

Revista
V.1 | N.47 | JUNHO 2026



EDIÇÃO

JUNHO

UNIFAHE
Educacional

2026



www.unifahe.edu.br

ISSN 2764-9598

Revista Unifahe Educacional [recurso eletrônico] – v.1 n.47 (jun2026).

Novo Mundo, MS: Unifahe, 2026.

190p:il; color

Mensal

Modo de acesso: <https://unifahe.edu.br/nossas-revistas/>

ISSN: 2764-9598 (digital)

1. Educação. 2. Língua brasileira de sinais 3. Exercício físico para idosos 4. Musculação 5. Geografia - estudo e ensino 6. Álgebra 7. Arte - estudo e ensino. 8. Relações de gênero 9. Homossexualidade 10. Migração. 11. Educação multicultural 12. Berçário 13. Crianças - livros e leitura 14. Brincadeiras 15. Matemática - estudo e ensino 16. Arte brasileira 17. Autismo em crianças 18. Identidades de gêneros 19. Alfabetização 20. Escolas - organização e administração 21. Educação inclusiva 22 Professores - formação 23. Literatura inglesa - estudo e ensino

CDD 370

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

CONSELHO EDITORIAL

Ms. Alexandre Bernardo
Profª Drª Adriana Alves Farias
Drª Claudineia Conationi da Silva Franco
Ms. Cleverson Cirino Coelho da Silva
Esp. Davyd Myke Oliveira
Ms. Dercival Gomes dos Santos
Ms. Marco Aurélio Claudiano Da Silva
Ms. Marcelo BortoLi Uliana
Ms. Valdemar Dias de Souza
Ma. Gilmara Belmiro da Silva

EDITOR CHEFE

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Profª Drª Adriana Alves Farias
Drª Tiziana Azario de Medeiros

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Editora Arbe

PROJETO GRÁFICO

Editora Arbe

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

Tecnologias Educacionais e Inovação Pedagógica

O avanço das tecnologias digitais têm provocado mudanças significativas nos modos de ensinar e aprender. O editorial de junho destaca pesquisas que analisam o uso de tecnologias educacionais, metodologias ativas e processos de inovação pedagógica em diferentes contextos educacionais.

A Revista Unifahe enfatiza a importância de abordagens críticas e fundamentadas teoricamente, que compreendam as tecnologias não como fins em si mesmas, mas como instrumentos pedagógicos a serviço da aprendizagem, da inclusão e da formação integral dos sujeitos.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

- 5** As Mudanças na Linguagem de Sinais: Principais Diferença
- **ALCIONE TERESA HECHERT**
- 15** A Influência da Musculação na Qualidade de Vida de Idosos
- **AMANDA BARBOZA DA ROCHA**
- 25** Geografia no Ensino as Diferentes Linguagens
- **AMARILDO ANDRADE DA SILVA**
- 34** O Desenvolvimento do Pensamento Algébrico nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Desafios, Práticas e Reflexões Metodológicas
- **ANA PAULA EVANGELISTA DOS SANTOS**
- 43** Currículo Escolar e o Ensino das Artes - **ANDREIA ARAUJO OLIVEIRA**
- 53** No Currículo da Educação e Sua Importância na Diversidade Sexual e de Gênero - **ANDREIA ROSA DA SILVA**
- 64** Os Povos Migrantes no Contexto da Educação Infantil
- **ANGELA MARIA MARINHO**
- 77** Quando o Cotidiano Vira Investigação: Experiências com um Ateliê de Papel no Berçário I Projeto Ateliê de Papel – Pequenas Mãos, Grandes Criações Desenvolvido por Cláudia Toyoko Asato e Simone Santos - **CLAUDIA TOYOKO ASATO**
- 90** A Leitura na Educação Infantil Qual a Importância - **EDIRAILDE LIMA TORRES**
- 98** A Importância do Brincar no Desenvolvimento Infantil: Uma Revisão Bibliográfica - **ELAINE CRISTINA DE SOUZA QUEIROZ MENDES**
- 107** A Matemática Está em Tudo: A Linguagem Matemática como Experiência Viva na Educação Infantil - **FERNANDA MINNITTI DE MORAES**
- 114** A Arte como Expressão da Identidade Cultural Brasileira
- **GLAUCIA REGINA ULTRAMARI DE LIMA**
- 130** Diagnóstico Precoce do Autismo na Educação Infantil: Desafios e Atuação Docente - **JULIANY APARECIDA FERREIRA SILVA SANTOS**
- 141** Identidades Discutindo Gêneros e Construção - **LUIZ FELIPE DE MELLO LIMA**
- 151** Alfabetização o Caminho a Letra Bastão um Novo Rumo
- **ROSÂNGELA DE OLIVEIRA**
- 161** Gestão Escolar e Planejamento Pedagógico: Desafios e Contribuições para a Qualidade da Educação - **SABRINA NOGUEIRA DA COSTA**
- 172** Formação Continuada e Orientação Docente como Pilares da Educação Inclusiva - **TAMIRIS CUPERTINO SANTOS DE MORAES**
- 181** Introdução à Literatura de Língua Inglesa os Desafios
- **VANDA MARIA SALOMÃO**



AS MUDANÇAS NA LINGUAGEM DE SINAIS: PRINCIPAIS DIFERENÇA

ALCIONE TERESA HECHERT

Pedagoga, formada em 2011, atua na Educação Infantil da rede municipal de São Paulo desde 2018. Possui pós-graduação em Neuropsicopedagogia e extensões universitárias em Inteligências Múltiplas, Aprendizagem e Neurociência. Desenvolve práticas pedagógicas fundamentadas na neurociência e nas teorias contemporâneas da aprendizagem, com foco no desenvolvimento integral da criança.

RESUMO

A linguagem de sinais constitui um importante instrumento de comunicação, inclusão social e construção da identidade cultural das pessoas surdas. Ao longo da história, essa forma de linguagem passou por diversas transformações influenciadas por fatores sociais, educacionais, políticos, tecnológicos e culturais. Durante muitos anos, as pessoas surdas enfrentaram processos de exclusão e preconceito, sendo submetidas a métodos educacionais que desvalorizavam o uso das línguas de sinais em favor da oralização. Com o avanço dos estudos linguísticos, as línguas de sinais passaram a ser reconhecidas como sistemas linguísticos completos, possuindo estrutura gramatical própria e capacidade de expressão equivalente às línguas orais. No Brasil, esse reconhecimento ganhou destaque com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio da Lei nº 10.436/2002, fortalecendo os direitos da comunidade surda e ampliando sua participação social. Além das conquistas legais, a Libras vem se adaptando às transformações da sociedade contemporânea, incorporando novos sinais relacionados às inovações tecnológicas, aos meios digitais de comunicação e às mudanças culturais. Este trabalho tem como objetivo analisar as principais mudanças ocorridas na linguagem de sinais ao longo do tempo, destacando as diferenças linguísticas, sociais e culturais que contribuíram para sua evolução. Também aborda a importância da Libras para a inclusão educacional, a acessibilidade comunicacional e a valorização da identidade surda, evidenciando seu papel fundamental na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais (Libras); Comunidade Surda; Inclusão Social; Acessibilidade; Educação Bilíngue.

INTRODUÇÃO

A linguagem de sinais constitui uma das mais importantes formas de comunicação e expressão utilizadas pelas pessoas surdas em diferentes sociedades. Muito além de um simples conjunto de gestos, ela representa uma língua completa, com estrutura gramatical própria, regras específicas e elementos culturais que fortalecem a identidade da comunidade surda. Ao longo da história, a linguagem de sinais passou por diversas transformações relacionadas aos contextos sociais, culturais, políticos e educacionais, refletindo diretamente nas condições de vida e inclusão das pessoas surdas na sociedade.

Durante muitos séculos, as pessoas surdas enfrentaram situações de exclusão social e preconceito. Em vários períodos históricos, acreditava-se que os surdos não possuíam capacidade de aprendizagem ou desenvolvimento intelectual por não utilizarem a linguagem oral. Essa visão equivocada contribuiu para a marginalização da comunidade surda, limitando seu acesso à educação, ao trabalho e à participação social. Em muitas instituições de ensino, principalmente no século XIX e início do século XX, o uso da linguagem de sinais era proibido, sendo imposto aos alunos surdos o método oralista, que priorizava exclusivamente a fala e a leitura labial. Com o avanço dos estudos linguísticos e educacionais, pesquisadores passaram a reconhecer que as línguas de sinais possuem complexidade linguística equivalente às línguas orais. Esse reconhecimento foi fundamental para modificar a visão da sociedade sobre a surdez e sobre as capacidades das pessoas surdas. Nesse contexto, a comunidade surda conquistou importantes direitos relacionados à educação bilíngue, ao acesso à informação e à valorização de sua cultura e identidade.

No Brasil, a Libras representa a principal forma de comunicação da comunidade surda. O reconhecimento oficial da Libras ocorreu por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, considerada um importante conquista histórica para as pessoas surdas brasileiras. A partir dessa legislação, a Libras passou a ter maior visibilidade nos espaços educacionais, institucionais e sociais, contribuindo para a promoção da inclusão, cidadania e igualdade de oportunidades. Além do reconhecimento legal, as mudanças ocorridas na linguagem de sinais também estão relacionadas ao desenvolvimento tecnológico, às transformações culturais e à ampliação das políticas públicas de inclusão. Novos sinais passaram a ser criados para representar avanços da modernidade, como internet, redes sociais, aplicativos digitais e equipamentos tecnológicos. Da mesma forma, a presença de intérpretes de Libras em escolas, universidades, programas de televisão e serviços públicos demonstra avanços importantes na garantia da acessibilidade comunicacional.

Outro aspecto relevante refere-se às variações linguísticas existentes na linguagem de sinais. Assim como ocorre na língua portuguesa, a Libras apresenta diferenças regionais, culturais e sociais. Determinados sinais podem variar de acordo com o estado, cidade ou grupo social, demonstrando a riqueza cultural presente na comunidade surda brasileira. Essas mudanças e adaptações mostram que a linguagem de sinais é dinâmica e acompanha constantemente as transformações da sociedade.

GRANDES MUDANÇAS NA LINGUAGEM DE SINAIS NA ATUALIDADE

A linguagem de sinais tem passado por profundas transformações nas últimas décadas, acompanhando as mudanças sociais, tecnológicas, educacionais e culturais da sociedade contemporânea. Essas transformações demonstram que as línguas de sinais são sistemas linguísticos vivos e dinâmicos, capazes de se adaptar às novas realidades e necessidades comunicativas da comunidade surda. As mudanças observadas atualmente não se limitam apenas à criação de novos sinais, mas envolvem também avanços relacionados ao reconhecimento social, à acessibilidade, à educação inclusiva e ao fortalecimento da identidade cultural surda.

Uma das principais mudanças está relacionada ao avanço das tecnologias digitais. O surgimento da internet, dos smartphones, das redes sociais, dos aplicativos de mensagens instantâneas e das plataformas de videoconferência modificou significativamente a forma como as pessoas surdas se comunicam. Para acompanhar essas inovações, novos sinais foram incorporados ao vocabulário da Libras, permitindo representar conceitos modernos que anteriormente não existiam. Termos relacionados a redes sociais, inteligência artificial, streaming, aplicativos digitais, comércio eletrônico e comunicação virtual passaram a fazer parte do cotidiano da comunidade surda, demonstrando a capacidade de adaptação da língua às transformações da sociedade.

Outra mudança importante refere-se à ampliação da acessibilidade comunicacional. Atualmente, observa-se uma presença cada vez maior de intérpretes de Libras em escolas, universidades, repartições públicas, hospitais, eventos culturais, programas televisivos e plataformas digitais. Essa ampliação possibilita que as pessoas surdas tenham maior acesso à informação, à educação e aos serviços essenciais, fortalecendo sua participação social e o exercício pleno da cidadania. A acessibilidade deixou de ser vista apenas como um benefício e passou a ser reconhecida como um direito fundamental.

No campo educacional, a valorização da educação bilíngue representa um dos maiores avanços da atualidade. O reconhecimento da Libras como primeira língua para muitos estudantes surdos permitiu o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas às suas necessidades linguísticas e cognitivas. A formação

de professores especializados, a produção de materiais didáticos acessíveis e a presença de profissionais intérpretes contribuíram para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo e eficiente. Como resultado, houve uma ampliação das oportunidades educacionais e profissionais para a comunidade surda.

As mudanças também podem ser observadas na valorização da cultura e da identidade surda. Durante muito tempo, a surdez foi compreendida apenas sob uma perspectiva médica, centrada na deficiência auditiva. Atualmente, cresce o entendimento de que a comunidade surda possui uma cultura própria, baseada em experiências visuais, formas específicas de interação social e uso da língua de sinais como elemento central de identidade. Esse reconhecimento fortalece o sentimento de pertencimento e promove maior respeito à diversidade linguística e cultural.

Outro aspecto relevante é a crescente participação da comunidade surda nos espaços de decisão e representação social. Pessoas surdas têm conquistado maior visibilidade em áreas como educação, política, pesquisa científica, produção cultural, esportes e mercado de trabalho. A presença desses indivíduos em posições de liderança contribui para que suas demandas sejam mais bem compreendidas e atendidas, favorecendo o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à inclusão e à acessibilidade.

Além disso, a Libras continua apresentando variações regionais e adaptações culturais. Assim como ocorre com as línguas orais, diferentes regiões do Brasil utilizam sinais distintos para representar determinados conceitos. Essas variações enriquecem a língua e demonstram sua diversidade, refletindo as características históricas, sociais e culturais de cada comunidade. Ao mesmo tempo, o compartilhamento de conteúdo pela internet tem facilitado a disseminação de sinais entre diferentes regiões, promovendo maior interação entre grupos surdos de todo o país.

Portanto, as grandes mudanças observadas atualmente na linguagem de sinais evidenciam um processo contínuo de evolução e fortalecimento da Libras. O avanço tecnológico, a ampliação da acessibilidade, o crescimento da educação inclusiva, a valorização da cultura surda e a conquista de novos espaços sociais demonstram que a linguagem de sinais desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Essas transformações não apenas ampliam as possibilidades de comunicação, mas também contribuem para a garantia dos direitos, da autonomia e da participação plena das pessoas surdas em todos os setores da vida social.

2. DESENVOLVIMENTO

A linguagem de sinais passou por um longo processo de transformação histórica até alcançar o reconhecimento e a valorização que possui atualmente. Durante muitos séculos, as pessoas surdas foram excluídas da sociedade e consideradas

incapazes de desenvolver comunicação, aprendizagem e participação social. Em diferentes períodos históricos, predominou a ideia de que somente a linguagem oral era válida, o que contribuiu para a marginalização da comunidade surda e para a negação de sua identidade cultural e linguística.

Na Antiguidade, os surdos eram frequentemente vistos de maneira preconceituosa, sendo privados de direitos básicos, como educação e participação social. Em algumas sociedades, acreditava-se que a ausência da fala impedia o desenvolvimento do pensamento e da inteligência. Essa visão discriminatória permaneceu por muitos anos e influenciou diretamente a forma como as pessoas surdas eram tratadas.

A linguagem de sinais representa um dos principais meios de comunicação utilizados pelas pessoas surdas em todo o mundo, constituindo uma língua completa, dotada de estrutura gramatical própria, vocabulário específico e elementos culturais que fortalecem a identidade da comunidade surda. Diferentemente do que durante muito tempo se acreditou, as línguas de sinais não são simples gestos ou representações da língua oral, mas sistemas linguísticos complexos que permitem a expressão de pensamentos, sentimentos, conhecimentos e experiências de maneira eficiente e natural.

Ao longo da história, a comunidade surda enfrentou diversos desafios relacionados à exclusão social, ao preconceito e à falta de reconhecimento de seus direitos linguísticos. Durante muitos anos, predominou a ideia de que as pessoas surdas deveriam utilizar exclusivamente a comunicação oral para serem integradas à sociedade. Em consequência disso, o uso das línguas de sinais foi restringido ou até mesmo proibido em diferentes instituições educacionais, especialmente durante os séculos XIX e XX. Esse cenário contribuiu para dificuldades no processo de aprendizagem e limitou a participação social de muitas pessoas surdas.

Com o avanço dos estudos linguísticos e educacionais, passou-se a reconhecer que as línguas de sinais possuem a mesma complexidade e importância das línguas orais. Esse reconhecimento proporcionou importantes transformações na forma como a surdez passou a ser compreendida pela sociedade, favorecendo a valorização da cultura surda e a ampliação dos direitos relacionados à educação, acessibilidade e inclusão social.

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ganhou destaque a partir de seu reconhecimento oficial pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Essa conquista representou um marco histórico para a comunidade surda brasileira, promovendo maior visibilidade da Libras nos ambientes escolares, universitários, profissionais e institucionais. Além disso, políticas públicas voltadas à inclusão contribuíram para a formação de intérpretes, a ampliação do acesso à informação e o fortalecimento da educação bilíngue.

As mudanças ocorridas na linguagem de sinais também estão relacionadas às

transformações tecnológicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea. O surgimento de novas tecnologias, redes sociais, aplicativos digitais e formas modernas de comunicação exigiu a criação de novos sinais e adaptações linguísticas capazes de acompanhar as necessidades dos usuários. Além disso, a Libras apresenta variações regionais e culturais que demonstram seu caráter dinâmico e sua constante evolução.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar as principais mudanças ocorridas na linguagem de sinais ao longo do tempo, destacando as diferenças observadas em seus aspectos linguísticos, educacionais, sociais e culturais. Busca-se compreender como essas transformações contribuíram para o fortalecimento da identidade surda, para a ampliação da acessibilidade comunicacional e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Somente a partir dos séculos XVIII e XIX começaram a surgir estudos voltados para a educação dos surdos. Nesse período, alguns educadores passaram a defender o uso da linguagem de sinais como meio de ensino e comunicação. Entretanto, em 1880, durante o Congresso de Milão, ocorrido na Itália, foi estabelecida a predominância do método oralista na educação de surdos. A partir dessa decisão, a utilização da linguagem de sinais passou a ser proibida em diversas escolas ao redor do mundo, obrigando os alunos surdos a utilizarem exclusivamente a fala e a leitura labial.

O oralismo defendia que os surdos deveriam aprender a falar para se integrarem à sociedade. Contudo, esse método trouxe inúmeras dificuldades educacionais e emocionais para os estudantes surdos, uma vez que muitos não conseguiam desenvolver plenamente a comunicação oral. Como consequência, houve prejuízos no processo de aprendizagem, exclusão escolar e limitação do desenvolvimento social da comunidade surda.

Com o avanço dos estudos linguísticos no século XX, pesquisadores comprovaram que as línguas de sinais possuem estrutura gramatical própria, sendo línguas completas e complexas como qualquer língua oral. Esse reconhecimento representou uma importante mudança na percepção da sociedade em relação à surdez. A partir desse momento, a linguagem de sinais passou a ser valorizada como elemento fundamental da identidade e cultura surda.

No Brasil, a Libras tornou-se oficialmente reconhecida por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Essa legislação representou um grande avanço na luta pelos direitos das pessoas surdas, garantindo maior acesso à educação, à informação, à comunicação e aos serviços públicos. Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a lei e estabeleceu a obrigatoriedade da oferta de Libras em cursos de formação de professores e fonoaudiólogos, além da presença de intérpretes em instituições públicas.

A oficialização da Libras fortaleceu a inclusão social da comunidade surda e

ampliou a presença da linguagem de sinais em diferentes espaços da sociedade. Atualmente, é possível observar intérpretes de Libras em programas televisivos, eventos públicos, escolas, universidades, hospitais e repartições públicas, promovendo maior acessibilidade comunicacional. A Libras fortaleceu significativamente a inclusão social da comunidade surda ao possibilitar uma comunicação mais acessível e efetiva em diferentes ambientes da sociedade. Seu reconhecimento oficial contribuiu para a ampliação dos direitos das pessoas surdas, favorecendo o acesso à educação, aos serviços públicos, ao mercado de trabalho e às informações. Além disso, a presença de intérpretes de Libras em escolas, universidades, eventos e meios de comunicação promove maior participação social e reduz barreiras que historicamente dificultavam a integração da comunidade surda. Dessa forma, a Libras não apenas facilita a comunicação, mas também fortalece a cidadania, a autonomia e a valorização da identidade cultural das pessoas surdas.

Outra importante transformação na linguagem de sinais está relacionada ao avanço tecnológico e à modernização da sociedade. O desenvolvimento da internet, das redes sociais e dos dispositivos digitais contribuiu para o surgimento de novos sinais destinados a representar conceitos modernos. Palavras relacionadas à tecnologia, como “internet”, “smartphone”, “aplicativos”, “vídeo chamada” e “redes sociais”, passaram a integrar o vocabulário da Libras, demonstrando que a língua está em constante evolução.

Além disso, a linguagem de sinais apresenta variações regionais, culturais e sociais. Assim como acontece na língua portuguesa, um mesmo sinal pode apresentar diferenças conforme a região do país ou o grupo social em que é utilizado. Essas variações linguísticas demonstram a riqueza cultural existente dentro da comunidade surda e reforçam a ideia de que a Libras é uma língua viva e dinâmica.

A cultura surda também exerce grande influência sobre a linguagem de sinais. A comunidade surda possui costumes, tradições, formas de expressão e valores próprios, que contribuem para a construção da identidade surda. Dessa forma, a Libras não representa apenas um meio de comunicação, mas também um importante símbolo cultural e social.

Nesse contexto, instituições como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos desempenham papel fundamental na defesa dos direitos das pessoas surdas e na valorização da Libras. Essas organizações atuam na promoção de políticas públicas inclusivas, na luta pela acessibilidade e no fortalecimento da educação bilíngue para surdos.

A educação inclusiva representa outro avanço importante nas mudanças relacionadas à linguagem de sinais. Atualmente, muitas escolas passaram a adotar práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de alunos surdos, utilizando intérpretes, materiais adaptados e metodologias bilíngues. Esse modelo educacional busca garantir igualdade de oportunidades e respeitar as especificidades

linguísticas da comunidade surda. A educação inclusiva representa outro avanço importante nas mudanças relacionadas à linguagem de sinais, pois contribui diretamente para a promoção da igualdade de oportunidades e para a garantia do direito à aprendizagem das pessoas surdas. Durante muitos anos, os estudantes surdos enfrentaram inúmeras dificuldades no ambiente escolar devido à ausência de recursos de acessibilidade, à falta de profissionais qualificados e à predominância de métodos de ensino voltados exclusivamente para a comunicação oral. Esse cenário frequentemente resultava em limitações no desenvolvimento acadêmico, social e cultural desses alunos.

Com a ampliação das políticas públicas de inclusão e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, a educação passou a adotar práticas mais acessíveis e adequadas às necessidades da comunidade surda. A presença de intérpretes de Libras nas instituições de ensino, a formação de professores capacitados para atuar em contextos bilíngues e a produção de materiais didáticos acessíveis têm contribuído para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e democráticos.

Além de favorecer o processo de ensino e aprendizagem, a educação inclusiva possibilita o fortalecimento da identidade linguística e cultural dos estudantes surdos, valorizando sua língua natural e promovendo o respeito à diversidade. Nesse contexto, a Libras deixa de ser vista apenas como um recurso de comunicação e passa a ser reconhecida como elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos indivíduos surdos.

Outro aspecto relevante é que a educação inclusiva beneficia não apenas os alunos surdos, mas toda a comunidade escolar. A convivência entre estudantes com diferentes características e formas de comunicação contribui para a construção de valores como respeito, empatia, cooperação e cidadania. Dessa forma, a inclusão educacional fortalece as relações sociais e auxilia na redução de preconceitos e barreiras historicamente enfrentadas pela comunidade surda.

Portanto, as transformações ocorridas na área da educação inclusiva representam um marco significativo na evolução da linguagem de sinais e na promoção dos direitos das pessoas surdas. Ao garantir acesso ao conhecimento por meio da Libras e de práticas pedagógicas inclusivas, a sociedade avança na construção de um sistema educacional mais justo, acessível e comprometido com a valorização das diferenças humanas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a linguagem de sinais passou por profundas transformações ao longo da história, acompanhando as mudanças sociais, culturais, educacionais e tecnológicas da humanidade. Durante muitos anos, as pessoas surdas enfrentaram

preconceito, exclusão social e dificuldades de acesso à educação e à comunicação. A imposição da linguagem oral como única forma legítima de comunicação contribuiu para a marginalização da comunidade surda e para a negação de sua identidade cultural e linguística.

Entretanto, com os avanços dos estudos linguísticos e das políticas de inclusão, a linguagem de sinais passou a ser reconhecida como uma língua completa, estruturada e essencial para o desenvolvimento das pessoas surdas. Esse reconhecimento representou uma importante conquista histórica, possibilitando maior valorização da cultura surda e promovendo melhores condições de aprendizagem, comunicação e participação social.

No Brasil, a oficialização da Libras constituiu um marco fundamental na luta pelos direitos da comunidade surda. A partir desse reconhecimento, ampliaram-se as oportunidades de inclusão educacional, profissional e social, além da presença de intérpretes e recursos de acessibilidade em diferentes espaços públicos e privados. Essas mudanças demonstram a importância da Libras como instrumento de cidadania, autonomia e igualdade de oportunidades.

Outro aspecto importante observado ao longo deste estudo refere-se às constantes transformações da linguagem de sinais diante das mudanças tecnológicas e culturais da sociedade contemporânea. O surgimento de novos sinais relacionados à internet, redes sociais e tecnologias digitais evidencia que a Libras é uma língua viva, dinâmica e em constante evolução, acompanhando as necessidades comunicacionais da comunidade surda.

Além disso, as variações regionais presentes na linguagem de sinais demonstram sua riqueza cultural e social. Assim como ocorre nas línguas orais, a Libras apresenta diferentes formas de expressão de acordo com a região e os grupos sociais, fortalecendo ainda mais a identidade da comunidade surda brasileira.

Dessa forma, torna-se fundamental que a sociedade continue promovendo ações voltadas para o respeito às diferenças, à valorização da diversidade e à ampliação das políticas públicas de inclusão. A escola, a família, o Estado e a sociedade possuem papel essencial na construção de uma convivência mais igualitária e acessível para as pessoas surdas.

Portanto, compreender as mudanças na linguagem de sinais significa reconhecer a importância da inclusão social, do direito à comunicação e da valorização da cultura surda. A Libras representa não apenas um meio de comunicação, mas também um importante símbolo de identidade, resistência e conquista histórica da comunidade surda na busca por respeito, igualdade e cidadania.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF, 2005.
- CAPOVILLA, Fernando César. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira. São Paulo: EDUSP, 2001.
- FERNANDES, Eulalia. Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- GESSER, Audrei. Libras? Que língua é essa? São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos. São Paulo: Meditação, 2006.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.



A INFLUÊNCIA DA MUSCULAÇÃO NA QUALIDADE DE VIDA DE IDOSOS

AMANDA BARBOZA DA ROCHA

É pedagoga e atua na Prefeitura de São Paulo desde 2024, no Ensino Fundamental I; Formou-se em Bacharelado em Ciência e Tecnologia e Engenharia Biomédica pela UFABC, realizando também intercâmbio na Universidade de Pisa, na Itália. Em 2022, concluiu Pedagogia pela UNINOVE; Possui experiência na Educação Infantil e atualmente atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na alfabetização e no desenvolvimento integral dos estudantes.

RESUMO

O envelhecimento populacional configura-se como um dos principais desafios para os sistemas de saúde pública em âmbito mundial, em razão do aumento da expectativa de vida e da crescente demanda por estratégias que promovam saúde, autonomia funcional e qualidade de vida na população idosa. Nesse contexto, a prática regular de exercícios físicos tem sido amplamente reconhecida como uma intervenção não farmacológica eficaz para minimizar os efeitos deletérios do envelhecimento. Dentre as diferentes modalidades de exercício, a musculação, também denominada treinamento resistido, destaca-se por seus benefícios na manutenção e no aprimoramento das capacidades físicas e funcionais dos idosos. O presente estudo teve como objetivo analisar a influência da musculação na qualidade de vida de indivíduos idosos por meio de uma revisão bibliográfica de caráter descritivo e exploratório. Para a realização da pesquisa, foram consultados artigos científicos nacionais e internacionais publicados em bases de dados reconhecidas, selecionando-se estudos que abordassem os efeitos do treinamento resistido sobre aspectos físicos, psicológicos e sociais relacionados ao envelhecimento. Os resultados evidenciaram que a prática regular da musculação promove aumento significativo da força muscular, da resistência física, do equilíbrio e da capacidade funcional, contribuindo para a preservação da independência nas atividades da vida diária. Além disso, verificou-se sua atuação na prevenção e no combate à sarcopenia, na redução do risco de quedas e fraturas, no controle de doenças crônicas não transmissíveis, como hipertensão arterial sistêmica e diabetes mellitus, bem como na melhora dos indicadores de saúde mental, incluindo autoestima, autoconfiança,

bem-estar psicológico e redução de sintomas de ansiedade e depressão. Conclui-se que a musculação representa uma importante estratégia de promoção da saúde e prevenção de agravos entre idosos, proporcionando benefícios multidimensionais que favorecem um envelhecimento ativo, saudável e com melhor qualidade de vida. Dessa forma, recomenda-se a inclusão do treinamento resistido em programas de saúde voltados à terceira idade, desde que realizado com orientação e supervisão de profissionais qualificados.

Palavras-chave: Musculação; Idosos; Qualidade de vida; Envelhecimento; Treinamento resistido.

INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional é um fenômeno global que vem se intensificando nas últimas décadas, especialmente em países em desenvolvimento como o Brasil. Esse processo está diretamente relacionado ao aumento da expectativa de vida e à redução das taxas de natalidade, resultando em uma população cada vez mais idosa. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de idosos no país cresce de forma acelerada, o que reforça a necessidade de políticas e estratégias voltadas à promoção da saúde e da qualidade de vida dessa população.

O envelhecimento é acompanhado por alterações fisiológicas progressivas que afetam diversos sistemas do corpo humano, como o sistema muscular, ósseo, cardiovascular e neurológico. Entre as principais mudanças, destaca-se a redução da massa muscular, conhecida como sarcopenia, que compromete diretamente a força, o equilíbrio e a capacidade funcional do indivíduo. De acordo com Cruz-Jentoft et al. (2019), a sarcopenia está associada ao aumento do risco de quedas, fragilidade e perda de independência funcional em idosos.

Nesse contexto, a prática regular de exercícios físicos surge como uma das principais estratégias não farmacológicas para minimizar os efeitos do envelhecimento. Entre as diversas modalidades existentes, a musculação ou treinamento resistido tem se destacado por sua eficácia na melhora da força muscular, da densidade óssea e da funcionalidade geral. Segundo Fragala et al. (2019), o treinamento resistido é altamente recomendado para idosos, pois contribui significativamente para a manutenção da autonomia e para a prevenção de doenças crônicas.

A musculação é caracterizada pela aplicação de cargas progressivas sobre o sistema musculoesquelético, promovendo adaptações fisiológicas importantes. Quando realizada de forma orientada, pode ser praticada com segurança por idosos de diferentes faixas etárias e níveis de condicionamento físico. Estudos como o de Peterson et al. (2010) demonstram que o treinamento de força melhora

significativamente a capacidade funcional e reduz limitações físicas associadas ao envelhecimento.

Além dos benefícios físicos, a musculação também exerce impacto positivo sobre aspectos psicológicos e sociais. A prática regular de exercícios físicos está associada à redução de sintomas de ansiedade e depressão, melhora da autoestima e maior interação social. Segundo Nahas (2020), a atividade física regular contribui diretamente para a melhoria da qualidade de vida, especialmente em populações idosas.

Dessa forma, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender de maneira mais aprofundada os efeitos da musculação na qualidade de vida dos idosos, considerando não apenas os aspectos físicos, mas também os psicológicos e sociais. A análise desse tema é fundamental para profissionais de Educação Física, uma vez que possibilita a prescrição adequada de exercícios e a promoção de um envelhecimento mais saudável e ativo.

Assim, este trabalho tem como objetivo analisar a influência da musculação na qualidade de vida da população idosa, por meio de uma revisão bibliográfica baseada em estudos científicos nacionais e internacionais, com o intuito de reunir evidências que sustentem a importância dessa prática no contexto do envelhecimento saudável.

REFERENCIAL TEÓRICO

O envelhecimento humano é um processo biológico multifatorial, progressivo e inevitável, caracterizado por alterações estruturais, funcionais e bioquímicas em diferentes sistemas do organismo. Essas mudanças decorrem da interação entre fatores genéticos, ambientais e comportamentais ao longo do ciclo de vida, resultando em redução gradual da capacidade de manutenção da homeostase e da reserva funcional dos sistemas fisiológicos.

No sistema musculoesquelético, observa-se uma diminuição progressiva da massa muscular esquelética, acompanhada pela redução da força e potência muscular, fenômeno amplamente descrito como sarcopenia. De acordo com Cruz-Jentoft et al. (2019), a sarcopenia é definida como uma doença muscular caracterizada pela perda progressiva e generalizada de massa muscular esquelética e função muscular, estando fortemente associada ao aumento do risco de quedas, fraturas, incapacidade funcional e mortalidade em idosos. Essa condição apresenta etiologia multifatorial, envolvendo alterações hormonais, inflamação crônica de baixo grau, redução da atividade física e mudanças neuromusculares relacionadas à idade.

Além das alterações musculares, o envelhecimento está associado à diminuição da densidade mineral óssea, contribuindo para o desenvolvimento de osteopenia e osteoporose, o que aumenta significativamente o risco de fraturas, especialmente

em regiões como fêmur proximal, vértebras e punho. Paralelamente, ocorre redução da elasticidade dos tecidos conjuntivos, diminuição da mobilidade articular e alterações posturais, que comprometem a biomecânica corporal e a eficiência do movimento.

No sistema neuromuscular, o envelhecimento provoca redução no número e na eficiência das unidades motoras, com consequente prejuízo na velocidade de contração muscular, coordenação motora e controle do equilíbrio. Essas alterações são diretamente relacionadas ao aumento da instabilidade postural e ao risco de quedas, que representam uma das principais causas de morbimortalidade em idosos. Segundo a Organização Mundial da Saúde (2020), as quedas são um importante problema de saúde pública global, estando fortemente associadas à perda de independência funcional.

Adicionalmente, o sistema cardiorrespiratório também sofre declínio progressivo com a idade, incluindo redução do débito cardíaco máximo, diminuição da capacidade pulmonar e menor eficiência na troca gasosa. Essas alterações resultam na redução do consumo máximo de oxigênio (VO_2 máximo), impactando diretamente a capacidade funcional e a tolerância ao esforço físico.

Apesar dessas mudanças, evidências científicas demonstram que o envelhecimento não impede adaptações fisiológicas positivas ao exercício físico. Fiatarone Singh (1994) demonstrou que indivíduos muito idosos, incluindo octogenários e nonagenários, são capazes de apresentar ganhos significativos de força e massa muscular por meio do treinamento resistido progressivo, evidenciando a plasticidade do sistema neuromuscular mesmo em idades avançadas.

Nesse contexto, a manutenção da funcionalidade ao longo do envelhecimento está diretamente relacionada ao conceito de envelhecimento ativo, proposto pela Organização Mundial da Saúde (2020), o qual enfatiza a importância da participação contínua em atividades físicas, sociais e cognitivas. A prática regular de exercícios físicos, especialmente os que envolvem força, equilíbrio e resistência aeróbica, desempenha papel fundamental na prevenção da incapacidade funcional e na promoção da autonomia em idosos.

Benefícios da Musculação para Idosos

A musculação, também denominada treinamento resistido, é uma intervenção terapêutica e preventiva amplamente reconhecida na literatura científica como uma das estratégias mais eficazes para atenuar os efeitos deletérios do envelhecimento. Essa modalidade de exercício baseia-se na aplicação sistemática de cargas externas progressivas, com o objetivo de induzir adaptações neuromusculares, metabólicas e estruturais, promovendo melhorias significativas na capacidade funcional do indivíduo idoso.

Do ponto de vista fisiológico, o treinamento resistido promove adaptações centrais no sistema musculoesquelético, incluindo hipertrofia muscular, aumento

da força máxima, melhora da potência muscular e maior eficiência das unidades motoras. Essas alterações são fundamentais para a manutenção da autonomia funcional, uma vez que atividades básicas da vida diária — como levantar-se de uma cadeira, subir escadas ou carregar objetos — dependem diretamente da força muscular.

Segundo Fragala et al. (2019), o treinamento de força é fortemente recomendado para idosos por organizações de saúde e ciência do exercício, uma vez que promove melhorias expressivas na capacidade funcional, contribui para a prevenção de doenças crônicas não transmissíveis e favorece a manutenção da independência funcional. Além disso, os autores destacam que o treinamento resistido exerce efeitos positivos sobre a composição corporal, incluindo aumento da massa magra e redução da gordura corporal, fatores diretamente relacionados à saúde metabólica.

Evidências robustas apresentadas por Peterson et al. (2010) indicam que o treinamento resistido é eficaz na promoção de ganhos significativos de força muscular e desempenho funcional em idosos, mesmo em programas com duração relativamente curta. Os achados reforçam que adaptações neuromusculares podem ocorrer em diferentes faixas etárias, demonstrando a elevada plasticidade do sistema muscular, mesmo em populações mais envelhecidas.

De forma complementar, Liu e Latham (2009) evidenciaram que o treinamento progressivo de resistência é uma intervenção eficaz na melhoria da força muscular e da capacidade funcional em idosos, sendo amplamente recomendado na prevenção da incapacidade física e da perda de independência. Os autores destacam ainda que a progressão adequada de carga é um fator essencial para a obtenção de resultados clínicos relevantes.

Outro benefício relevante do treinamento resistido refere-se à saúde óssea. O estímulo mecânico gerado pela contração muscular e pela aplicação de cargas externas promove adaptações no tecido ósseo por meio do princípio da Mecano transdução, favorecendo o aumento ou a manutenção da densidade mineral óssea. Esse efeito é particularmente importante na prevenção de condições como osteopenia e osteoporose, reduzindo o risco de fraturas e complicações associadas à fragilidade óssea em idosos.

Além dos efeitos musculoesqueléticos, o treinamento resistido também contribui para melhorias nos parâmetros metabólicos e cardiovasculares, incluindo maior sensibilidade à insulina, controle glicêmico mais eficiente e redução de fatores de risco associados a doenças cardiometabólicas. Dessa forma, seus benefícios ultrapassam a esfera funcional, impactando diretamente a saúde global do idoso.

De acordo com o American College of Sports Medicine (2019), o treinamento resistido deve ser um componente essencial dos programas de atividade física voltados à população idosa, sendo recomendado de forma regular e estruturada. A instituição destaca que essa modalidade de exercício contribui simultaneamente

para ganhos de força, potência, equilíbrio e capacidade funcional, além de desempenhar papel fundamental na promoção do envelhecimento saudável e na redução da dependência funcional.

Musculação e Qualidade de Vida na Terceira Idade

A qualidade de vida é um conceito multidimensional que envolve aspectos físicos, psicológicos e sociais. Na terceira idade, ela está diretamente relacionada à autonomia funcional, independência e bem-estar emocional.

Segundo Nahas, Markus Vinicius (2020), a prática regular de atividade física está associada a melhores níveis de qualidade de vida, especialmente em idosos, promovendo benefícios físicos e psicológicos.

