em que recebe novas orientações curriculares e pressões por resultados precoces. Nesse cenário, vale situar o tema a partir de duas imagens que convivem na mesma sala: a criança que aprende pela brincadeira, pela linguagem oral, pelos gestos e desenhos, e a expectativa social de que as letras apareçam cedo, quase como selo de boa escola.

A relevância do assunto nasce dessa tensão entre respeitar o tempo da infância e organizar experiências que preparem o caminho para a alfabetização no Ensino Fundamental, sem pular etapas, sem empobrecer o currículo cultural.

A problematização, então, pergunta se a antecipação de atividades formais, pautadas por exercícios repetitivos e listas descontextualizadas, não estaria produzindo efeitos indesejados, como desinteresse, redução do brincar e fragilização das interações, quando a própria BNCC aponta para campos de experiência que convidam a explorar fala, escuta, leitura do mundo e múltiplas linguagens.

Diante disso, os objetivos são mapear limites, riscos e possibilidades da alfabetização na Educação Infantil, identificar práticas que sustentam a oralidade, a consciência fonológica, a cultura escrita e a curiosidade pelas letras de modo coerente com a etapa, e discutir critérios para o planejamento pedagógico que integrem jogos, narrativas, música, literatura e produção de marcas gráficas.

O artigo adota a pesquisa bibliográfica, com base em livros, artigos e documentos normativos publicados nos últimos anos,

buscando resumir os achados, comparar abordagens e extrair princípios orientadores para o trabalho docente com crianças pequenas.

ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Falar de alfabetização na Educação Infantil é olhar para a infância com respeito e planejamento. A escola de educação infantil não é curso apressado de letras. É terreno de linguagem viva, onde a criança aprende a conversar, escutar, brincar, imaginar, observar o mundo e circular entre textos que fazem sentido no cotidiano. Quando esse solo está bem cuidado, a entrada no sistema alfabético chega na hora certa, sustentada por experiências ricas e por um corpo que já ensaiou gestos, ritmos e atenções necessárias ao aprender ler e escrever, como orienta a BNCC ao tratar direitos de aprendizagem, campos de experiência e usos sociais da linguagem escrita e oral (BRASIL, 2017).

O ponto de partida é a oralidade. Rodas de conversa, narrativas pessoais, recontos de histórias, entrevistas com funcionários da escola e pequenas assembleias dão lugar para a criança experimentar a língua como instrumento de pensamento e de convivência. O professor amplia vocabulário, modela estruturas, legitima variações linguísticas e organiza turnos de fala, o que favorece atenção conjunta e construção de sentidos compartilhados, em sintonia com diretrizes de práticas responsivas e adequadas defendidas em posicionamentos institucionais recentes (NAEYC, 2020).

A consciência fonológica aparece no jogo. Parlendas, cantigas, rimas, trava-línguas e brincadeiras com nomes próprios criam uma escada de desafios: perceber rimas, notar aliterações, bater palmas por sílabas, comparar sons iniciais e finais. Essa progressão deve ser breve e frequente, sempre colada a usos reais de leitura e escrita, para que a atenção aos sons não vire treino mecânico sem sentido. A literatura especializada indica que a integração entre habilidades fonológicas e práticas de letramento, em sequência gradual e lúdica, sustenta o interesse e prepara a entrada no código, evitando reducionismos metodológicos (MORAIS, 2019; SOARES, 2016).

A cultura escrita precisa morar na sala, não apenas visitar. Leitura diária de literatura de qualidade, exploração de paratextos, varal de textos da turma, listas de materiais, bilhetes para a cozinha, convites para outras turmas e rótulos que organizam o ambiente fazem a criança reconhecer que se escreve para algo e para alguém. As situações de “ditado ao professor” são potentes: o adulto escreve em letra legível o texto que o grupo produz, verbaliza escolhas gráficas, chama as crianças a pensar nas letras necessárias e revisita trechos para melhorar a mensagem. Evidências sobre aprendizagem apontam que propósito claro, motivação e aumento gradual de desafios fortalecem a memória e o engajamento, o que vale tanto para o brincar quanto para o primeiro contato com o sistema alfabético (DEHAENE, 2020).