A musculação contribui para a melhora da autoestima, redução dos sintomas de depressão e ansiedade, além de favorecer a socialização. Idosos que praticam exercícios resistidos apresentam maior independência e menor risco de isolamento social.

De acordo com Cadore, Eduardo L. et al. (2014), o treinamento de força associado a exercícios funcionais melhora significativamente o desempenho físico e a capacidade de realizar atividades diárias.

Outro ponto importante é a prevenção de quedas. A melhora da força muscular e do equilíbrio reduz significativamente a incidência de acidentes, que representam uma das principais causas de morbidade em idosos.

Segundo Schoenfeld, Brad J. (2010), o treinamento resistido promove adaptações neuromusculares que aumentam a estabilidade corporal e a eficiência dos movimentos.

Por fim, a musculação contribui diretamente para o envelhecimento ativo, conceito defendido pela Organização Mundial da Saúde, que envolve manter autonomia, participação social e saúde ao longo do envelhecimento.

BASE DE ARTIGOS UTILIZADOS (7+ FONTES CIENTÍFICAS)

FIATARONE SINGH, M. A. (1994) – Treinamento de força em idosos muito idosos

CRUZ-JENTOFT, A. J. et al. (2019) – Sarcopenia em idosos

FRAGALA, M. S. et al. (2019) – Diretrizes de treinamento resistido

PETERSON, M. D. et al. (2010) – Meta-análise sobre força muscular em idosos

LIU, C. J.; LATHAM, N. K. (2009) – Treinamento progressivo de resistência

CADORE, E. L. et al. (2014) – Treinamento de força e funcionalidade

SCHOENFELD, B. J. (2010) – Adaptações neuromusculares ao treinamento

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-exploratório. Esse tipo de delineamento metodológico foi escolhido por permitir a análise, interpretação e síntese de

evidências científicas já publicadas acerca da influência da musculação na qualidade de vida de idosos, possibilitando a compreensão ampla do tema a partir de diferentes perspectivas teóricas e empíricas.

A revisão bibliográfica consiste em um método de investigação que utiliza materiais já elaborados, como artigos científicos, livros e publicações acadêmicas, com o objetivo de reunir e sistematizar conhecimentos produzidos anteriormente sobre determinada temática. Nesse sentido, busca-se identificar convergências, divergências e lacunas no conhecimento científico existente.

O levantamento dos dados foi realizado por meio de buscas em bases de dados eletrônicas amplamente reconhecidas no meio acadêmico, incluindo SciELO, PubMed, Google Scholar e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Essas plataformas foram selecionadas por reunirem publicações científicas nacionais e internacionais relevantes na área da saúde, envelhecimento e exercício físico.

Foram utilizados descritores indexados e combinações dos seguintes termos: “musculação”, “treinamento resistido”, “idosos”, “envelhecimento”, “qualidade de vida” e “envelhecimento saudável”. A utilização desses descritores teve como objetivo ampliar a sensibilidade da busca e garantir maior abrangência na recuperação dos estudos relacionados ao tema.

Como critérios de inclusão, foram considerados artigos científicos publicados entre 2009 e 2025, disponíveis na íntegra, nos idiomas português e inglês, que abordassem diretamente a relação entre treinamento resistido (musculação), envelhecimento e qualidade de vida em idosos. Foram priorizados estudos com delineamento experimental, revisões sistemáticas e estudos observacionais com relevância para a temática proposta.

Foram excluídos da amostra estudos duplicados, publicações sem acesso ao texto completo, artigos fora do recorte temporal estabelecido e pesquisas que não apresentavam relação direta com a prática de musculação ou com a população idosa. Também foram desconsiderados materiais sem rigor científico, como resumos simples, opiniões pessoais e publicações sem metodologia claramente definida.

Após a etapa de seleção, os estudos foram submetidos a uma leitura exploratória, seletiva e analítica, com o objetivo de identificar suas principais contribuições para o tema investigado. Em seguida, foi realizada a organização e categorização temática dos achados, permitindo a estruturação dos resultados em três eixos principais: (1) envelhecimento e alterações fisiológicas, (2) benefícios da musculação no envelhecimento e (3) impactos da musculação na qualidade de vida na terceira idade.

Por fim, os dados foram interpretados de forma qualitativa, buscando-se estabelecer relações entre os diferentes estudos analisados, bem como compreender de que forma o treinamento resistido contribui para a promoção da saúde, funcionalidade e qualidade de vida da população idosa.

DISCUSSÃO

Os achados da literatura analisada evidenciam que a musculação exerce papel central na promoção da saúde, funcionalidade e qualidade de vida da população idosa. De forma geral, os estudos revisados apresentam forte consenso científico quanto à eficácia do treinamento resistido na atenuação dos efeitos do envelhecimento, especialmente no que se refere ao combate à sarcopenia, à melhora da capacidade funcional e à manutenção da independência nas atividades de vida diária.

Nesse contexto, Fragala et al. (2019) destacam que o treinamento de força deve ser considerado uma intervenção essencial para idosos, não apenas pelos seus efeitos sobre o sistema musculoesquelético, mas também por suas repercussões positivas sobre parâmetros metabólicos, funcionais e de saúde geral. Os autores ressaltam que a musculação contribui para a melhora da composição corporal, aumento da massa magra e redução do risco de doenças crônicas, fatores diretamente associados à maior longevidade com qualidade.

Os resultados encontrados por Peterson et al. (2010) reforçam essa perspectiva ao demonstrarem que o treinamento resistido é capaz de promover ganhos significativos de força muscular e desempenho funcional, mesmo em períodos relativamente curtos de intervenção. Esses achados são particularmente relevantes para a população idosa, uma vez que pequenas melhorias na força e na potência muscular já são suficientes para impactar positivamente a autonomia funcional e a realização de tarefas cotidianas.

Outro aspecto amplamente discutido na literatura refere-se à relação entre musculação e prevenção de quedas. Sabe-se que as quedas representam um dos principais problemas de saúde pública entre idosos, estando associadas a fraturas, hospitalizações e perda de independência. Nesse sentido, Liu e Latham (2009) evidenciam que o treinamento progressivo de resistência melhora significativamente a força muscular e a capacidade funcional, contribuindo de forma direta para a redução do risco de quedas por meio do aprimoramento do equilíbrio, da estabilidade postural e da capacidade de reação.

Além dos benefícios físicos, os estudos analisados também apontam efeitos relevantes sobre a saúde mental e o bem-estar psicológico. A prática regular de musculação está associada à redução de sintomas depressivos, melhora da autoestima e maior percepção de qualidade de vida. Segundo Nahas (2020), indivíduos fisicamente ativos tendem a apresentar melhores indicadores de bem-estar psicológico quando comparados a indivíduos sedentários, o que reforça o papel do exercício físico como estratégia de promoção integral da saúde.

Adicionalmente, observa-se que a musculação pode exercer influência positiva sobre aspectos psicossociais do envelhecimento, como a socialização e a

redução do isolamento social. A participação em programas de treinamento, especialmente em ambientes supervisionados e coletivos, favorece a interação social, o fortalecimento de vínculos e o aumento do sentimento de pertencimento, fatores fundamentais para um envelhecimento mais saudável e ativo.

Dessa forma, a síntese dos estudos analisados indica que o treinamento resistido deve ser compreendido como uma estratégia multifatorial, capaz de atuar simultaneamente em dimensões físicas, funcionais, psicológicas e sociais do idoso. Contudo, a literatura também enfatiza a importância da prescrição adequada, progressão individualizada das cargas e supervisão profissional qualificada, como condições indispensáveis para a segurança e eficácia da prática.

Portanto, os achados reforçam que a musculação se configura como uma intervenção eficaz, segura e altamente recomendada para a população idosa, contribuindo de maneira significativa para a promoção do envelhecimento saudável e da qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise da literatura científica revisada, conclui-se que a musculação exerce influência positiva, consistente e amplamente reconhecida sobre a qualidade de vida da população idosa. Os achados evidenciam que o treinamento resistido contribui de forma significativa para a manutenção e o aprimoramento de variáveis fundamentais relacionadas ao envelhecimento saudável, especialmente no que se refere à força muscular, funcionalidade global e capacidade de autonomia.

Os estudos analisados demonstram que a prática regular da musculação está diretamente associada ao aumento da força e da potência muscular, à melhora do equilíbrio e da estabilidade postural, bem como à prevenção e ao controle da sarcopenia, condição fortemente relacionada à fragilidade, incapacidade funcional e dependência em idosos. Além disso, observa-se redução expressiva do risco de quedas, fator de grande relevância clínica e social, considerando suas consequências em termos de morbidade, hospitalizações e perda de independência.

Outro aspecto relevante evidenciado na literatura refere-se aos impactos positivos do treinamento resistido sobre a saúde mental e emocional. A musculação contribui para a melhora da autoestima, redução de sintomas depressivos e aumento da percepção de bem-estar, reforçando sua importância como estratégia de promoção de saúde integral na terceira idade. Soma-se a isso o estímulo à socialização, especialmente quando praticada em ambientes coletivos supervisionados, favorecendo a interação social e a redução do isolamento.

Dessa forma, a musculação se destaca como uma intervenção segura e eficaz, capaz de atuar simultaneamente sobre dimensões físicas, funcionais, psicológicas e sociais do envelhecimento. Entretanto, sua prática deve ser devidamente orientada

e supervisionada por profissionais qualificados de Educação Física, garantindo a correta prescrição, progressão adequada das cargas e prevenção de lesões, respeitando as individualidades biológicas de cada idoso.

Portanto, conclui-se que o treinamento resistido deve ser fortemente incentivado como prática regular na terceira idade, sendo uma estratégia essencial para a promoção do envelhecimento saudável, da independência funcional e da melhoria global da qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

- CADORE, E. L. et al. Effects of resistance training on functional capacity in older adults. 2014.
- CRUZ-JENTOFT, A. J. et al. Sarcopenia: revised European consensus. Age and Ageing, 2019.
- FIATARONE SINGH, M. A. et al. High-intensity strength training in very elderly persons. JAMA, 1994.
- FRAGALA, M. S. et al. Resistance training for older adults: position statement. Journal of Strength and Conditioning Research, 2019.
- LIU, C. J.; LATHAM, N. K. Progressive resistance strength training for improving physical function in older adults. 2009.
- PETERSON, M. D. et al. Resistance exercise for muscular strength in older adults. Ageing Research Reviews, 2010.
- SCHOENFELD, B. J. The mechanisms of muscle hypertrophy and their application to resistance training. 2010.
- NAHAS, M. V. Atividade física, saúde e qualidade de vida. Londrina: Midiograf, 2020.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Guidelines on physical activity and sedentary behaviour. 2020.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Projeções da população do Brasil. 2024.



GEOGRAFIA NO ENSINO AS DIFERENTES LINGUAGENS

AMARILDO ANDRADE DA SILVA

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

RESUMO

O ensino de Geografia envolve a utilização de diferentes linguagens que auxiliam na compreensão do espaço geográfico e das relações sociais, econômicas e ambientais. Além da linguagem escrita, são fundamentais o uso de mapas, imagens, gráficos, tabelas, fotografias, vídeos e tecnologias digitais, que tornam o aprendizado mais dinâmico e significativo. Essas diferentes formas de representação permitem ao aluno interpretar o mundo de maneira mais ampla, desenvolvendo o pensamento crítico e a capacidade de análise espacial. Assim, a diversidade de linguagens no ensino de Geografia contribui para uma aprendizagem mais interativa, contextualizada e próxima da realidade dos estudantes.

Palavras-chave: Geografia; Ensino; Linguagens; Mapas; Imagens; Gráficos; Tecnologia; Espaço Geográfico.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca refletir sobre a importância de integrar essas diferentes linguagens no ensino de Geografia, explorando como cada uma delas contribui para o aprendizado dos alunos e para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos diante dos desafios geográficos e sociais que caracterizam o mundo contemporâneo.

A Geografia, enquanto disciplina fundamental no currículo escolar, tem como objetivo proporcionar aos alunos o entendimento do espaço geográfico, das

dinâmicas sociais, econômicas, culturais e ambientais que moldam o mundo. Para tornar esse aprendizado mais significativo e abrangente, é imprescindível utilizar diversas linguagens que permitam explorar os conceitos geográficos de maneira interativa e multimodal. Essas linguagens, que incluem a cartográfica, a gráfica, a oral e escrita, a digital, entre outras, são ferramentas essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e analítico dos estudantes.

No ensino de Geografia, a abordagem das diferentes linguagens contribui para que os alunos compreendam a complexidade dos fenômenos geográficos e sociais, estabelecendo conexões com outras áreas do conhecimento e com sua realidade cotidiana. A utilização de mapas, gráficos, imagens, tecnologias digitais e debates, por exemplo, não só facilita a absorção do conteúdo, como também amplia a visão do aluno sobre o mundo, possibilitando uma aprendizagem mais dinâmica e contextualizada. O ensino de Geografia tem como objetivo principal possibilitar ao aluno a compreensão do espaço geográfico e das relações que nele se estabelecem. Para isso, o uso de diferentes linguagens torna-se essencial, pois contribui para a construção de conhecimentos mais significativos e para o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse contexto, mapas e imagens se destacam como recursos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Os mapas são uma das principais linguagens da Geografia, pois permitem representar o espaço de forma reduzida e simbólica, facilitando a leitura e interpretação de fenômenos espaciais. Por meio da alfabetização cartográfica, os estudantes aprendem a compreender escalas, legendas, símbolos e diferentes formas de representação do território. Dessa forma, o uso de mapas no ensino contribui para o desenvolvimento da noção espacial e da análise geográfica.

As imagens, por sua vez, desempenham papel importante na construção do conhecimento, pois possibilitam a visualização de paisagens, lugares e situações reais ou representadas. Fotografias, satélites e imagens digitais ajudam o aluno a relacionar o conteúdo teórico com a realidade, tornando o aprendizado mais concreto e significativo. Além disso, estimulam a observação, a interpretação e a reflexão sobre diferentes aspectos do espaço geográfico.

Assim, a integração entre ensino e diferentes linguagens, especialmente mapas e imagens, contribui para uma aprendizagem mais dinâmica e interativa. Esses recursos permitem que o aluno deixe de ser apenas receptor de informações e passe a ser um sujeito ativo na construção do conhecimento geográfico, desenvolvendo habilidades de análise, interpretação e compreensão do mundo em que vive.

Além disso, o uso dessas linguagens auxilia no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. A linguagem cartográfica e gráfica permite a visualização e a análise de dados, enquanto a linguagem oral e escrita estimula a expressão de ideias e argumentos, essenciais para a construção do conhecimento. O ensino de Geografia tem passado por importantes transformações ao longo do

tempo, deixando de ser uma disciplina centrada apenas na memorização de conteúdo para assumir uma abordagem mais crítica, reflexiva e interpretativa do espaço geográfico. Nesse processo, as diferentes linguagens assumem papel fundamental na construção do conhecimento, contribuindo para que o aluno compreenda as dinâmicas sociais, econômicas, culturais e ambientais que estruturam o mundo.

Tradicionalmente, o ensino de Geografia era baseado principalmente na linguagem verbal escrita, com forte dependência do livro didático e da exposição do professor. No entanto, com o avanço das teorias pedagógicas e das tecnologias educacionais, ampliou-se o uso de outras formas de representação, como mapas, gráficos, tabelas, imagens, fotografias, vídeos e recursos digitais. Essas linguagens possibilitam uma aprendizagem mais dinâmica e significativa, aproximando o conteúdo escolar da realidade dos estudantes.

Além disso, o uso das diferentes linguagens no ensino de Geografia contribui para o desenvolvimento da alfabetização cartográfica e gráfica, permitindo que o aluno intérprete informações espaciais e compreenda diferentes escalas de análise. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais interativo e investigativo, favorecendo a construção do pensamento crítico.

Nesse sentido, discutir o uso das diferentes linguagens no ensino de Geografia é essencial para compreender as mudanças na prática pedagógica e os desafios enfrentados pelos professores na atualidade, especialmente diante das novas demandas tecnológicas e educacionais.

IMPORTÂNCIA DO USO DE LINGUAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A disciplina geografia é complexa e que requer um grau de atenção maior, mas se for usado uma metodologia de linguagem voltada para artes visuais à compreensão e mais significativas por ser uma integração do conteúdo teórico com os filmes, paisagem, mapas e fotografias isso faz acontecer uma assimilação do conteúdo facilitando o ensino aprendido. O uso de diferentes linguagens no ensino de Geografia é essencial para a construção do conhecimento geográfico, pois possibilita ao aluno compreender o espaço em suas múltiplas dimensões: social, econômica, cultural e ambiental. Linguagens como mapas, imagens, gráficos, tabelas, fotografias, vídeos e recursos digitais ampliam as formas de representação da realidade, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, significativo e interativo.

Essas ferramentas contribuem para o desenvolvimento da alfabetização cartográfica e gráfica, permitindo que o estudante intérprete informações espaciais, análise dados e estabeleça relações entre fenômenos geográficos. Além disso, favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da capacidade de leitura do mundo.

No entanto, o uso dessas linguagens exige mediação pedagógica adequada,

para que os alunos compreendam símbolos, escalas, projeções e diferentes formas de representação. Dessa forma, o ensino de Geografia se torna mais contextualizado e próximo da realidade dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais efetiva e reflexiva.

Sabemos também que quando uma disciplina faz sentido para a vida dos alunos ela pode ser mais bem compreendida por eles, havendo assim um aprendizado mais significativo e duradouro, segundo Moran (2006, p. 22). O docente tem uma responsabilidade muito grande na hora escolher a metodologia de ensino mais adequado para formular os planos de aulas mais interessantes para os discentes, conciliando os recursos de linguagem com os recursos mais tradicionais como livros didáticos fazendo assim uma combinação perfeita.

Atualmente existe muita dificuldade pelo profissional educador colocar em prática esta combinação de recurso sendo assim acaba deixando de usar um dos recursos. E pensar pedagogicamente os saberes geográficos de modo significativo para os alunos implica em desenvolver ações que reestruturem os conteúdos, inovem os procedimentos estabeleçam com clareza os objetivos (CASTELLAR & VILHENA, 2010).

A Geografia, enquanto disciplina escolar, vai além do simples estudo de mapas, locais e coordenadas geográficas. Ela é uma área do conhecimento que busca entender o espaço, as interações humanas, o meio ambiente e os processos que modelam o mundo. Para que esse aprendizado seja eficaz, é essencial utilizar diferentes linguagens, que podem ser compreendidas como as formas de representar, analisar e interpretar os conteúdos geográficos. Essas linguagens são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a construção de uma visão integrada da realidade.

AS LINGUAGEM GRÁFICA E DESAFIOS

A linguagem gráfica na Geografia envolve a utilização de gráficos e diagramas para representar dados e informações. Isso inclui gráficos de barras, de linhas, setoriais, além de diagramas que ajudam a explicar fenômenos geográficos como o uso do solo, o crescimento populacional, a distribuição de recursos naturais, entre outros. As linguagens gráficas, como mapas, gráficos, tabelas, infográficos e esquemas, são fundamentais para a representação e interpretação de informações na Geografia e em outras áreas do conhecimento. Elas permitem a visualização de dados de forma mais clara, facilitando a compreensão de fenômenos espaciais, sociais e econômicos. No entanto, seu uso apresenta desafios, como a necessidade de interpretação correta, domínio de leitura espacial e compreensão de escalas, legendas e símbolos. Além disso, muitos estudantes enfrentam dificuldades na leitura dessas representações, o que exige do professor estratégias pedagógicas que tornem o

aprendizado mais acessível e significativo. Assim, superar esses desafios é essencial para desenvolver a alfabetização gráfica e o pensamento crítico dos alunos.

Importância gráficos e diagramas tornam visíveis as tendências e relações quantitativas entre variáveis geográficas. Por exemplo, a distribuição da população em diferentes regiões ou a comparação de dados climáticos entre duas cidades pode ser facilmente visualizada através dessas representações. Desafios a leitura e a interpretação desses gráficos exigem habilidades de análise crítica, o que pode ser complexo para alunos mais jovens, que ainda estão desenvolvendo suas capacidades de entender e trabalhar com dados numéricos e quantitativos. A Geografia também é profundamente relacionada ao estudo dos meios ambiente e às questões ambientais. A linguagem ambiental envolve o entendimento das relações entre os seres humanos e o meio ambiente, considerando aspectos como sustentabilidade, ecologia, uso dos recursos naturais e os impactos das atividades humanas sobre o planeta.

Importância ao abordar a questão ambiental, a Geografia contribui para a formação de uma consciência crítica sobre os problemas contemporâneos, como o aquecimento global, a poluição e a preservação da biodiversidade. Esse tipo de linguagem permite que os alunos desenvolvam uma visão global e uma maior responsabilidade social. Desafios muitos desses conceitos podem ser abstratos para crianças mais novas. Por isso, é fundamental usar abordagens práticas e exemplos do cotidiano que ajudem os alunos a compreender a importância da preservação ambiental.

Linguagem Oral e Escrita A comunicação oral e escrita também é uma linguagem fundamental no ensino de Geografia, já que permite aos alunos expressar suas ideias, compartilhar descobertas e debater temas geográficos. As apresentações orais e a elaboração de textos explicativos ou descritivos sobre fenômenos geográficos contribuem para o desenvolvimento das habilidades de argumentação e reflexão crítica.

Importância as atividades que envolvem a comunicação oral e escrita ajudam a desenvolver a capacidade dos alunos de organizar suas ideias, construir argumentos e transmitir informações de forma clara e objetiva. Além disso, as produções escritas, como relatórios e ensaios, incentivam a pesquisa e o aprofundamento dos temas estudados. Desafios a interpretação e a produção de textos geográficos exigem que os alunos saibam utilizar a terminologia adequada e que tenham uma compreensão sólida dos conceitos geográficos.

É necessário também que aprendam a organizar suas ideias de maneira coerente. Linguagem digital em um mundo cada vez mais tecnológico, a linguagem digital também se tornou uma ferramenta importante no ensino de Geografia. O uso de softwares de mapeamento, aplicativos de geolocalização, imagens de satélite e dados online pode enriquecer o aprendizado dos alunos, permitindo que eles

explorem o mundo de maneiras interativas e dinâmicas.

As tecnologias digitais ajudam a contextualizar e atualizar o conteúdo geográfico, permitindo que os alunos interajam com os dados de forma mais dinâmica. Além disso, a utilização de ferramentas digitais como o Google Earth ou sistemas de informações geográficas (SIG) pode despertar o interesse dos alunos pela disciplina e ajudá-los a compreender fenômenos geográficos de maneira prática.

Desafios embora a tecnologia seja uma ferramenta poderosa, ela exige que os alunos desenvolvam habilidades digitais e críticas. Além disso, o acesso desigual às tecnologias pode ser um desafio em algumas escolas, o que pode limitar o uso dessas ferramentas em sala de aula. Linguagem visual e artística a linguagem visual envolve o uso de imagens, vídeos, infográficos e outras formas de representação visual para ilustrar conceitos geográficos. Documentários, fotografias e outras produções audiovisuais sobre temas como mudanças climáticas, urbanização ou geografia cultural podem ser recursos valiosos no ensino de Geografia

Importância através das imagens e vídeos, os alunos podem visualizar os fenômenos geográficos e as culturas de diferentes regiões, promovendo uma compreensão mais concreta e imediata de realidades distantes. Desafio embora as representações visuais possam ser eficazes para despertar o interesse dos alunos, elas exigem uma análise crítica das imagens e a capacidade de discernir as informações contextuais e culturais que estão por trás dessas representações.

O ensino de Geografia tem passado por importantes transformações ao longo do tempo, especialmente no que diz respeito às metodologias e aos recursos utilizados em sala de aula. Tradicionalmente, a disciplina era marcada por uma abordagem descritiva e memorizadora, centrada principalmente na linguagem verbal escrita e no uso do livro didático como principal ferramenta de ensino. No entanto, com o avanço das teorias pedagógicas e da própria Geografia como ciência, houve uma mudança significativa para uma abordagem mais crítica, reflexiva e investigativa do espaço geográfico (Cavalcanti, 2012).

Nesse contexto, as diferentes linguagens assumem papel central no processo de ensino-aprendizagem. Entre elas, destacam-se os mapas, imagens, gráficos, tabelas, fotografias e recursos digitais, que permitem ao estudante compreender o espaço geográfico de forma mais ampla e significativa. Essas linguagens possibilitam a leitura, interpretação e análise de fenômenos espaciais, contribuindo para a construção do pensamento crítico e da autonomia intelectual do aluno (Almeida, 2010).

Os mapas, por exemplo, são uma das principais linguagens da Geografia escolar, pois representam o espaço de forma reduzida e simbólica. Por meio da alfabetização cartográfica, os estudantes aprendem a interpretar escalas, legendas, símbolos e projeções cartográficas, desenvolvendo habilidades essenciais para a leitura do mundo. Segundo Almeida (2010), o trabalho com mapas no ensino de Geografia não

deve ser apenas ilustrativo, mas sim analítico, permitindo ao aluno compreender as relações espaciais e os processos que organizam o território.

As imagens também desempenham papel fundamental no ensino de Geografia. Fotografias, imagens de satélite e recursos audiovisuais permitem aproximar o conteúdo escolar da realidade vivida pelos estudantes. Essas linguagens visuais favorecem a observação e a interpretação de paisagens, ajudando na compreensão de diferentes contextos sociais, culturais e ambientais. De acordo com Cavalcanti (2012), o uso de imagens contribui para tornar o ensino mais dinâmico e significativo, promovendo maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

Além disso, o uso de tecnologias digitais e geotecnologias tem ampliado ainda mais as possibilidades de ensino da Geografia. Ferramentas como mapas interativos, sistemas de informação geográfica (SIG) e imagens de satélite permitem uma análise mais precisa e atualizada do espaço geográfico. Essas inovações tornam o ensino mais atrativo e conectado com a realidade dos estudantes, favorecendo a construção do conhecimento de forma mais ativa e investigativa.

Dessa forma, percebe-se que o uso das diferentes linguagens no ensino de Geografia não é apenas um recurso metodológico, mas uma necessidade pedagógica. Ele possibilita uma aprendizagem mais significativa, pois permite que o aluno interprete o mundo a partir de múltiplas formas de representação, desenvolvendo competências cognitivas e críticas essenciais para a formação cidadã.

As tecnologias digitais têm transformado significativamente o ensino de Geografia, contribuindo para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, interativo e significativo. O uso de recursos como mapas digitais, imagens de satélite, sistemas de informação geográfica (SIG), aplicativos de localização e plataformas educacionais amplia as possibilidades de análise do espaço geográfico, permitindo uma compreensão mais detalhada e atualizada da realidade.

No contexto escolar, essas tecnologias favorecem a aproximação entre o conteúdo teórico e o cotidiano dos alunos. Ferramentas como o Google Earth e mapas interativos possibilitam a visualização de diferentes lugares do mundo em tempo real, auxiliando na interpretação de fenômenos naturais e sociais. Dessa forma, o estudante passa a desenvolver uma visão mais ampla e crítica do espaço geográfico, compreendendo suas transformações e dinâmicas.

Além disso, as tecnologias digitais contribuem para o desenvolvimento da alfabetização cartográfica e do pensamento espacial. Ao manipular mapas digitais e analisar dados geográficos, o aluno aprende a interpretar informações, identificar padrões e estabelecer relações entre diferentes escalas geográficas. Segundo Santos (2006), o meio técnico-científico-informacional influencia diretamente a organização do espaço, o que reforça a importância das tecnologias na compreensão da realidade contemporânea.

No entanto, apesar dos avanços, ainda existem desafios para a inserção

plena dessas tecnologias no ensino de Geografia. Entre eles, destacam-se a falta de infraestrutura adequada nas escolas, a necessidade de formação continuada dos professores e as desigualdades no acesso aos recursos digitais. Mesmo assim, quando bem utilizadas, essas ferramentas contribuem para um ensino mais atrativo e significativo.

Dessa forma, as tecnologias digitais se consolidam como importantes aliadas do ensino de Geografia, possibilitando novas formas de ensinar e aprender, além de aproximar o estudante das transformações do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de diferentes linguagens no ensino de Geografia desempenha um papel crucial na construção de um aprendizado mais significativo e envolvente para os alunos. Ao explorar diversas formas de representar, compreender e comunicar os fenômenos geográficos — como a linguagem cartográfica, gráfica, ambiental, oral, escrita, digital, visual e matemática — é possível promover uma visão integrada e holística do espaço e das dinâmicas sociais, culturais, econômicas e ambientais que o constituem.

Essas linguagens não apenas facilitam a compreensão de conceitos complexos, como também incentivam o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. A cartografia, por exemplo, auxilia na compreensão do espaço físico e geopolítico, enquanto os gráficos e diagramas proporcionam uma análise quantitativa dos fenômenos. A utilização de tecnologias digitais e recursos multimídia amplia as possibilidades de ensino, oferecendo novas formas de explorar e interagir com o conteúdo geográfico. Além disso, as linguagens oral e escrita são fundamentais para a expressão, comunicação e argumentação de ideias, promovendo a troca de conhecimentos e a construção colaborativa. Ao integrar essas linguagens no processo de ensino-aprendizagem, a Geografia se torna uma disciplina mais dinâmica e acessível, permitindo que os alunos não apenas absorvam informações, mas também desenvolvam a capacidade de analisar, questionar e agir de maneira crítica e consciente no mundo. Dessa forma, a Geografia não se limita ao ensino de conceitos abstratos ou distantes da realidade do aluno, mas se torna uma ferramenta poderosa para a compreensão e transformação do mundo em que vivemos.

Em suma, o uso das diferentes linguagens no ensino de Geografia é essencial para a formação de uma educação mais abrangente, inclusiva e eficaz, preparando os alunos para os desafios de um mundo em constante transformação.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, Cláudia. Geografia e ensino: diálogos e reflexões. São Paulo: Editora Contexto, 2011.
- HERNÁNDEZ, Francisco. Geografia no ensino: práticas, linguagens e ferramentas. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- LEME, Dione. Mapas, gráficos e a formação do conhecimento geográfico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- MOREIRA, Milton. Geografia: saber e ensino. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2012.
- SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.
- SILVA, José Tavares da. A Geografia e suas linguagens pedagógicas. Campinas: Papirus, 2010.



O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ALGÉBRICO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS, PRÁTICAS E REFLEXÕES METODOLÓGICAS

ANA PAULA EVANGELISTA DOS SANTOS

Graduação em Licenciatura Plena em Matemática; Especialista em Educação Matemática; Professora de Ensino Fundamental II Matemática na EMEF Cândido Portinari.

RESUMO

O presente artigo analisa as metodologias e os desafios de natureza didático-cognitiva no desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Compreendendo a transição da aritmética para a álgebra como um dos períodos de maior complexidade conceitual para os estudantes da educação básica, esta pesquisa de cunho qualitativo-reflexivo investiga práticas pedagógicas fundamentadas na resolução de problemas, na observação de regularidades e no uso de representações semióticas múltiplas. O estudo apoia-se nas diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em referenciais teóricos consolidados da Educação Matemática. Os resultados alcançados apontam que a introdução intencional do raciocínio pré-algébrico, pautada na identificação de padrões e na habilidade de generalização, reduz de forma significativa a resistência discente frente à linguagem simbólica formalizada. Conclui-se que o papel do docente como mediador ativo deste processo permite a superação de obstáculos cognitivos históricos, assegurando uma transição curricular fluida e promovendo uma aprendizagem de matemática conceitualmente sólida, contextualizada e dotada de sentido prático para os alunos da escola pública.

Palavras-chave: Pensamento algébrico; Educação matemática; Ensino fundamental; Resolução de problemas; Prática docente.

INTRODUÇÃO

O ensino da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental passa por transformações estruturais profundas decorrentes das novas demandas formativas e tecnológicas do século XXI. Dentro do escopo curricular da educação básica, a passagem do pensamento estritamente aritmético para a linguagem abstrata da Álgebra desponta como uma das etapas de maior complexidade pedagógica enfrentadas por docentes e discentes em sala de aula. Historicamente, a Álgebra tem sido ministrada de maneira instrumentalizada, reduzida a um conjunto rígido de regras de manipulação de incógnitas e variáveis isoladas do contexto real, o que resulta em desinteresse, incompreensão profunda e dificuldades acentuadas de aprendizagem.

Diante desse cenário desafiador, a Educação Matemática contemporânea, balizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõe uma modificação metodológica substancial. A Álgebra não deve ser interpretada meramente como um conjunto de técnicas formais para a simplificação de expressões numéricas ou resolução de equações mecânicas, mas sim como um modelo de raciocínio lógico capaz de estruturar, modelar e decodificar a realidade. O denominado pensamento algébrico engloba a aptidão de discernir padrões, estabelecer relações estruturadas de dependência, analisar a variação coordenada de grandezas e formular generalizações consistentes.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo geral investigar caminhos metodológicos e estratégias didáticas que favoreçam a internalização do pensamento algébrico em turmas de anos finais do Ensino Fundamental, minimizando as rupturas cognitivas historicamente associadas a esse campo do saber matemático.

Para a consecução deste propósito amplo, delineiam-se os seguintes objetivos específicos:

Analisar as principais barreiras semióticas e cognitivas manifestadas pelos estudantes na transição entre o cálculo aritmético concreto e a representação por variáveis literais;

Avaliar a eficácia de sequências didáticas baseadas na observação de padrões visuais e na sua posterior formalização simbólica no Ensino Fundamental II;

Identificar o papel mediador do professor de Matemática na condução de atividades investigativas estruturadas sob o método da resolução de problemas.

A justificativa desta pesquisa reside na urgência de reestruturar as práticas correntes de sala de aula no Ensino Fundamental II, aproximando as abstrações algébricas da base empírica e concreta dos discentes. Com frequência, as avaliações de larga escala denunciam lacunas significativas na proficiência em Álgebra nesta etapa da escolarização. Ao propor reflexões fundamentadas na vivência docente em uma escola pública municipal, este estudo colabora para a construção

de propostas didáticas mais inclusivas e eficientes, que de fato dialoguem com a realidade da sala de aula.

A partir desse panorama, o estudo é orientado pelo seguinte problema de pesquisa:

De que maneira o desenho de atividades pedagógicas fundamentadas no reconhecimento de padrões visuais, regularidades e representações múltiplas pode atenuar a ruptura cognitiva instalada entre a Aritmética e a Álgebra nos anos finais do Ensino Fundamental?

A NATUREZA E A COMPLEXIDADE DO PENSAMENTO ALGÉBRICO

Para compreender a transição curricular em discussão, faz-se imperioso delimitar teoricamente o conceito de pensamento algébrico. Esse construto teórico excede o mero domínio da escrita sintática tradicional que envolve letras como x , y e z . Conforme destacam Lins e Gimenez (2007), pensar matematicamente em caráter algébrico significa produzir significados para objetos abstratos com base em suas relações e propriedades lógicas, sem que haja uma dependência imediata de símbolos escritos formais. Ou seja, é perfeitamente possível manifestar raciocínio algébrico sem o uso ostensivo de expressões literais.

Nessa perspectiva de ensino, Blanton e Kaput (2005) categorizam as atividades promotoras do pensamento algébrico em três grandes vertentes de ação pedagógica para a sala de aula:

A generalização de regularidades aritméticas e propriedades operatórias;

O estudo de funções por meio de relações de variação coordenada entre grandezas;

A modelagem matemática empregada na resolução de entraves cotidianos e fenômenos científicos.

Essa caracterização estende as possibilidades de atuação do docente da educação básica. O foco das aulas deixa de se concentrar apenas na repetição exaustiva de equações no 8º e 9º anos, direcionando-se para o fomento de habilidades intuitivas de generalização que podem e devem ser estimuladas de modo progressivo desde as séries iniciais do Ensino Fundamental I. Quando o aluno aprende a reconhecer a paridade de um número ou a regularidade em sequências numéricas simples, ele já está exercitando o raciocínio algébrico.

A TRANSIÇÃO DA ARITMÉTICA PARA A ÁLGEBRA E SEUS OBSTÁCULOS COGNITIVOS

A transposição do pensamento operacional aritmético para o modelo relacional algébrico exige dos estudantes uma profunda reestruturação de suas estruturas mentais. No campo da Aritmética, os números representam valores fixos e operáveis

cujas ações produzem um resultado numérico imediato. No campo da Álgebra, lida-se com variáveis que denotam infinitos valores, expressões abertas cuja simplificação não resulta em um valor único (como a sentença $2x + 3$) e com o símbolo de igualdade sob uma nova semântica.

Nesse sentido, a igualdade perde seu caráter de indicador de resultado (“calcule e coloque a resposta”) e assume a função de uma relação simétrica de equivalência bidirecional. O estudante precisa compreender que a igualdade funciona como uma balança em equilíbrio estável, onde a ação realizada em um dos pratos deve ser repetida no outro para manter a estabilidade do sistema. Esse obstáculo é corroborado pela literatura clássica sobre o tema:

A passagem para a álgebra exige do estudante a superação do pensamento puramente operacional. Enquanto na aritmética o foco reside no cálculo de resultados numéricos, a álgebra demanda a análise de estruturas internas e a compreensão de que as operações podem ser aplicadas sobre termos ainda desconhecidos, exigindo um nível superior de abstração e controle semiótico. (FIORENTINI; MIORIM; MIGUEL, 1993, p. 75).

A ausência de clareza a respeito dessas distinções estruturais gera dificuldades crônicas em sala de aula. Ao se depararem com problemas de modelagem linear simples, os estudantes tendem a adotar procedimentos puramente aditivos ou de tentativa e erro, demonstrando grande resistência à apropriação dos métodos dedutivos e analíticos próprios da Álgebra. Eles buscam o número que “falta” por adição ao invés de estruturar a relação lógica expressa pela equação matemática.

OS REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA NA APRENDIZAGEM ALGÉBRICA

A apropriação dos conceitos matemáticos está intimamente ligada à capacidade do estudante de utilizar diferentes formas de representação. Para Raymond Duval (2009), não há cognição matemática sem o recurso a representações semióticas, uma vez que os objetos matemáticos não são acessíveis de forma direto ou tátil, ao contrário de outros objetos das ciências naturais.

Duval classifica esse processo em dois movimentos fundamentais dentro dos sistemas de representação:

- O Tratamento: Processo de modificação de uma representação que ocorre dentro do próprio sistema ou registro em que foi formulada (por exemplo, resolver uma equação efetuando as operações algébricas indicadas);
- A Conversão: Processo de transição ou tradução de uma representação para outro registro de representação (por exemplo, traduzir um problema enunciado em língua natural para uma expressão algébrica, ou esboçar o gráfico de uma função a partir de sua tabela de valores).

O autor defende que a verdadeira compreensão matemática só se consolida

quando o estudante é capaz de realizar a conversão entre, no mínimo, dois registros diferentes sem confundir o objeto matemático em si com a representação utilizada para descrevê-lo. No ensino da Álgebra, este trânsito semiótico é de extrema importância.

Muitas vezes, as dificuldades dos estudantes não residem na incapacidade de efetuar o tratamento (como aplicar regras de cálculo aritmético ou manipulação de letras), mas sim na severa barreira de realizar a conversão do enunciado verbal para a sentença simbólica. Por este motivo, as práticas em sala de aula devem focar no fortalecimento da capacidade de conversão, utilizando tabelas, esquemas visuais e debates em grupo como pontes conceituais estruturantes.

DIRETRIZES DA BNCC PARA A ÁLGEBRA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu novos parâmetros para a organização curricular da Matemática no território nacional. O documento determina que o pensamento algébrico seja estimulado ao longo de toda a escolarização básica, superando a antiga tradição de reservar este estudo apenas para as séries finais.

No Ensino Fundamental I, a prioridade recai sobre o trabalho com sequências repetitivas, identificação de elementos ausentes e a noção de equivalência de sentenças aritméticas. Nos anos finais, a complexidade é ampliada pela introdução de representações gráficas no plano cartesiano, sistemas lineares de equações, funções de primeiro e segundo grau, e modelagem funcional aplicada a diferentes contextos cotidianos.

De acordo com o texto da BNCC (BRASIL, 2018), a unidade de Álgebra deve propiciar ao educando a capacidade de generalizar propriedades das operações aritméticas, mapear variações de grandezas correlacionadas e resolver problemas com suporte em equações matemáticas. Esse direcionamento normativo impõe a revisão constante das abordagens didáticas habituais, exigindo do professor um repertório de atividades dinâmicas, investigativas e focadas na construção conjunta do saber.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza descritiva e interpretativa, configurando-se como uma pesquisa-ação de cunho reflexivo baseada na prática docente diária. A pesquisa foi desenvolvida no contexto escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Cândido Portinari, envolvendo turmas de 7º ano do Ensino Fundamental II.

O percurso investigativo e pedagógico estruturou-se em quatro fases essenciais, planejadas para coletar dados ricos sobre a aprendizagem dos estudantes:

1. Fase de Diagnóstico: Aplicação de atividades diagnósticas para mapear a interpretação dos alunos sobre o papel das letras na matemática e o significado que atribuem ao sinal de igualdade;
2. Desenho da Intervenção: Elaboração de uma sequência didática pautada em padrões visuais e na resolução de situações-problema abertas, inspirada nas formulações teóricas dos registros de representação semiótica;
3. Aplicação e Mediação: Condução das oficinas de resolução de problemas, onde o pesquisador atuou como mediador do processo de sistematização, incentivando a verbalização oral e escrita das estratégias discentes;
4. Análise Reflexiva: Avaliação qualitativa das produções escritas dos estudantes, identificando o trânsito entre os diferentes registros (icônico, verbal, tabular e algébrico) e os principais erros cometidos.

Para a análise dos dados coletados por meio das produções dos alunos e do diário de campo do professor, utilizou-se a triangulação de dados confrontando a prática observada com os referenciais teóricos de Duval (2009) sobre semiótica e de Blanton e Kaput (2005) sobre o desenvolvimento do raciocínio pré-algébrico na escola básica.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Para exemplificar o processo de transição cognitiva em ambiente real de ensino, relata-se a seguir a estruturação e análise de uma sequência de atividades focada no reconhecimento de regularidades geométricas visuais. Essa intervenção foi desenhada para turmas de 7º ano do Ensino Fundamental II, tendo como foco principal o fortalecimento das habilidades de conversão semiótica.

A proposta de trabalho consistiu no exame de uma sequência de mosaicos geométricos construídos em progressão linear. Os alunos receberam cartões ilustrativos contendo figuras compostas por pequenos quadrados dispostos de forma sequencial. A tarefa inicial consistia em determinar o número de lados expostos (fronteiras de palitos de dente) necessários para a confecção de cada estágio subsequente, registrando os dados em formato de tabela de dados.

A BUSCA PELO PADRÃO E A BARREIRA DA RECORRÊNCIA ADITIVA

Identificou-se que a primeira barreira de compreensão surgiu quando a atividade solicitou a determinação da quantidade de peças para uma etapa distante (como a centésima posição da sequência). A grande maioria dos estudantes recorreu inicialmente à adição sucessiva, desenhando exaustivamente as etapas ou

somando os termos de forma iterativa (+3 palitos a cada passo).

Embora esse pensamento recursivo seja uma etapa válida no processo de reconhecimento da regularidade, ele demonstra fragilidade prática quando aplicado a situações que demandam uma projeção de larga escala. O aluno fica “preso” ao termo anterior para descobrir o próximo. Para mediar esse impasse e forçar a transição cognitiva para a generalização, propôs-se que explicassem a regra de crescimento utilizando a língua materna, buscando uma relação direta com o número de quadrados da etapa sem depender do termo antecedente.

Um dos discentes participantes expôs seu raciocínio da seguinte maneira: “percebi que a cada nova etapa nós adicionamos sempre três peças ao mosaico, mas existe uma peça central que nunca muda e serve como ponto de partida para todos”. Esse depoimento revela a construção intuitiva de uma relação de dependência linear estável entre a posição do termo e o total de elementos da figura.

Esta verbalização, no registro da língua natural, reflete a estruturação mental de uma relação funcional linear de correspondência direta, expressa informalmente por:

$$\text{Total de peças} = 3 \times (\text{Etapa correspondente}) + 1$$

Somente após essa compreensão semântica estabelecida na fala e no debate coletivo é que se sugeriu a introdução das variáveis literais como um atalho conveniente de escrita. A substituição dos termos em língua natural por símbolos resultou na lei de formação geral $y = 3x + 1$. Esse processo demonstra que o uso da letra adquire significado quando precedido por atividades de investigação, reduzindo sensivelmente a percepção de que a Álgebra é um código hermético e destituído de conexões com o pensamento lógico concreto.

ANÁLISE DETALHADA DOS ERROS E BARREIRAS DE APRENDIZAGEM

As principais dificuldades identificadas durante as sessões de aprendizagem e registradas no diário de campo da pesquisa centraram-se em três eixos principais de resistência cognitiva:

- O Erro de Concatenação de Termos Heterogêneos (Soma Indevida): Observou-se a tendência generalizada de somar termos semelhantes a valores constantes. Por exemplo, reduzir erroneamente a expressão $3x + 1$ para $4x$. Para os estudantes, influenciados pelo contrato didático da aritmética, uma expressão matemática não finalizada causa forte desconforto. Eles sentem a necessidade imperiosa de produzir um único termo simplificado como resposta;
- A Interpretação Literal das Letras: A tendência de interpretar as variáveis como abreviações de palavras (por exemplo, usar a letra l para representar a palavra “lápis” e não a quantidade variável de lápis). Essa barreira linguística

dificulta a resolução de problemas onde as relações de valor e quantidade se cruzam;

- A Dificuldade com o Processo Inverso: O desconforto em ler igualdades de trás para frente (por exemplo, interpretar que $20 = 3x + 5$ possui o mesmo sentido matemático e valor de verdade de $3x + 5 = 20$). Os discentes associam o sinal de igual a um fluxo de direção fixa da esquerda para a direita.

A superação de tais obstáculos demanda tempo didático, intervenções cirúrgicas do professor e a oferta sistemática de problemas abertos que estimulem o conflito cognitivo e o debate coletivo em sala de aula. O erro não deve ser punido, mas sim aproveitado como material rico para discussões conceituais sobre a natureza da igualdade e das operações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos finais do Ensino Fundamental constitui um processo complexo que transcende o ensino tradicional focado na memorização de algoritmos e regras abstratas de transposição de termos. O presente estudo demonstrou que as barreiras de aprendizagem nesse campo podem ser substancialmente minimizadas por meio de abordagens metodológicas intencionais, que priorizem a investigação de padrões visuais e a tradução progressiva de registros de representação semiótica.

Ao longo das discussões apresentadas, verificou-se que o problema de pesquisa proposto foi devidamente respondido: o desenho de atividades baseadas em regularidades visuais fornece aos discentes um suporte concreto sobre o qual a abstração matemática pode se desenvolver com significado. A verbalização em língua materna antes do uso da simbologia formal revelou-se um elo indispensável para conferir legibilidade e utilidade às variáveis algébricas na perspectiva dos alunos da escola pública.

As principais descobertas deste estudo reforçam a necessidade de o professor atuar como um formulador de desafios matemáticos e mediador semiótico, em vez de um mero transmissor de regras e fórmulas prontas. Conclui-se que o investimento na formação contínua de professores de matemática e na elaboração de sequências didáticas interativas são medidas fundamentais para promover uma transição suave e eficiente entre a Aritmética e a Álgebra, garantindo uma apropriação conceitual profunda por parte dos estudantes de escolas públicas e capacitando-os a utilizar a modelagem matemática como recurso de leitura e intervenção no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- FIORENTINI, Dario; MIORIM, Maria Angela; MIGUEL, Antonio. O ensino de álgebra em uma perspectiva histórico-crítica. *Educação Matemática em Revista*, n. 1, p. 73-86, 1993.
- BLANTON, Maria L.; KAPUT, James J. Characterizing a classroom practice that promotes algebraic reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, v. 36, n. 5, p. 412-446, 2005.
- LINS, Romulo Campos; GIMENEZ, Joaquim. *Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI*. Campinas: Papirus, 2007.
- DUVAL, Raymond. *Semiose e pensamento cognitivo: Registro de representação semiótica e aprendizagem intelectual*. São Paulo: Livraria da Física, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: MEC, 2018.
- PONTE, João Pedro da. O desenvolvimento do pensamento algébrico na educação básica. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 15, n. 29, p. 251-276, jul./dez. 2009.
- RADFORD, Luis. Algebraic thinking from a cultural semiotic perspective. *Research in Mathematics Education*, v. 12, n. 1, p. 1-19, 2010.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2007.



CURRÍCULO ESCOLAR E O ENSINO DAS ARTES

ANDREIA ARAUJO OLIVEIRA

Professora pós-graduada em educação especial, português e arte trabalha na prefeitura de São Paulo com dois cargos efetivos.

RESUMO

Este artigo analisa as relações entre o currículo escolar e o ensino das Artes, compreendendo essa área do conhecimento como um componente fundamental na formação integral dos estudantes. Parte-se do entendimento de que as Artes não se restringem a uma dimensão complementar do currículo, mas constituem um campo epistemológico próprio, que dialoga com diferentes áreas do saber e contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, estético, sensível e crítico dos educandos.

Nesse contexto, o estudo discute a inserção das Artes na educação básica a partir de marcos legais e normativos que orientam sua obrigatoriedade e legitimidade no currículo escolar brasileiro, bem como a partir de referenciais teóricos que sustentam sua relevância pedagógica. Destaca-se o papel das Artes na promoção de competências e habilidades previstas nas diretrizes educacionais contemporâneas, especialmente no que se refere à criatividade, expressão, interpretação simbólica e construção de sentidos.

Além disso, o artigo evidencia que o ensino das Artes, quando integrado de forma significativa ao currículo, potencializa processos de aprendizagem interdisciplinar, favorecendo práticas pedagógicas mais contextualizadas e inovadoras. Assim, reforça-se a importância de se compreender as Artes como um eixo estruturante da educação, capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e socialmente atuantes.

Palavras-chave: Educação; Artes; Currículo Escolar; Aprendizagem; Formação Integral.

INTRODUÇÃO

Observa-se que a Arte vem sendo tratado, na maioria das escolas brasileiras, como suporte para as demais disciplinas que compõe o quadro curricular, fato que acaba negando o seu caráter específico enquanto área do conhecimento humano (FUSARI, 1992, p. 16).

Depreende-se que a capacidade de criar é intrínseca ao homem, porém, ao longo da história da educação, esta área do conhecimento humano não vem sendo reconhecida como tal. Assim, faz-se necessário que o Ensino de Arte seja discutido dentro das especificidades inerentes à sua área.

O currículo escolar constitui-se como um dos principais instrumentos de organização e mediação dos processos educativos, uma vez que define os conhecimentos, competências, habilidades e valores considerados essenciais para a formação dos estudantes ao longo da educação básica. Nesse contexto, o ensino das Artes assume um papel de destaque, pois ultrapassa a dimensão meramente instrumental ou recreativa, consolidando-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões: cognitiva, sensível, cultural, social e crítica.

Historicamente, o ensino das Artes no ambiente escolar foi marcado por diferentes concepções, muitas vezes sendo tratado como atividade complementar ou secundária no currículo. No entanto, a partir das transformações nas políticas educacionais e das contribuições de referenciais teóricos contemporâneos, observa-se um movimento de valorização da Arte como componente curricular obrigatório e indispensável à formação integral do sujeito. No Brasil, documentos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam a importância da Arte como área de conhecimento que deve estar presente em todas as etapas da educação básica.

Diante disso, compreende-se que o ensino das Artes não se limita à produção artística em si, mas envolve processos de percepção, reflexão, interpretação e criação, possibilitando aos estudantes a construção de sentidos sobre si mesmos e sobre o mundo. Além disso, contribui para o desenvolvimento de competências essenciais, como criatividade, pensamento crítico, sensibilidade estética e capacidade de expressão, aspectos cada vez mais valorizados nas propostas curriculares contemporâneas.

Nesse cenário, o presente artigo busca analisar a relação entre o currículo escolar e o ensino das Artes, destacando sua relevância na formação integral dos estudantes e sua contribuição para práticas pedagógicas mais significativas e interdisciplinares. Para isso, serão abordados fundamentos legais que sustentam sua presença no currículo, bem como referenciais teóricos que evidenciam sua importância no processo educativo.

Assim, discutir o ensino das Artes no contexto curricular implica refletir sobre os sentidos atribuídos ao conhecimento escolar e sobre o tipo de sujeito que se pretende formar, evidenciando a necessidade de uma educação que valorize a diversidade de linguagens, experiências e formas de expressão.

A escola, como instituição que tem a função social de formar indivíduos sistematicamente, deve, portanto, proporcionar ações diversificadas com o intuito da construção de atividades que possibilitem formar uma nova cultura na qual a arte ali produzida perpassasse seus muros e, aos poucos, se torne uma ação permanente. A aprendizagem acadêmica é reconhecidamente fundamental para a integração social e para o desenvolvimento dos indivíduos. Neste sentido, cabe a esta promover habilidades transversais aos conteúdos curriculares, que capacite os alunos a gerirem suas aprendizagens.

As atividades artísticas têm grande importância na formação do aluno cidadão. Desta forma, a escola deve, conforme destaca Silva et al. (2004, p. 12), “educar os estudantes para que eles saibam de uma forma, crítica e motivada, assumir um papel construtivo nas suas próprias aprendizagens ao longo da vida”. A importância da arte na formação do aluno é ressaltada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Arte (BRASIL, 2001, p. 45), que afirma que: a aprendizagem artística envolve um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos, que visam à criação de significações, exercitando fundamentalmente a constante possibilidade de transformação do ser humano. Além disso, encarar a arte como produção de significações que se transformam no tempo e no espaço permite contextualizar a época em que se vive na relação com as demais.

Uma vez promovendo tais relações, o aluno poderá interagir com o meio em que está inserido, propondo naquele espaço as mudanças necessárias, agindo de maneira proativa em sua realidade e de seu cotidiano de maneira crítica, criativa e inovadora. Os PCN (BRASIL, 1998), descrevem o Ensino Fundamental como sendo um período ímpar na vida do indivíduo em sua vida escolar, na qual a curiosidade em relação ao mundo adulto, sobre trabalho, participação nas relações sociais e como se desenvolve no meio.

A ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR

A escola tem um papel importante na formação do cidadão; tem o poder de potencializar as habilidades dos educandos, o que influencia as decisões que aqueles terão que tomar durante sua vida. De acordo com a introdução das Orientações Curriculares “o principal objetivo da educação básica é preparar o aluno para o exercício da cidadania, por meio da socialização no espaço escolar de conhecimentos, competências, habilidades, valores e atitudes” A aprendizagem é um processo interativo passivo de intervenção de alunos, professores, comunidade

educativa e conhecimento. Os PCN's propõem um posicionamento em relação às intervenções sociais e à tarefa educativa, sendo, pois, um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental, que os alunos sejam capazes de: Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio (BRASIL, 2001, p. 17).

A LDB em seu artigo 26 afirma o seguinte sobre o currículo:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 15)

O governo brasileiro através do Art. 9º, da LDB 9394/96 se compromete em criar um Plano Nacional de Educação, para cumprir com a legalidade foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos - 1993/2003, este em concordância com a lei 1988, afirma:

Nesse processo de construção de um currículo que abrigasse a heterogeneidade da escola, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, que organizaram para cada disciplina, as habilidades, os objetivos e os conteúdos que deveriam ser abordados.

A escola, como espaço instituído socialmente como aquele de geração de conhecimento, deve propor a construção significativa a partir de ações que interajam com a realidade existente no contexto educativo e fora dele, regido pelos nortes dos PCN. No entanto, fazendo uso de adaptações conforme as necessidades provenientes de cada situação e de cada realidade. O caput da Lei nº. 9.394/1996 determina que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, s.p). Tomando-se como referência a cultura local, bem como suas necessidades de transformação, pode-se pensar na perspectiva de se construir novas ações que visem a significação dessas ações pelos envolvidos dentro da realidade local, visando a construção de conhecimento, que pode se tornar atrativo e motivar os alunos a se interessarem em transformar a referida realidade.

Os alunos devem fazer a interação entre os conteúdos escolares e sua vivência, ao seu pensamento, a sua arte e cidadania. Vale ressaltar que a criatividade é um conceito primordial para que se estabeleça uma relação de qualidade com os alunos. A escola deve e pode ser uma fonte inesgotável de conhecimento. Para Santos e Moreira (1995, p. 50),

“[...] nas escolas não se aprendem apenas conteúdos sobre o mundo natural e

social: adquire-se também consciência, [...] que comanda as relações e comportamentos sociais”. A escola deve proporcionar meios para concretizar tal dinâmica e oferecer ferramentas que deem aporte ao aluno para desenvolver suas habilidades e competências, ou seja, interagir e fazer o relacionamento entre as construções ocorridas no ambiente educativo proporcionado pela escola – as construções sociais e culturais, com o meio e seu cotidiano de maneira criativa.

Conforme Forquin (1992, p. 10), “aquilo que as escolas transmitem da cultura é sempre uma escolha de elementos considerados socialmente válidos e legítimos”. Neste sentido, a escola torna-se uma Instituição de validação e legitimidade dos anseios sociais estipulados por determinada cultura; a criatividade e a participação dos alunos como cidadãos emanaram a interação cultural e a modificabilidade pela qual o meio é exposto mediante a interferência dos indivíduos. Dentre as habilidades e competências que devem ser observadas pelos professores nos alunos, estão as de cunho artístico. Segundo Aurélio Buarque de Holanda,

Arte “é a capacidade ou atividade humana de criação plástica ou musical; habilidade de representação; produção; engenho”.

Diante disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 15), logo na apresentação da proposta do volume 6, das séries iniciais do Ensino Fundamental, destinado à Área Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Ensino das Artes

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) representam um importante marco na organização curricular da educação básica brasileira, ao estabelecerem diretrizes orientadoras para a prática pedagógica em todo o país. Elaborados a partir da década de 1990 pelo Ministério da Educação, os PCN têm como finalidade contribuir para a construção de uma base comum de conhecimentos, garantindo, ao mesmo tempo, flexibilidade para que os sistemas de ensino e as escolas possam adequar seus currículos às realidades regionais e locais.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destacam-se por propor uma concepção de educação voltada não apenas à transmissão de conteúdos, mas ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que favoreçam a formação integral do estudante. Nesse sentido, o documento reconhece a importância de diferentes áreas do conhecimento, incluindo a Arte, como componente fundamental para a constituição de sujeitos críticos, sensíveis e participativos.

No que se refere especificamente ao ensino das Artes, os PCN consolidam sua relevância ao compreendê-la como linguagem e forma de conhecimento, e não apenas como atividade recreativa ou complementar. Essa perspectiva representa um avanço significativo em relação a concepções tradicionais de ensino, que frequentemente marginalizavam a Arte no currículo escolar. Ao contrário, o documento enfatiza que o contato com as diferentes linguagens artísticas — artes visuais, música, teatro e dança — contribui para o desenvolvimento da percepção estética, da criatividade e da capacidade de expressão dos estudantes.

Além disso, os PCN ressaltam o papel da Arte na ampliação do repertório cultural dos alunos, favorecendo o contato com diferentes manifestações artísticas produzidas ao longo da história e em diferentes contextos socioculturais. Essa abordagem contribui para o fortalecimento da identidade cultural e para a valorização da diversidade, aspectos fundamentais em uma sociedade plural como a brasileira.

Outro ponto relevante presente nos PCN é a defesa de práticas pedagógicas que valorizem a experimentação, a produção artística e a reflexão crítica. Nesse sentido, o ensino das Artes deve ser desenvolvido de forma processual e significativa, permitindo que os estudantes não apenas apreciem obras, mas também produzam, interpretem e atribuam sentidos às suas próprias criações e às produções culturais de diferentes épocas e contextos.

Dessa forma, os PCN se configuram como um referencial essencial para a compreensão do lugar das Artes no currículo escolar, ao reafirmarem sua importância na formação integral dos estudantes. Ao integrar dimensões cognitivas, sensíveis e culturais, o documento contribui para consolidar uma visão de educação mais ampla, que reconhece a Arte como componente indispensável para o desenvolvimento humano e para a construção de uma sociedade mais crítica, criativa e democrática.

Curricular Arte, diz que: A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação.

Pensar numa educação com Arte é antes de tudo, pensar numa educação que dê ao aluno a chance de poder desenvolver seu potencial de criação, de produção, de execução de suas atividades. Neste momento, a escola entra como uma espécie de elo entre o que a sociedade propaga e o desejo do aluno em poder desenvolver atividades que suas vontades e seus sonhos, representem suas fantasias.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que o estudo da Área Curricular Arte se divida em: Música, Artes Visuais, Teatro e Dança. E propõem que as atividades desenvolvidas possam possibilitar aos alunos, a percepção de que mesmo ao realizarem uma dramatização ao final de um projeto pedagógico trabalhado num certo período, esta atividade tem relações com a música, por exemplo, que tem também suas especificidades, além do que é próprio na prática de dramatizar – os elementos do teatro. Vale ressaltar que o documento oficial deixa claro que, devido ao fato de o professor das séries iniciais não ter uma formação específica na área, não se faz diferenciação dos conteúdos por ciclo, ou série, cabendo ao professor promover uma variação nas modalidades artísticas que serão trabalhadas.

Fusari (1992, p. 69), ao tratar sobre a seleção de conteúdos em Arte e, principalmente da postura do professor, evidencia que “para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos”.

Esses conhecimentos imprescindíveis para a prática pedagógica, serão a base na construção dos pilares para uma educação em Arte.

Conforme Freire e Horton (1990, p. 50), [...] o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação “para o educando conhecer o que antes não conhecia, deve engajar-se num autêntico processo de abstração por meio do qual reflete sobre a totalidade “ação-objeto”, ou, em outras palavras, sobre formas de orientação no mundo.

Segundo Simão (2002, p. 14), para além de ser uma fonte de informação, uma das tarefas fundamentais da escola é dotar o aluno de estratégias que lhe permita reelaborar, transformar, contrastar e reconstruir criticamente os conhecimentos adquiridos, ou seja, apostar no conhecimento estratégico. As atividades artísticas têm grande importância na formação do aluno cidadão. Desta forma, a escola deve, conforme destaca Silva et al. (2004, p. 12),

O debate acerca do currículo escolar e do ensino das Artes exige compreender, inicialmente, que o currículo não se limita a uma simples seleção de conteúdos a serem transmitidos em sala de aula. Ele deve ser entendido como uma construção social, histórica e cultural, permeada por disputas de sentidos e interesses, que reflete concepções de educação, de sociedade e de formação humana. Nesse sentido, ao analisar a presença das Artes no currículo, torna-se necessário reconhecer seu caráter formativo e sua contribuição para uma educação que ultrapassa a lógica meramente conteudista.

No contexto da educação básica brasileira, a legislação educacional assegura a obrigatoriedade do ensino das Artes como componente curricular, evidenciando sua relevância no processo de formação integral dos estudantes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) estabelece a Arte como área obrigatória nos diferentes níveis da educação básica, enquanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça sua presença ao organizá-la como linguagem, contemplando as artes visuais, a dança, a música e o teatro. Essa organização evidencia a compreensão de que a Arte constitui uma forma de conhecimento específica, com linguagens próprias e modos singulares de produção de sentido.

Do ponto de vista pedagógico, o ensino das Artes contribui significativamente para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, favorecendo a ampliação da percepção, da sensibilidade estética e da capacidade crítica dos estudantes. Ao trabalhar com diferentes linguagens artísticas, o aluno é incentivado a experimentar, criar, interpretar e refletir sobre diferentes formas de expressão cultural, o que favorece a construção de aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Além disso, o ensino das Artes desempenha um papel fundamental na promoção da interdisciplinaridade no ambiente escolar. Por meio de projetos integrados, é possível articular conhecimentos de diferentes áreas, como história, língua portuguesa,

geografia e ciências, ampliando a compreensão dos conteúdos e promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e conectada à realidade dos estudantes. Essa articulação contribui para romper com a fragmentação do conhecimento, ainda presente em muitos contextos escolares.

Outro aspecto relevante refere-se à função social da Arte na educação. As práticas artísticas permitem que os estudantes expressem suas experiências, identidades e vivências culturais, valorizando a diversidade e promovendo o respeito às diferenças. Nesse sentido, o ensino das Artes também se configura como um espaço de diálogo, inclusão e reconhecimento de diferentes manifestações culturais, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos, sensíveis e participativos na sociedade.

Sob essa perspectiva, o papel do professor de Artes torna-se essencial, uma vez que ele atua como mediador dos processos de criação e aprendizagem, estimulando a autonomia, a imaginação e a reflexão dos estudantes. Para isso, é necessário que sua prática pedagógica esteja alinhada a uma concepção de ensino que valorize a experiência estética e a construção ativa do conhecimento, indo além de práticas meramente técnicas ou reprodutivas.

Dessa forma, o ensino das Artes no currículo escolar não deve ser compreendido como um elemento acessório, mas como um componente estruturante da formação humana. Sua presença no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, articulando dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais, e fortalecendo uma educação comprometida com a diversidade de saberes e com a formação de sujeitos críticos e criativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte na educação, como as outras áreas curriculares, contém no que podemos chamar de currículo oculto, vários fatores que exercem influência sobre a sua concepção.

Consideramos a importância da valorização da Arte no currículo escolar e no cotidiano da escola, por meio da exposição de produções artísticas dos alunos nos espaços comuns da instituição, sinalizando também para uma possível exposição das atividades fora da escola, na comunidade, na qual a escola está inserida, de maneira que os construtos dos alunos sejam apreciados e valorizados pela comunidade escolar.

A exposição das produções artísticas desenvolvidas pela criança dentro da escola e em espaços públicos da comunidade local pode proporcionar ao infante o “reconhecimento social” de seu trabalho e criatividade. Reconhecemos que a Arte se mostra como algo importante durante toda a trajetória da humanidade, na qual está evoluindo e continua escrevendo sua história em diferentes contextos históricos

e sociais. Neste sentido, faz-se importante o desenvolvimento da Arte como disciplina no âmbito escolar, no mesmo grau de significação das demais disciplinas balizadas pelo currículo.

Diante de todas as formas de expressão, a diversidade e a criatividade de produções que os alunos necessitam na escola, no Ensino Fundamental, apontam para uma metodologia voltada ao conhecimento prévio do aluno, visando o respeito à sua subjetividade, bem como o enfoque e o respeito do desenvolvimento de cada aluno. Suas produções devem emanar, acima de tudo, sua reflexão e a reflexão do outro, bem como a contribuição para a motivação de posteriores construtos por meio da apreciação mútua das atividades desenvolvidas em qualquer linguagem artística.

A escola deve ser um espaço para cultivar o gosto e o interesse pela arte. As manifestações artísticas devem transpor seus muros, chegando até a família e à comunidade. Ao se incentivar o aluno a criar, propõe-se-lhe modificar, interagir, construir junto, transformar, recriar e perceber sua capacidade de fazer parte. É preciso, na elaboração do currículo escolar, que a comunidade educativa se atente para o fato de analisar e valorizar a arte na escola na busca pela sua utilização como ferramenta de construção de conhecimento. Porém a sociedade mudou e junto com ela mudaram os alunos e suas concepções sobre o ensino.

A pedagogia histórico crítica dos conteúdos aponta para a discussão da necessidade de o professor estar sempre acompanhando as mudanças pelas quais passa a sociedade, para que possa intervir nesta por meio do que é de praxe dele: o ensino. No entanto, acompanhar as mudanças não é ainda satisfatório, visto que o professor deve ter metas a serem alcançadas e estas estão ligadas à aprendizagem do aluno.

As metas, segundo a mesma pedagogia, são observadas, de acordo com os Parâmetros

Curriculares Nacionais para todas as áreas curriculares, inclusive Artes: “aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver com os outros”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Indagações Sobre o Currículo – Arte. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. 3.ed. Brasília: MEC, 2001

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/71. Brasília, MEC, 1971.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Brasília: Editora do Brasil, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.

Volume 6 - Brasília: MEC/SEF, 1997.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992.



NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA NA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

ANDREIA ROSA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unisant'Anna (2008); Professora de Educação Infantil no CEU CEMEI Coreto de Taipas.

RESUMO

A diversidade sexual é uma das questões evidenciadas na escola ultimamente. Assim, faz-se imprescindível estudos para analisar como o espaço escolar tem se colocado ante isso. Este estudo possui o objetivo de apresentar e discutir alguns resultados inerentes a uma investigação no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), que busca pensar a diversidade sexual e de gênero no âmbito escolar. É uma pesquisa de base qualitativa, cujo método é a pesquisa-ação, embasado em autores como Thiollent (2007), Barbier (2002) e Tripp (2005). Os procedimentos metodológicos incluem pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Rodas de conversa e questionários semiestruturados fizeram parte dos instrumentos para coleta de dados. A análise dos resultados foi realizada a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Com base nessa análise, conclui-se que o currículo da EPT no locus da pesquisa tem pautado a diversidade sexual e de gênero de forma pontual.

Palavras-chave: Diversidade Sexual e de Gênero; Educação Profissional; Currículo; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Um amplo estudo de base quantitativa realizado em 2008 por algumas instituições ligadas à educação no Brasil (FIPE/USP/INEP/SECAD, 2009)¹, envolvendo 500 escolas de ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos, ouviu estudantes, professores, pessoal administrativo, gestores e pais, sobre a questão do preconceito e da discriminação no ambiente escolar. Entre os resultados apresentados por essa pesquisa, um destes chama-nos bastante atenção. 72% das/

dos entrevistadas/os alegaram querer distância de pessoas que possuam uma orientação sexual fora do padrão heterossexual. Diante disso, indagamo-nos: qual o papel desempenhado pela escola, em especial pelo currículo para perpetuação ou desconstrução de comportamentos dessa natureza? Em que medida a instituição escolar tem pautado a temática da diversidade sexual e de gênero? Essa questão tem sido contemplada na formação inicial e continuada das/os profissionais da Educação Profissional e Tecnológica? Os materiais didáticos trazem representações de relações afetivo-familiares fora da lógica hegemônica binária? De que forma o segmento estudantil enxerga a importância dessa temática no currículo? A partir destas considerações iniciais, este estudo pretende apresentar e discutir resultados de uma investigação, ainda em desenvolvimento, no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla que investiga o lugar que a temática da diversidade sexual e de gênero ocupa nos currículos do nível médio de ensino, notadamente na EPT. O locus da pesquisa tem sido um campus do Instituto Federal, e envolve um público participante de 18 pessoas, entre estudantes, docentes e pessoal técnico-assistencial da instituição. Por questões ligadas à ética na pesquisa e com o intuito de resguardar ao máximo a identidade dos participantes, optamos por não especificar o local de desenvolvimento do estudo.

O status da pesquisa em desenvolvimento, neste momento, concentra-se na fase da análise de dados, oriundos da aplicação dos instrumentos usados para coleta. A primeira parte desta reflexão busca situar discussões de gênero e diversidade sexual no contexto escolar a partir de algumas normativas. Na sequência, passamos a refletir acerca da importância do Produto Educacional no contexto dos mestrados profissionais e, em especial, no ProfEPT.

A terceira parte deste estudo se detém na análise dos resultados da pesquisa em andamento por meio dos relatos trazidos pelos sujeitos participantes do estudo, no caso deste recorte aqui apresentado, estudantes de um dos campi do Instituto Federal. Por fim, apresentamos encaminhamentos às considerações conclusivas a partir dos resultados apresentados.

DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO E CURRÍCULOS ESCOLARES

A existência das chamadas pautas identitárias remonta à segunda metade do século XX nos Estados Unidos da América. Nesse contexto, Porto-Gonçalves (2002) lembra que o conflito proletariado/burguesia, fundamento das lutas de classe, é ampliado em razão das novas demandas que apareceram na esteira da pós-modernidade e que, por conseguinte, ultrapassa ramais históricas lutas da classe operária. Nasceu ali diversos movimentos sociais organizados como o movimento feminista, o movimento negro, o movimento gay, entre outros.

Desde esse momento, tais grupos sociais passaram a encampar uma luta pelo reconhecimento de sua existência e de sua identidade, ao mesmo tempo em que colocam em prática uma agenda que visa ao alargamento da sua condição cidadã. Isso tudo traz implicações para a escola e o seu currículo, que a partir desta nova realidade tem a obrigatoriedade de ressignificar, por vezes, modificar, as suas práticas. Dessa forma, a escola não deve se limitar apenas à abordagem dos conteúdos que compõem a matriz curricular oficial (CORRÊA, 2012).

Existem outros aspectos que fazem parte da existência humana, como é o caso da dimensão da sexualidade. Dimensão esta que “[...] tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, [...]” (BRASIL, 1998, p. 81), e que a escola precisa problematizar, discutir, ressignificar, sobretudo, as práticas de silenciamento ou cerceamento de vozes em motivação, em grande parte, do tabu estabelecido culturalmente acerca da pauta da diversidade sexual que envolve Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT). Assim, a temática da diversidade sexual aparece, em certa medida, em alguns documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em seus fundamentos pedagógicos, preconiza que “[...] a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2018, p. 16). Significa dizer que a escola deve, com base nesses pressupostos, não privilegiar um aspecto formativo em detrimento de outros, mas deve permitir que em seus programas e currículos ocorra, de fato, uma formação do sujeito em sua integralidade, respeitando a sua singularidade.

Como já apontado, a temática da diversidade sexual no contexto da educação brasileira encontra-se respaldada por documentos oficiais. Contudo, isso às vezes aparece de forma não muito objetiva. Nossa última Constituição Federal de 1988 garante, em seu Art.3º, Parágrafo IV, que o Estado deve “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (CF, 1988). Logo, entende-se que o livre exercício da sexualidade do/a cidadão/ã se constitui em um dos direitos fundamentais.

A LDBEN de 1996, em seu Art. 3º, indica que a educação deverá estar ancorada no “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996, p. 1). Presume-se que, neste caso, a Lei poderia também se referir às muitas formas de exercer a sexualidade. A interpretação é meramente subjetiva. Já os PCN de 1998 conseguem avançar um pouco mais no tocante a essa temática ao incluir, em suas diretrizes, a questão da diversidade sexual, embora de forma ainda tímida, uma vez que não faz menção ao termo homossexualidade e, tampouco, introduz certos conceitos, como identidade de gênero ou transgêneros, que são muito importantes às discussões referentes aos estudos de gênero.

Para Araújo (2018), apesar das críticas que na atualidade são dirigidas a esse documento, foi a partir deste que se abriu na escola os espaços para se discutir as questões relativas à diversidade sexual e de gênero. Araújo (2018) acrescenta que a entrada em vigência desta diretriz contribuiu para a produção de pesquisas sobre gênero e sexualidade no âmbito do espaço escolar nas últimas décadas. Outros documentos como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) estabeleceram, entre suas ações programáticas, orientação no sentido de incluir no currículo escolar as temáticas relativas a gênero, identidade de gênero e orientação sexual.

No que com pete à modalidade da Educação Profissional e Tecnológica, existe uma evidente orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012), em seu Art. 6º, Parágrafo XI, no sentido do “reconhecimento das identidades de gênero, [...]” (BRASIL, 2012, p. 3).

No plano interno, o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI)² do Ifal, em sua ver são mais recentes de 2019, estabelece proposições institucionais no sentido de apoiar projetos relacionados à pesquisa, ao ensino e à extensão, que abordem essa temática no intuito de trabalhar a inclusão dos sujeitos, o que sob nossa ótica, constitui-se um avanço importante. Portanto, é uma temática que está amparada em bases legais. Infelizmente, temos assistido também, sobretudo nos últimos anos, a retrocessos no que tange aos avanços experimentados na legislação escolar nacional em relação à temática das questões ligadas a gênero, orientação sexual e identidade de gênero, como a retirada da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada pelo MEC em 2018, os termos “gênero” e “orientação sexual”.

Um silêncio que merece muita atenção por parte da sociedade, pois isso significa, em nosso entendimento, um retrocesso político, ético e pedagógico. Apesar de todo um arcabouço legal que orienta a inclusão da temática da diversidade sexual nos programas curriculares, o que se observa na prática é um distanciamento entre o que preconizam as normativas e o fazer pedagógico (JUNQUEIRA, 2009).

Lamentavelmente, a escola como retrato da sociedade não é um ambiente que acolhe as diferenças, muito pelo contrário. Estudo realizado em 2016 pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais mostrou que:

73% foram agredidos/as verbalmente por causa de sua orientação sexual;
68% foram agredidos/as verbalmente na escola por causa de sua identidade/
expressão de gênero e 27% dos/das estudantes LGBT foram agredidos/as
fisicamente por causa de sua orientação sexual (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE
LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS, 2016, p. 12).

Schwarcz (2019) chama atenção para o fato que a violência contra pessoas LGBT (atualmente, podendo também ser utilizada a sigla LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays,

Bissexuais, Travestis e Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e outros), nasce com o machismo enraizado no tecido social e se alimenta da ausência de políticas educacionais voltadas ao enfrentamento dessa questão, que envolve preconceito e intolerância.

Abordar questões dessa natureza no espaço escolar é assumir uma posição política no sentido de ampliar a noção de cidadania e de direitos humanos. Portanto, “[...] cabe, então, chamar a atenção para o conceito de que o respeito à diversidade é, justamente, o que caracteriza a democracia” (BRASIL, 2010, p. 13).

A democracia, em sua dimensão mais ampla, não se vincula à imposição da vontade da maioria, mas respeita as “minorias” em suas particularidades. Nesses termos, compreendemos que uma escola que reivindica um modelo de educação unilateral precisa considerar as múltiplas dimensões que integram o ser. Pautar um currículo desprezando os vários aspectos que constituem a subjetividade humana é apequenar o processo de formação destes sujeitos.

Nesse sentido, a construção de um modelo de Educação que pretenda atender à concepção de unilateralidade e da educação integral, como o que coloca-se na EPT, precisa considerar a questão das identidades de gênero e orientações sexuais no âmbito de sua pluralidade, temática quase sempre escamoteada dos debates pedagógicos (ARAÚJO; CAMARGO, 2012); e que traz graves consequências para a vida desses sujeitos, que nos ambientes escolares manifestam uma orientação sexual ou de identidade de gênero divergente da norma hegemonicamente estabelecida (JUNQUEIRA, 2009). Para este pesquisador, “[...] o princípio da cidadania comum implica o respeito à diversidade e a valorização da pluralidade humana” (JUNQUEIRA, 2009, p. 395).