O corpo também alfabetiza. Antes de linhas estreitas e cadernos padronizados, a criança precisa de traços amplos na parede forrada de papel, pincéis grossos, rolinhos, giz no chão, movimentos de ombro e de tronco que amadurecem controle postural e coordenação. Aos poucos surgem instrumentos mais finos, pranchetas, quadros brancos e o canto de escrita com papéis variados. Esse percurso respeita o desenvolvimento motor e evita a antecipação fatigante de tarefas grafomotoras, alinhado ao que defendem orientações curriculares recentes para a etapa (BRASIL, 2017; NAEYC, 2020).

O planejamento costura linguagens. Uma boa sequência começa em uma história lida em voz alta, segue para o recontar com palavras das crianças, vira jogo simbólico de faz de conta, encontra a música em uma cantiga relacionada ao enredo e deságua em registros gráficos, desenhos legendados pelo professor e escritas espontâneas. A pergunta que guia o professor é simples: o que se quer que a turma experimente e por quê. Com objetivos claros e observáveis, a integração entre jogos, narrativas, música, literatura e escrita deixa de ser enfeite de rotina e passa a ser caminho de aprendizagem, como mostram experiências consolidadas de trabalho por projetos e ambientes preparados que valorizam as múltiplas linguagens da criança (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

A avaliação acompanha o processo e ensina o professor a decidir os próximos passos. Portfólios datados, fotos com legendas ditadas, registros de fala em rodas, mapas de participação e pequenas rubricas para observar ampliação de vocabulário, atenção a sons, interesse por textos e autonomia nos gestos de escrita permitem ajustar intervenções, dialogar com as famílias e tornar visível o que foi vivido. Esse olhar formativo evita rótulos e reconhece progressos pequenos, mas essenciais, em consonância com a proposta curricular da etapa (BRASIL, 2017; NAEYC, 2020).

LIMITES, RISCOS E POSSIBILIDADES DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O limite primeiro é o próprio tempo da criança. A etapa tem função de ampliar experiências de linguagem, jogo simbólico, convivência e cultura escrita, sem transformar o cotidiano em treino apressado de letras e sílabas. A BNCC lembra que o trabalho se organiza por direitos de aprendizagem e campos de experiência, com foco em linguagem oral, escuta, leitura do mundo e múltiplas formas de expressão, o que exige intencionalidade pedagógica sem escolarização precoce. Quando a pressão por resultados encurta o currículo, a escola perde riqueza cultural e empobrece as interações que sustentam a entrada futura no sistema alfabético (BRASIL, 2017).

Os riscos aparecem quando tarefas repetitivas, fichas descontextualizadas e cópias longas substituem situações reais de linguagem. Nesse cenário, a criança tende a decorar sem compreender, enquanto a turma reduz o tempo de exploração, brincadeira e conversa, pilares reconhecidos pela literatura contemporânea de educação infantil. NaeYC (2020) defende as experiências ativas, cultural e linguisticamente responsivas, com jogo, investigação e participação, em vez de adestramento grafomotor precoce. Ao ignorar esses princípios, a escola amplia a chance de desinteresse e dificuldade futura, sobretudo para crianças com menos acesso extraclasse à cultura escrita (NAEYC, 2020).

Outro limite diz respeito ao debate sobre “métodos”. A discussão segue viva, mas o consenso responsável aponta para critérios que combinem consciência fonológica, correspondências grafofônicas e imersão em textos significativos, sem fetichizar rótulos. Em obra de referência, Magda Soares argumenta que a pergunta pelos métodos só ganha sentido quando subordinada a princípios didáticos coerentes com a língua e com o desenvolvimento infantil, evitando tanto reducionismos fônicos quanto práticas globalizantes sem base linguística (SOARES, 2016).