E é na escola pública onde está diversidade aparece com maior relevo. Cabe à escola refletir a respeito de toda e qualquer manifestação que atente contra a dignidade do sujeito e a limitação de sua cidadania. Nesse sentido, Santomé (2011, p. 175), ao tratar do espaço escolar como ambiente propício à socialização considerando as dimensões, sobretudo, humanistas, posiciona-se:

As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação, responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade.

Em meio a isso, salientamos quão necessária é a desconstrução de visões que limitam a complexidade da existência humana com vistas a produzir nos sujeitos novas posturas com um viés mais solidário, humanista e emancipatório, tarefa está, sabemos, não é das mais fáceis. Contudo, tais concepções, mesmo em meio

às adversidades que são inerentes aos processos de mudança paradigmática, são prerrogativas essenciais a uma Educação que pretenda contribuir para a formação de uma cidadania ancorada na valorização das diferenças.

Acreditamos que as posições políticas assumidas pela escola podem fazer grande diferença na vida de estudantes e profissionais que no espaço escolar divergem da norma na expressão de sua diversidade sexual e de gênero. Essa breve incursão por alguns marcos legais nos informa que a legislação contempla a temática da diversidade sexual. Porém, cabe-nos perguntar: a lei tem acompanhado a prática? Tem a escola e os/as professores/as se apropriado dessas diretrizes no seu fazer pedagógico? Lamentavelmente, apesar de a legislação educacional incluir, mesmo que de forma transversal, essa questão, o que se percebe na prática pedagógica é um silenciamento em relação a esse tema por parte dos currículos, escolas e professores.

Junqueira considera que (2009, p.30) “[...] as temáticas relativas às homossexualidades, bissexualidades e transexualidades são invisíveis no currículo, no livro didático e até mesmo nas discussões sobre direitos humanos na escola”. Viana (2015, p. 17), nessa mesma direção, ainda assevera que “[...] o sistema educativo brasileiro segue ignorando a sexualização da infância e a existência das jovens e dos jovens LGBT”, naquilo que Freire (1987) vai denominar de “cultura do silêncio”, que se gera na estrutura opressora de uma sociedade. Silêncios que podem significar para a vida de muitos/as jovens LGBTQIA+ o apagamento de suas identidades nos espaços escolares, o não enfrentamento das desigualdades e o estreitamento da cidadania plena desses sujeitos.

Pensar em estratégias didático-pedagógicas que apoiem os/as profissionais da educação na abordagem dessa temática no ensino básico e, sobretudo, na EPT é um desafio que a produção acadêmica tem a possibilidade de contribuir.

Diversidade sexual e de gênero



Fonte: <https://soundcloud.com/user-11936360/6-orientacao-sexual-identidade?in=user-11936360/setsdiversidade-de-genero-papeis-sexuais-e-sexualidade>
Acesso: 02.jun.2026.

O PRODUTO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO PROFEPT

O Produto Educacional se constitui em um dos trabalhos finais, junto com a dissertação, do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), oferecido pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que o/a mestrando/a deve apresentar. É a contribuição mais prática, direta, que o processo de investigação resulta em termos materiais para a sociedade. Um material que poderá ser replicado em diferentes situações e contextos de aprendizagem, produzido a partir de uma vivência empírica. E esse é um dos diferenciais que esse tipo de Mestrado traz em relação aos modelos acadêmicos. Pasqualli, Vieira e Castaman (2018, p. 116) debatem que:

O produto final do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) deverá ter a característica de ser iniciado a partir de um fato ou ação inquietante, de um problema concreto da EPT, e não de uma questão teórica, que é o caminho adequado aos Mestrados Acadêmicos.

Nessa perspectiva, o Produto Educacional ora proposto dialoga diretamente com essa orientação defendida pelos/as autores/as. Sempre foi inquietante observar, na condição de docentes, inúmeras reações de preconceitos e discriminações por parte de estudantes, docentes e funcionários/as das instituições de ensino em relação a pessoas que supostamente manifestam uma sexualidade fora dos padrões desejados; e ao mesmo tempo, essas temáticas ligadas à diversidade sexual e de gênero serem silenciadas pelos currículos escolares, mesmo que apareçam em alguns documentos oficiais em sua transversalidade, conforme já indicamos.

Silva e Souza (2018), seguindo essa mesma linha de raciocínio, defendem que o Produto Educacional deva nascer de uma reflexão por parte do/a professor/a diante de uma determinada situação que mereça ser mudada e deve ir além de um facilitador do processo de ensino/ aprendizagem, gerando a construção de novos saberes.

Contudo, a orientação apresentada por Rizzatti et al. (2020, p. 2) é a de que o Produto Educacional não se trata de uma receita acabada, mas sua função primordial “[...] é servir de produto interlocutor a professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país”. Passa longe a pretensão de produzir um manual definitivo acerca da questão e que sirva para qualquer realidade. Nossa intenção é que, a partir desse material, docentes, pedagogas/os, assistentes sociais e outras/os profissionais, comprometidas/os com uma educação libertadora e plural, possam adaptar essa proposta às realidades de cada contexto em que for desenvolvida.

No nosso caso, a proposta de Produto Educacional em construção é uma roda de conversa e tem como materialidade um Portfólio. Para além de uma estratégia

metodológica com fins avaliativos lançado mão comumente pelo trabalho docente, o Portfólio na avaliação de Alvarenga e Araujo (2006, p. 2) pode “[...] incluir outros itens, planos e reflexões sobre os temas importantes tratados em sala de aula, estudos de caso pertinentes aos conteúdos em evidência, relatórios, sínteses de discussões, produções escritas ou gravadas, [...]”. Portanto, um Portfólio não se limita ao registro das atividades discentes, ele pode também ser uma forma de registro e reflexão do próprio trabalho docente, nesse caso, do pesquisador.

É esse o encaminhamento que está sendo traçado para esse material. O Produto Educacional Portfólio, em vias de desenvolvimento, será disponibilizado em formato digital, e sua produção tem sido concomitantemente à escrita da dissertação. Forte et al. (2012, p. 26) consideram que “[...] o portfólio é um espaço de coleção de registros do aprendizado dessa trajetória em um dado momento”.

No entanto, nossa proposta de Portfólio não fica restrita apenas como um relato de pesquisa. Ele é também um material que subsidiará, a partir do nosso olhar como pesquisadores, encaminhamentos para práticas futuras de pesquisa com o tema. Nessa perspectiva, esse material tem sido elaborado a partir da compilação das impressões do pesquisador mediante os encontros oriundos das Rodas de conversa realizadas com os/as participantes do estudo, das contribuições feitas pelos colaboradores, e que, por ângulos distintos, analisam a pauta LGBTQIA+ no currículo escolar, além de constar impressões sobre o processo de pesquisa, com base nos questionários aplicados aos públicos destinados.

Com efeito, o Produto Educacional proposto traz a possibilidade de se refletir acerca dos modelos societários que reduzem o processo da educação formal como sendo uma mera preparação para o mundo do trabalho, desprezando a subjetividade dos sujeitos. Acreditamos que os caminhos percorridos para a elaboração deste material, por meio da pesquisa, vivências e a sistematização, mesmo em suas limitações, possam de alguma forma contribuir para que outros sujeitos reflitam acerca de questões como a diversidade sexual e de gênero, notadamente no âmbito escolar, e que eles possam, em alguma medida, compreender que uma educação integral, como a pretendida pelo ensino médio integrado da Rede Federal de Ensino, só pode se concretizar com o respeito e a valorização das muitas formas de ser e estar no mundo e isso inclui, diretamente, a diversidade de orientações sexuais e de identidades de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta discussão procuramos compreender de que forma a questão da diversidade sexual e de gênero aparece nas normativas e nos referenciais teóricos que a discutem no currículo. A consulta a estes estudos aponta que a abordagem dessa questão é basilar para o enfrentamento das diversas formas de desigualdades

e violências que permeiam as identidades LGBTQIA+ no âmbito escolar.

Contudo, apesar dessa temática encontrar lugar nas normativas legais, ela ainda enfrenta dificuldades em sua efetivação na prática docente (JUNQUEIRA, 2009).

Acreditamos que abordar questões dessa natureza no espaço da EPT é assumir uma posição política no sentido de ampliar a noção de cidadania e de direitos humanos; é contribuir, em alguma medida, para inclusão de uma população marcada pelo estigma e pelo preconceito no espaço social e escolar.

Já a análise dos dados, a partir da aplicação dos instrumentos junto ao público estudantil participante do estudo, evidenciou que esse segmento considera importante a inserção da temática da diversidade sexual e de gênero nas discussões pedagógicas como forma de fomento a uma cultura baseada no respeito à temática da diversidade e inclusão. Todavia, de acordo com as impressões trazidas por estes/as estudantes, essa questão ainda é abordada na instituição de forma pontual e limita-se a poucos componentes ligados às humanidades.

As impressões também mostraram que a falta de formação do/a docente para lidar com essa temática no currículo pode gerar uma abordagem enviesada de preconceitos e estigmas. Defendemos que problematizar questões que impactam diretamente a vida de estudantes, por meio dos conteúdos curriculares, pode ser um caminho que possibilite o interesse pelo aprender e ao/à docente pelo ensinar.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa ao focar na temática da diversidade sexual e de gênero busca superar o reducionismo de um modelo educacional que privilegia os aspectos de condicionamento de sujeitos para o mercado de trabalho, em consonância com os desafios que se colocam com a formação integral.

Consideramos ainda que, para se chegar à pretensa unilateralidade, faz-se necessário ponderar no processo educativo a respeito dos vários aspectos que compõem a subjetividade dos sujeitos em sua formação profissional, entre os quais podemos destacar a consideração da diversidade sexual e de gênero como parte integrante e constitutiva dos vieses que integram a tal almejada inclusão.

Um ensino de caráter meramente tecnicista não é capaz de cumprir essa tarefa; faz-se necessária a construção de um projeto de ensino profissional integrado ao ensino médio que carregue em si a possibilidade de construção de um modelo societário capaz de superar a fragmentação do conhecimento e que contemple outros aspectos da vida.

É o compromisso com a transformação social que evidencia a finalidade de um projeto de ensino integrado, como bem nos lembram Araújo e Frigotto (2015). Pois, uma educação voltada para os interesses do capital, com base nos modelos fordista ou na acumulação flexível, tende à exclusão de seus sujeitos, impedindo que suas subjetividades sejam contempladas no seu projeto político pedagógico. Conforme nos orienta Mézaros (2008, p. 71): “a educação para além capital visa uma ordem

social qualitativamente diferente”. Pensar um ensino que traga em si as possibilidades concretas da unilateralidade é um desafio para uma escola e uma educação que deseja incluir a todos/as numa perspectiva da cidadania plena e dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, G. M.; ARAÚJO, Z. R. Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 33, jan./abr. 2006.
- ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- APPLE, M. W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. 288 p. Edição em português.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 jun. 2026.
- BERTOLINI, A. *Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02. Jun. 2026.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil: 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02. Jun. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. v. 10.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: CNE, 2012.
- CORRÊA, V. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. (org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 129-148.
- JUNQUEIRA, R. D. (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a*

homofobia nas escolas. Brasília, DF: MEC, 2009. (Coleção Educação para Todos, v. 32).

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, S. G. de L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. Caderno CEDES, Campinas, v. 31, n. 85, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LZRF5sQXq7cjb9SPxkWVgsz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02. Jun. 2026.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boi Tempo, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set. /dez. 2005.

PASQUALLI, R.; VIEIRA, J. de A.; CASTAMAN, A. S. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. Educitec, Manaus, v. 4, n. 7, p. 106-120, jun. 2018.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Da Geografia às Geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. In: CECEÑA, A. E.; SADER, E. (org.). La guerra infinita: hegemonia y terror mundial. Buenos Aires: CLACSO, 2002.

RIOS, R. R. Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação. In: JUNQUIRA, R. D. (org.). Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, 2009.

RIZZATTI, I. M. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. ACTIO, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2011.

SCHWARCZ, L. M. Sobre o autoritarismo brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, T. T. O currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, K. C. B. e; SOUZA, A. C. R. de. MEPE: Metodologia para elaboração de produto educacional. Manaus: Instituto Federal do Amazonas/Campus Manaus Centro, 2018. Produto Educacional da Dissertação.

TANAJURA, L. L. C.; BEZERRA, A. A. C. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. Revista Eletrônica Pesquisa educa, Santos, v. 7, n. 13, p.10-23, jan./jun.2015.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



OS POVOS MIGRANTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANGELA MARIA MARINHO

Graduação em Pedagogia, pela UNINOVE em 2015. Pós-Graduação em Psicopedagogia, pela Faculdade de Conchas, em 2017. Segunda Graduação em História, pela Faculdade Integradas Aríquemes – FIAR em 2019. Professora de Educação infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo fornecer informações relevantes sobre os grupos deslocados e as abordagens educacionais e o acolhimento de famílias que possuem culturas e idiomas distintos dos do Brasil. Para alcançar esse objetivo, foi realizado um trabalho com o intuito de se aproximar das famílias bolivianas, convidando-os a compartilhar práticas culturais, como culinária e jogos. As atuais perspectivas sobre o fenômeno do acolhimento de crianças migrantes em escolas públicas na América Latina são analisadas com base na revisão da literatura acadêmica produzida sobre o assunto na região. Por fim, são questionados os consensos existentes em relação aos temas da inclusão e interculturalidade.

Palavras-chave: Incorporação; Diversidade Cultural; Tradições Culturais.

INTRODUÇÃO

Apesar da existência de uma vasta literatura sobre crianças envolvidas em processos migratórios, pode-se afirmar que há um certo grau de concordância no conhecimento acadêmico acerca da infância enquanto uma diversidade migrante, especialmente no que diz respeito às formas de acolhimento nas escolas, pelo menos em diversos países latino-americanos até recentemente.

No Brasil, as contribuições acadêmicas sobre o tema têm se multiplicado à medida que aumenta o número de crianças e adolescentes estrangeiros matriculados nos sistemas educacionais.

Segundo o Currículo da Cidade (2021, p.15):

O ato de migrar inclui sentimentos, sonhos, autoconhecimento, descontentamentos pessoais, mas também realizações objetivas como ingressar em uma universidade, procurar um novo trabalho, proporcionar melhores condições de vida para si mesmo e para sua família.

Na região brasileira, ainda é observado que crianças e jovens migrantes são sujeitos ausentes na agenda educacional, mesmo durante os anos em que houve maior atenção à aceitação da diversidade no sistema educacional brasileiro.

Neste artigo, amplia-se esses e outros resultados obtidos por meio de uma revisão documental da literatura, que questiona o conhecimento acadêmico existente sobre como a diversidade de crianças migrantes, como as bolivianas, é acolhida nas escolas públicas brasileiras, à medida que emergem movimentos migratórios sem precedentes na região.

Portanto, este artigo se propõe contribuir para o estado atual do conhecimento acadêmico na América Latina sobre infância, migração e formas de acolhimento na educação pública, buscando responder à seguinte pergunta: quais entendimentos existem nas pesquisas em ciências sociais e educação sobre como a diversidade migrante das crianças é acolhida nos espaços escolares e nos sistemas educacionais regionais? Isso é uma questão relevante, considerando que, no continente americano, existem 6,3 milhões de crianças e adolescentes em situação de mobilidade (Herrera et al., 2020), seja como migrantes, refugiados, solicitantes de asilo, deslocados internos ou em outras condições - um fenômeno que demanda uma reflexão sobre o panorama regional do conhecimento em relação à atenção educacional dessa população, uma vez que a educação é reconhecida como um direito humano fundamental e um direito público inalienável (Unesco, 2007).

Certamente, essa pergunta nos coloca diante de grupos humanos que enfrentam grandes desafios, já que a escola se tornou um espaço onde a infância se manifesta como diversidade migrante, diversidade cultural, ou seja, construções sociais diversas, diversidade linguística, territorial e, em alguns casos, em condições de movimentação constante entre fronteiras.

O conjunto de referências abrange principalmente as áreas de antropologia e educação, com destaque para o uso da abordagem etnográfica nas escolas. No entanto, o campo do direito, os estudos de migração e a disciplina da sociologia da infância também são - em menor medida - quadros científicos que apoiam a geração de conhecimento sobre como a diversidade migrante das crianças é acolhida nas escolas públicas da América Latina.

Os objetivos presentes neste artigo são reconhecer a importância de conhecer outras culturas, respeitando os povos migrantes, destacar as contribuições de um

acolhimento significativo para as crianças e famílias migrantes, como as bolivianas, que são mais prevalentes no Brasil. Os objetivos específicos incluem abordar a recepção das crianças migrantes, promover uma discussão sobre a interseção de povos e etnias de diferentes países e estabelecer um projeto sobre os povos migrantes.

A ACOLHIDA DAS CRIANÇAS MIGRANTES

O uso do termo “acolhida” não é recente no meio acadêmico brasileiro, uma vez que diversas políticas e ações de recepção estão sendo implementadas nos sistemas educacionais brasileiros. São adotadas medidas e ações educativas institucionais que utilizam recursos pessoais, didáticos, culturais e metodológicos para promover intervenções educacionais voltadas para a inclusão de alunos de origem estrangeira no sistema escolar.

Em um estudo etnográfico realizado em algumas escolas da região metropolitana de São Paulo, identificam-se dispositivos de acolhimento como resposta à inclusão educacional de crianças e jovens de origem estrangeira, tais como: 1) protocolo de recepção; 2) celebração intercultural; 3) roteiro de observação com ênfase na interculturalidade; 4) mediação escolar.

O mecanismo direcionador de caráter multicultural impulsiona a avaliação da metodologia, do ambiente da sala de aula e das interações pedagógicas nas práticas educacionais, visando reconhecer como as disparidades culturais são apreciadas; enquanto busca-se estabelecer reconhecimento e representação cultural, promovendo o protagonismo dos estudantes de origem estrangeira nos contextos sociais escolares.

DISCUSSÃO: INTERSEÇÕES E LIMITES ENTRE CATEGORIAS COMPREENSIVAS.

As maneiras de conceber e estabelecer vínculos de recepção do “estranho” na escola e nos sistemas educacionais se desdobram, primeiramente, na superfície de um discurso sobre o direito à educação, bem como em diversas práticas de inclusão que geram indivíduos migrantes.

No âmbito do discurso, em vários países latino-americanos, existem regulamentos, leis e políticas, além de tratados internacionais ratificados, que abordam o direito à educação das crianças desde a educação infantil, em contextos de mobilidade, um desenvolvimento que tem levado à sua afirmação na literatura acadêmica como sujeitos emergentes do direito à educação.

Isso indicaria que o mandato dos sistemas educacionais não se limita apenas ao acesso à educação para crianças e adolescentes em nível nacional, mas também para aqueles transnacionais que se tornam crianças e adolescentes sujeitos a

deslocamentos entre fronteiras, dos quais absorvem mais de uma cultura. Eles são acolhidos em diferentes países e constroem diariamente intercâmbios contínuos entre diferentes localidades.

Nessas situações, as crianças migrantes e refugiadas se tornam sujeitos transnacionais, o que requer instituições que as preparem para a vida em mais de um contexto, ou seja, exigem experiências escolares adequadas a situações transnacionais.

No entanto, os discursos de garantia em torno do exercício do direito à educação não alcançam o nível dos sistemas educacionais, dos aspectos curriculares ou dos elementos de convivência, ou seja, das chamadas trajetórias escolares, ou seja, o que ocorre uma vez que as crianças e adolescentes migrantes e refugiados entram no sistema educacional.

Com base na revisão realizada, diante disso, a resposta das escolas pode se traduzir em práticas de assimilação, inclusão subordinada ou integração, cuja relação com a alteridade (a criança imigrante ou refugiada) tende a negar as diferenças culturais ou a construí-las como posições subalternas nas salas de aula e outros espaços sociais da escola.

Especificamente, as práticas de assimilação podem transmitir enunciados de um tratamento “igual” que não busca reconhecer a diferença, mas sim a adaptação dos alunos migrantes: algo que se manifesta nos relatos de professores ou outras autoridades escolares.

Por outro lado, a categoria de inclusão subordinada foi abordada em várias pesquisas que caracterizaram a situação educacional de crianças migrantes latino-americanas no Brasil, especialmente da população boliviana e seus descendentes.

Elaborado a partir de uma abordagem socioantropológica, o conceito de inclusão subordinada abarca diversas práticas que ignoram ou desvalorizam as experiências escolares de meninas e meninos em seu país de origem. Isso se manifesta através do silenciamento de suas vozes na sala de aula, a estereotipação folclórica de seus pertences e conhecimentos, bem como o tratamento pedagógico de temas próximos aos alunos como se fossem estranhos, como os processos migratórios, que são omitidos nas disciplinas de ciências sociais ou geografia, por exemplo, sem levar em conta as vivências das crianças migrantes e suas famílias.

Nesse sentido, um estudo etnográfico realizado em escolas públicas de educação infantil em São Paulo (Brasil), conduzido pelos pesquisadores Freitas e Silva, revelou a restrição imposta às crianças bolivianas para se comunicarem em sua língua nativa, sendo-lhes dito: “aqui não se fala espanhol” (Freitas & Silva, 2015).

De acordo com Carillo (2014), os processos de assimilação, e possivelmente também aqueles considerados como inclusão subalterna, estão intrinsecamente ligados aos processos de adaptação. Essa adaptação implica que meninos e meninas migrantes e refugiados precisam se ajustar à cultura, costumes e estilo de vida da

comunidade receptora.

Em um estudo sobre a percepção dos professores em relação a crianças em situação de imigração ou refúgio em escolas públicas em Caxias do Sul, Rio de Janeiro, Russo e outros (2020, p. 267) apontam que, inicialmente, para a maioria dos professores, a integração escolar estava relacionada diretamente à capacidade ou vontade das crianças estrangeiras de se adaptarem à rotina escolar. No entanto, posteriormente, surgiram reflexões sobre a necessidade de problematizar as estruturas ou relações discriminatórias presentes nas formas de integração ou na estrutura da instituição escolar, a fim de proporcionar experiências escolares mais positivas para essas crianças.

Analisando essa questão, pode-se encontrar uma possível explicação na literatura, que destaca o fato de que as crianças são atores sociais com poder de agência, ou seja, elas estabelecem relações de poder geracional e de gênero com outros atores em suas famílias e espaços sociais.

No entanto, observa-se que o conceito de agência infantil não é frequentemente utilizado na literatura que aborda os discursos ou práticas de inclusão educacional de crianças como diversidade migrante. Entendemos que esse conceito é fundamental para estabelecer uma abordagem acolhedora do “estrangeiro” na escola.

Dessa forma, os diferentes modos de lidar com a diversidade migrante na escola também implicam a consideração das sociabilidades, ou seja, os padrões de convivência estabelecidos por grupos de meninos e meninas em situações escolares. No entanto, a literatura ainda não oferece conclusões definitivas sobre o funcionamento dessas sociabilidades.

A pedagogia abrangente é uma estratégia estratégica concebida para facilitar o aprendizado bem-sucedido de todas as crianças e jovens. Refere-se a objetivos compartilhados de diminuir e superar todas as formas de exclusão no contexto do direito humano à educação; trata-se de acesso, participação e aprendizado eficaz em uma educação de excelência para todos.

Inclusão implica permitir que todos os estudantes se envolvam plenamente na vida e no trabalho dentro das comunidades, independentemente de suas necessidades. É o processo de aumentar a participação dos alunos na escola e reduzir a exclusão nas culturas, currículos e comunidades das escolas locais.

Dentro do paradigma estabelecido pela escola inclusiva, encontramos uma reformulação do papel da intervenção escolar (as escolas devem encontrar maneiras de educar com êxito todas as crianças, independentemente de suas habilidades físicas, sensoriais, cognitivas, emocionais e sociais) e a necessidade de desmistificar o poder absoluto da técnica especializada. (SILVA, 2005, p. 96).

A inclusão é vista principalmente como uma abordagem educacional, em vez de um conjunto de técnicas educacionais.

As características mais relevantes da sociedade contemporânea são o multiculturalismo e a diversidade. A sociedade composta por pessoas diversas que precisam conviver e trabalhar juntas em um mundo em constante mudança e evolução exige um alto nível de coordenação e convivência. Essa realidade sociocultural apresenta situações em que a diversidade e sua inclusão necessária se tornam fatores-chave para a convivência e coesão social.

Em resposta a essas situações, as instituições de ensino buscam abordar e promover a inclusão por meio de uma atenção adequada à diversidade, buscando uma educação que ajude todos os alunos a desenvolver suas habilidades, atitudes e interesses no mais alto nível, oferecendo uma educação inovadora que aprimore as habilidades necessárias que os alunos do século XXI devem adquirir.

Todas essas abordagens surgem como uma demanda dos pais, alunos, professores e instituições educacionais, diante de fatores determinantes, como a falta de sucesso escolar, hábitos de estudo inadequados, famílias desestruturadas, absenteísmo, alunos com necessidades específicas não atendidas adequadamente, metodologias desinteressantes para os alunos, etc. Portanto, a escola responde a essas demandas, apoiando o professor no desenvolvimento de novas metodologias inclusivas na sala de aula, com foco particular na integração de alunos e famílias que chegam de outros países, com diferentes culturas e idiomas. Portanto, a aprendizagem deve ser colaborativa, as propostas devem ser inclusivas, com planos de ação para alunos que necessitem de medidas específicas, resolução de conflitos de forma inclusiva dentro e fora da sala de aula, propondo planos específicos de convivência, etc.

O artigo 206 da Constituição Federal Brasileira lista os princípios que regem a educação brasileira, com a premissa de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (inciso I) e a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” estabelecida no inciso IV. No artigo 208, o inciso III estabelece os deveres do Estado em relação à educação, garantindo o atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1998, art. 206).

As ações visando promover uma educação que atenda a todos são a verdadeira chave para enfrentar, entre psicólogos e professores, os desafios educacionais atuais nas instituições de ensino.

O educador deve adotar uma perspectiva inclusiva por meio de capacitação para prestar uma atenção genuína à diversidade dos alunos, propondo ações e planos de cuidado adaptados à diversidade real das escolas.

É importante destacar que bons mediadores em sala de aula são resultados de aprendizado, eles não nascem habilidosos. Existem poucos professores que são naturalmente bons mediadores, com pouca formação formal, que parecem saber intuitivamente o que fazer na maioria ou em todas as situações problemáticas. No entanto, a maioria dos professores precisa passar por uma formação adequada para lidar adequadamente com as aulas (STAINBACK, 2008, p. 336).

Pode-se afirmar que a principal responsabilidade do educador é garantir a inclusão educacional de todos os alunos, analisando as diferentes formas de exclusão e as possíveis barreiras existentes na escola, de modo que todos os alunos possam participar e ter uma verdadeira voz na sala de aula, promovendo um plano de atenção à diversidade que seja verdadeiramente inclusivo. É necessário que o educador proponha novas ações inclusivas nas escolas para todos os alunos, uma vez que os pais exigem e com base no direito de todas as pessoas de receber uma educação de qualidade.

A CIVILIZAÇÃO

De acordo com FARIAS (2012, p. 32), “civilização é o conjunto de expressões artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo ou sociedade”. Portanto, compõem a civilização de um povo as seguintes práticas e demonstrações: música, representações teatrais, rituais religiosos, comunicação oral e escrita, lendas, hábitos alimentares, danças, estruturas arquitetônicas, criações, ideias, formas de organização social, entre outros. Uma das habilidades que distingue os seres humanos dos animais irracionais é a capacidade de produzir civilização, assim reproduzindo expressões informais, que não estão registradas no dicionário da língua portuguesa, o que pode resultar em dificuldades futuras na escrita.

O Brasil, por ter uma extensão territorial ampla, possui uma ampla diversidade civilizacional. Os colonizadores europeus, a população nativa e os indivíduos escravizados africanos foram os primeiros responsáveis pela disseminação da civilização no Brasil. Posteriormente, os imigrantes italianos, japoneses, alemães, árabes, entre outros, contribuíram para a diversidade civilizacional do Brasil. Aspectos como culinária, danças, religião são elementos que compõem a civilização de um povo.

Frequentemente, as pessoas tendem a associar civilização exclusivamente ao nível de educação, mas, no entanto, ela abrange muito mais do que isso. Civilização é tudo aquilo que confere sentido ao mundo que cerca um indivíduo ou grupo de indivíduos, dessa forma, fazem parte da civilização de um povo elementos como religiosidade, definição de valores morais, idioma falado pelo grupo étnico ao qual pertencem, a história da sociedade na qual o indivíduo está inserido, entre outros.

A civilização não se resume apenas a conhecimentos, é uma rede complexa de elementos que conferem significado ao mundo de um indivíduo, composta por diversos aspectos e que caracteriza os povos por meio do conjunto de fatores que constituem sua sociedade.

Tudo o que produzimos torna-se nossa identidade civilizacional, na qual todos participam incorporando-a em nosso cotidiano. Levamos essa identidade para cada lugar em nosso convívio com amigos, na escola com professores e alunos, e na sociedade onde compartilhamos nossa identidade civilizacional.

A EDUCAÇÃO, O MULTICULTURALISMO E AS EXPRESSÕES INFORMAIS

São diversos os desafios que enfrentamos no dia a dia escolar: a excelência educacional, as questões curriculares, os planos pedagógicos, as interações entre professor e aluno e a escola com a comunidade, a falta de disciplina, a violência no ambiente escolar, entre outros.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítico é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu” ou do “tu”, que me faz assumir a radicalidade do meu eu. (FREIRE, 1996 p. 46)

Sobre a questão da diversidade Moreira e Candau (2010, p.14) afirmam que:

A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. Uma das aspirações básicas do programa pro diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo ‘normalizando-o’ e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em

educação são condições contraditórias da orientação moderna [...] A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante.

É evidente a grande preocupação em equilibrar a variedade dos estudantes com a conformidade do programa de estudos. Nesse sentido, é necessário estabelecer práticas educacionais que, ao mesmo tempo, atendam às diversidades e promovam a integração cultural com os conteúdos curriculares.

Conforme Gómez, citado por Moreira e Candau (2010, p.15-16), os alunos aprendem, ao longo de sua vida escolar, por meio de um cruzamento vivo, fluente e complexo de culturas que ocorre na escola. Esse cruzamento ocorre entre as propostas da cultura crítica, presentes nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que constituem o currículo; as influências da cultura social, formada pelos valores predominantes na sociedade; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presentes nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos rituais próprios da escola como uma instituição específica; e as características da cultura experiencial adquirida individualmente pelo aluno por meio de sua interação espontânea com o ambiente.

Portanto, o multiculturalismo está presente no cotidiano de nossa sociedade, e os educadores não devem mais negar as diferenças culturais. Negar essas diferenças seria afastar a criança e o jovem de seu mundo simbólico, daquilo que eles conhecem e que faz sentido para eles.

Em alguns países, como Espanha e França, as gírias são conhecidas como uma linguagem característica de criminosos, ladrões e outros. Segundo Burke e Porter (1997, p.23),

A linguagem utilizada por mendigos, ladrões e outros não é apenas diferente, mas peculiar, sendo um meio de comunicação que o público, incluindo possíveis vítimas e a polícia, poderia ouvir por acaso, mas seria incapaz de compreender. Uma formulação notável dessa teoria do jargão como mecanismo de defesa pode ser encontrada em um documento que registra o interrogatório de um certo Girolano, preso por mendicância em Roma em 1595, no qual o prisioneiro fala de uma reunião geral de mendigos convocada para “alterar o jargão” porque ele havia se tornado conhecido por um número significativo de pessoas.

É importante ressaltar que, para os autores, as gírias possuem as mesmas características do jargão e fazem parte do multiculturalismo.

DIVERSAS ABORDAGENS DO MULTICULTURALISMO

O multiculturalismo surgiu por meio das lutas de diversos grupos sociais que, ao longo da história de nosso país, enfrentaram discriminação e exclusão. A própria incorporação da diversidade cultural nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 122) ocorreu mediante muita pressão dos movimentos sociais.

É sabido que o Brasil possui uma notável heterogeneidade em sua composição populacional, mas ainda desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, enfrentamos dificuldades para lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. Durante muito tempo, o país evitou discutir o assunto, sendo marcado por “mitos” que propagaram a ideia de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia social”.

Uma dificuldade que ainda persiste é a definição do multiculturalismo. Portanto, vamos distinguir duas abordagens fundamentais: a primeira é descritiva e a segunda é propositiva. Na abordagem descritiva, acredita-se que o multiculturalismo seja a descrição e a compreensão de cada contexto histórico, político e sociocultural. Já na abordagem propositiva, o multiculturalismo é visto não apenas como uma forma de compreender a realidade de cada contexto, mas também como uma atuação e uma transformação que estabelecem relações culturais em uma sociedade, visando a uma democratização radical e estratégias pedagógicas.

Pode-se notar uma imensa preocupação em equilibrar a variedade dos estudantes com a execução do programa de estudos. Dessa forma, é essencial estabelecer práticas educacionais que, simultaneamente, atendam às diversidades e permitam uma integração cultural com os conteúdos do currículo.

De acordo com Gómez, mencionado por Moreira e Candau (2010, p.15-16):

[...] alunos e alunas aprendem em sua vida escolar é essa viva, fluída e complexa interação de culturas que ocorre na escola, entre as proposições da cultura crítica, estabelecida nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que compõem o currículo; as influências da cultura social formada pelos valores predominantes do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos rituais próprios da escola como uma instituição específica; e as características da cultura experiencial adquirida individualmente pelo aluno por meio da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio.

Portanto, a pluralidade cultural está presente no dia a dia de nossa sociedade e os educadores não devem negar as diferenças culturais, pois essa negação significaria afastar a criança e o jovem de seu universo simbólico, daquilo que eles conhecem e têm significado para eles.

Em alguns países, como Espanha e França, as gírias são conhecidas como uma linguagem típica de delinquentes, criminosos, entre outros. Segundo Burke e Porter (1997, p.23),

A linguagem dos mendigos, ladrões e outros não é apenas distinta, mas peculiar, um meio de comunicação que o público, incluindo possíveis vítimas e a polícia, poderia ouvir acidentalmente, porém não seriam capazes de decifrar. (ênfase nossa) Uma formulação notável dessa teoria da gíria como mecanismo de defesa pode ser encontrada em um documento que registra o interrogatório de um certo Girolano, preso por mendicância em Roma em 1595, no qual o prisioneiro menciona uma reunião geral de mendigos convocada para “alterar a gíria” porque ela havia se tornado conhecida por um número significativo de pessoas.

É importante ressaltar que, para os autores, as gírias possuem as mesmas características da gíria e fazem parte do multiculturalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificar as múltiplas fragmentações no âmbito da vasta variedade cultural significa batalhar em prol do apreço à disparidade, enfrentando o desafio de assegurar o respeito por todos os conjuntos socioeconômicos e culturais, promovendo uma troca de vivências e salvaguardando os direitos de cidadania. A instituição educacional detém uma função primordial nesse contexto, visto que é nela que as distintas culturas se entrelaçam. Como educadores, somos convocados a romper com a visão limitada da “cultura escolar”, estabelecendo padrões culturais que acabam contribuindo mais para a exclusão do que para a garantia de uma educação democrática e de excelência.

Reconhecer as discrepâncias não é uma tarefa fácil, mas devemos acatá-las e admiti-las, rompendo com preconceitos e estereótipos infundados.

A principal conclusão é a imperativa necessidade de conceder voz aos alunos, permitindo-lhes serem protagonistas de suas experiências de aprendizagem, desenvolvendo ações que estejam em consonância com as questões da realidade, especialmente as práticas em sala de aula. Enxergar os alunos como agentes coletivos, cada qual com suas peculiaridades que não podem ser menosprezadas ou negadas; é criar condições para que, no ambiente escolar, todos encontrem a

oportunidade de se tornarem cidadãos críticos, capazes de atuar democraticamente em busca da emancipação da sociedade, evidenciando que as expressões informais, em determinados momentos, podem prejudicar o desenvolvimento da linguagem verbal adequada.

Por meio deste artigo, compreende-se o conceito de migração, a forma como os indivíduos migrantes se apresentam com suas diversas manifestações culturais e como aplicá-las na sala de aula, além de refletir sobre o uso do idioma português e as influências das diferentes línguas. É possível compreender também a importância do multiculturalismo, corroborando, assim, a hipótese de que trabalhar com as diversidades é romper com os antigos paradigmas e caminhar em direção a uma educação de maior qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Centro Gráfico do Senado Federal – Brasília, 1988.
- BRASIL, MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf> >acesso em 20 abr.2024.
- BURKE, Peter; PORTER, Roy (orgs.) Línguas e Jargões: contribuições para uma história social da linguagem. São Paulo: UNESP, 1997.
- CARRILLO, C. Reflexão em torno das construções simbólicas dos professores sobre a “inclusão educacional” de filhos e filhas de imigrantes no sistema educacional chileno. Cadernos de Serviço Social. 2014.
- CURRÍCULO DA CIDADE. Povos Migrantes. Orientações Pedagógicas. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. 2021.
- FARIAS, M.S. “Cultura e Identidade Cultural”. Maio de 2012. <<http://livredialogo.blogspot.com.br/> >acesso em 20 abr.2024.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, Editora Paz e Terra, são Paulo, 1996.
- FREITAS, MC de, & Silva, AP (2015). Crianças bolivianas na educação infantil em São Paulo: Adaptações, vulnerabilidades e tensões. Research Journals. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143246>. Acesso em 18 abr.2024.
- HERRERA, G., Álvarez Velasco, S., & Cabezas, G. (Coords.). (2020). Vozes e experiências de crianças e adolescentes venezuelanos migrantes no Brasil, Colômbia, Equador e Peru. Disponível em: https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/01/InformeCLACSOUNICEFweb_simple-pag.pdf. Acesso em 18 abr.2024.
- MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria (orgs.). Multiculturalismo, Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2010.
- REGO, Tereza Cristina in: AQUINO, Julio Groppa (org.). Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas, Summus editorial, São Paulo, 1998.
- RUSSO, K., Mendes, L., & Borri-Anadon, C. (2020). Pais em situação de imigração em escola pública: percepções de professores. Research Journals, 50(175), 256-272. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/198053146943>. Acesso em 19 abr.2024.
- SILVA, Shirley; VIZIM, Marly (Orgs.). Educação especial: Múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de letras: ALB, 2001.
- STAINBACK, S. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.



QUANDO O COTIDIANO VIRA INVESTIGAÇÃO: EXPERIÊNCIAS COM UM ATELIÊ DE PAPEL NO BERÇÁRIO I PROJETO ATELIÊ DE PAPEL – PEQUENAS MÃOS, GRANDES CRIAÇÕES DESENVOLVIDO POR CLÁUDIA TOYOKO ASATO E SIMONE SANTOS

CLAUDIA TOYOKO ASATO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2007);
Professora de Educação Infantil em CEI Direta da Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões resultantes de um projeto de ateliê de papel desenvolvido com uma turma de Berçário I em um CEI, construído a partir da observação dos interesses dos bebês no cotidiano. A proposta surgiu ao percebermos o interesse recorrente das crianças com o papel utilizado no trocador, inicialmente destinado à proteção e higiene do colchonete, mas que passou a investigar relações relacionadas ao som, à textura, à resistência e ao movimento. Ao longo do projeto, diferentes materialidades foram introduzidas, como papel celofane, laminado, seda, camurça e papel espelho, favorecendo experiências sensoriais e investigativas. Os materiais ficaram disponíveis aos bebês, permitindo a continuidade das explorações ao longo do dia. O artigo também apresenta um relato de experiência envolvendo uma bebê em processo de adaptação, evidenciando a potência das materialidades no acolhimento e no envolvimento infantil. Fundamentado em reflexões sobre a pedagogia da infância e o protagonismo dos bebês, o texto reafirma a importância da escuta sensível, da observação docente e do reconhecimento do potencial investigativo presente no cotidiano do Berçário I.

Palavras-chave: Berçário I; Ateliê de papel; Experiências sensoriais; Protagonismo dos bebês; Educação infantil.

INTRODUÇÃO

No berçário, aprendemos diariamente que os interesses dos bebês nem sempre se apresentam de forma evidente. Muitas vezes, eles aparecem nos pequenos gestos: em uma mão que, repetidas vezes, volta ao mesmo objeto, em um olhar atento, em uma ação que insiste em acontecer. É nesse exercício de observação e escuta que, pouco a pouco, vamos aprendendo a reconhecer aquilo que atrai a atenção das crianças.

Foi a partir desse olhar que nasceu o ateliê de papel desenvolvido com uma turma de Berçário I de um CEI.

A proposta não surgiu de um planejamento previamente definido nem da intenção inicial de desenvolver um projeto sensorial. Ela começou no cotidiano, durante os momentos de troca no trocador. Utilizávamos um papel protetor sobre o colchonete e, com frequência, observávamos os bebês puxando aquele material, amassando, tentando rasgar e retornando a ele repetidas vezes, dia após dia. O que poderia parecer apenas curiosidade começou a se mostrar como um interesse compartilhado por diferentes bebês do grupo.

Ao longo dos dias, passamos a nos perguntar: o que existe nesse material tão simples que atrai tanto a ação dos bebês?

Essa pergunta foi se transformando em investigação pedagógica.

Se, como afirma Loris Malaguzzi, as crianças possuem múltiplas formas de se expressar e construir conhecimento, talvez aquele papel estivesse sendo uma das muitas linguagens possíveis para os bebês. Ao mesmo tempo, as contribuições de Emmi Pikler nos ajudavam a sustentar uma postura de observação atenta, compreendendo o bebê como sujeito ativo, competente e capaz de investigar o ambiente quando encontra segurança, vínculo e tempo para agir.

Assim, o que começou como uma observação do cotidiano transformou-se em um projeto construído a partir do interesse das próprias crianças. Diferentes tipos de papéis passaram a compor o ateliê — papel espelho, laminado, seda, crepom, camurça, celofane, papel de parede e lençol descartável — ampliando as possibilidades de exploração, descoberta e investigação.

Neste artigo, compartilhamos reflexões decorrentes dessa experiência, buscando compreender de que maneira um material simples, presente inicialmente em um contexto de cuidado, pôde se transformar em potência investigativa no berçário. Também refletimos sobre o papel das professoras nesse percurso, especialmente no exercício da observação, da escuta sensível e da construção de contextos que reconhecem os bebês como protagonistas de suas aprendizagens.

CONTEXTO E PERCURSO METODOLÓGICO DO PROJETO

A experiência apresentada foi desenvolvida com uma turma de Berçário I de uma creche pública, composta por bebês com diferentes tempos de desenvolvimento, interesses e formas de participação. Como acontece com frequência no cotidiano do berçário, o grupo vivenciava constantes transformações: novas conquistas motoras, diferentes tempos de adaptação à instituição e às professoras e modos diferenciados de se relacionar com os espaços, objetos e pessoas.

O projeto não teve início a partir de um planejamento fechado ou de uma temática previamente escolhida. Pelo contrário, nasceu da observação cotidiana das ações dos bebês e do exercício de escuta realizado pelas professoras.

Nos momentos de cuidado no trocador, começamos a perceber o interesse recorrente dos bebês pelo papel utilizado para proteção do colchonete. Muitos deles puxavam o material, amassavam, movimentavam, produziam sons e retornavam a ele repetidas vezes. Alguns observavam atentamente os efeitos do próprio movimento; outros buscavam explorar sua resistência ou textura.

A recorrência dessas ações passou a mobilizar nossas observações. Aos poucos, compreendemos que aquele interesse poderia ser ampliado e sustentado pedagogicamente.

Foi assim que o ateliê de papel começou a tomar forma.

Ao longo das semanas, diferentes materialidades foram sendo introduzidas gradualmente ao contexto da turma: papel espelho, papel laminado, papel celofane, papel seda, papel crepom, papel camurça, papel de parede e lençol descartável. A escolha dos materiais considerou aspectos relacionados à segurança dos bebês, diversidade sensorial e potencial investigativo, observando texturas, sons, brilho, resistência, espessura e possibilidades de manipulação.

Buscamos organizar os espaços de modo intencional, evitando excesso de estímulos visuais e garantindo que os materiais permanecessem acessíveis aos bebês. Em muitos momentos, o papel era apresentado como elemento central da proposta, permitindo que as crianças explorassem livremente suas características sem concorrência de muitos objetos simultaneamente.

Nos colocamos, nesse percurso, como observadoras atentas, disponíveis e seguras. Procurávamos sustentar o espaço sem antecipar ações ou conduzir rigidamente as explorações. A escuta sensível tornou-se uma ferramenta importante do trabalho: observar os tempos dos bebês, perceber recorrências, acolher interesses e reconhecer pequenas descobertas que emergiam nos encontros com os materiais.

Os registros da experiência foram realizados por meio de observações cotidianas, fotografias, diálogos entre as professoras e documentação pedagógica produzida ao longo do projeto, permitindo revisitar cenas, acompanhar percursos investigativos e refletir sobre as aprendizagens construídas pelos bebês.

Quando o cotidiano vira investigação

No berçário, muitas das experiências mais potentes não chegam prontas. Elas vão se anunciando aos poucos, quase silenciosamente, nos gestos repetidos dos bebês e nas situações aparentemente comuns da rotina.

Com o ateliê de papel, não foi diferente.

Antes de existir como proposta organizada, o papel já fazia parte do cotidiano da turma. Estava presente nos momentos de cuidado, especialmente durante as trocas no trocador, quando utilizávamos um papel protetor sobre o colchonete. Foi nesse contexto, tão atravessado pelo cuidado e pelo vínculo, que começamos a perceber algo que se repetia entre muitos bebês do grupo.

Enquanto aguardavam ou participavam da troca, frequentemente direcionavam o olhar para o papel. Alguns puxavam com curiosidade, outros apertavam entre os dedos, amassavam, movimentavam, produziam sons e observavam atentamente as transformações que aconteciam a partir das próprias ações.

Em um primeiro momento, essas cenas poderiam passar despercebidas no ritmo acelerado da rotina. Afinal, no berçário, há muitos cuidados simultâneos acontecendo. No entanto, ao observarmos com mais atenção, percebemos que aquele interesse retornava dia após dia.

Os bebês insistiam naquele encontro.

Havia algo naquele material simples que parecia convocar a investigação.

Passamos então a olhar para aquele papel de outra forma. O que antes cumpria uma função exclusivamente prática começou a revelar outras possibilidades. Aos poucos, fomos nos perguntando: o que aconteceria se ampliássemos essa experiência? E se oferecêssemos outras materialidades? Outros sons, texturas, brilhos, resistências?

Foi dessa inquietação — e do desejo de sustentar pedagogicamente um interesse genuíno dos bebês — que o projeto começou a ganhar forma.

Ao longo das semanas, novas materialidades passaram a compor o ateliê: papel espelho, laminado, seda, crepom, camurça, papel de parede, lençol descartável e celofane. Cada um trazia características próprias e parecia mobilizar diferentes investigações.

Enquanto alguns bebês se interessavam pelos papéis que produziam sons mais intensos, outros permaneciam longos períodos explorando brilhos, texturas ou movimentos produzidos pelo material no espaço.

Pouco a pouco, fomos percebendo que não era apenas sobre papel.

Era sobre descoberta.

Sobre repetição.

Sobre autoria.

Sobre o bebê perceber que suas ações transformavam algo no mundo — e que o mundo também respondia a elas.

Ao oferecer um ambiente seguro e materiais acessíveis, acompanhávamos investigações que surgiam de forma muito singular. Alguns bebês observavam antes de agir; outros se lançavam imediatamente à exploração. Havia aqueles que retornavam várias vezes ao mesmo material, repetindo gestos como se ainda houvesse algo a compreender naquela experiência.

Nesses momentos, mais do que propor, aprendíamos a sustentar.

Mais do que conduzir, aprendíamos a observar.

E talvez tenha sido justamente aí que o projeto encontrou sua maior potência: no reconhecimento de que o cotidiano, quando escutado com atenção, pode se transformar em investigação.

AS MATERIALIDADES DO ATELÊ: ENTRE SONS, TEXTURAS E DESCOBERTAS

À medida que o projeto foi se consolidando, sentimos a necessidade de ampliar as experiências investigativas dos bebês, oferecendo novas possibilidades de encontro com o papel.

Se o interesse inicial havia surgido a partir de um material simples presente no trocador, perguntávamo-nos de que outras formas os bebês poderiam explorar diferentes características, sons e resistências.

Foi assim que, aos poucos, novas materialidades passaram a compor o ateliê.

Papel espelho, laminado, celofane, seda, crepom, camurça, papel de parede e lençol descartável começaram a ser apresentados ao grupo de forma gradual, respeitando os tempos de envolvimento dos bebês e as investigações que já estavam em curso.

Cada material parecia convocar experiências distintas.

Alguns papéis chamavam atenção pelo brilho e pelos reflexos produzidos pela luz. Outros despertavam interesse pela textura — ora macia, ora áspera, ora mais resistente ao toque. Havia ainda aqueles que provocavam reações imediatas por causa do som produzido ao serem manipulados.

O celofane, por exemplo, rapidamente tornou-se um dos materiais mais procurados pelos bebês. Seu som intenso e quase instantâneo parecia provocar curiosidade e repetição. Bastava um pequeno movimento para que algo acontecesse: o papel respondia.

Em outros momentos, observávamos bebês envolvidos em investigações mais silenciosas. Havia aqueles que permaneciam períodos passando as mãos sobre o papel camurça, explorando sua textura. Outros observavam atentamente o brilho do papel laminado enquanto o movimentavam, como se acompanhassem os efeitos da luz.

A resistência dos materiais também parecia produzir diferentes experiências. Alguns papéis cediam facilmente ao movimento das mãos; outros exigiam mais

força, insistência e repetição. Rasgar, puxar, amassar, dobrar e sacudir tornavam-se ações revisitadas inúmeras vezes.

Nessas explorações, o corpo inteiro participava.

Os bebês aproximavam o papel do rosto, escutavam os sons produzidos, observavam as transformações, movimentavam braços e mãos em diferentes intensidades. Em alguns momentos, os materiais cobriam partes do corpo; em outros, eram lançados, puxados ou compartilhados com os colegas.

O que nos chamava atenção não era apenas a curiosidade inicial, mas a permanência do interesse.

Ao contrário do que muitas vezes se espera em propostas para bebês, a investigação não terminava quando o ateliê se encerrava.

Após as explorações, os papéis não eram descartados.

Eles eram cuidadosamente organizados em um cesto, mantido disponível na sala de referência, ao alcance das crianças. A escolha por manter os materiais acessíveis partiu da compreensão de que o interesse dos bebês não se encerra em um único encontro.

Ao reencontrarem os papéis em diferentes momentos do dia, novas investigações surgiam.

Alguns bebês retornavam imediatamente a materiais já conhecidos. Outros pareciam revisita-los de outra maneira, como se retomassem uma conversa interrompida anteriormente.

O que antes servia para amassar passava a ser observado pelo brilho. O papel antes puxado agora era escutado. Um material já conhecido ganhava outro sentido.

Pouco a pouco, fomos compreendendo que os papéis carregavam memórias das experiências anteriores. E, a cada reencontro, os bebês atribuíam novos significados àquilo que parecia já conhecido.

Nesse percurso, o ateliê deixava de ser um momento isolado da rotina para tornar-se uma experiência contínua de investigação.

Entre o choro e a escuta: o encontro com o celofane

Entre as diferentes experiências vividas ao longo do ateliê, uma cena permaneceu de forma muito significativa em nossas memórias e registros.

Tratava-se de uma bebê que havia ingressado na unidade ao longo do ano letivo e ainda vivenciava um período de acolhimento bastante delicado. Em muitos momentos do dia, o choro aparecia como forma de comunicação diante do estranhamento do novo espaço, das novas relações e da separação da família.

Como professoras do berçário, sabemos que o processo de adaptação nem sempre acontece de forma linear. Há dias mais tranquilos e outros mais difíceis. Por isso, buscávamos construir diferentes possibilidades de acolhimento: colo, presença, proximidade, escuta e também a oferta de materialidades que pudessem despertar interesse e favorecer momentos de envolvimento.

Foi durante uma das propostas do ateliê que o encontro com o celofane aconteceu.

Em meio ao choro, aproximamos o material.

Ao movimentá-lo levemente, um som foi produzido.

A bebê interrompeu o choro por alguns instantes.

Olhou.

Aproximou-se.

Mexeu novamente.

O som reapareceu.

Pela primeira vez naquele momento, parecia haver um deslocamento entre o desconforto e a curiosidade.

Ela passou a explorar o material com mais atenção, movimentando-o em diferentes intensidades, aproximando-o do corpo, apertando, soltando, escutando os sons que surgiam a partir das próprias ações.

Em alguns momentos, o choro cedia espaço para a investigação.

Não de forma definitiva.

Não como uma solução imediata.

Mas em pequenas pausas que, pouco a pouco, começaram a se tornar mais frequentes.

Ao longo dos dias, observamos que o celofane passou a reaparecer em suas escolhas. Quando o material estava disponível, frequentemente voltava a ele, como se aquele som já conhecido oferecesse uma possibilidade de encontro, permanência e exploração.

Ao revisitar essa cena, compreendemos que talvez a potência do material não estivesse apenas em suas características sensoriais, mas também na possibilidade de produzir envolvimento em um momento emocionalmente tão sensível.

Mais do que interromper o choro, o celofane parecia ter criado uma brecha.

Um pequeno espaço de curiosidade.

Uma possibilidade de relação.

E, no berçário, às vezes são justamente essas pequenas brechas que anunciam o início da construção de vínculos.

O papel das professoras: observar, sustentar e escutar

Ao longo do desenvolvimento do ateliê, fomos percebendo que nossa atuação como professoras também precisava se deslocar.

No trabalho com bebês aprendemos que há momentos em que o mais potente está justamente em sustentar a experiência sem interrompê-la.

No ateliê de papel, nos colocamos como observadoras atentas, disponíveis e seguras.

Isso não significava ausência.

Tampouco uma postura passiva.

Estar disponível exigia presença constante, leitura cuidadosa do grupo e atenção aos pequenos sinais produzidos pelos bebês. Era necessário observar quando um material despertava maior envolvimento, quando determinada exploração precisava de mais tempo ou quando o próprio ambiente pedia reorganizações.

Em muitos momentos, nosso maior exercício foi resistir ao impulso de conduzir. Evitar mostrar “como fazer”.

Não antecipar usos.

Não transformar a experiência em algo com resultado esperado.

Quando um bebê insistia repetidas vezes em amassar um mesmo papel, compreendíamos que havia ali um processo em curso. Quando outro permanecia longos minutos apenas observando o brilho do material ou escutando o som produzido, entendíamos que a investigação também acontecia no tempo da contemplação.

Aos poucos, fomos percebendo que nem sempre era necessário intervir para ampliar uma experiência.

Muitas vezes, bastava garantir tempo.

Garantir presença.

Garantir segurança.

A escuta sensível tornou-se, nesse percurso, uma ferramenta fundamental do trabalho pedagógico.

Escutar, no contexto do berçário, não se restringe à linguagem oral. Significa aprender a ler os gestos, as insistências, as pausas, os retornos, os interesses que se anunciam de maneira ainda muito corporal.

Foi justamente essa escuta que permitiu reconhecer o interesse dos bebês pelo papel ainda nos momentos do trocador e, posteriormente, sustentar o projeto ao longo do tempo.

Também foi ela que nos ajudou a compreender que as investigações não terminavam quando a proposta se encerrava. Ao disponibilizar o cesto com os materiais na sala de referência, passamos a acompanhar reencontros, novas descobertas e interesses que reapareciam de formas inesperadas.

Em muitos momentos, sentimos que os bebês nos ensinavam a desacelerar.

A observar melhor.

A confiar mais nos percursos construídos por eles.

Talvez uma das aprendizagens mais importantes desse processo tenha sido compreender que, no berçário, nem sempre ensinar significa mostrar caminhos. Às vezes, significa criar condições para que os bebês possam encontrá-los.



Fig. 1 – Organização da sala de referência do Berçário I para o Projeto Ateliê
Fonte: acervo das professoras



Fig. 2 – Cesto com os papéis já utilizados e disponibilizados de forma permanente na sala de referência
Fonte: acervo das professoras



Fig. 3 - Disponibilização de papéis fixados na parede, favorecendo a exploração dos bebês que ainda não andavam, mas já conseguiam permanecer em pé com apoio.
Fonte: acervo das professoras



Fig. 4 – Vivência do Projeto no espaço externo com papel laminado e água, possibilitando explorações diversas com o vento, com a imagem refletida e com a distorção da imagem provocada pelo líquido. Fonte: acervo das professoras

REFLEXÕES TEÓRICAS: QUANDO O SIMPLES SE TORNA EXTRAORDINÁRIO

Ao revisitar a experiência do ateliê de papel, uma pergunta retorna constantemente: como um material tão simples pôde mobilizar investigações tão potentes?

Talvez porque, no berçário, o extraordinário frequentemente se apresenta de forma discreta.

Ele aparece nas pequenas insistências, nos gestos repetidos, nas descobertas silenciosas e nos materiais que, à primeira vista, poderiam parecer comuns demais para sustentar um projeto pedagógico.

O papel — inicialmente presente apenas como proteção do trocador — poderia facilmente ter permanecido restrito a uma função utilitária. No entanto, ao ser observado pelos bebês e ressignificado pelas professoras, revelou-se como território de investigação.

Essa experiência reafirma algo que, no trabalho com bebês, aprendemos continuamente: o simples pode ser extraordinário.

Um papel que é amassado.

Um som produzido pelo celofane.

Um brilho refletido pelo laminado.

Uma textura que convida ao toque.

Elementos aparentemente pequenos, mas capazes de sustentar experiências profundas de descoberta.

Ao refletirmos sobre essa experiência, aproximamo-nos das contribuições de Loris Malaguzzi, ao defender a criança como sujeito potente, competente e portador de múltiplas linguagens. Quando os bebês puxavam, rasgavam, observavam, escutavam e retornavam repetidamente aos papéis, comunicavam interesses, formulavam hipóteses e produziam sentidos a partir do próprio corpo.

No berçário, as investigações nem sempre acontecem pela linguagem verbal.

Elas se anunciam nos gestos.

Nos olhares.

Nas repetições.

Nas pausas.

Reconhecer essas manifestações como linguagem é também reconhecer o bebê como protagonista de sua aprendizagem.

As contribuições de Emmi Pikler também ajudam a compreender esse percurso. Ao defender o movimento livre e a ação autônoma do bebê, Pikler nos convida a pensar que o desenvolvimento acontece de forma mais potente quando a criança encontra segurança, vínculo e liberdade para agir sobre o ambiente. No ateliê, buscávamos justamente sustentar essa possibilidade: oferecer tempo, materiais acessíveis e um espaço seguro para que os bebês investigassem no próprio ritmo.

Nesse sentido, o papel das professoras não estava em demonstrar como explorar o material, mas em construir condições para que a investigação acontecesse.

Essa postura também dialoga com as reflexões de Paulo Fochi, ao enfatizar a importância da observação e da documentação pedagógica como formas de compreender os interesses infantis e produzir propostas que nascem do cotidiano.

O ateliê não surgiu de um tema previamente definido.

Nasceu da escuta.

Nasceu da observação.

Nasceu da disposição de reconhecer potência onde, talvez, um olhar apressado visse apenas rotina.

Nesse percurso, fomos também reafirmando a riqueza do trabalho pedagógico no Berçário I — uma etapa muitas vezes subestimada, mas profundamente complexa e potente.

Há uma tendência de associar o trabalho com bebês apenas ao cuidado. Embora o cuidado seja central e indispensável, ele não se opõe à educação; ao contrário, constitui sua própria condição de possibilidade, uma vez que assegurando os cuidados básicos e o bem estar, as explorações acontecem de forma natural.

No berçário, educar também acontece no trocador, o acolhimento, no tempo da observação, na organização dos espaços, na escolha dos materiais e na escuta dos interesses que emergem em pequenas cenas cotidianas.

O ateliê de papel tornou visível algo que, talvez, sempre estivesse ali: a enorme capacidade investigativa dos bebês.

Capacidade de testar.

De repetir.

De insistir.

De descobrir relações entre corpo, som, textura, resistência e movimento.

Mais do que um projeto sobre papéis, essa experiência nos fez revisitar nossa própria prática e reafirmar uma convicção construída no cotidiano do Berçário I:

quando os bebês encontram tempo, vínculo, segurança e professoras dispostas a escutar, até o mais simples pode se tornar extraordinário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisitar a experiência do ateliê de papel, compreendemos que o projeto começou antes mesmo de receber esse nome. Ele nasceu da observação de situações cotidianas e da atenção aos interesses demonstrados pelos bebês em um contexto de cuidado.

O que inicialmente fazia parte da rotina do trocador passou a ser reconhecido como possibilidade pedagógica. A partir de um material simples, foi possível acompanhar investigações relacionadas ao som, à textura, ao brilho, à resistência e ao movimento, evidenciando diferentes formas de participação e envolvimento dos bebês.

As experiências vividas ao longo do projeto reforçaram a importância de organizar contextos que favoreçam a exploração livre, o tempo de permanência e a continuidade das investigações. A manutenção dos materiais acessíveis na sala de referência, por exemplo, permitiu que os bebês retomassem experiências anteriores, produzindo novos sentidos a cada reencontro.

Também foi possível refletir sobre a postura docente no Berçário I. Em muitos momentos, nosso papel esteve menos relacionado à condução direta e mais à observação, à escuta sensível e à criação de condições para que os bebês pudessem agir, experimentar e descobrir.

O relato envolvendo o encontro de uma bebê em adaptação com o papel celofane também evidenciou que as materialidades podem assumir diferentes funções no cotidiano do berçário, favorecendo não apenas investigações sensoriais, mas também experiências de envolvimento, permanência e construção de vínculo com o espaço.

A experiência reafirmou algo que, no trabalho com bebês, frequentemente se torna evidente: propostas potentes nem sempre dependem de materiais complexos ou planejamentos excessivamente elaborados. Quando há observação atenta, intencionalidade pedagógica e reconhecimento do bebê como sujeito ativo, elementos simples do cotidiano podem sustentar experiências significativas.

Por fim, o projeto reforçou a riqueza do trabalho pedagógico no Berçário I e a necessidade de reconhecer os bebês como participantes ativos de seus processos de aprendizagem. Suas investigações, ainda que muitas vezes silenciosas ou corporais, revelam interesses legítimos e oferecem pistas importantes para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às infâncias.

REFERÊNCIAS

FOCHI, Paulo Sergio. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59–104.

PIKLER, Emmi. Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global. São Paulo: Phorte, 2010.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em:

Currículo da Cidade – Educação Infantil (PDF)

Acesso 17 maio 2026.



A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL QUAL A IMPORTANCIA

EDIRAILDE LIMA TORRES

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo há sete anos. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré, segunda licenciatura em Artes e em Educação Especial, além de pós-graduação em Alfabetização e Letramento, entre outras formações na área da educação. Atua na rede pública com foco nos processos de ensino-aprendizagem, alfabetização e educação inclusiva, mantendo formação continuada voltada ao aprimoramento de sua prática pedagógica.

RESUMO

A leitura na Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico das crianças. Desde os primeiros anos de vida, o contato com livros, histórias e diferentes formas de linguagem contribui para a ampliação do vocabulário, estímulo da imaginação e desenvolvimento da criatividade. Nesse estágio, a leitura não deve ser vista apenas como decodificação de palavras mas como uma prática de interação e construção de sentidos. Por meio das histórias, a criança começa a compreender o mundo ao seu redor, desenvolvendo valores, sentimentos e habilidades de interpretação.

A prática da leitura na Educação Infantil também fortalece o vínculo entre educador e aluno, especialmente quando realizada de forma lúdica e interativa, como contação de histórias, uso de imagens, fantoches e atividades criativas. Esses métodos tornam o aprendizado mais significativo e prazeroso.

A PRÁTICA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A prática da leitura na Educação Infantil constitui-se como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, contribuindo de maneira significativa para suas dimensões cognitiva, linguística, emocional, social e cultural. Nesse período inicial da formação escolar, o contato com livros, histórias e diferentes gêneros textuais deve ser planejado de forma lúdica, interativa e significativa, respeitando as fases do desenvolvimento infantil.

Por meio da leitura mediada pelo educador, a criança tem a oportunidade de ampliar seu vocabulário, desenvolver a oralidade e aprimorar sua capacidade de compreensão e interpretação do mundo ao seu redor. A literatura infantil, nesse contexto, desempenha um papel essencial ao estimular a imaginação, a criatividade e a curiosidade, permitindo que a criança construa sentidos e faça relações com suas experiências cotidianas.

Além disso, práticas como contação de histórias, leitura compartilhada, uso de imagens, fantoches e dramatizações tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e envolvente, favorecendo a participação ativa das crianças. Essas atividades também contribuem para o desenvolvimento da atenção, da escuta, do respeito ao outro e da socialização.

Outro aspecto relevante é a preparação para o processo de alfabetização. O contato frequente com a leitura favorece o reconhecimento de letras, sons e palavras, facilitando a transição para a leitura e escrita formais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a leitura na Educação Infantil não deve ser compreendida apenas como uma habilidade técnica, mas como uma prática social e cultural que forma bases sólidas para a aprendizagem ao longo da vida.

Dessa forma, a prática da leitura na Educação Infantil é indispensável para a formação de sujeitos críticos, reflexivos, criativos e preparados para os desafios educacionais futuros.

Além disso, a leitura precoce contribui diretamente para o processo de alfabetização, facilitando o reconhecimento de letras, sons e estruturas da linguagem. Crianças que têm contato frequente com livros tendem a apresentar melhor desempenho escolar ao longo dos anos.

Portanto, a leitura na Educação Infantil é essencial para formar indivíduos mais críticos, criativos e preparados para o processo de aprendizagem contínua.

Palavras-chave: Leitura; Educação Infantil; Desenvolvimento cognitivo; Linguagem; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca mostrar a importância da Leitura a partir da Educação Infantil um conjunto muito amplo de fatores e exige habilidades e competências específicas para exercer com estes desafios e requer um conhecimento específico pertinente às teorias e métodos, por meio de pesquisas e leituras em bibliografias específicas proporcionar aos educadores novos caminhos e novas posturas de trabalho para a alfabetização um instrumento valioso para a apropriação de conhecimentos ao mundo exterior contribui para o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, pois possibilita o contato com diferentes ideias e experiências.

Se faz necessário alfabetizar com uma diversidade de textos que circulam socialmente para garantir tanto o domínio da técnica conhecer a orientação da escrita, grafar e reconhecer as letras, relacionar som/grafia, usá-la as competências para que a linguagem escrita cumpra sua função social. De maneira contextualizada, alfabetizar é dar condições para que o indivíduo tenha desenvolvimento pessoal e participação ativa na sociedade.

Sabemos da importância da leitura nas principalmente a partir da Educação Infantil pois ela pode contribuir para a emancipação do cidadão, tornando-o mais ciente e com uma visão do mundo mais abrangente e da sociedade em que vive. Forma leitores no mundo de hoje tornou-se um grande desafio para os profissionais da educação é uma das formas da contribuição para o desenvolvimento cognitivo do aluno, existe à necessidade de manter um olhar crítico e se ter uma análise sobre a importância da leitura desde os primórdios da infância.

Ensinar a leitura muitas vezes enfrenta desafios dentre da vida escolar o professor entra como um interventor no ato de motivar o estudante no ato da leitura, tornando este prazeroso. Como poderemos verificar em nossos estudos e reflexões.

ALFABETIZAÇÃO É UM PROCESSO QUE DEPENDEMOS DELE PARA CHEGAR À ESCRITA

A Importância da Leitura na Educação Infantil a diversidade neste âmbito e as maneiras de abordagem além da importância desses fatores na fase inicial do ser humano na esfera da aprendizagem. Sabe-se que ao decorrer dos anos as metodologias e métodos utilizados mudaram e tomaram formas diferentes, o que pode ser considerado como ponto positivo na educação, pois a partir de novos meios de alfabetização e letramento nas séries iniciais o desenvolvimento do aluno se torna melhor.

Chegar à escrita é um processo gradual e complexo que envolve diferentes etapas do desenvolvimento infantil, sendo fortemente influenciado pelas experiências de leitura vivenciadas desde a Educação Infantil. A leitura desempenha um papel essencial nesse percurso, pois permite que a criança tenha contato com diferentes formas de linguagem, ampliando sua compreensão sobre o sistema de escrita.

Ao ouvir histórias, observar imagens, participar de atividades de contação e interagir com livros, a criança começa a desenvolver hipóteses sobre a escrita, reconhecendo que ela possui significado e função social. Esse contato constante contribui para a construção da consciência fonológica, do vocabulário e da capacidade de interpretação.

A mediação do educador é fundamental nesse processo, pois ele organiza práticas pedagógicas que estimulam a curiosidade, a expressão oral e o interesse pela linguagem escrita. Assim, a criança vai progressivamente compreendendo a relação entre fala e escrita, até chegar ao domínio da leitura e da produção escrita

de forma mais autônoma.

Dessa forma, chegar à escrita não é um ato isolado, mas o resultado de um processo contínuo de aprendizagem que se inicia com a leitura na Educação Infantil e se consolida ao longo da trajetória escolar.

A alfabetização é um processo fundamental no desenvolvimento humano e social, pois constitui a base para a aquisição da leitura e da escrita, habilidades essenciais para a participação plena na sociedade. Mais do que o simples reconhecimento de letras e palavras, alfabetizar envolve a compreensão do sistema de escrita, a construção de significados e o desenvolvimento da capacidade de interpretação e comunicação. Trata-se de uma etapa contínua e progressiva, que se inicia na infância, mas se estende ao longo da vida por meio do contato com diferentes gêneros textuais e práticas sociais de leitura e escrita. Além disso, a alfabetização está diretamente relacionada ao exercício da cidadania, uma vez que possibilita o acesso à informação, à educação formal e à autonomia intelectual. Dessa forma, alfabetizar não é apenas ensinar a decodificar símbolos, mas promover a inclusão social e o desenvolvimento crítico do indivíduo.

Segundo Soares, (2003, p. 21), A alfabetização é um processo de natureza complexa. Trata-se de um fenômeno de múltiplas facetas, que fazem dele um objeto de estudo de várias ciências. O problema da alfabetização não está apenas na sua característica interdisciplinar, é preciso considerar, ainda, os aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem, na escola, da leitura e da escrita (SOARES, 2003, p.21).

Esse processo de inserção da criança no mundo da leitura e da escrita é extremamente importante. Ele marca a criança por toda vida, assim, saber se comunicar por meio da língua escrita, ou seja, ser alfabetizado é essencial para viver em sociedade. Por isso, é muito comum ver os pais e os professores em dúvida sobre qual é a melhor forma de iniciar a criança no mundo da leitura e da escrita e, principalmente, sobre qual é a hora certa para dar início a esta jornada, não podendo d

A leitura na Educação Infantil é um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, pois contribui diretamente para o crescimento cognitivo, emocional, social e linguístico. Nesse período, o contato com livros e histórias permite que a criança amplie seu vocabulário, desenvolva a imaginação e comece a compreender diferentes formas de expressão e comunicação.

Por meio da leitura, especialmente quando realizada de forma lúdica e interativa, a criança aprende a interpretar o mundo ao seu redor, construindo significados e desenvolvendo habilidades importantes para o processo de alfabetização. Atividades como contação de histórias, leitura de imagens e uso de recursos visuais tornam o aprendizado mais atrativo e significativo.

Além disso, a leitura na Educação Infantil favorece a socialização, o respeito às diferenças e o desenvolvimento da escuta e da atenção. Esses aspectos são

fundamentais para a formação de indivíduos mais críticos, criativos e preparados para as etapas futuras da educação. É importante considerar também os aspectos sociais e políticos.

É muito comum ver educadores e pais entendendo os conceitos de letramento e alfabetização como conceitos homogêneos, entretanto, eles têm diferenças marcantes e fundamentais. Uma criança alfabetizada não é necessariamente uma criança letrada. A alfabetização é o processo em que a criança aprende a decodificar os elementos que compõem a escrita. Esta decodificação passa pela memorização do alfabeto, reconhecimento das letras e ligação entre sílabas.

Atualmente se faz necessário em todas as áreas algum tipo de formação, de acordo com o cargo, tornando um fator essencial na formação do aluno. Ao entender que o letramento se faz ao descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, tanto a alfabetização deve se realizar em um contexto de letramento como início da aprendizagem da escrita, como desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes de caráter prático em relação a esse aprendizado. Discutir alfabetização e letramento é algo complexo e dinâmico. Soares (2003), destaca que uma diferença fundamental entre a alfabetização e o letramento está na ênfase posta nas relações entre as práticas sociais da leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema da escrita, sendo a alfabetização o ensinar a ler e escrever e o letramento, o proporcionar o uso social dessas técnicas.

Alfabetização é algo mais abrangente, diga-se que é o objetivo, o letramento é a forma de alcançá-lo. Na atualidade, estamos vivendo em uma sociedade, em que as crianças chegam. A importância da leitura na Educação Infantil, assim como de seu ensino nas séries iniciais, quanto antes as crianças se apropriarem da leitura e da escrita, melhor poderão desenvolvê-las com eficiência em seus anos de escolaridade, é preciso compreender a prática pedagógica como elemento de fruição do conhecimento, dessa maneira, surge a necessidade e precisão do alfabetizar letrado.

Em um trabalho realizado pelo educador e pelas pessoas do entorno do aprendizado da criança, traçando mudanças certas em prol de práticas pedagógicas por meio do ensino da leitura e da escrita para o seu aprimoramento nas séries iniciais a metodologia de ensino seja ser contextualizada, a alfabetização voltada a realidade do aluno, com materiais reais e não utilizando cartilhas para, as quais não trazem um apoio para o processo de ensino-aprendizagem.

Mas apenas copiam as informações que os alunos têm de decorar.

O processo de alfabetização e letramento constitui uma etapa fundamental da educação básica, sendo responsável pela inserção do indivíduo no mundo da leitura e da escrita. A alfabetização refere-se à aquisição do sistema alfabético e ortográfico da língua, enquanto o letramento diz respeito ao uso social da leitura

e da escrita em diferentes contextos da vida cotidiana. Ambos os processos são indissociáveis e devem ocorrer de forma articulada, possibilitando ao educando não apenas decodificar palavras, mas compreender e utilizar a linguagem de maneira crítica e significativa.

Ao longo da história da educação, diversos métodos de alfabetização foram desenvolvidos, buscando aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Entre os principais, destacam-se o método sintético (alfabético, fônico e silábico), que parte das unidades menores da língua para as maiores; e o método analítico (global), que inicia com palavras ou textos completos para depois decompor suas partes. Além desses, surgem abordagens construtivistas e sociointeracionistas, baseadas nas teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky, que valorizam a participação ativa do aluno e a construção do conhecimento por meio da interação social e da mediação pedagógica.

No contexto contemporâneo, a prática pedagógica exige uma abordagem mais flexível e significativa, integrando diferentes métodos conforme as necessidades dos alunos. O professor atua como mediador do conhecimento, promovendo situações de aprendizagem que estimulem a reflexão, a oralidade, a leitura e a escrita em contextos reais de uso.

A formação continuada dos professores é outro aspecto essencial nesse processo. Ela permite a atualização constante das práticas pedagógicas, o aprofundamento teórico e a reflexão crítica sobre o ensino da leitura e da escrita. Dessa forma, o educador se torna mais preparado para lidar com os desafios da sala de aula, especialmente nas séries iniciais, onde se estabelece a base da alfabetização.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a leitura deve ser trabalhada de forma lúdica, prazerosa e contextualizada, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e do pensamento crítico. O contato frequente com diferentes gêneros textuais favorece a construção do letramento, ampliando a compreensão da função social da escrita.

Nesse cenário, o pedagogo desempenha um papel fundamental como incentivador da prática da leitura, sendo responsável por criar ambientes alfabetizadores ricos em estímulos visuais e textuais. Ele também deve promover atividades diversificadas, como contação de histórias, rodas de leitura e projetos literários, despertando o interesse dos alunos pelo universo da leitura e escrita.

Dessa forma, o processo de alfabetização e letramento deve ser compreendido como uma prática dinâmica, contínua e socialmente contextualizada, que depende da interação entre métodos de ensino, formação docente qualificada e atuação consciente do pedagogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, buscou-se compreender a importância da alfabetização e do letramento, bem como a necessidade de sua efetivação nos anos iniciais da educação. Além disso, procurou-se caracterizar o papel que as práticas de letramento desempenham no processo de formação dos indivíduos que iniciam sua trajetória escolar, destacando sua relevância para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Para a realização deste estudo, foi necessário caracterizar o problema e desenvolver uma pesquisa de caráter bibliográfico, com abordagem descritiva, baseada na análise de conhecimentos científicos já produzidos sobre a temática. Esse tipo de pesquisa possibilita a ampliação da compreensão sobre o processo de alfabetização e suas implicações no contexto educacional.

O processo de leitura deve ser incentivado desde o ambiente familiar, sendo fundamental que os pais atuem como exemplos de leitores, estimulando o interesse das crianças pelos livros. No entanto, na realidade, esse primeiro contato com a leitura ocorre, na maioria das vezes, no ambiente escolar, onde a criança inicia seu processo formal de alfabetização por meio da introdução das letras e do contato sistemático com a linguagem escrita.

Nesse sentido, a escola desempenha um papel essencial ao promover práticas pedagógicas que incentivem o hábito da leitura, contribuindo para que a criança desenvolva competências linguísticas fundamentais. Tais competências são indispensáveis para a organização do pensamento, a interpretação de textos e a construção do conhecimento ao longo da vida escolar.

É importante destacar que toda criança necessita desenvolver habilidades de leitura e escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o que exige um trabalho contínuo por parte do professor e de todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Isso demanda também mudanças nas práticas pedagógicas, tornando o ensino mais dinâmico, significativo e adequado às necessidades dos alunos.

Dessa forma, o ambiente escolar deve proporcionar o contato com a leitura de maneira lúdica e prazerosa, por meio de brincadeiras, jogos e atividades interativas, despertando o interesse pelo mundo letrado e contribuindo para a formação de leitores críticos e autônomos.