Há, também, risco de confundir “trabalho com a linguagem” com treino de tarefas isoladas. A pesquisa recente mostra que a consciência sobre sons da fala pode e deve ser cultivada em jogos orais, parlendas, cantigas e aliterações, articulada a



situações de leitura e escrita com sentido para a turma. Artur Gomes de Moraes sistematiza esse caminho ao defender uma progressão que integra habilidades fonológicas e práticas de letramento, sempre mediadas por atividades lúdicas e pela oralidade, o que preserva a identidade pedagógica da Educação Infantil (MORAIS, 2019).

As possibilidades se abrem quando a escola assume três trilhos que caminham juntos. Primeiro, cultura escrita viva: rodas de leitura de literatura de qualidade, bilhetes para a turma, listas, convites, rótulos, cartazes, textos que circulam no cotidiano. Isso permite que as crianças “leiam” com o professor, antecipem sentidos e percebam que textos têm função social, antes de dominar o código. Segundo, jogos de linguagem que aquecem a percepção dos sons, das sílabas e das rimas, alinhados à música e às brincadeiras tradicionais. Terceiro, atenção ao corpo e ao gesto: traços amplos, coordenação motora fina e grossa, experimentação com diferentes suportes e instrumentos, sem encurtar a etapa para cadernos padronizados.

A base científica que relaciona linguagem, atenção compartilhada e aprendizagem apoia esse desenho, desde que a escola traduza achados da neurociência em práticas pedagógicas sensatas e contextualizadas, não em atalhos. Dehaene (2020) lembra que o cérebro aprende melhor quando há sentido, motivação e progressão de desafios, o que vale tanto para o brincar quanto para o primeiro contato com o sistema de escrita (DEHAENE, 2020).

PRÁTICAS QUE SUSTENTAM A ORALIDADE, A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, A CULTURA ESCRITA E A CURIOSIDADE PELAS LETRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A sala de Educação Infantil respira linguagem o tempo todo. Quando a escola assume essa respiração como eixo do planejamento, a oralidade cresce, a consciência fonológica aparece de modo lúdico, a cultura escrita circula de verdade e a curiosidade pelas letras surge como consequência natural do viver com textos. O ponto de partida é simples: criar rotinas vivas de fala, escuta e leitura do mundo, respeitando tempos, ritmos e interesses do grupo, tal como orienta a BNCC ao organizar direitos de aprendizagem e campos de experiência com ênfase na linguagem, nas interações e no brincar (BRASIL, 2017).

Rodas de conversa diárias, contação de histórias com repertório de qualidade, relatos de experiências, entrevistas com funcionários da escola, assembleias das crianças e dramatizações dão lugar para que cada um fale, escute e negocie sentidos. O professor modela a linguagem, amplia vocabulário, legitima variações linguísticas e registra expressões marcantes no painel da sala, alimentando um acervo coletivo de palavras e fórmulas sociais (cumprimentos, pedidos, agradecimentos). A posição da NAEYC ressalta que práticas adequadas pedem experiências ativas e culturalmente responsivas, nas quais a oralidade se tece nas relações e nas atividades significativas, não em exercícios soltos (NAEYC, 2020). Na prática, a mediação inclui perguntas abertas, recontos apoiados em imagens e a construção de “mapas de fala” do grupo, para que as crianças percebam turnos de palavra, escuta atenta e respeito à vez.

A percepção de rimas, aliterações, sílabas e, aos poucos, de fonemas não precisa de fichas repetitivas. Ela floresce em parlendas, trava-línguas, cantigas, jogos de bater palmas por sílabas, bingo de rimas, caça às “palavras que começam igual” e brincadeiras com nomes próprios da turma. A orientação de Moraes é clara: integrar habilidades fonológicas a usos sociais da escrita, com progressão cuidadosa e atividades curtas, variadas e divertidas (MORAIS, 2019). Pequenas sequências ajudam: na segunda-feira, roda de cantigas com foco em rimas; na quarta, jogo de segmentação silábica com cartinhas de imagens; na sexta, “sacolinha sonora” que convida a criança a encontrar objetos da sala com o mesmo som inicial de seu nome. Quando aparece interesse por letras, o professor apoia a relação som-letra em contextos significativos, evitando listas descontextualizadas (SOARES, 2016).

A cultura escrita precisa viver na sala, não visitar a sala. Para isso, a organização dos cantos inclui biblioteca acessível, varal de textos da turma, caixa de bilhetes, prateleira de rótulos e embalagens limpas, coleções de listas, convites, cardápios, mapas simples, além de produções das crianças expostas com data e breve legenda ditada a elas. O adulto lê diariamente literatura de qualidade, explora paratextos (capa, orelha, índice), provoca antecipações de sentido e faz leitura em voz alta com entonação. A BNCC sustenta esse movimento ao tratar a linguagem como experiência estética e social, articulada aos demais campos (BRASIL, 2017).

Um caminho potente é o “ditado ao professor”: o grupo produz um bilhete para a cozinha, uma lista de materiais para um projeto, um convite para outra turma; o professor escreve em letra legível, pensando alto sobre como se escreve e por que se escolhe tal grafia (DEHAENE, 2020).

Quando a criança vive cercada por textos, a curiosidade pelas letras brota. O professor acolhe perguntas, oferece alfabetos móveis, cartões com nomes e um “cantinho de escrita” com papéis variados, carimbos, carretéis de linha vazios para “telefone de barbante”, marcadores grossos e finos, lápis macios, quadros brancos e pranchetas para uso no pátio. O gesto gráfico nasce grande: paredes forradas com papel pardo para traços amplos, pintura com rolinho e pincéis grossos, desenhos no chão com giz, bandejas com farinha para explorar traços com o dedo. Esse percurso protege a coordenação motora e evita a pressão precoce por cadernos padronizados (NAEYC, 2020). Quando as letras entram em cena, elas chegam a serviço de problemas reais: identificar os cabides pelos nomes, etiquetar coleções da sala, assinar obras de arte, montar o “álbum das letras do nosso nome”, criar crachás para visitas.

Sequências didáticas curtas amarram experiências: por exemplo, “repertórios de rima” em três encontros (escutar, jogar, registrar); “nomes próprios” em quatro encontros (caça-letras, comparação de tamanhos, leitura do mural, escrita do crachá); “listas da turma” em três encontros (planejar, produzir, usar). A avaliação nasce da documentação: fotos com legendas ditadas pelas crianças, portfólios com produções datadas, registros de fala, mapas de participação e rubricas simples para o professor observar avanços de escuta, ampliação de vocabulário, atenção aos sons e interesse por textos. A documentação ajuda a ajustar intervenções, compartilhar com as famílias e valorizar conquistas do grupo, em sintonia com a proposta curricular (BRASIL, 2017).

Caderno de ida e volta com linguagem clara, “sacolinha da leitura” para casa aos fins de semana, rodas com familiares leitores convidados e mostras de produções fortalecem a ponte escola-família. Ao mesmo tempo, a sala acolhe diferentes modos de falar, valorizando repertórios culturais do território. O professor médio sem corrigir de forma punitiva, modelando usos formais quando pertinente e oferecendo oportunidades de escuta entre pares, como indicam as diretrizes de práticas responsivas e inclusivas (NAEYC, 2020).