REFERÊNCIA

- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emília. A representação da Linguagem e o processo de alfabetização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 7-17, fev. 1985.
- KILIAN, Carina; CARDOSO, Rosane Maria. Práticas de leitura literária: os casos de França e Brasil. [2012].
- MORAIS, A. G.; SILVA, A. Jogos que promovem a consciência fonológica: Como ajudam a compreender o sistema de escrita alfabética e suas convenções? 2020. (No prelo).
- OLIVEIRA, Silvio Luiz de. Tratado de Metodologia Científica: Projetos de Pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Teoria e Prática científica. In:_____. Metodologia do Trabalho Científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007. Cap. III, pág. 122.
- SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.
- SOARES, M. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Ciber cultura. Educação e Sociedade. Campinas,v.23,n.81.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.



A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

ELAINE CRISTINA DE SOUZA QUEIROZ MENDES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniitalo (2015); Especialista em Letras pela Faculdade Unijales (2018); História (2025). Professora de Educação Infantil - no CEI Jardim Nakamura - Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a importância do brincar no desenvolvimento infantil, por meio de uma revisão bibliográfica de produções acadêmicas que abordam a temática. O brincar é compreendido como uma atividade essencial na infância, exercendo papel fundamental na construção de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras. A partir da análise de diferentes autores, evidencia-se que, ao brincar, a criança explora o ambiente, elabora experiências, expressa sentimentos e constrói conhecimentos de forma significativa. Além disso, o brincar contribui para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e das interações sociais, aspectos indispensáveis para a formação integral da criança. No contexto educacional, destaca-se a importância da valorização de práticas lúdicas por parte dos educadores, que devem reconhecer o brincar como um direito da criança e como um recurso pedagógico que favorece o processo de ensino e aprendizagem. Os resultados da revisão apontam que a inserção do brincar no cotidiano da educação infantil potencializa o desenvolvimento global da criança e promove aprendizagens mais significativas. Dessa forma, conclui-se que o brincar não deve ser entendido apenas como atividade recreativa, mas como elemento central no desenvolvimento infantil e na prática pedagógica.

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

INTRODUÇÃO

O brincar constitui uma atividade essencial na infância, sendo reconhecido como um dos principais meios pelos quais a criança interage com o mundo e constrói conhecimentos. Na educação infantil, o brincar ultrapassa a dimensão do entretenimento, assumindo um papel pedagógico relevante no desenvolvimento integral da criança, uma vez que, por meio das experiências lúdicas, são desenvolvidas habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais, além do estímulo à imaginação e à criatividade.

Nesse sentido, o ambiente escolar configura-se como um espaço privilegiado para a promoção do brincar de forma intencional e significativa, cabendo ao educador a função de mediar essas experiências e organizar práticas que favoreçam a exploração, a interação e a aprendizagem. Assim, o brincar deve ser compreendido como uma estratégia pedagógica que contribui para o desenvolvimento global da criança, respeitando suas particularidades e seu ritmo de aprendizagem.

Dessa forma, este estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, fundamentada na análise de produções acadêmicas que discutem a importância do brincar no desenvolvimento infantil, buscando reunir e refletir sobre diferentes perspectivas teóricas acerca do tema.

Entre os principais desafios relacionados à valorização do brincar na educação infantil, destaca-se a compreensão limitada, por parte de alguns profissionais, acerca de sua importância no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, em muitos contextos, o brincar ainda é visto como uma atividade secundária e desvinculada dos objetivos pedagógicos.

Além disso, fatores como a falta de formação continuada, a escassez de recursos didáticos e a organização inadequada dos espaços educativos podem dificultar a inserção de práticas lúdicas de maneira intencional e significativa. Diante desse cenário, torna-se necessário repensar concepções e práticas pedagógicas, de modo a assegurar que o brincar seja efetivamente reconhecido como elemento central no desenvolvimento infantil.

A realização deste estudo justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão acerca da importância do brincar no desenvolvimento infantil, especialmente no contexto educacional, considerando sua relevância para a formação integral da criança.

Por se tratar de uma revisão bibliográfica, a pesquisa possibilita reunir diferentes contribuições teóricas, promovendo uma análise crítica e fundamentada sobre o tema, além de evidenciar a importância do brincar como recurso pedagógico. Nesse sentido, o estudo busca contribuir para a formação de educadores, oferecendo subsídios teóricos que reforcem a valorização do lúdico no processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo geral deste estudo é analisar a importância do brincar no desenvolvimento infantil, a partir de uma revisão bibliográfica. Como objetivos específicos, pretende-se compreender o papel do brincar na construção de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras; identificar as contribuições das práticas lúdicas no contexto da educação infantil; e refletir sobre a importância da atuação do educador na mediação das atividades lúdicas, considerando sua relevância no processo educativo.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar é reconhecido como uma atividade essencial na infância, constituindo-se como um dos principais meios pelos quais a criança compreende e interage com o mundo ao seu redor.

As práticas lúdicas favorecem o desenvolvimento integral, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores, sendo fundamentais no processo de aprendizagem. Dessa forma, o brincar não deve ser visto apenas como entretenimento, mas como uma experiência significativa que contribui para a formação da criança.

A compreensão do brincar como elemento central no desenvolvimento infantil é amplamente discutida na literatura. De acordo com Piaget (1975), o conhecimento é construído a partir da interação da criança com o meio, sendo o jogo uma importante forma de assimilação da realidade. Nesse sentido, o brincar possibilita a construção ativa do conhecimento.

O jogo simbólico, especialmente, desempenha papel relevante no desenvolvimento infantil. Segundo Piaget (1975), por meio da brincadeira, a criança recria situações do cotidiano, o que contribui para o desenvolvimento da imaginação e da capacidade de representação. Assim, o brincar favorece a internalização de conceitos e experiências.

Além da perspectiva cognitiva, o brincar também possui forte dimensão social. Para Vygotsky (2007), a interação social é fundamental para o desenvolvimento, sendo o brincar um espaço privilegiado para a construção de aprendizagens mediadas. A criança aprende ao interagir com o outro, ampliando suas capacidades.

Nesse contexto, o conceito de zona de desenvolvimento proximal ganha destaque. Vygotsky (2007) afirma que, durante o brincar, a criança consegue realizar atividades com apoio de outros, desenvolvendo habilidades que posteriormente realizará de forma autônoma. Isso demonstra a importância do brincar no avanço do desenvolvimento.

O papel do educador, nesse processo, é essencial, pois cabe a ele mediar as experiências e organizar situações que favoreçam a aprendizagem. A prática pedagógica deve valorizar o brincar como instrumento educativo, promovendo

experiências significativas.

O brincar também está relacionado ao desenvolvimento emocional da criança. Winnicott (1975) compreende o brincar como um espaço potencial onde a criança pode expressar sentimentos, desejos e conflitos, contribuindo para o equilíbrio emocional.

Sob essa perspectiva, a atividade lúdica permite que a criança elabore experiências vividas, desenvolvendo sua identidade e segurança emocional. Assim, o brincar exerce função importante no desenvolvimento psíquico.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento social. Durante as brincadeiras, a criança aprende a conviver com regras, a compartilhar e a respeitar o outro, desenvolvendo habilidades essenciais para a vida em sociedade.

Segundo Kishimoto (2011), o brincar deve ser valorizado como prática pedagógica na educação infantil, pois favorece aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral da criança.

A inserção das atividades lúdicas no planejamento pedagógico deve ocorrer de forma intencional. Kishimoto (2011) destaca que o brincar precisa estar articulado aos objetivos educacionais, contribuindo efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem.

O desenvolvimento da linguagem também é favorecido pelo brincar. Ao interagir com outras crianças, a criança amplia seu vocabulário e desenvolve habilidades comunicativas importantes para sua formação.

Além disso, o brincar contribui para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, como memória, atenção e resolução de problemas, sendo essencial para o desenvolvimento intelectual (VYGOTSKY, 2007).

A criatividade também é estimulada por meio das atividades lúdicas. Ao brincar, a criança imagina, cria e experimenta diferentes possibilidades, o que contribui para a construção do pensamento crítico.

Outro aspecto importante é o desenvolvimento motor. As brincadeiras favorecem a coordenação motora, o equilíbrio e a percepção corporal, contribuindo para o desenvolvimento físico da criança.

O ambiente educativo exerce influência direta sobre o brincar. Espaços organizados e ricos em estímulos favorecem a exploração e o desenvolvimento infantil, tornando o aprendizado mais significativo.

A ausência de oportunidades para brincar pode impactar negativamente o desenvolvimento da criança. Por isso, é fundamental garantir o direito ao brincar em diferentes contextos.

A escola, nesse sentido, desempenha papel fundamental ao promover experiências lúdicas diversificadas. Cabe à instituição proporcionar condições adequadas para que o brincar ocorra de forma significativa.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece o brincar como um direito de

aprendizagem na educação infantil, reforçando sua importância no desenvolvimento integral (BRASIL, 2017).

O brincar também contribui para o desenvolvimento da autonomia. Ao participar das brincadeiras, a criança toma decisões, resolve conflitos e constrói sua independência.

Além disso, o brincar está relacionado à cultura, pois as brincadeiras refletem o contexto social em que a criança está inserida, possibilitando a construção de significados culturais.

Dessa forma, o brincar também atua como meio de transmissão cultural, permitindo que a criança compreenda e reproduza práticas sociais.

Ao analisar as contribuições teóricas sobre o brincar no desenvolvimento infantil, observa-se que há um ponto de convergência entre os autores ao reconhecerem sua centralidade no processo de aprendizagem e formação da criança. Piaget (1975) compreende o brincar como uma forma de assimilação da realidade, na qual a criança constrói conhecimento por meio da interação com o meio. Essa perspectiva enfatiza o aspecto cognitivo do desenvolvimento, destacando o jogo como expressão das estruturas mentais em formação.

Por outro lado, Vygotsky (2007) amplia essa compreensão ao enfatizar o caráter social do brincar, defendendo que o desenvolvimento ocorre por meio da mediação e da interação com o outro. Enquanto Piaget destaca a construção individual do conhecimento, Vygotsky enfatiza o papel das relações sociais e culturais, especialmente por meio da zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança aprende com apoio de sujeitos mais experientes.

Em uma perspectiva complementar, Winnicott (1975) centra sua análise na dimensão emocional do brincar, compreendendo-o como um espaço potencial no qual a criança expressa sentimentos, desejos e conflitos internos. Diferentemente das abordagens anteriores, que enfatizam o cognitivo e o social, o autor destaca o brincar como elemento fundamental para o equilíbrio psíquico e para a constituição da subjetividade infantil.

Já Kishimoto (2011) articula essas diferentes dimensões ao defender o brincar como prática pedagógica essencial na educação infantil, integrando aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

A autora aproxima-se de Vygotsky ao valorizar a mediação docente e o contexto educativo, ao mesmo tempo em que reconhece, em consonância com Piaget e Winnicott, o papel do brincar no desenvolvimento global da criança. Dessa forma, evidencia-se que, embora os autores apresentem enfoques distintos, todos convergem para a compreensão do brincar como elemento indispensável ao desenvolvimento infantil.

Por fim, destaca-se que este capítulo, por se tratar de uma revisão bibliográfica, fundamenta-se em autores clássicos e contemporâneos que evidenciam a

relevância do brincar no desenvolvimento infantil.

Conclui-se que o brincar é uma atividade indispensável na infância, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento integral da criança, devendo ser valorizado tanto no contexto escolar quanto familiar.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA E DIREITO DA CRIANÇA

O brincar, na educação infantil, ultrapassa a dimensão recreativa e assume papel central no processo de ensino e aprendizagem, sendo reconhecido como um direito fundamental da criança. Sua inserção no contexto escolar possibilita experiências significativas que contribuem para o desenvolvimento integral, contemplando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores.

Nesse sentido, a educação infantil deve compreender o brincar como elemento estruturante das práticas pedagógicas, e não como atividade secundária. A organização do cotidiano escolar precisa considerar o lúdico como eixo norteador das experiências educativas, favorecendo a construção de conhecimentos de forma ativa e significativa.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao reconhecer o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância (BRASIL, 2017). Esse reconhecimento evidencia a necessidade de garantir experiências lúdicas intencionais no ambiente escolar.

Ao considerar o brincar como prática pedagógica, destaca-se a importância da mediação do educador. O professor atua como organizador das experiências, criando situações que favoreçam a exploração, a criatividade e a interação entre as crianças.

De acordo com Vygotsky (2007), o aprendizado ocorre por meio da interação social, sendo o brincar um espaço privilegiado para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Assim, o educador desempenha papel essencial na mediação dessas interações.

A organização do espaço físico também influencia diretamente a qualidade das experiências lúdicas. Ambientes estruturados, flexíveis e ricos em estímulos favorecem a autonomia e a exploração por parte das crianças.

Piaget (1975) destaca que a criança constrói conhecimento a partir da ação sobre o meio, o que reforça a importância de ambientes que possibilitem manipulação, experimentação e descoberta durante o brincar.

Além disso, o planejamento pedagógico deve contemplar o brincar de forma intencional, articulando-o aos objetivos de aprendizagem. Kishimoto (2011) afirma que o jogo e a brincadeira devem estar integrados às propostas educativas, promovendo aprendizagens significativas.

O brincar também contribui para o desenvolvimento da autonomia infantil. Ao participar de atividades lúdicas, a criança toma decisões, resolve conflitos e experimenta diferentes papéis sociais.

Segundo Winnicott (1975), o brincar é fundamental para o desenvolvimento emocional, pois permite que a criança expresse sentimentos e elabore experiências internas de forma simbólica.

Nesse processo, observa-se que o brincar favorece a construção da identidade da criança, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima e da segurança emocional.

Outro aspecto relevante é a socialização. Durante as brincadeiras, as crianças aprendem a compartilhar, negociar regras e respeitar o outro, desenvolvendo habilidades essenciais para a convivência em sociedade.

Vygotsky (2007) destaca que o brincar possibilita a internalização de normas sociais, uma vez que a criança vivencia situações de cooperação e conflito em um contexto simbólico.

A criatividade também é amplamente estimulada por meio das atividades lúdicas. Ao brincar, a criança cria cenários imaginários, experimenta possibilidades e desenvolve o pensamento divergente.

Piaget (1975) relaciona esse processo ao desenvolvimento do pensamento simbólico, fundamental para a construção do raciocínio lógico e abstrato.

O brincar ainda contribui para o desenvolvimento da linguagem, pois promove a comunicação entre pares, ampliando o vocabulário e a capacidade de expressão.

Kishimoto (2011) reforça que as atividades lúdicas favorecem aprendizagens significativas, pois envolvem participação ativa da criança no processo educativo.

Outro ponto importante refere-se ao desenvolvimento motor, uma vez que as brincadeiras estimulam coordenação, equilíbrio e noção espacial.

A ausência do brincar no cotidiano escolar pode comprometer o desenvolvimento infantil, limitando experiências fundamentais para a formação integral da criança.

Nesse sentido, é responsabilidade da escola garantir tempos e espaços adequados para o brincar, reconhecendo sua importância no currículo da educação infantil.

O papel do educador, portanto, não é apenas permitir o brincar, mas planejar e mediar experiências que ampliem seu potencial educativo.

A interação entre crianças durante as brincadeiras favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, cooperação e resolução de conflitos.

Dessa forma, o brincar se configura como prática indispensável no contexto educacional, integrando aprendizagem e desenvolvimento. Ao analisar o brincar na educação infantil como prática pedagógica, observa-se que há consenso entre os

autores quanto à sua importância para o desenvolvimento integral da criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforça o brincar como direito de aprendizagem, destacando sua obrigatoriedade no contexto da educação infantil. Nessa perspectiva normativa, o brincar é compreendido como elemento estruturante do currículo, devendo estar presente de forma intencional nas práticas educativas.

De maneira complementar, Vygotsky (2007) enfatiza o brincar como um processo social e mediado, no qual a interação com o outro possibilita o desenvolvimento de funções cognitivas superiores. Em comparação com a BNCC, que estabelece diretrizes legais e pedagógicas, Vygotsky oferece uma fundamentação teórica que explica como o brincar contribui para a aprendizagem por meio das relações sociais e da mediação docente.

Piaget (1975), por sua vez, apresenta uma abordagem centrada na construção individual do conhecimento, defendendo que o brincar é uma forma de assimilação da realidade pela criança. Enquanto Vygotsky destaca o papel do social, Piaget enfatiza a ação da criança sobre o meio e o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Já Brougère (1998) complementa esse panorama ao atribuir ao brincar uma dimensão emocional, compreendendo-o como espaço essencial para a expressão de sentimentos e constituição da subjetividade infantil.

Kishimoto (2011) articula essas diferentes perspectivas ao defender o brincar como prática pedagógica intencional, que integra dimensões cognitivas, sociais e emocionais no contexto escolar. Em comparação aos demais autores, sua contribuição aproxima teoria e prática educativa, destacando o papel do educador na organização de experiências lúdicas significativas. Dessa forma, evidencia-se que, embora apresentem enfoques distintos, os autores convergem ao reconhecer o brincar como elemento essencial para o desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil.

Por fim, ao tratar o brincar como eixo estruturante da educação infantil, este capítulo, fundamentado em revisão bibliográfica, evidencia sua relevância para a formação integral da criança.

Conclui-se que o brincar, quando intencionalmente integrado às práticas pedagógicas, potencializa o desenvolvimento infantil em suas múltiplas dimensões, consolidando-se como elemento essencial da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, desenvolvido por meio de revisão bibliográfica, permitiu compreender a importância do brincar no desenvolvimento infantil, evidenciando seu papel fundamental na formação integral da criança. Ao longo da análise, foi possível identificar que o brincar não se limita a uma atividade recreativa, mas constitui

uma prática essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor, contribuindo diretamente para os processos de aprendizagem na educação infantil.

Verificou-se também que a inserção do brincar no contexto escolar é indispensável, uma vez que possibilita experiências significativas que favorecem a construção do conhecimento de forma ativa e participativa. Nesse sentido, o ambiente educativo deve ser organizado de maneira a garantir o acesso das crianças a práticas lúdicas intencionais, respeitando suas necessidades, interesses e formas próprias de aprender.

Outro aspecto relevante identificado refere-se ao papel do educador, que assume função essencial na mediação das atividades lúdicas. Sua atuação é determinante para que o brincar seja compreendido como parte integrante do processo pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais na infância. Dessa forma, torna-se necessário que as práticas pedagógicas valorizem o lúdico como eixo estruturante do trabalho educativo.

Além disso, a pesquisa evidenciou que ainda existem desafios relacionados à valorização do brincar, especialmente no que se refere à sua compreensão como elemento pedagógico. Em alguns contextos, ainda é possível observar a sua subvalorização, o que reforça a necessidade de reflexões e mudanças nas práticas educacionais, bem como de investimentos na formação docente.

Por fim, conclui-se que o brincar deve ser reconhecido como um direito da criança e um componente essencial do processo educativo. Sua presença no cotidiano da educação infantil contribui de maneira significativa para o desenvolvimento global da criança, promovendo aprendizagens mais ricas, significativas e humanizadas. Assim, reforça-se a importância de práticas pedagógicas que integrem o lúdico de forma intencional e contínua no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1998.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



A MATEMÁTICA ESTÁ EM TUDO: A LINGUAGEM MATEMÁTICA COMO EXPERIÊNCIA VIVIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FERNANDA MINNITTI DE MORAES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2015); Professora de Educação Infantil na EMEI Presidente Jânio Quadros.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a presença da matemática no cotidiano das crianças pequenas e sua dimensão vivencial na Educação Infantil, compreendendo-a não como disciplina formal, mas como linguagem constitutiva da experiência humana. A partir de uma revisão bibliográfica e da análise de documentos curriculares oficiais — especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) — o estudo argumenta que a matemática antecede o domínio da linguagem escrita e se manifesta de forma espontânea e plural nas interações, brincadeiras e explorações das crianças. Discute-se ainda o papel do professor como mediador intencional dessas experiências, capaz de transformar situações cotidianas em ricas oportunidades de aprendizagem matemática com significado. Os resultados apontam para a necessidade de uma pedagogia que reconheça a criança como sujeito matemático desde o nascimento e que articule as noções de espaço, tempo, quantidade e transformação ao universo cultural e social da infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Matemática; Campos de Experiência; BNCC; Linguagem matemática.

INTRODUÇÃO

Quando uma criança de dois anos pede “mais um biscoito”, quando uma criança de quatro anos organiza os brinquedos por tamanho ou cor, quando o bebê descobre que um objeto cabe dentro de outro — em todos esses momentos, a matemática já está presente. Ela não aguarda a chegada da escola para existir. Ela já habitava o mundo da criança muito antes de qualquer caderno ou lousa.

Essa constatação, aparentemente simples, carrega uma implicação pedagógica profunda: a matemática é, entre as linguagens humanas, talvez aquela que mais precocemente se manifesta na experiência das crianças pequenas. Enquanto a língua escrita exige um longo processo de convenção simbólica que pressupõe certa maturidade cognitiva e cultural, as noções matemáticas de quantidade, espaço, forma, tempo e transformação são experimentadas pelo corpo, pelos sentidos e pela ação desde os primeiros meses de vida (LORENZATO, 2011).

No contexto da Educação Infantil brasileira, essa compreensão encontra respaldo nos documentos curriculares nacionais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) situam a matemática não como uma disciplina isolada, mas como parte integrante de um campo de experiências mais amplo — “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” — que se articula à vida cotidiana, às brincadeiras e às interações das crianças.

Este artigo propõe uma reflexão teórica sobre o caráter vivencial da matemática na Educação Infantil, argumentando que uma prática pedagógica significativa nessa etapa passa, necessariamente, pelo reconhecimento da criança como sujeito matemático — alguém que já pensa, explora e organiza o mundo por meio de relações lógico-matemáticas antes mesmo de saber o nome dos números. Para tanto, dialogamos com autores como Lorenzato (2011), Kamii (1990) e Smole (2000), além das orientações dos documentos oficiais vigentes.

A MATEMÁTICA COMO LINGUAGEM ANTERIOR À ESCOLA

Há um equívoco muito comum no imaginário escolar: o de que a matemática começa quando a criança aprende a escrever os números. Essa visão reduz uma linguagem vasta e plural à sua representação gráfica, ignorando décadas de pesquisa em educação matemática e desenvolvimento infantil.

Desde o nascimento, o bebê estabelece relações de quantidade — distingue “um” de “muitos”, percebe a permanência dos objetos, experimenta a noção de cheio e vazio, dentro e fora, perto e longe. Essas não são metáforas da matemática: são a própria matemática em sua forma mais originária, operando pela via do corpo, do movimento e da experiência sensorial (LORENZATO, 2011).

Kamii (1990), apoiada na teoria piagetiana, demonstrou que o conhecimento lógico-matemático não é algo transmitido de fora para dentro, mas construído pela criança a partir de suas próprias ações sobre os objetos e das relações que estabelece entre eles. Nesse sentido, a criança que empilha blocos está experimentando noções de altura, equilíbrio e sequência; a que distribui tampinhas entre amigos está operando com a ideia de correspondência e divisão; a que percebe que “chegou a vez dela” na fila estão compreendendo ordem e posição.

Na mesma direção, Vygotsky (1996) nos lembra que o desenvolvimento cognitivo se dá na interação social, mediado pela linguagem. A matemática, compreendida como linguagem, é adquirida de maneira social — nas regras dos jogos, nas rotinas do cotidiano, nas músicas de roda, nas histórias contadas. Como aponta Smole (2000, p. 12),

a criança aprende a matemática na explicação das regras dos jogos, na sequência das histórias, nas rotinas diárias, nas observações, nas atividades culinárias, nas experiências científicas, no calendário, através das músicas, poesias, interações e brincadeiras.

Essa perspectiva nos revela algo fundamental: a matemática não é uma disciplina que se ensina — é uma linguagem que se vive. E é justamente por isso que ela é, de todas as linguagens formais, a mais naturalmente presente na infância.

O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS: DA DCNEI À BNCC

A compreensão de que a matemática deve ser vivenciada, e não apenas ensinada, encontra eco direto nos documentos curriculares que orientam a Educação Infantil no Brasil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) estabelecem que as práticas pedagógicas dessa etapa devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. A matemática, nesse contexto, não aparece como área disciplinar, mas como dimensão constitutiva da experiência das crianças com o mundo físico, social e cultural.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), por sua vez, organiza os saberes da Educação Infantil em cinco Campos de Experiências, entre os quais se destaca, para a matemática, o campo “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”. O documento apresenta, de forma reveladora, a seguinte descrição:

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais e demonstram curiosidade sobre esses mundos. Em suas experiências, deparam-se com noções da Matemática, das Ciências, da Tecnologia. Na Educação Infantil é fundamental, para as aprendizagens e o desenvolvimento de habilidades, que as crianças tenham oportunidades de ricas e diversificadas experiências que lhes possibilitem construir, ampliar e utilizar conhecimentos. (BRASIL, 2018, p. 40)

Esse trecho é emblemático: a BNCC reconhece que a criança se depara com a matemática — ela não é levada até ela. A matemática já está no mundo que a criança explora com os olhos, com as mãos, com o corpo. O papel da escola, portanto, não é introduzir a matemática, mas ampliar, nomear e aprofundar o que a criança já vivência.

O campo de experiência abrange noções de espaço e localização, tempo e sequência, quantidade e número, grandezas e medidas, formas e padrões, e transformações de materiais e fenômenos. Tudo isso deve ser trabalhado, conforme orienta a BNCC, “por meio de jogos, brincadeiras, música, histórias e situações do dia a dia” (BRASIL, 2018, p. 41), reconhecendo que a aprendizagem matemática, nessa fase, se dá pela via do concreto, do lúdico e do significativo.

É importante destacar ainda que a BNCC, em sua perspectiva para a Educação Infantil, não propõe o ensino formal de matemática — não há habilidades de cálculo ou memorização de algoritmos para essa etapa. O foco está na construção de noções, no desenvolvimento do pensamento lógico e na exploração do mundo por meio de experiências ricas e intencionalmente planejadas pelo educador.

A MATEMÁTICA ESTÁ EM TUDO: PRESENÇA NO COTIDIANO DA INFÂNCIA

Se observarmos com atenção uma manhã comum numa turma de Educação Infantil, encontraremos a matemática em cada canto — não como abstração, mas como ação concreta e significativa.

Na chegada à escola, a criança já opera com a noção de tempo: “hoje é segunda-feira”, “minha mãe vem me buscar depois do almoço”. Na roda de conversa, ao contar quantas crianças vieram e quantas faltaram, exercita correspondência e subtração. Na organização dos brinquedos, classifica por forma, cor ou tamanho. No parque, experimenta trajetórias, distâncias e velocidades. No refeitório, divide a fruta, compara porções, percebe o que é mais e o que é menos. Na história ouvida pela professora, identifica sequências, causa e consequência, antes e depois.

Nenhuma dessas situações requer uma “aula de matemática”. Requerem, isso sim, um olhar pedagógico atento — um professor que reconheça esses momentos

como oportunidades matemáticas e os potencialize com perguntas, desafios e mediações intencionais.

Como pontua Lorenzato (2011, p. 3), o professor precisa conhecer suas crianças, que possuem “características próprias, consequência de distintos fatores, tais como: meio cultural, nível socioeconômico, herança genética e educação familiar”. Isso significa que a matemática vivenciada pelas crianças não é homogênea: ela é atravessada por cultura, por contexto, por experiências familiares. A escola precisa acolher e ampliar essas experiências — não substituí-las por uma matemática abstrata e descolada da vida.

A pesquisa de Smole (2000) reforça que atividades como a culinária, o calendário, os jogos de regras, a música e a literatura infantil são territórios privilegiados para o desenvolvimento do pensamento matemático na infância. Em cada um desses contextos, a criança mede, conta, compara, ordena, prevê e resolve problemas — sem perceber que está “fazendo matemática”, porque, para ela, está apenas vivendo.

O PAPEL DO PROFESSOR: MEDIAÇÃO INTENCIONAL E ESCUTA ATIVA

Reconhecer que a matemática está no cotidiano das crianças não significa deixá-las à deriva. Ao contrário: exige do professor uma postura de mediador intencional — alguém que planeja, observa, escuta e intervém de forma qualificada para ampliar as experiências matemáticas das crianças.

A intencionalidade pedagógica é, aqui, a palavra-chave. Um professor que ouve uma criança dizer “esse bolo tem que ser dividido igual para todo mundo” e simplesmente segue em frente perdeu uma oportunidade matemática riquíssima. Um professor que para e pergunta “como podemos fazer isso? Quantos pedaços precisamos?” está transformando uma situação cotidiana em experiência de aprendizagem.

Nesse sentido, as DCNEI (2010) são claras ao afirmar que cabe ao professor “organizar situações de aprendizagem, considerando a necessidade de garantir a todos as mesmas oportunidades de explorar e descobrir relações e regularidades”. Planejar contextos que estimulem brincadeiras e experiências com materiais concretos é, portanto, responsabilidade ativa do educador.

A escuta ativa também merece destaque. Quando a criança explica como resolveu um problema — mesmo que de forma não convencional — ela está revelando seu pensamento matemático. Acolher essas hipóteses, questioná-las e ampliá-las é um ato pedagógico poderoso. Conforme apontam pesquisas na área (SMOLE, 2000; KAMII, 1990), o erro da criança não é falha — é janela para o professor entender como ela pensa e onde pode intervir para qualificar esse pensamento.

Além disso, o professor de Educação Infantil precisa se sentir matemático. A insegurança docente em relação à matemática — fenômeno bastante comum em

virtude de trajetórias escolares marcadas pela abstração e pelo medo de errar — pode se transferir para as crianças. Uma professora que olha para um jogo com atenção e curiosidade, que pergunta junto, que demonstra que não sabe a resposta e quer descobrir, está ensinando muito mais do que matemática: está ensinando uma postura investigativa diante do mundo.

MATEMÁTICA SEM MEDO: IMPLICAÇÕES PARA UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

Uma das heranças mais problemáticas de uma educação matemática malconduzida é o medo. Estudantes que chegam ao Ensino Fundamental com bloqueio em relação à matemática frequentemente tiveram, em algum momento da trajetória, experiências de humilhação, exclusão ou incompreensão. A Educação Infantil tem o poder — e a responsabilidade — de fundar uma relação afetiva e positiva com a matemática antes que esse medo se instale.

Para isso, é fundamental que a matemática na Educação Infantil seja, antes de tudo, prazerosa. Que as crianças possam errar sem medo, tentar de novo, inventar estratégias próprias. Que os jogos e as brincadeiras sejam os principais veículos de aprendizagem. Que o corpo — que mede, que ocupa espaço, que sente o tempo — seja reconhecido como primeiro instrumento matemático da criança.

Como orienta a BNCC (2018), o conceito de número deve ser construído ao longo das vivências cotidianas. Os números, contagens e relações numéricas fazem parte da vida e devem fazer sentido para serem construídos — não memorizados. Essa orientação é um convite à desaceleração e à confiança no processo de cada criança.

Uma pedagogia da infância matematicamente rica não é aquela que antecipa o Ensino Fundamental. É aquela que mergulha fundo na própria natureza da infância — na curiosidade, na exploração, na brincadeira — e reconhece que, nesse mergulho, a matemática já está presente. Cabe ao professor não introduzi-la, mas revelá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou argumentar que a matemática, longe de ser uma linguagem estranha ou difícil, é talvez a mais natural de todas as linguagens humanas — aquela que a criança começa a “falar” antes mesmo de pronunciar as primeiras palavras. Ela está presente no corpo que cresce, no espaço que se explora, no tempo que passa, nas quantidades que se comparam, nas formas que se manipulam.

Os documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil — a BNCC e as DCNEI — reconhecem essa dimensão vivencial da matemática e propõem uma abordagem integrada, experiencial e lúdica. Não há, nessa etapa, espaço para o ensino de fórmulas ou algoritmos. Há, sim, espaço para a exploração rica, para a

pergunta curiosa, para o problema que emerge da brincadeira, para o número que aparece na contagem das crianças presentes.

Para o professor de Educação Infantil, isso representa ao mesmo tempo um desafio e uma libertação: o desafio de desenvolver um olhar matemático atento ao cotidiano; a libertação de compreender que não é necessário “dar aula de matemática” — mas é necessário, sim, criar intencionalmente ambientes e situações nos quais a matemática vivida pelas crianças possa ser ampliada, nomeada e aprofundada.

Que as crianças cheguem ao Ensino Fundamental não com medo da matemática, mas com a memória viva de que ela sempre esteve com elas — no jogo, na música, no bolo dividido, na roda, no parque. Essa é a tarefa mais bonita — e mais matematicamente rigorosa — da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.
- KAMII, Constance. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. Campinas: Papirus, 1990.
- LORENZATO, Sérgio. Educação Infantil e percepção matemática. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SMOLE, Kátia Stocco. A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



A ARTE COMO EXPRESSÃO DA IDENTIDADE CULTURAL BRASILEIRA

GLAUCIA REGINA ULTRAMARI DE LIMA

Nascida em 20 de junho de 1985, é graduada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Guarulhos e em Pedagogia pela UNINOVE, além de possuir pós-graduação em Recursos Humanos e Gestão Escolar. Iniciou sua carreira como professora de Ciências e Biologia na rede estadual de São Paulo, onde atuou por seis anos. Em seguida, passou a integrar a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, dando continuidade ao trabalho docente. Em 2021, assumiu a função de Coordenadora Pedagógica, ampliando sua atuação para a gestão educacional e o acompanhamento pedagógico. Atualmente, atua em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), desenvolvendo projetos pedagógicos e contribuindo para a formação docente e o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar criticamente a relação entre arte e identidade cultural brasileira, compreendendo a produção artística como um campo simbólico fundamental para a construção, expressão e ressignificação das múltiplas identidades que compõem o Brasil, partindo do pressuposto de que a identidade cultural brasileira constitui-se como um processo dinâmico, histórico e plural, resultante da complexa interação entre diferentes matrizes culturais, especialmente indígenas, africanas e europeias.

Apesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos que discutem cultura, identidade e representação, articulando tais conceitos à análise de produções artísticas que contribuíram para a consolidação de uma estética nacional. Destacam-se, nesse sentido, as obras de Tarsila do Amaral, cuja produção dialoga com o projeto modernista de valorização de uma identidade brasileira autêntica, e de Candido Portinari, que evidencia, por meio de sua linguagem pictórica, as dimensões sociais e humanas do país.

Paralelamente à investigação teórica, o trabalho contempla o desenvolvimento de uma produção artística autoral, concebida a partir da incorporação de elementos visuais, simbólicos e culturais representativos da diversidade brasileira, sendo o processo criativo orientado por uma abordagem reflexiva que busca estabelecer um diálogo consistente entre teoria e prática, além de explorar a arte como meio de

interpretação e reconstrução da realidade sociocultural.

Dessa forma, conclui-se que a arte se configura como um dispositivo essencial na construção e na representação da identidade cultural brasileira, ao promover não apenas a valorização da diversidade, mas também a problematização das relações sociais, históricas e culturais que constituem o país, reafirmando-se, assim, o papel da produção artística como agente ativo na formação da consciência crítica e na preservação das múltiplas expressões culturais.

Palavras-chave: Arte; Identidade cultural; Cultura brasileira; Representação; Diversidade cultural.

INTRODUÇÃO

A arte constitui uma das mais importantes formas de expressão humana, sendo responsável por representar, ao longo da história, os valores, as crenças, os costumes e os modos de vida de diferentes sociedades. Mais do que uma manifestação estética, a arte desempenha um papel fundamental na construção, preservação e transformação das identidades culturais, permitindo que grupos sociais expressem suas experiências, memórias e visões de mundo. Nesse sentido, ela se apresenta como um instrumento de comunicação e reflexão capaz de traduzir aspectos históricos, sociais, políticos e culturais de uma determinada comunidade. No contexto brasileiro, a relação entre arte e identidade cultural revela-se especialmente complexa e significativa. A identidade cultural do Brasil foi construída partir de um intenso processo histórico marcado pela diversidade étnica e pela interação entre diferentes matrizes culturais, destacando-se as contribuições dos povos indígenas, africanos e europeus. Essa pluralidade cultural resultou em uma rica diversidade de manifestações artísticas que refletem as múltiplas influências presentes na formação da sociedade brasileira.

De acordo com o sociólogo e teórico cultural Stuart Hall, a identidade cultural não deve ser compreendida como algo fixo, estável ou imutável, mas como uma construção histórica e social em constante transformação. Para o autor, as identidades são produzidas e reconstruídas continuamente por meio das experiências, das relações sociais e dos processos culturais que caracterizam cada período histórico. Sob essa perspectiva, a arte assume um papel relevante na produção de significados, funcionando como um espaço privilegiado para a representação, a valorização e a ressignificação das identidades culturais.

Ao longo da história do Brasil, diversos movimentos artísticos contribuíram para a construção de uma identidade nacional. Entre eles, destaca-se o Modernismo Brasileiro, especialmente a partir da Semana de Arte Moderna de 1922, que representou uma ruptura com os modelos estéticos europeus predominantes até então.

Os artistas modernistas buscaram valorizar elementos genuinamente brasileiros, explorando temas relacionados à cultura popular, às paisagens nacionais, ao folclore e às diferentes realidades sociais do país.

Nesse contexto, artistas como Tarsila do Amaral tiveram papel fundamental na consolidação de uma estética nacional, incorporando em suas obras cores vibrantes, formas inovadoras e elementos característicos da cultura brasileira. Obras como *Abaporu* tornaram-se símbolos da busca por uma identidade artística própria, capaz de dialogar com as influências internacionais sem perder suas raízes culturais. Da mesma forma, Candido Portinari destacou-se por retratar, em suas pinturas, aspectos sociais, históricos e culturais do Brasil, evidenciando tanto a diversidade quanto as desigualdades que marcaram a trajetória do país. Suas obras apresentam um olhar sensível sobre a realidade do povo brasileiro, contribuindo para a valorização da cultura nacional e para a reflexão sobre questões sociais relevantes.

Além disso, conforme argumenta o antropólogo Néstor García Canclini, as sociedades contemporâneas são caracterizadas por processos de hibridação cultural, nos quais diferentes tradições, costumes e referências culturais se misturam, produzindo novas formas de expressão e identidade. Essa abordagem é particularmente importante para compreender a arte brasileira contemporânea, que se desenvolve em um contexto de intensa circulação de informações, influências globais e intercâmbios culturais. Assim, a produção artística atual estabelece diálogos constantes entre tradição e inovação, passado e presente, local e global, refletindo a complexidade da cultura brasileira no século XXI.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo analisar a relação entre arte e identidade cultural brasileira, buscando compreender de que maneira as manifestações artísticas contribuem para a construção, a expressão e a valorização da diversidade cultural do país. Para alcançar esse objetivo, serão articulados referenciais teóricos que discutem os conceitos de identidade cultural e produção artística, bem como a análise de obras de artistas relevantes para a história da arte brasileira. Além disso, será desenvolvida uma produção artística autoral inspirada em elementos culturais brasileiros, possibilitando uma reflexão prática sobre os temas abordados.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de promover reflexões acerca do papel da arte na sociedade contemporânea, especialmente no que se refere à valorização das identidades culturais e ao reconhecimento da diversidade que caracteriza o Brasil. Em um contexto marcado pela globalização e pelas constantes transformações sociais, compreender a importância da arte como instrumento de preservação cultural, construção de pertencimento e fortalecimento da memória coletiva torna-se fundamental para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a valorização da riqueza cultural brasileira.

A ARTE COMO IDENTIDADE E EXPRESSÃO CULTURAL

A análise da relação entre arte e identidade cultural brasileira exige uma abordagem que considere não apenas os aspectos estéticos da produção artística, mas, sobretudo, seus fundamentos históricos, sociais e simbólicos. A identidade cultural, conforme discute Stuart Hall, deve ser compreendida como um processo em constante construção, marcado por deslocamentos, rupturas e reconfigurações, e não como uma essência fixa e imutável. Nesse sentido, a arte configura-se como um campo privilegiado de representação, no qual tais identidades são construídas, negociadas e ressignificadas ao longo do tempo.

No caso brasileiro, a formação da identidade cultural está intrinsecamente ligada ao processo de colonização, caracterizado pela imposição de valores europeus sobre populações indígenas e africanas escravizadas. Durante o período colonial, a produção artística esteve majoritariamente subordinada à lógica da metrópole, com forte predominância da arte sacra barroca, utilizada como instrumento ideológico e pedagógico pela Igreja. Ainda assim, mesmo sob condições de dominação, manifestações culturais de origem africana e indígena resistiram e se incorporaram de maneira sincrética à cultura brasileira, contribuindo para a constituição de uma identidade plural e híbrida.

Essa condição de hibridismo cultural é posteriormente teorizada por Néstor García Canclini, ao afirmar que as culturas latino-americanas se formam a partir de processos de mistura e rearticulação entre o tradicional e o moderno, o local e o global. Tal perspectiva é fundamental para compreender a singularidade da produção artística brasileira, que não se limita à reprodução de modelos externos, mas os ressignifica a partir de seu contexto específico.

A ruptura mais significativa com os padrões europeus ocorre no início do século XX, com o Modernismo Brasileiro, especialmente a partir da Semana de Arte Moderna de 1922. Esse movimento representa um marco na busca por uma identidade artística nacional, propondo uma estética que valorizasse elementos da cultura brasileira em sua diversidade. Segundo Mário de Andrade, era necessário “abrasileirar” a arte, rompendo com a dependência cultural europeia e reconhecendo a riqueza das manifestações populares.

Nesse contexto, a obra de Tarsila do Amaral destaca-se como um dos principais exemplos da construção de uma visualidade brasileira. Suas pinturas incorporam cores intensas, formas simplificadas e temas nacionais, dialogando com o movimento antropofágico, que propunha a assimilação crítica das influências estrangeiras. Já Candido Portinari amplia essa discussão ao inserir, em sua produção, uma dimensão social e política, retratando o trabalhador, a infância, a fome e as desigualdades estruturais do país, contribuindo para uma leitura crítica da realidade brasileira.

Na segunda metade do século XX, observa-se uma ampliação das linguagens

artísticas e uma intensificação do debate sobre identidade cultural. O movimento da Tropicália, por exemplo, propõe uma releitura da cultura nacional a partir da mistura de referências diversas, questionando hierarquias culturais e promovendo uma estética híbrida e experimental. Artistas como Caetano Veloso evidenciam, em suas produções, a tensão entre tradição e modernidade, local e global, refletindo as transformações sociais e culturais do período.

Já na contemporaneidade, a discussão sobre identidade cultural brasileira torna-se ainda mais complexa, incorporando questões relacionadas à globalização, às tecnologias digitais e às lutas por reconhecimento de grupos historicamente marginalizados. A arte passa a atuar não apenas como representação, mas como espaço de resistência e afirmação identitária, abordando temas como raça, gênero, território e desigualdade social.

Nesse cenário, manifestações como a arte urbana ganham destaque ao ocupar o espaço público e democratizar o acesso à produção artística. Por meio de grafites, intervenções e performances, artistas contemporâneos expressam vivências periféricas e tensionam discursos hegemônicos, contribuindo para a ampliação do conceito de identidade cultural. A arte, portanto, assume um caráter político ao dar visibilidade a narrativas muitas vezes silenciadas.

A produção artística autoral desenvolvida neste trabalho insere-se nesse contexto, buscando dialogar com os referenciais históricos e teóricos apresentados. O processo criativo foi orientado pela investigação de elementos simbólicos da cultura brasileira, como cores, padrões visuais, manifestações populares e representações da diversidade social. Ao articular tais elementos, buscou-se não apenas representar a identidade cultural, mas também refletir criticamente sobre sua construção e suas transformações.

Dessa forma, é possível afirmar que a arte brasileira, em suas diferentes fases, não apenas reflete a identidade cultural do país, mas participa ativamente de sua construção e redefinição. Ao longo da história, a produção artística tem operado como um espaço de negociação simbólica, no qual diferentes influências são incorporadas, transformadas e ressignificadas. Assim, a arte se consolida como um instrumento fundamental para a compreensão da cultura brasileira, evidenciando sua complexidade, diversidade e dinamismo.

A Relação entre Arte e Identidade Cultural Brasileira

A relação entre arte e identidade cultural brasileira constitui um campo de análise complexo, que envolve dimensões históricas, sociais, políticas e simbólicas. A identidade cultural, longe de ser um dado fixo ou essencialista, deve ser compreendida como uma construção histórica em permanente transformação, produzida por meio de práticas discursivas, representações e relações de poder. Conforme argumenta Stuart Hall, as identidades são formadas no interior da representação, sendo constantemente deslocadas e reconstruídas em função dos contextos históricos e

culturais (HALL, 2006).

A produção artística ocupa um papel central na sociedade porque não se limita à estética; ela também é uma forma de comunicação, reflexão e crítica. No caso brasileiro, a arte está diretamente ligada à construção da identidade cultural do país, que é resultado da mistura de diferentes povos, histórias e tradições. A formação da identidade cultural pode ser entendida como um processo complexo, contínuo e multifacetado, no qual indivíduos e grupos constroem sentidos sobre quem são a partir de interações históricas, sociais, políticas e simbólicas. Longe de ser algo fixo ou imutável, a identidade cultural está em permanente transformação, sendo constantemente negociada e reinterpretada ao longo do tempo.

Um dos pilares centrais desse processo é a relação entre continuidade e mudança. Elementos culturais como língua, religião, costumes, práticas artísticas e valores morais são frequentemente transmitidos de geração em geração, criando um senso de pertencimento e estabilidade. No entanto, esses mesmos elementos não permanecem intactos: eles são reinterpretados à luz de novos contextos históricos, tecnológicos e sociais. Por exemplo, tradições podem ser ressignificadas em contextos urbanos modernos, ou práticas culturais podem se hibridizar devido ao contato entre diferentes grupos, especialmente em cenários de globalização.

A interação entre indivíduo e coletividade também desempenha um papel decisivo. Desde a infância, os sujeitos são inseridos em processos de socialização que ocorrem em instituições como a família, a escola, os meios de comunicação e os espaços comunitários. Nesses contextos, aprendem códigos culturais, normas de comportamento e sistemas de valores. Contudo, esse aprendizado não é mecânico: o indivíduo interpreta, questiona e até resiste a essas influências. Assim, a identidade cultural emerge como resultado de uma negociação constante entre as estruturas sociais e a agência individual.

Outro aspecto fundamental é o papel da memória coletiva e das narrativas históricas. As histórias que um grupo conta sobre si mesmo — sejam elas transmitidas oralmente, registradas em documentos ou difundidas por meios midiáticos — ajudam a construir um sentimento de continuidade e pertencimento. Essas narrativas selecionam eventos, heróis, traumas e conquistas que passam a definir a identidade do grupo. No entanto, elas não são neutras: podem ser reinterpretadas ou até manipuladas de acordo com interesses políticos ou ideológicos. Isso evidencia que a identidade cultural também é um campo de disputa simbólica.

No contexto brasileiro, essa disputa assume características particulares devido à formação histórica do país. A identidade nacional foi construída a partir do encontro e da interação entre diferentes matrizes culturais, especialmente indígenas, africanas e europeias. Esse processo foi marcado por relações de poder desiguais, conflitos, resistências e trocas culturais que contribuíram para a constituição de uma sociedade profundamente diversa. Dessa forma, a cultura brasileira não pode

ser compreendida como homogênea, mas sim como resultado de múltiplas influências que coexistem e se transformam continuamente.

Nesse cenário, a arte desempenha um papel fundamental ao atuar como meio de expressão, preservação e ressignificação das experiências coletivas. Por meio da pintura, da música, da literatura, da dança, do teatro e de outras manifestações artísticas, diferentes grupos sociais encontram formas de expressar suas vivências, valores, memórias e visões de mundo. A arte torna-se, assim, um espaço privilegiado para a construção de identidades e para a valorização da diversidade cultural.

Além disso, a produção artística possui a capacidade de questionar narrativas dominantes e dar visibilidade a grupos historicamente marginalizados. Ao representar diferentes perspectivas sociais, étnicas e culturais, a arte contribui para ampliar o debate sobre pertencimento, reconhecimento e cidadania. Nesse sentido, ela não apenas reflete a realidade social, mas também participa ativamente de sua transformação, estimulando reflexões críticas sobre as estruturas que organizam a sociedade.

Portanto, compreender a relação entre arte e identidade cultural brasileira implica reconhecer que ambas se constituem em processos dinâmicos, históricos e interdependentes. A arte funciona como um espaço de diálogo entre passado e presente, tradição e inovação, memória e transformação. Ao mesmo tempo em que expressa a diversidade cultural do país, ela contribui para a construção contínua de novas formas de compreender o que significa ser brasileiro em uma sociedade marcada pela pluralidade e pela constante mudança.

Além disso, fatores como migração, colonização, globalização e avanços tecnológicos intensificam o dinamismo da identidade cultural. O contato entre diferentes culturas pode gerar tanto processos de assimilação quanto de resistência ou de hibridização cultural. Em sociedades contemporâneas, marcadas por fluxos intensos de informação e mobilidade, é comum que indivíduos desenvolvam identidades múltiplas, transitando entre diferentes referências culturais.

Por fim, é importante reconhecer que a identidade cultural não é apenas uma questão de pertencimento, mas também de poder. Determinados grupos têm maior capacidade de impor suas narrativas, valores e representações como dominantes, enquanto outros podem ter suas culturas marginalizadas ou invisibilizadas. Assim, discutir a formação da identidade cultural implica também refletir sobre desigualdades, reconhecimento e diversidade.

Em síntese, a formação da identidade cultural é um processo dinâmico que envolve herança e transformação, socialização e agência, memória e disputa. Ela se constrói no entrelaçamento de múltiplas dimensões da vida social, refletindo tanto a história coletiva quanto as experiências individuais. As manifestações da identidade cultural constituem um campo amplo, dinâmico e profundamente simbólico por meio do qual indivíduos e coletividades tornam visíveis seus valores, crenças,

memórias e formas de interpretar o mundo. Elas não apenas expressam a cultura, mas também a produzem e a transformam continuamente. Ao se materializarem em práticas sociais, linguagens artísticas e comportamentos cotidianos, essas manifestações funcionam como meios de comunicação coletiva e como instrumentos de construção de sentido.

Na esfera das artes, por exemplo, a identidade cultural encontra um espaço privilegiado de expressão e reinvenção. A música, a literatura, o cinema, a dança e as artes visuais atuam como linguagens capazes de traduzir experiências históricas e emocionais de grupos sociais. No contexto caribenho, gêneros musicais como o Reggae e movimentos religiosos e culturais como o Rastafarianismo emergiram como respostas criativas às heranças do colonialismo e da escravidão. Essas manifestações não apenas refletem a dor e a resistência histórica, mas também projetam novas possibilidades de identidade, baseadas no orgulho étnico, na espiritualidade e na valorização das raízes africanas.

Além disso, as manifestações culturais têm um papel fundamental na preservação da memória coletiva. Rituais religiosos, festividades tradicionais, culinária típica e formas de linguagem carregam consigo narrativas históricas que conectam o presente ao passado. Esses elementos funcionam como arquivos vivos, transmitindo conhecimentos, valores e visões de mundo entre gerações. Ao mesmo tempo, eles não permanecem estáticos: são reinterpretados conforme novas demandas sociais emergem, revelando o caráter adaptativo da cultura.

Outro ponto crucial é o papel dessas manifestações como formas de resistência. Em contextos marcados por desigualdades, dominação cultural ou processos de marginalização, práticas culturais podem se tornar ferramentas políticas. Grupos historicamente subalternizados utilizam a arte, a linguagem e os rituais como meios de afirmar sua existência, contestar estereótipos e reivindicar reconhecimento. Nesse sentido, a cultura deixa de ser apenas expressão e passa a ser também ação — um espaço de disputa simbólica onde diferentes visões de mundo entram em confronto.

Essa dimensão política da identidade cultural torna-se ainda mais evidente em sociedades pós-coloniais, nas quais heranças de dominação externa coexistem com esforços de reconstrução identitária. As manifestações culturais nesses contextos frequentemente combinam elementos tradicionais e influências externas, resultando em formas híbridas que desafiam categorias rígidas de identidade. Esse hibridismo não representa perda, mas sim criatividade e capacidade de adaptação diante de condições históricas complexas.

No cotidiano, a identidade cultural também se manifesta em práticas aparentemente simples, como modos de vestir, formas de falar, hábitos alimentares e interações sociais. Esses comportamentos, muitas vezes naturalizados, são profundamente culturais e refletem normas e valores internalizados. Eles ajudam a reforçar

o senso de pertencimento e a delimitar fronteiras simbólicas entre diferentes grupos.

Por fim, é importante destacar que as manifestações da identidade cultural não são neutras nem homogêneas. Elas podem incluir tensões internas, disputas por representação e conflitos geracionais ou ideológicos. Diferentes segmentos de uma mesma sociedade podem interpretar e expressar a cultura de maneiras distintas, o que evidencia a pluralidade e a complexidade da identidade cultural.

Em síntese, as manifestações da identidade cultural são fundamentais para compreender como os grupos sociais se percebem, se expressam e se posicionam no mundo. Elas articulam memória, resistência, criatividade e poder, revelando que a cultura é, ao mesmo tempo, herança e invenção contínua.

A IDENTIDADE CULTURAL

A importância da identidade cultural reside no fato de que ela estrutura, de maneira profunda, a forma como indivíduos e coletividades se reconhecem, interpretam o mundo e se posicionam dentro dele. Mais do que um conjunto de tradições ou costumes, a identidade cultural funciona como um sistema simbólico que orienta percepções, comportamentos e relações sociais, conferindo sentido à experiência humana tanto no plano individual quanto no coletivo.

Em primeiro lugar, a identidade cultural é fundamental para a construção do senso de pertencimento. Ao compartilhar língua, valores, práticas e memórias, os indivíduos desenvolvem vínculos afetivos e simbólicos com um grupo social. Esse pertencimento não é apenas emocional, mas também cognitivo: ele fornece referências que ajudam o sujeito a compreender quem é, de onde vem e quais são suas conexões com os outros. Em contextos marcados por deslocamentos — como migrações, diásporas ou urbanização acelerada —, a identidade cultural pode funcionar como um ponto de ancoragem, oferecendo continuidade em meio à mudança.

Além disso, ela desempenha um papel central na coesão social. Ao estabelecer uma base comum de significados compartilhados, a identidade cultural facilita a comunicação, a cooperação e a organização da vida coletiva. Normas sociais, códigos de conduta e expectativas de comportamento são, em grande medida, moldados por referências culturais. Em sociedades multiculturais ou pós-coloniais, essa função se torna ainda mais complexa e relevante, pois diferentes grupos culturais coexistem e interagem. Nesses contextos, a identidade cultural não apenas une, mas também media diferenças, exigindo processos contínuos de negociação, reconhecimento e, muitas vezes, acomodação mútua.

Outro aspecto essencial é a relação entre identidade cultural e diversidade. A pluralidade de identidades culturais enriquece o tecido social, ampliando repertórios simbólicos, formas de expressão e modos de vida. No entanto, essa diversidade também pode gerar tensões, especialmente quando há assimetrias de poder

entre grupos. Culturas dominantes tendem a impor seus valores como universais, enquanto culturas minoritárias podem ser marginalizadas, estigmatizadas ou invisibilizadas. Nesse sentido, reconhecer e valorizar diferentes identidades culturais é uma condição importante para a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

A identidade cultural também possui implicações políticas profundas. Ela está diretamente ligada a questões de reconhecimento, representação e participação simbólica. Movimentos sociais frequentemente mobilizam identidades culturais para reivindicar direitos, combater discriminações e afirmar a legitimidade de suas experiências históricas. Em muitos casos, a luta por reconhecimento cultural está associada à busca por autonomia, território, língua ou preservação de modos de vida. Assim, a identidade cultural torna-se um instrumento de ação política e de resistência frente a processos de dominação ou homogeneização.

No contexto da globalização, essa dimensão política se intensifica. A circulação acelerada de bens, informações e valores culturais, frequentemente impulsionada por grandes centros econômicos, pode levar à padronização cultural. Produtos midiáticos, estilos de vida e idiomas dominantes tendem a se difundir amplamente, às vezes em detrimento de culturas locais. Nesse cenário, a preservação das identidades culturais torna-se um desafio estratégico. Não se trata de rejeitar a globalização, mas de buscar formas de interação que não apaguem a diversidade cultural, permitindo que diferentes tradições coexistam e se reinventem.

A preservação cultural envolve tanto práticas institucionais — como políticas públicas de proteção ao patrimônio material e imaterial — quanto iniciativas comunitárias, como a transmissão de saberes tradicionais, a valorização de línguas locais e a manutenção de rituais e festividades. Esse esforço é essencial não apenas para garantir a sobrevivência de culturas específicas, mas também para manter viva a diversidade cultural como patrimônio da humanidade.

Por fim, é importante destacar que a identidade cultural não deve ser entendida como algo rígido ou essencialista. Sua força está justamente na capacidade de adaptação e transformação. Proteger identidades culturais não significa congelá-las no tempo, mas garantir que possam evoluir sem perder sua singularidade. Isso implica reconhecer que as culturas são abertas, híbridas e estão em constante diálogo com outras.

Em síntese, a identidade cultural é crucial porque estrutura o pertencimento, sustenta a coesão social, alimenta a diversidade e fundamenta lutas por reconhecimento e justiça. Em um mundo marcado por intensas interconexões e desigualdades, refletir sobre sua importância é também pensar sobre como construir sociedades mais equilibradas, plurais e culturalmente sustentáveis.

Ao longo da história, artistas representaram o Brasil de maneiras diferentes. No Modernismo, por exemplo, houve uma busca por uma arte mais ligada ao país, valorizando elementos nacionais e rompendo com padrões europeus. Isso ajudou a

fortalecer a ideia de uma identidade cultural brasileira própria, mesmo sendo diversa e em constante transformação.

Na prática, a arte também serve para dar visibilidade a grupos sociais, denunciar desigualdades e registrar modos de vida. Por isso, ela não é apenas uma representação do mundo, mas também uma forma de lo e transformá-lo questionar.

Dessa forma, a arte contribui para a formação da consciência crítica, pois leva as pessoas a refletirem sobre sua realidade, sua cultura e sua história. Ao mesmo tempo, ela preserva memórias e tradições, garantindo que diferentes expressões culturais continuem vivas e reconhecidas.

Assim, a arte no Brasil não pode ser entendida de forma isolada, mas como parte fundamental da construção da identidade cultural do país, refletindo sua diversidade e sua constante transformação. A arte brasileira configura-se como um espelho dinâmico e multifacetado da identidade nacional, resultante da complexa interação entre matrizes culturais indígenas, africanas e europeias.

Mais do que uma forma de expressão estética, ela desempenha simultaneamente as funções de registro histórico e de agente de transformação social, refletindo e reinterpretando a diversidade sociocultural do país por meio das artes visuais, da música, da dança e da literatura. Tais manifestações contribuem de maneira decisiva para a construção da memória coletiva e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento.

Entre os elementos estruturantes dessa identidade artística, destacam-se as matrizes culturais que sustentam sua formação. A constante interação entre diferentes tradições deu origem a produções marcadas pela hibridização, pela ressignificação simbólica e pela criação de linguagens próprias. Nesse contexto, movimentos como o Barroco — profundamente enraizado no período colonial — e o Modernismo — responsável por romper com paradigmas eurocêntricos e propor uma estética autenticamente nacional — foram fundamentais para a consolidação de uma identidade artística brasileira.

As obras icônicas ocupam lugar central nesse processo, ao sintetizarem visual e simbolicamente aspectos da brasilidade. Produções que abordam temas como trabalho, identidade e desigualdade social não apenas representam a realidade brasileira, mas também instigam uma reflexão crítica sobre suas contradições e complexidades.

Outro aspecto essencial é a diversidade cultural que caracteriza o país. Longe de uma identidade homogênea, o Brasil se constitui como um mosaico de identidades regionais e culturais, que coexistem e se expressam de múltiplas formas. Essa pluralidade manifesta-se diretamente na produção artística, ampliando repertórios estéticos e incorporando diferentes narrativas e perspectivas.

Adicionalmente, a arte exerce um papel social relevante ao atuar como instrumento de crítica, resistência e inclusão. Ao mesmo tempo em que reflete a sociedade,

ela também a influência, promovendo debates, preservando a memória histórica e ampliando o acesso à cultura. Nesse sentido, manifestações contemporâneas, como a arte urbana, destacam-se por sua capacidade de democratizar espaços e dar visibilidade a vozes frequentemente marginalizadas.

As formas de manifestação dessa identidade são diversas. Nas artes visuais e na escultura, evidenciam-se representações de paisagens, costumes e tensões sociais. Na música e na dança, ritmos e expressões corporais traduzem heranças culturais e identidades regionais. Já a arte de rua emerge como uma linguagem potente e acessível, conectada às dinâmicas urbanas e às demandas contemporâneas.

Dessa forma, a produção artística brasileira consolida-se como um instrumento fundamental de transformação social, promovendo cidadania, valorizando a diversidade cultural e fortalecendo os vínculos entre indivíduo, cultura e sociedade.

No contexto brasileiro, essa construção identitária assume contornos particularmente complexos, uma vez que o país se constitui a partir de um processo de colonização marcado pela violência simbólica e material, pela escravidão e pela imposição de modelos culturais europeus. A tentativa de homogeneização cultural, no entanto, nunca se efetivou plenamente, pois as culturas indígenas e [...] africanas resistiram e se reconfiguraram ao longo do tempo, contribuindo para a formação de uma identidade cultural plural, heterogênea e profundamente marcada pelo hibridismo.

Essa condição é analisada por Néstor García Canclini ao propor o conceito de hibridização cultural, segundo o qual as culturas contemporâneas se constituem a partir da interseção entre diferentes tradições, práticas e sistemas simbólicos (CANCLINI, 1997). No Brasil, esse processo manifesta-se de maneira intensa na produção artística, que incorpora, transforma e ressignifica elementos de origens diversas, produzindo uma linguagem singular.

Historicamente, a arte brasileira acompanhou — e, em muitos casos, tensionou — os processos de construção identitária. Durante o período colonial, a produção artística esteve fortemente vinculada à estética europeia, sobretudo por meio da arte barroca, que funcionava como instrumento de dominação ideológica e religiosa. Ainda assim, mesmo nesse contexto, é possível identificar a presença de elementos culturais não europeus, evidenciando processos de resistência e adaptação.

A ruptura com essa lógica ocorre de maneira mais evidente no século XX, com o surgimento do Modernismo Brasileiro. A Semana de Arte Moderna de 1922 representa um momento decisivo na redefinição dos paradigmas artísticos nacionais, ao propor a valorização da cultura brasileira em sua diversidade. Nesse contexto, a noção de identidade cultural passa a ser pensada não como imitação de modelos externos, mas como produção autônoma e crítica.

A obra de Tarsila do Amaral exemplifica esse movimento ao incorporar elementos da paisagem, da cultura popular e do imaginário brasileiro em uma linguagem visual

inovadora. Sua participação no movimento antropofágico evidencia a proposta de “devorar” influências estrangeiras, transformando-as em algo próprio. Já Candido Portinari amplia essa discussão ao inserir em sua produção uma dimensão social crítica, representando o povo brasileiro em suas condições concretas de existência e revelando desigualdades e contradições estruturais.

Na segunda metade do século XX, a relação entre arte e identidade cultural torna-se ainda mais complexa, acompanhando as transformações sociais e políticas do país. O movimento da Tropicália propõe uma estética baseada na mistura, na ironia e na crítica cultural, questionando noções fixas de identidade nacional. Artistas como Caetano Veloso articulam, em suas produções, referências diversas, evidenciando a multiplicidade e a fluidez da cultura brasileira (VELOSO, 1997).

Na contemporaneidade, a arte brasileira insere-se em um contexto globalizado, no qual as fronteiras culturais tornam-se cada vez mais permeáveis. Ao mesmo tempo, intensificam-se as demandas por reconhecimento de identidades historicamente marginalizadas, como as populações negras, indígenas e periféricas. Nesse cenário, a arte assume um papel não apenas representativo, mas também político, funcionando como espaço de resistência, afirmação identitária e produção de novas narrativas.

A emergência de linguagens como a arte urbana, a performance e a arte digital ampliam os meios de expressão e democratiza o acesso à produção artística. Essas manifestações frequentemente abordam questões relacionadas à desigualdade social, à violência, ao racismo e à exclusão, evidenciando o potencial da arte como ferramenta crítica e transformadora.

Dessa forma, a relação entre arte e identidade cultural brasileira não pode ser compreendida de maneira linear ou homogênea. Trata-se de um processo dinâmico, marcado por tensões, contradições e negociações simbólicas. A arte, nesse contexto, atua simultaneamente como reflexo e agente dessas transformações, contribuindo para a construção, a desconstrução e a reconstrução das identidades culturais.

Em síntese, pode-se afirmar que a arte brasileira desempenha um papel central na elaboração da identidade cultural do país, ao incorporar sua diversidade, problematizar suas contradições e projetar novas possibilidades de existência. Assim, reafirma-se sua relevância não apenas como expressão estética, mas como prática social fundamental para a compreensão da realidade brasileira.

A partir da análise desenvolvida ao longo deste trabalho, torna-se possível compreender que a relação entre arte e identidade cultural brasileira é marcada por um processo histórico complexo, dinâmico e continuamente em transformação. Longe de se constituir como uma essência fixa, a identidade cultural brasileira estrutura-se a partir de múltiplas influências, atravessamentos e negociações simbólicas, resultantes da interação entre matrizes indígenas, africanas e europeias, bem como

das transformações sociais, políticas e econômicas que se sucedem ao longo do tempo.

Na contemporaneidade, a relação entre arte e identidade cultural torna-se significativamente mais complexa em razão da intensificação dos processos de globalização e da consolidação de dinâmicas de hibridização cultural. A globalização, ao promover a circulação acelerada de informações, imagens, estilos e referências culturais, contribui para o enfraquecimento de fronteiras culturais rígidas, ao mesmo tempo em que amplia o contato entre diferentes tradições e modos de expressão artística.

Nesse cenário, a identidade cultural deixa de ser compreendida como algo estável ou homogêneo e passa a ser entendida como um fenômeno múltiplo, fluido e em constante negociação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais sobre a arte como expressão da identidade cultural brasileira exigem reconhecer, antes de tudo, a complexidade e a riqueza de um país marcado por intensos processos de encontro, conflito, mistura e reinvenção cultural. A arte no Brasil não é apenas um reflexo da identidade nacional; ela constitui um dos principais meios pelos quais essa identidade é continuamente construída, questionada e transformada.

A formação da cultura brasileira está profundamente ligada à interação entre matrizes indígenas, africanas e europeias, além das influências decorrentes de diferentes processos migratórios. Esse entrelaçamento histórico deu origem a uma produção artística marcada pelo hibridismo, pela diversidade de linguagens e pela capacidade de ressignificação. Movimentos como o Modernismo Brasileiro, especialmente a partir da Semana de Arte Moderna de 1922, foram fundamentais para afirmar uma estética voltada à valorização do nacional, rompendo com padrões europeus e propondo uma arte conectada às realidades sociais, culturais e linguísticas do país.

Ao longo do tempo, diferentes formas de expressão — como a literatura, a música, o cinema, o teatro e as artes visuais — passaram a incorporar elementos do cotidiano brasileiro, revelando tanto as potencialidades quanto as contradições da sociedade. A música popular, por exemplo, tornou-se um dos veículos mais importantes de afirmação identitária, com gêneros como o samba e a bossa nova expressando não apenas ritmos e sonoridades, mas também modos de vida, valores e contextos históricos específicos.

Além disso, a arte brasileira frequentemente atua como espaço de crítica social e política. Em diferentes períodos históricos, especialmente durante a Ditadura Militar, artistas utilizaram suas produções como formas de resistência, denunciando a censura, a repressão e as injustiças sociais. Essa dimensão crítica evidencia que

a arte não apenas expressa identidades, mas também intervém na realidade, contribuindo para a formação da consciência social e para o fortalecimento de valores democráticos.

Outro aspecto relevante é a presença das culturas populares e periféricas na construção da identidade artística nacional. Festas tradicionais, artesanato, literatura de cordel, danças regionais e expressões urbanas contemporâneas, como o grafite e o rap, demonstram que a produção cultural não está restrita às elites, mas emerge de diferentes grupos sociais. Essas manifestações ampliam o conceito de arte e reforçam a ideia de que a identidade cultural brasileira é plural, descentralizada e dinâmica.

No contexto da globalização, a arte brasileira também se projeta internacionalmente, dialogando com outras culturas e influências. Esse intercâmbio, longe de enfraquecer a identidade nacional, muitas vezes fortalece sua singularidade, ao evidenciar a capacidade do Brasil de absorver e reinterpretar referências externas de maneira criativa. Entretanto, esse processo também apresenta desafios, como o risco da homogeneização cultural e a necessidade de preservar tradições locais diante das pressões globais.

Por fim, é essencial compreender que a arte, enquanto expressão da identidade cultural brasileira, não oferece uma imagem única ou homogênea do país. Pelo contrário, ela revela múltiplas narrativas, vozes e perspectivas, muitas vezes divergentes entre si. Essa diversidade não deve ser entendida como uma fragilidade, mas como uma das maiores riquezas da cultura brasileira.

Conclui-se, portanto, que a arte desempenha um papel fundamental na construção, preservação e transformação da identidade cultural brasileira. Ao atuar simultaneamente como expressão estética, instrumento de reflexão crítica e espaço de valorização da diversidade, a produção artística contribui para a compreensão da realidade social e para o fortalecimento dos vínculos entre cultura, memória e cidadania. Em um país marcado por profundas desigualdades e intensa pluralidade cultural, a arte permanece como um importante meio de expressão, resistência e construção de novos horizontes sociais.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Tarsila do. A arte moderna no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- ANDRADE, Mário de. Macunaíma. São Paulo: Martins, 1928.
- CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1997.
- FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- PORTINARI, Candido. Obra completa. Rio de Janeiro: Projeto Portinari, 1983.
- VELOSO, Caetano. Verdade tropical. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.



DIAGNÓSTICO PRECOCE DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E ATUAÇÃO DOCENTE

JULIANY APARECIDA FERREIRA SILVA SANTOS

Graduação Em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE EM 2016; Professora de Educação Infantil no CEI Paulo Cochrane Suplicy

RESUMO

Este trabalho aborda o papel do docente de educação infantil na identificação precoce de sinais do transtorno do espectro autista (TEA) na primeira infância, destacando a escola como espaço privilegiado de observação, acolhimento e promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Fundamentado em revisão bibliográfica, o estudo analisa a importância do olhar atento do professor para perceber manifestações do espectro, desde as mais sutis até as mais evidentes, considerando os diferentes modos de perceber, expressar e interagir com o mundo que caracterizam cada criança. São discutidas estratégias pedagógicas que favoreçam a intervenção precoce, o acompanhamento contínuo e o desenvolvimento integral, social e emocional da criança, bem como a articulação efetiva entre escola, família e profissionais de saúde, de modo a consolidar uma rede de cuidado e suporte que fortaleça a aprendizagem e o bem-estar infantil. O trabalho evidencia que a valorização do docente como observador qualificado contribui para o reconhecimento das singularidades, interesses e competências de cada criança, permitindo o planejamento de experiências significativas, inclusivas e sensíveis às necessidades individuais. Ressalta-se ainda que a atuação proativa do professor na detecção de sinais do TEA potencializa o protagonismo infantil, a inclusão social e a construção de ambientes educativos que respeitam a diversidade neurológica. Os resultados indicam que a educação infantil desempenha papel estratégico na identificação precoce de crianças autistas, promovendo práticas pedagógicas orientadas à equidade, à autonomia e ao desenvolvimento pleno de todos os alunos.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Diagnóstico precoce; Professores; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O docente de educação infantil exerce função estratégica no desenvolvimento integral de bebês e crianças, articulando de maneira inseparável o cuidar e o educar. Além disso, os professores atuam como pontos de referência importantes para as famílias, muitas vezes acompanhando a rotina das crianças por mais tempo do que seus próprios familiares, o que possibilita identificar sinais que possam indicar necessidades específicas, como características do transtorno do espectro autista (TEA).

O diagnóstico do TEA tem recebido crescente atenção nas últimas décadas, impulsionado pelo aperfeiçoamento de práticas diagnósticas, maior circulação de informações e maior conscientização sobre diversidade neurológica.

Entre crianças em idade escolar, é fundamental promover práticas pedagógicas sensíveis, formação docente qualificada e colaboração interdisciplinar entre educação, saúde e família, garantindo oportunidades equitativas de aprendizagem, participação social e desenvolvimento socioemocional.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar o papel do docente na detecção precoce de sinais do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sua contribuição para intervenções adequadas que promovam o desenvolvimento integral da criança. Para alcançar esse propósito, busca-se, de forma detalhada, investigar os sinais iniciais do TEA observáveis na primeira infância, analisar estratégias pedagógicas que favoreçam a identificação precoce e o desenvolvimento integral, examinar a importância da articulação entre escola, família e profissionais de saúde na intervenção precoce, avaliar a necessidade de formação e capacitação docente para atuação inclusiva e subsidiar práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a singularidade de cada criança.

A justificativa do estudo reside no reconhecimento do professor como elemento-chave na observação de sinais sutis, permitindo planejar intervenções inclusivas e fortalecer a colaboração entre escola, família e profissionais de saúde.

O problema que orienta a pesquisa é: de que maneira o docente pode identificar e valorizar sinais do TEA, contribuindo para a intervenção precoce e para o desenvolvimento integral das crianças? Ao longo do trabalho, serão exploradas definições do TEA, a relevância do diagnóstico precoce e o papel do docente na detecção e encaminhamento de casos, subsidiando práticas pedagógicas que reconheçam a singularidade de cada criança, promovendo o respeito às diferenças.

O ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações na comunicação social e pela presença de

padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014). A heterogeneidade dos quadros clínicos reforça a ideia de espectro, no qual os sintomas se manifestam de formas e intensidades variadas, tornando cada indivíduo único em suas necessidades e potencialidades (SCHWARTZMAN, 2011).

Conforme descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), os critérios diagnósticos incluem prejuízos na comunicação e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento e interesses (APA, 2014). Esses padrões podem se manifestar por meio de movimentos estereotipados, apego rígido às rotinas, interesses restritos e alterações sensoriais (ABS KIDS, 2024).

Com base no comportamento, o TEA é caracterizado por dois domínios centrais: déficits persistentes na comunicação e interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses aspectos incluem rigidez cognitiva, resistência a mudanças de rotina, alterações no comportamento verbal e não verbal, bem como hiperfoco em atividades ou objetos específicos (SILVA et al., 2024). A hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais também é frequente, envolvendo fascínio ou aversão a sons, luzes e texturas do ambiente (APA, 2014).

A compreensão e a nomenclatura do autismo também passaram por mudanças significativas ao longo do tempo. No CID-10, o transtorno era classificado dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), sendo subdividido em categorias como autismo infantil, autismo atípico e síndrome de Asperger (OMS, 1993). Essa fragmentação gerava confusão, pois sugeria condições distintas, quando, na realidade, todas faziam parte de um mesmo espectro. Com a publicação do CID-11, em vigor desde 2022, houve a unificação dos diagnósticos sob a denominação de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), codificado como 6A02. Nessa nova classificação, o autismo é descrito como um espectro único, permitindo especificar a presença ou não de deficiência intelectual e de comprometimento da linguagem funcional, além de diferenciar os níveis de suporte necessários (OMS, 2019).

O DSM-5, por sua vez, já havia adotado uma abordagem semelhante desde 2013, substituindo os termos “leve”, “moderado” ou “grave” por três níveis de suporte: nível 1 (requer suporte), nível 2 (requer suporte substancial) e nível 3 (requer suporte muito substancial) (APA, 2014). Essa mudança representa um avanço importante, pois evita classificações reducionistas e capacitistas, reconhecendo o TEA como uma condição heterogênea e multifacetada.

No que se refere à prevalência, estudos epidemiológicos apontam para o crescimento das taxas de diagnóstico. A Organização Mundial da Saúde (2023) estima que uma em cada 100 crianças no mundo esteja dentro do espectro autista. No Brasil, pesquisas ainda são limitadas, mas dados sugerem tendência semelhante à observada em países desenvolvidos (PAULA et al., 2020). Esse aumento, no entanto, não deve ser interpretado exclusivamente como maior incidência do transtorno, mas também como reflexo de avanços nos critérios diagnósticos, maior conscientização

social e ampliação do acesso a serviços especializados.

Dessa forma, compreender o TEA exige reconhecer tanto seus critérios clínicos quanto a evolução das classificações internacionais, uma vez que essas mudanças impactam diretamente a forma como os profissionais de saúde e educação identificam, avaliam e acolhem indivíduos dentro do espectro.

RELEVÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PRECOCE NO TEA

O diagnóstico precoce do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um dos fatores mais determinantes para a promoção do desenvolvimento integral da criança. Identificar sinais de alerta ainda nos primeiros anos de vida possibilita a implementação de intervenções específicas e individualizadas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social, comunicativo e emocional. Conforme CASTRO (2023), quanto mais cedo os sinais são percebidos, maiores são as chances de intervenções eficazes que potencializam habilidades essenciais para a aprendizagem e a socialização. Essa perspectiva evidencia a educação infantil como um espaço privilegiado para a observação, registro e encaminhamento de crianças com características do espectro.

Apesar dos avanços, muitos profissionais ainda enfrentam dificuldades na identificação precoce do TEA. SILVA, ARAÚJO e DORNELAS (2020) destacam que diagnósticos tardios podem gerar impactos significativos no desenvolvimento da criança, retardando o acesso a terapias, limitando a autonomia e comprometendo a inserção social. PESSIM e FONSECA (2015) acrescentam que, embora o DSM-5 forneça critérios clínicos para o diagnóstico, a diversidade de manifestações do espectro, as diferenças individuais de desenvolvimento e a presença de comorbidades tornam o processo desafiador e complexo, exigindo atenção e formação qualificada dos profissionais envolvidos.

A observação cuidadosa dos marcos do desenvolvimento, considerando o ritmo e as particularidades de cada criança, é essencial para identificar comportamentos sutis que podem passar despercebidos (SANTOS & SANTOS, 2021). Segundo MIELE (2016), a detecção antecipada de sinais do TEA permite que estratégias de intervenção sejam aplicadas de forma mais assertiva, garantindo avanços significativos nas habilidades cognitivas, de linguagem e sociais. O Child Behavior Institute of Miami (CBI of Miami, 2023) reforça que o diagnóstico precoce, aliado a intervenções adaptadas, é crucial para promover autonomia, inclusão e bem-estar das crianças, especialmente aquelas de nível 1 de suporte.