Quando a escola estrutura o dia em torno de fala, escuta, jogos sonoros, textos vivos e gestos gráficos significativos, os quatro



pilares se alimentam mutuamente: a oralidade sustenta a curiosidade, a consciência fonológica ganha corpo no brincar, a cultura escrita circula e dá sentido às letras. Esse arranjo respeita a etapa, prepara o caminho para o Ensino Fundamental e mantém a infância no centro do currículo, como defendem a BNCC, a literatura sobre métodos com foco em princípios didáticos e as evidências sobre aprendizagem com propósito (BRASIL, 2017; SOARES, 2016);

CRITÉRIOS PARA O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO QUE INTEGREM JOGOS, NARRATIVAS, MÚSICA, LITERATURA E PRODUÇÃO DE MARCAS GRÁFICAS

Planejar para a Educação Infantil pede firmeza e olhar atento do professor: mão firme para garantir intencionalidade didática e olho atento para escutar o grupo e acomodar o inesperado que nasce do brincar. O primeiro critério é partir de objetivos simples e observáveis, coerentes com a etapa, que valorizem fala, escuta, imaginação, convivência e familiaridade com a cultura escrita. Quando o professor define o que as crianças vão experimentar e o porquê, a escolha de jogos, histórias, canções e situações de escrita ganha sentido e não vira enfeite de rotina. A BNCC oferece esse chão comum ao organizar direitos de aprendizagem e campos de experiência, orientando que a linguagem passe por usos reais, conversas, leitura do mundo e contato frequente com textos literários e não literários (BRASIL, 2017).

Um segundo critério é a integração de linguagens na mesma sequência didática. Em vez de atividades isoladas, o planejamento costura um fio: a turma escuta uma história, reconta com seus termos, transforma cenas em jogo simbólico, canta uma cantiga ligada ao enredo, registra por meio de desenhos e marcas gráficas, e compartilha com outra turma por meio de um bilhete ditado ao professor. Essa costura respeita o tempo da infância e fortalece a compreensão, pois o sentido nasce do cruzamento entre voz, corpo, ritmo, imagem e escrita. A literatura sobre práticas de desenvolvimento adequadas destaca que essa integração favorece engajamento, pertencimento cultural e progressão de desafios sem escolarização precoce (NAEYC, 2020).

O terceiro critério mira progressão e variedade. Jogos linguísticos precisam aparecer em doses curtas e regulares, com aumento suave de complexidade: rimas antes de aliterações, segmentação silábica antes de atenção a fonemas, sempre ancoradas em parlendas, trava-línguas e nomes próprios do grupo. Esse desenho, quando combinado a situações autênticas de leitura e escrita, fortalece a consciência fonológica e o interesse pelo sistema alfabético sem cair no treino mecânico (MORAIS, 2019). A discussão de métodos só faz sentido quando subordinada a princípios didáticos que articulam código e letramento em práticas significativas (SOARES, 2016).

Um quarto critério é a centralidade do texto literário de qualidade. A leitura diária em voz alta, com tempo para olhar a capa, antecipar sentidos, comentar ilustrações e revisitar trechos, cria terreno fértil para a linguagem. O repertório precisa ser variado, com poesia, contos acumulativos, narrativas longas, livros informativos próprios para crianças. Em diálogo com as experiências de Reggio Emilia, o ambiente é preparado para que as múltiplas linguagens das crianças circulem: cantos de leitura, ateliê com materiais diversos, painéis para expor produções e legendas ditadas, criando uma memória viva dos projetos (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

O quinto critério é o desenho do ambiente como parceiro do ensino. Espaços legíveis, materiais ao alcance das mãos, etiquetas com nomes e símbolos, cantos de faz-de-conta, música acessível, instrumentos de percussão simples, biblioteca aconchegante e mesa de escrita com papéis de diferentes gramaturas abrem caminho para que a criança escolha, crie e registre. A organização do espaço conversa com a rotina, que alterna momentos de grande grupo, pequenos grupos e exploração livre com mediação, sempre preservando blocos de tempo extensos para o brincar e para as investigações do projeto (BRASIL, 2017).

O sexto critério diz respeito à motivação e ao propósito. Aprender floresce quando a tarefa tem sentido para quem a realiza. Por isso, bilhetes, listas, convites, mapas da escola, cardápios e rótulos entram em cena como textos sociais, não como modelos vazios. O professor pensa alto ao escrever, explicita escolhas gráficas e chama o grupo para revisar, o que aumenta a atenção conjunta e a memória do que se viveu. Evidências sobre aprendizagem mostram que propósito claro, feedback imediato e progressão de desafios sustentam o engajamento e consolidam o que foi vivido em novas conexões (DEHAENE, 2020).

O sétimo critério é o acesso para todos, desde o início. Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem orientam a oferecer múltiplas formas de engajar, representar e expressar: canções com gestos, cartões com imagens e palavras, histórias em áudio, dramatizações, materiais táteis, recursos visuais estáveis na parede, oportunidades de ditado ao professor e de escrita espontânea, sempre com adaptações simples para necessidades específicas (CAST, 2018). Assim, a participação vira norma, não exceção.

O oitavo critério está na avaliação formativa com documentação. Em vez de provas, o professor coleciona indícios: fotos legendadas com falas das crianças, registros de rodas de conversa, portfólios com produções datadas, mapas de participação e pequenas rubricas que monitoram ampliação de vocabulário, escuta, sensibilidade sonora e interesse por textos. A documentação devolve ao grupo a história do que foi vivido, orienta novas escolhas e aproxima as famílias do trabalho pedagógico, reforçando o valor da rotina e dos rituais de sala (BRASIL, 2017; NAEYC, 2020).

Por fim, o nono critério amarra parceria com as famílias e com a comunidade. O planejamento prevê empréstimo de livros em “sacolinha da leitura”, convites para familiares contarem histórias, rodas musicais com repertório do território e exposições em que as crianças apresentam suas produções. Quando a escola reconhece a cultura local como fonte, jogos, narrativas, música, literatura e escrita deixam de ser adereços e viram caminho cotidiano de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao mapear limites, riscos e possibilidades, fica evidente que a pressa por resultados formais empobrece o cotidiano, reduz o brincar e afasta a criança do sentido dos textos. Em contrapartida, quando a escola organiza tempos de fala e escuta, traz jogos sonoros, garante literatura de qualidade e faz a escrita circular em situações reais, a curiosidade pelas letras aparece como fruto de um convívio vivo com a cultura escrita.

As práticas descritas mostram um caminho de bom senso: oralidade como fio condutor, consciência fonológica nascida do



jogo, textos presentes no dia a dia e gestos gráficos que respeitam o corpo. O planejamento ganha força quando integra narrativas, música, literatura e produção de marcas, com objetivos claros, progressão suave e documentação que devolve ao grupo a memória do que foi vivido. O ambiente preparado, a participação da família e a escuta sensível do professor funcionam como alavancas que mantêm a infância no centro sem perder de vista a futura alfabetização.

Fica como recomendação que as equipes invistam em formação continuada, curadoria literária, organização de espaços legíveis e rotinas que assegurem tempo largo para o brincar e para investigações de projeto. Também se sugere ampliar o diálogo com as famílias e com a comunidade, valorizando repertórios locais e fortalecendo a ponte casa–escola. A pesquisa bibliográfica reunida oferece princípios sólidos para guiar escolhas pedagógicas, mas abre portas para novos estudos de campo que observem impactos de médio prazo na transição para o 1º ano.

Sendo assim, a melhor preparação para a alfabetização é uma Educação Infantil rica de linguagem, relações e cultura. Quando a escola cuida da experiência, a entrada no sistema alfabético chega com menos sobressalto e mais sentido. Crianças curiosas, falantes, leitoras de mundo e familiarizadas com textos seguem para o Ensino Fundamental com vontade de aprender e com repertório que sustenta os próximos passos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines. Version 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018.

DEHAENE, Stanislas. É assim que aprendemos: porque o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina, ainda. São Paulo: Contexto, 2020.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NAEYC. Developmentally Appropriate Practice: A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children. Washington, DC: NAEYC, 2020.

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





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 42 (JANEIRO, 2026)
Revista sem fins lucrativos*