Um desafio adicional é o fenômeno conhecido como masking, prática em que indivíduos autistas ocultam ou disfarçam comportamentos para se adequar às expectativas sociais (CASTRO, 2023). O masking pode dificultar a identificação de sinais do espectro, sobrecarregar emocionalmente a criança e aumentar o risco de

comorbidades como ansiedade e depressão. Nesse contexto, a atuação do professor como mediador pedagógico e observador atento torna-se indispensável, pois sua escuta ativa e registro sistemático das observações podem fornecer informações essenciais para o encaminhamento à equipe de saúde e a adoção de estratégias de suporte adequadas.

A atuação interdisciplinar é fundamental para o sucesso da intervenção precoce. Profissionais como pediatras, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e psicopedagogos colaboram na confirmação do diagnóstico e na elaboração de planos de desenvolvimento individualizados (ADAPT, 2024). A integração entre escola, família e profissionais de saúde cria uma rede de cuidado que garante acompanhamento contínuo, acesso a terapias e promoção de ambientes inclusivos e estimulantes.

Além disso, a formação contínua dos educadores é determinante para que possam reconhecer sinais de alerta e agir de forma proativa. CASTRO (2023) enfatiza que professores capacitados desempenham papel central na identificação precoce, mediando estratégias pedagógicas e colaborando com famílias e equipes de saúde. A compreensão das características do TEA, aliada ao conhecimento sobre níveis de suporte e diversidade neurológica, contribui para reduzir preconceitos, promover equidade e fortalecer a participação social das crianças autistas.

Assim, o diagnóstico precoce não apenas favorece intervenções mais eficazes, mas também fortalece a autonomia, a inclusão e o desenvolvimento integral da criança. A atuação do docente como observador qualificado, articulador de recursos e mediador pedagógico é imprescindível, pois permite transformar a detecção de sinais em ações concretas que promovem aprendizado significativo, bem-estar emocional e socialização adequada, garantindo que cada criança tenha oportunidades equitativas de crescimento e desenvolvimento.

O EDUCADOR COMO OBSERVADOR DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O papel do professor de educação infantil vai muito além da instrução formal: ele atua como mediador do desenvolvimento, observador atento e articulador de experiências significativas que contribuem para o crescimento integral da criança. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Essa fundamentação legal reforça a importância de que o docente esteja atento às singularidades de cada criança, utilizando práticas pedagógicas sensíveis e inclusivas.

A interação cotidiana entre professor e criança proporciona observações

privilegiadas sobre comportamento, comunicação, interesses e respostas emocionais. Frequentemente, os educadores passam mais tempo com as crianças do que seus familiares, o que lhes permite perceber sinais sutis que podem indicar a presença do Transtorno do Espectro Autista (TEA). A atenção a pequenas alterações nos padrões de interação, comunicação, movimento ou reação a estímulos sensoriais pode ser decisiva para um encaminhamento precoce e adequado (ADAPTE, 2024).

O Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) destaca a relevância dos primeiros mil dias de vida, compreendendo gestação e primeiros dois anos, como período crítico para o desenvolvimento neurológico, cognitivo, motor e socioemocional (BRASIL, 2018). Nesse contexto, o olhar sensível do educador assume papel estratégico na identificação de comportamentos atípicos e na articulação com famílias e profissionais de saúde.

A observação sistemática e o registro detalhado de informações sobre o desenvolvimento da criança permitem fundamentar intervenções pedagógicas individualizadas e direcionadas às necessidades de cada aluno.

Segundo ADAPTE (2024), sinais de alerta para o TEA incluem, entre outros:

- Falta ou reduzido contato visual;
- Atraso na aquisição da linguagem;
- Não responder ao ser chamado pelo nome;
- Movimentos repetitivos ou risos inadequados;
- Manipulação atípica de mãos ou objetos;
- Vocalizações sem uso funcional;
- Isolamento social ou preferência por interações com adultos;
- Rigidez em rotinas e comportamentos;
- Interesses específicos exagerados, limitando a interação com pares;
- Reações anormais a estímulos sensoriais;
- Redução da imaginação e criatividade.

É importante salientar que muitos desses sinais podem ser sutis, especialmente em crianças de nível 1 de suporte, e passam frequentemente despercebidos sem a mediação cuidadosa do educador. Assim, a formação contínua em observação do desenvolvimento infantil torna-se indispensável para que o professor identifique padrões emergentes, registre ocorrências relevantes e forneça informações consistentes à família e à equipe multidisciplinar.

A atuação do docente como observador também envolve escuta ativa e mediação pedagógica. A atenção às reações da criança em diferentes contextos, brincadeiras, atividades coletivas, momentos de rotina e exploração do ambiente, permite compreender preferências, dificuldades e competências, contribuindo para um planejamento pedagógico mais assertivo. Além disso, a observação cuidadosa possibilita reconhecer comportamentos que podem ser interpretados erroneamente, evitando rotulações precipitadas e promovendo intervenções baseadas em

evidências (ADAPTE, 2024).

O registro das observações do docente cumpre função estratégica na construção de histórico de desenvolvimento, auxiliando na tomada de decisão pedagógica e no encaminhamento para avaliação especializada quando necessário. Ele também fortalece a colaboração com a família, permitindo diálogos fundamentados sobre progressos, dificuldades e estratégias de apoio, criando uma rede de cuidado que integra escola, família e profissionais de saúde.

Portanto, o educador atua como elo central na detecção precoce de sinais de TEA, transformando a observação atenta em intervenções pedagógicas direcionadas, suporte emocional e estratégias inclusivas que respeitam a diversidade neurológica. Sua formação contínua e sensibilidade observacional são fatores decisivos para a promoção de um ambiente educativo equitativo, que potencialize o desenvolvimento pleno e a autonomia de cada criança, garantindo oportunidades significativas de aprendizagem, socialização e bem-estar.

PREPARAÇÃO DE EDUCADORES PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

A formação de professores e pedagogos para a educação infantil desempenha papel central na qualidade do ensino inclusivo e na identificação precoce de sinais do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Estudos apontam que, durante a graduação, conteúdos voltados à educação inclusiva e ao entendimento de transtornos do desenvolvimento, incluindo o TEA, ainda são insuficientes (MANTOAN, 2014). Essa lacuna formativa pode dificultar a percepção de comportamentos atípicos, especialmente em crianças de nível 1 de suporte, cujos sinais podem ser sutis e facilmente confundidos com características normais do desenvolvimento.

A falta de preparo adequado contribui para barreiras na comunicação entre educadores e famílias. Muitas vezes, professores percebem comportamentos que podem indicar autismo, mas hesitam em registrar ou compartilhar suas observações, temendo reação negativa ou falta de respaldo institucional. Esse contexto resulta em oportunidades perdidas para intervenção precoce e suporte educativo, prejudicando o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança (BRASIL, 2015).

Além disso, a ausência de formação contínua favorece a perpetuação de crenças equivocadas sobre o TEA. Mitos sobre causas do autismo, como vacinas, frieza emocional materna ou tratamentos milagrosos, ainda circulam em alguns ambientes escolares, reforçando preconceitos e dificultando a atuação do educador como mediador do desenvolvimento infantil. Informações incorretas podem levar a interpretações inadequadas do comportamento da criança, causando estigmatização e atrasando encaminhamentos necessários.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) enfatiza que a educação deve ser inclusiva, garantindo participação, acesso e

aprendizagem para todos, o que demanda capacitação docente específica (BRASIL, 2015). Investimentos em formação continuada são fundamentais para que professores compreendam as características do TEA, reconheçam sinais sutis, adotem estratégias pedagógicas adaptadas e colaborem de forma efetiva com famílias e equipes de saúde.

Programas de capacitação devem contemplar diversos aspectos, incluindo:

- Observação sistemática dos marcos do desenvolvimento;
- Reconhecimento de comportamentos atípicos e padrões sensoriais;
- Estratégias de mediação pedagógica e adaptação curricular;
- Comunicação eficaz com famílias e profissionais de saúde;
- Discussão sobre preconceitos, capacitismo e mitos associados ao TEA;
- Planejamento de atividades inclusivas e diversificadas.

A formação contínua fortalece a capacidade do educador de atuar como observador qualificado e parceiro das famílias, favorecendo intervenções precoces e a construção de ambientes de aprendizagem equitativos. Quando docentes estão devidamente capacitados, eles podem identificar sinais de alerta ainda na primeira infância, promover experiências pedagógicas significativas e colaborar no desenvolvimento integral da criança (ADAPTE, 2024; CASTRO, 2023).

Além do impacto direto na criança, a capacitação docente contribui para o fortalecimento da escola como espaço inclusivo e sensível às necessidades de todos os alunos. Professores bem preparados estimulam autonomia, promovem a socialização entre pares e reduzem barreiras educacionais e sociais que poderiam comprometer o desenvolvimento das crianças com TEA. Dessa forma, a formação e o treinamento contínuos não apenas qualificam o profissional, mas também ampliam a capacidade da instituição de oferecer práticas educativas que respeitem a diversidade neurológica e promovam equidade no acesso ao conhecimento (MANTOAN, 2014; BRASIL, 2015).

Desta forma, investir na formação e capacitação de docentes é a estratégia essencial para garantir que o diagnóstico precoce e a intervenção educativa sejam efetivos. Profissionais preparados transformam a observação atenta em ações concretas, promovendo inclusão, participação, autonomia e bem-estar das crianças com TEA, consolidando a escola como um espaço de aprendizagem plural e acolhedor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidencia a importância do papel do docente de educação infantil na identificação precoce de sinais do Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando a função do professor como observador qualificado, mediador pedagógico e articulador entre escola, família e profissionais de saúde.

Ao longo do trabalho, percebeu-se que a atuação proativa do educador é

essencial para reconhecer manifestações sutis e comportamentos mais evidentes, possibilitando intervenções precoces e planejamentos pedagógicos sensíveis às necessidades individuais de cada criança.

A identificação precoce dos sinais do TEA permite aproveitar as janelas de desenvolvimento, favorecendo a aquisição de habilidades cognitivas, comunicativas, sociais e motoras (CASTRO, 2023; SILVA; ARAÚJO; DORNELAS, 2020). Quanto mais cedo forem observadas essas características, maior a eficácia das estratégias de intervenção, impactando positivamente no desenvolvimento integral, na autonomia e na inclusão social da criança. A análise dos dados reforça que professores capacitados e atentos podem transformar observações em ações concretas, contribuindo para a construção de ambientes educativos inclusivos e equitativos.

A formação continuada dos profissionais da educação infantil revelou-se fator decisivo para o sucesso da intervenção precoce. O conhecimento adequado sobre os marcos do desenvolvimento, as especificidades do TEA e as estratégias pedagógicas inclusivas permite que o professor realize registros detalhados das observações, colabore efetivamente com famílias e equipes de saúde, e promova experiências educativas adaptadas às singularidades de cada criança (MANTOAN, 2014; ADAPTE, 2024).

Além disso, compreender que o autismo não possui “cara” e que os níveis de suporte substituem a antiga classificação de “leve” ou “grave” contribui para reduzir estereótipos, preconceitos e capacitismo dentro e fora da escola.

O trabalho também evidenciou que barreiras sociais, como a desinformação sobre o TEA e o preconceito associado às diferenças neurológicas, ainda dificultam o diagnóstico e a intervenção precoce. Frases como “você não parece autista” ou julgamentos sobre o comportamento verbal ou social de crianças e adultos revelam a necessidade de sensibilização de profissionais da educação e da saúde, assim como da sociedade em geral. A conscientização sobre a diversidade neurológica é indispensável para que o ambiente escolar seja seguro, acolhedor e promova o respeito às individualidades de cada criança.

Portanto, o estudo confirma que o problema de pesquisa, de que modo o docente pode identificar e valorizar sinais do TEA, contribuindo para a intervenção precoce e o desenvolvimento integral das crianças, foi amplamente contemplado. Os resultados demonstram que o professor de educação infantil vai além da função de transmitir conhecimento: ele é mediador do cuidado, observador atento, articulador de recursos e defensor da inclusão.

Estratégias de formação contínua, articulação interprofissional e valorização do olhar docente surgem como instrumentos estratégicos para a promoção de ambientes educativos inclusivos, equitativos e capazes de atender às necessidades de todas as crianças, garantindo desenvolvimento pleno, autonomia e protagonismo infantil.

Logo, a educação infantil desempenha papel estratégico na construção de uma sociedade mais inclusiva e na promoção do bem-estar de crianças com TEA, fortalecendo redes de apoio que envolvem escola, família e profissionais de saúde. Ao reconhecer e valorizar o potencial do docente como agente central nesse processo, é possível garantir que práticas pedagógicas inclusivas, sensíveis e assertivas sejam implementadas desde os primeiros anos de vida, promovendo resultados duradouros no desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças.

REFERÊNCIAS

- ABS, Kids. A vida no espectro do autismo representa uma jornada única para cada criança. Disponível em: <https://www.abskids.com/>. Acesso em: 02 set. 2025.
- ADAPTE. Identificação do autismo na escola. Disponível em: https://www.adapte.com.br/blog/autismo_na_escola#:~:text=Atitude%20proativa,e%20social%20para%20a%20crian%C3%A7a. Acesso em: 02 set. 2025.
- ALMEIDA, S.S.A. et al. Transtorno do espectro autista. [S. l.], p. 1-7, 19 jul. 2018.
- APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli, et al. – 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>. Acesso em: 02 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania. Primeira Infância. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/acoes-e-programas-de-gestoes-anteriores/primeira-infancia#:~:text=0%20Marco%20Legal%20da%20Primeira,e%20meninas%20nessa%20faixa%20et%C3%A1ria>. Acesso em: 02 set. 2025.
- CASTRO, T. O papel do professor na identificação precoce do autismo de nível 1. São Paulo: Editora Inclusiva, 2023.
- CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). Autism spectrum disorder (ASD) data & statistics. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>. Acesso em: 02 set. 2025.
- FERREIRA DA SILVA, A.; ARAÚJO, M.; DORNELAS, R. A importância do diagnóstico precoce do transtorno do espectro autista. Psicologia & Conexões, v. 1, 2024. Disponível em: <https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/psicologiaeasuasconexoes/article/view/3153>. Acesso em: 02 set. 2025.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 18. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

MIELE, R. Detecção precoce de sinais do TEA e intervenção na primeira infância. Disponível em: [inserir link correto se houver]. Acesso em: 02 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10. Genebra: OMS, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics – 11th Revision (ICD-11). Geneva: OMS, 2019.

PESSIM, L.E.; FONSECA, B.C.R. Transtornos do espectro autista: importância e dificuldade do diagnóstico precoce. FAEF – Revistas Científicas Eletrônicas, v. 23, 2015. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/pnnWsCHLoL9zOLE_2015-3-3-14-7-28.pdf . Acesso em: 02 set. 2025.

SANTOS, L. Cada criança tem seu tempo? Evoluir Desenvolvimento Humano. Disponível em: <https://evoluirdesenvolvimento.com.br/cada-crianca-tem-seu-tempo/#:~:text=%C3%89%20uma%20capacidade%20inerente%20do,Nos%20vemos%20nos%20pr%C3%B3ximos%20posts>. Acesso em: 02 set. 2025.

SILVA, E.S.; ORLANDELI, F.; MOTTA, G.; HÜBNER, I.C. O papel do diagnóstico precoce de TEA em crianças para o desenvolvimento escolar. Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:4c3eb4ab-5708-40e4-bec5-82e05f5c7942>. Acesso em: 02 set. 2025.



IDENTIDADES DISCUTINDO GÊNEROS E CONSTRUÇÃO

LUIZ FELIPE DE MELLO LIMA

É licenciado em Educação Física pela Universidade Brasil (2018) e bacharel em Educação Física pela Unifaj (2020). Iniciou sua trajetória profissional como professor de Educação Física na rede estadual de ensino de São Paulo em 2020. Ao longo de sua atuação, tem desenvolvido práticas pedagógicas que utilizam o movimento como ferramenta de aprendizagem e promoção da qualidade de vida.

Em 2024, passou a integrar também o corpo docente da rede municipal de ensino de São Paulo, ampliando sua atuação e fortalecendo seu compromisso com a formação física, social e cidadã de crianças e jovens. Com experiência consolidada e dedicação à profissão, busca contribuir para uma educação mais inclusiva, ativa e significativa.

RESUMO

A construção das identidades de gênero é um processo social, histórico e cultural, que vai além de características biológicas. Ela é formada por meio das interações sociais, das práticas culturais e das instituições, como família, escola, religião e mídia. O gênero, nesse contexto, não é algo fixo ou natural, mas sim uma construção que varia conforme o tempo, o espaço e as normas sociais de cada sociedade.

As discussões sobre gênero envolvem a compreensão de como padrões sociais definem o que é considerado “masculino” e “feminino”, influenciando comportamentos, expectativas e oportunidades. Essas construções podem gerar desigualdades, estereótipos e exclusões, mas também podem ser questionadas e transformadas por meio de debates críticos e movimentos sociais.

Assim, pensar identidades e gêneros significa refletir sobre diversidade, reconhecimento e respeito às diferentes formas de existência, promovendo uma visão mais inclusiva e crítica da sociedade.

Palavras-chave: Identidade; gênero; construção social; cultura; sociedade; normas sociais; papéis de gênero.

INTRODUÇÃO

O ser humano, desde os primórdios, se ocupou em explicar a origem e caracterização das coisas. Criou grupos que têm características comuns entre si e, no processo, distinguiu indivíduos que apresentavam comportamentos diferentes, o que justificaria exploração, opressão e segregação. Salientou características consideradas como positivas de seus pares e tornou de conhecimento público as negativas pertencentes ao outro grupo.

Nessa incessante busca o homem caracterizou a todos construindo sua identidade a partir das referências obtidas por meio da observação do outro. Nesse processo as diferenças serviram de motivo para excluir e dominar. Sendo assim, a construção das identidades, desde primórdios, está calcada pela seleção de características vistas como aceitáveis ou não.

Este texto apresenta questões teóricas que subsidiam a construção da identidade de gênero nas meninas. Estuda-se, teoricamente, como acontece essa construção. Discute o uso da condição de ser menina para respaldar a decisão de negar o acesso a esse grupo aos conhecimentos construídos pela humanidade. Mostra a situação da mulher brasileira em sua jornada pelo direito à educação sistematizada. Mostra por meio da história a chegada das meninas às escolas.

DESENVOLVIMENTO

A identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de uma distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modo de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição. Os conceitos confirmam a ideia de que a construção da identidade tem origem nas diferenças e que este processo se dá por meio do contato com o outro, com suas diferenças. Na classificação dessas originam-se as discussões em torno do gênero baseadas, inicialmente, nas biológicas para, posteriormente, serem pensadas e discutidas a partir da situação sociocultural (MURARO; BOFF, 2002).

Sendo assim, essa construção da identidade ocorre na observação e convivência dos componentes da família, utilizando destes as experiências e fontes de significados que constitui sua cultura, história, relações funcionais e de poder. Para tal são utilizados, também, a história do grupo social, a memória coletiva, os aparatos de poder, as revelações de ordem religiosas ampliadas da constituição biológica, bem como as fantasias pessoais.

Tudo isso acontece a partir da relação com a história de vida e o mundo que

cerca as pessoas. Sendo assim, toda identidade é construída socialmente e este fato acontece em um palco marcado por relações de poder, onde os atores constroem significados, tendo como base um atributo cultural. Fagundes (2001, p. 13), analisa a complexidade dessa construção da identidade ao afirmar que para expressar-se enquanto indivíduo único a construção do ser mulher e ser homem têm início com uma heautognose e com o desenvolvimento da identidade pessoal, que se parentais e o meio em que o indivíduo está inserido.

Nesse processo vão sendo negadas as características que, segundo o grupo social, não fazem parte das que são formadoras da personalidade de uma menina, e esta vai assumindo o que constitui traços tipicamente femininos. Assim, a família reproduz pensamentos culturalmente construídos com o objetivo de controlar seu comportamento.

Desta forma, o processo de construção da identidade perpassa por uma metodologia complexa, na qual esquecemos o que somos e absorvemos o que o grupo social afirmar o que devemos ser e, neste processo, internalizamos uma personalidade. Segundo Beauvoir (2009), as pessoas assemelham-se com gêneros biológicos quase sempre definidos, mas, o jeito de ser de cada um é construído pela cultura, ou seja, não se nasce menina, estas características cobradas socialmente são construídas. A autora afirma que, quando o indivíduo nasce se torna homem ou mulher, pois este tem sua identidade construída por meio das relações sociais e dos diferentes sentimentos. Aprendemos que a compreensão de ser homem ou mulher pode assumir características diferentes em um certo momento histórico ou numa outra cultura/sociedade. Assim compreendido, a construção da identidade de gênero possibilita à criança reconhecer-se como pertencente ao gênero masculino ou feminino com base nas relações e contratos socioculturais estabelecidos antes do seu nascimento. Essa discussão extrapola a compreensão do exercício de papéis sociais, uma vez que pertenceria a cada gênero conhecer o que lhe assenta, ou não, adequando-se a essas esperas, as opções estão implantadas em contextos já previamente marcados: lugares de meninos e lugares de meninas. Deste modo, observar a aprendizagem de papéis masculinos

e femininos sugere que o ser homem e o ser mulher podem desempenhar uma variante de formas: intrincadas organizações de poder estão submersas nos discursos e práticas que representam as instituições que são elaboradas a partir das relações de gênero. A discussão que envolve os papéis sociais extrapola o aprendizado em torno do assunto. Assim sendo, caberia a cada homem e cada mulher conhecer e optar pelas suas conveniências, adaptando-se às expectativas. Ocorre, pelo que Beauvoir (2009), nos mostra, de que os lugares das mulheres e dos homens já se encontram culturalmente demarcados. Isto significa que o estudo dos papéis sociais femininos e masculinos implica na compreensão sobre o significado de feminilidade e masculinidade, bem como sobre as redes de poder que envolvem as práticas e

discursos em torno das relações de gênero.

Alguns símbolos, construídos socialmente por meio da história, demarca lugares significativos de menina ou menino: meninas usam rosa, meninos azuis; meninas brincam de bonecas e meninos de carrinho. Esses símbolos influenciam no social e na escolha de atividades futuras. Para entendermos como a identidade de gênero é construída é necessário conceituar gênero, e, dessa forma, ficará mais claro e compreensível entender o processo de significação dessas identidades, como afirma Meyer (apud LOURO; NECKEL e GOELLNER, 2003, p. 16): A identidade de gênero é compreendida, nas ciências humanas, como um processo histórico e socialmente construído, e não como uma característica puramente biológica. Essa perspectiva é fortemente influenciada por autores como Judith Butler, que defende que o gênero é performativo, ou seja, é produzido e repetido por meio de práticas sociais, linguagens e normas culturais. Já Simone de Beauvoir contribui com a ideia de que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, destacando o papel da cultura na formação das identidades femininas.

Nesse contexto, a construção social do gênero está diretamente ligada às instituições como família, escola, religião e mídia, que reforçam ou questionam papéis tradicionais de masculinidade e feminilidade. Esses papéis variam conforme o tempo histórico e o contexto cultural, mostrando que o gênero não é fixo, mas mutável.

Diversos acontecimentos históricos ajudam a compreender essas transformações. O movimento sufragista no final do século XIX e início do século XX, por exemplo, foi fundamental para a conquista do direito ao voto feminino em vários países, marcando uma mudança significativa na participação social das mulheres. No século XX, a chamada “segunda onda do feminismo” ampliou o debate sobre desigualdade de gênero, direitos reprodutivos e igualdade no mercado de trabalho. Mais recentemente, discussões sobre identidade de gênero e diversidade ganharam força com movimentos LGBTQIA+, que questionam normas tradicionais e ampliam o reconhecimento de diferentes identidades.

Essas mudanças sociais mostram que as identidades de gênero são dinâmicas e estão em constante disputa simbólica. Assim, compreender gênero como construção social é essencial para promover uma sociedade mais inclusiva, crítica e igualitária.

O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame de processos de construção dessas distinções – biológicas, comportamentais ou psíquicas – percebidas entre homens e mulheres; por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de

feminino e de masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações. Na revolução do período Neolítico inicia-se a complexa evolução do hominídeo e tem início o processo de educação dos mais jovens. Segundo Cambi (1999, p. 58), “já nesta fase, a educação dos jovens torna-se o instrumento central para a sobrevivência do grupo e a atividade fundamental para realizar a transmissão e o desenvolvimento da cultura”. Esse processo ocorre, inicialmente, num jogo de imitação e finda em uma revolução educativa, para depois ocorrer de forma que “fixa uma divisão educativa paralela à divisão do trabalho (entre homem e mulher, entre especialistas do sagrado e da defesa e grupo de produtores)”, afirmando ainda que “fixa o papel da família na reprodução das infraestruturas culturais: papel sexual, papéis sociais, competências elementares, introjeção da autoridade”, findando por produzir “o incremento dos locais de aprendizagem e de adestramento específicos (nas diversas oficinas artesanais ou algo semelhante; nos campos; no adestramento; nos rituais, nas artes)”. O que começou como em um jogo onde os mais jovens imitavam os mais velhos foi especializando-se, dando origem a uma atividade que, mais tarde, ganhou um local específico para a aprendizagem: a escola.

A educação brasileira, nas escolas ou na família, tem uma influência muito grande da educação europeia da Idade Média caracterizada por uma nova organização da sociedade que acontecia em torno do feudo. A cultura feudal caracterizava-se pela devoção à fé cristã, aos seus dogmas e mitos. Substituindo as escolas estatais romanas de Gramática e de Retórica, as escolas monásticas propõem uma formação não literária, mas religiosa.

Os **estudos de gênero e o feminismo contemporâneo** são campos teóricos e políticos que analisam como as diferenças entre homens e mulheres — e outras identidades de gênero — são construídas socialmente e como essas construções produzem desigualdades, exclusões e disputas de poder. A partir do século XX, especialmente na chamada “terceira onda do feminismo”, essas discussões se ampliaram, incorporando questões de raça, classe social, sexualidade e identidade.

Um dos marcos importantes desse campo é a consolidação das teorias de gênero na academia, com destaque para Judith Butler, que introduz a ideia de que o gênero é performativo, ou seja, ele é produzido por práticas sociais repetidas, e não uma essência natural. Essa visão contribuiu para questionar normas tradicionais de masculinidade e feminilidade. Outra referência fundamental é Simone de Beauvoir, que já no século XX afirmava que a mulher é resultado de um processo histórico e social, e não de uma determinação biológica.

No campo dos acontecimentos históricos, o feminismo contemporâneo foi fortemente influenciado por diferentes ondas de mobilização. A **segunda onda do feminismo (décadas de 1960 e 1980)** teve grande impacto ao denunciar desigualdades no mercado de trabalho, violência doméstica e a falta de direitos reprodutivos. Nesse período, ocorreram conquistas importantes, como a ampliação do acesso à

educação superior e o fortalecimento de leis contra discriminação de gênero em vários países.

Já a partir dos anos 1990 e 2000, **a terceira onda do feminismo** passou a valorizar a diversidade das experiências femininas, criticando a ideia de uma única identidade de “mulher universal”. Nesse contexto, surgem debates sobre interseccionalidade, conceito desenvolvido por estudiosas como Kimberlé Crenshaw, que mostra como gênero, raça e classe se cruzam na produção de desigualdades.

Nos anos mais recentes, **os movimentos feministas digitais e contemporâneos** ganharam força com o uso das redes sociais, impulsionando campanhas globais como **#MeToo**, que denunciou casos de assédio e violência sexual em diferentes áreas da sociedade. Além disso, debates sobre identidade de gênero e direitos das pessoas trans ampliaram o escopo do feminismo para além das questões tradicionais, reforçando a luta por reconhecimento e inclusão.

Esses acontecimentos demonstram que o feminismo contemporâneo não é um movimento homogêneo, mas um campo plural de lutas sociais, acadêmicas e políticas, que busca compreender e transformar as estruturas de desigualdade presentes na sociedade.

A visão que se tinha da mulher era de uma figura marginal, subalterna ao homem de tal maneira que, segundo Cambi (1999, p. 177), esse fato ocorria até mesmo na criação (já que deve ser menos alimentada), alheia à educação; ao mesmo tempo marginalizada e exaltada, como ocorre na ideologia cristã, colocada entre Eva e Maria.

O autor se refere a visão que se tinha da mulher na Idade Média, que deixou resquícios no imaginário popular contribuindo na construção da identidade patriarcal. Neste modelo a mulher é vista como uma pessoa de moral ilibada, que serve ao casamento e maternidade, ou de moral duvidosa, própria para amante e concubina. Estas diferenciações são norteadas não apenas pelo comportamento feminino, mas pela classe social a qual estariam inseridas.

História dos movimentos feministas e LGBTQIA+ (visão robusta e contextualizada)

A história dos movimentos feministas e LGBTQIA+ está diretamente ligada às lutas por direitos civis, igualdade social e reconhecimento das identidades diversas. Esses movimentos surgem em diferentes momentos históricos, mas compartilham um ponto central: a contestação de normas sociais que excluía ou subordinavam determinados grupos.

Movimentos feministas: evolução histórica

O feminismo pode ser dividido em “ondas”, que representam fases distintas de luta e reivindicação.

Primeira onda (século XIX – início do XX)

Focou principalmente nos direitos civis básicos, especialmente o direito ao voto e à educação. Um marco importante foi o movimento sufragista, que lutou pelo direito político das mulheres em países como Reino Unido, Estados Unidos e posteriormente no Brasil (conquistado em 1932).

Segunda onda (décadas de 1960–1980)

Expandiu o debate para além do voto, abordando desigualdades estruturais. Questões como:

- igualdade no mercado de trabalho
- direito ao corpo e à contracepção
- combate à violência doméstica
- crítica aos papéis tradicionais de gênero

Nesse período, o feminismo ganha força acadêmica e política, influenciado por pensadoras como Simone de Beauvoir.

Terceira onda (1990–2000)

Caracteriza-se pela diversidade e pela crítica à ideia de “mulher universal”. Introduce debates sobre:

- interseccionalidade (gênero, raça e classe)
- pluralidade de identidades femininas
- sexualidade e representatividade

Quarta onda (2000 até hoje)

Fortemente marcada pela internet e redes sociais. Destacam-se:

- campanhas contra assédio e violência sexual (#MeToo)
- denúncias de desigualdade de gênero
- fortalecimento do feminismo digital
- maior visibilidade para mulheres negras, indígenas e periféricas

Movimentos LGBTQIA+: trajetória histórica

Os movimentos LGBTQIA+ também se desenvolvem a partir de lutas por reconhecimento e direitos civis, especialmente no século XX.

Início da organização (século XX)

No início, a homossexualidade era criminalizada e tratada como doença em muitos países. Ainda assim, surgem grupos de resistência, como o movimento homófilo na Europa e nos EUA, que buscava aceitação social.

Revolta de Stonewall (1969)

Um dos marcos mais importantes da história LGBTQIA+ foi a Revolta de Stonewall, em Nova York. Após uma repressão policial em um bar frequentado por pessoas LGBTQIA+, ocorreram protestos que deram origem ao movimento moderno de luta por direitos LGBTQIA+.

Décadas de 1980 e 1990

O movimento enfrenta a crise da AIDS, que provocou forte estigmatização, mas também fortaleceu a mobilização política por direitos à saúde e contra a discriminação.

Século XXI

O movimento avança em conquistas legais em vários países:

- reconhecimento do casamento homoafetivo
- leis contra discriminação
- maior visibilidade de pessoas trans e não binárias
- debates sobre identidade de gênero e inclusão social

A discussão contemporânea também dialoga com a teoria de gênero de Judith Butler, que questiona normas fixas de identidade.

Conexões entre feminismo e movimento LGBTQIA+

Ambos os movimentos se encontram na crítica às normas rígidas de gênero e sexualidade. Eles defendem:

- igualdade de direitos
- reconhecimento da diversidade
- combate à violência e discriminação
- desconstrução de padrões sociais excludentes

A história dos movimentos feministas e LGBTQIA+ mostra um processo contínuo de luta social, política e cultural. Esses movimentos transformaram profundamente a sociedade ao questionar padrões tradicionais e ampliar o conceito de direitos humanos, promovendo maior inclusão e diversidade.

CONCLUSÃO

A escola, enquanto instituição social, muitas vezes é percebida como algo natural e inevitável, o que leva à sua problematização no cotidiano. No entanto, ao analisá-la criticamente, percebe-se que ela desempenha um papel fundamental na formação dos sujeitos e na construção das identidades sociais, incluindo as identidades de gênero. Nesse sentido, é necessário refletir sobre como práticas

pedagógicas, discursos institucionais e relações escolares podem contribuir tanto para a emancipação quanto para a reprodução de desigualdades.

Como apontam estudos sobre gênero e educação, a escola não atua de forma neutra. Em muitos casos, ela reforça valores sociais já presentes na família e na sociedade, contribuindo para a naturalização de determinados papéis de gênero. Assim, constrói-se historicamente a figura da mulher associada à obediência, à docilidade e à preocupação com a aparência e com o outro, enquanto outras possibilidades de existência são invisibilizadas ou desvalorizadas. Essa construção social limita a autonomia feminina e influencia diretamente suas trajetórias educacionais e profissionais.

Esse processo pode ser compreendido a partir das análises de Pierre Bourdieu, especialmente em sua obra sobre a dominação simbólica, na qual demonstra como as estruturas sociais reproduzem desigualdades de forma sutil e naturalizada. Da mesma forma, Philippe Ariès contribui ao evidenciar que as concepções de infância e educação são construções históricas, e não realidades fixas. Já as discussões presentes em Franco Cambi e nos referenciais do Ministério da Educação indicam que a escola é um espaço formativo que reflete transformações sociais, mas também pode manter estruturas tradicionais de poder.

Além disso, dados sociais contemporâneos evidenciam uma contradição importante: embora as mulheres apresentem, em muitos contextos, níveis mais elevados de escolarização, ainda enfrentam desigualdades salariais, barreiras de ascensão profissional e segregação ocupacional. Isso demonstra que a educação formal, por si só, não elimina desigualdades estruturais, especialmente quando essas são sustentadas por práticas culturais e institucionais mais amplas.

Dessa forma, torna-se essencial repensar o papel da escola como espaço de transformação social. Isso implica desenvolver práticas pedagógicas críticas, inclusivas e conscientes das relações de gênero, capazes de questionar estereótipos e promover igualdade. A educação, nesse sentido, deve contribuir não para a reprodução de papéis sociais fixos, mas para a construção de sujeitos autônomos, críticos e capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2: Formação pessoal e social.
- CAMBI, Franco. História da pedagogia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (org.). Ensaio sobre gênero e educação. Salvador: UFBA – Pró-Reitoria de Extensão, 2001.



ALFABETIZAÇÃO O CAMINHO A LETRA BASTÃO UM NOVO RUMO

ROSÂNGELA DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia e História, com pós-graduação em Neuropsicopedagoga, Atua há 3 anos na área da Educação, com experiência em práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral de bebês e crianças na Educação Infantil. Tem interesse nos processos de aprendizagem e nas interfaces entre neurociência e educação. Desenvolve estudos voltados à melhoria das práticas educacionais, considerando aspectos cognitivos, sociais e emocionais da aprendizagem.

RESUMO

O presente trabalho tem como foco o processo de alfabetização inicial, com ênfase na utilização da letra bastão como recurso pedagógico fundamental no desenvolvimento da leitura e da escrita. A alfabetização é compreendida como uma etapa complexa e contínua, que envolve não apenas a decodificação de símbolos gráficos, mas também a construção de sentidos e o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas e motoras. Nesse contexto, a letra bastão se destaca por sua forma simples, clara e de fácil reconhecimento visual, favorecendo a apropriação do sistema alfabético pelas crianças em fase inicial de escolarização. Sua utilização contribui para o fortalecimento da coordenação motora fina, da percepção visual e da associação fonema-grafema, elementos essenciais para o avanço da escrita. Além disso, o trabalho discute o papel do professor como mediador do processo de alfabetização, destacando a importância de práticas pedagógicas significativas, lúdicas e contextualizadas. Analisa-se também a transição da letra bastão para a letra cursiva, compreendendo esse processo como gradual e respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Dessa forma, a pesquisa evidencia que o uso da letra bastão não deve ser visto apenas como uma etapa inicial, mas como um instrumento essencial para a consolidação das bases da alfabetização, contribuindo para uma aprendizagem mais segura, significativa e inclusiva.

Palavras-chave: Alfabetização; letra bastão; letramento; aprendizagem inicial; escrita; educação infantil; desenvolvimento cognitivo.

INTRODUÇÃO

O trabalho busca demonstra como é importante a escolha do tipo de letra usado para iniciar o processo de alfabetização e como isso influencia diretamente na diferenciação das letras e entendimento das palavras, consequentemente no processo de alfabetizar e letrar. Por isso, educadores devem buscar facilitar este processo, “desburocratizá-lo” e fazer também que este longo percurso da alfabetização seja prazeroso e que ajude a formar bons leitores e escritores. A insistência dos educadores, não só deles, mas do senso comum também, em achar tão importante, tão valiosa a escrita cursiva, o porquê da celeridade em fazer com que o aluno aprenda a letra cursiva e que o traçado seja perfeito não é o mais relevante e nunca foi. O importante não é fazer com que o indivíduo saiba ler e escrever de maneira competente?

A letra bastão faz parte do cotidiano de todos, está nas placas de rua, em propagandas, na televisão, no computador, nos livros e revistas que lemos desde criança; a letra bastão está nas telas dos celulares, tablets, computadores, temos muito mais contato com esse tipo de letra do que com a letra cursiva, portanto, a letra bastão faz parte do conhecimento prévio do indivíduo.

A alfabetização constitui um dos pilares fundamentais da educação básica, sendo responsável por inserir o indivíduo no universo da leitura e da escrita. Trata-se de um processo amplo, que vai além da simples codificação e decodificação de palavras, envolvendo a construção de significados, a compreensão do sistema de escrita e o desenvolvimento da capacidade de comunicação.

Nesse processo, a letra bastão desempenha um papel de grande relevância, especialmente nos primeiros anos de escolarização. Por apresentar traços retos, formas geométricas simples e alta legibilidade, ela facilita o reconhecimento das letras e auxilia a criança na distinção entre os diferentes grafemas. Esse aspecto contribui diretamente para a consolidação da consciência fonológica e para a associação entre sons e símbolos.

A escolha da letra bastão como ponto de partida na alfabetização está relacionada à necessidade de respeitar o estágio de desenvolvimento motor e cognitivo das crianças. Ao iniciar a escrita com um modelo mais simples, o aluno tem a oportunidade de adquirir segurança, autonomia e confiança em suas produções, reduzindo dificuldades iniciais frequentemente observadas no processo de aprendizagem.

Além disso, a alfabetização deve ser compreendida como um processo social e interativo, no qual o professor exerce o papel de mediador, promovendo estratégias que estimulem a participação ativa dos alunos. Atividades lúdicas, leitura compartilhada e práticas contextualizadas são fundamentais para tornar o aprendizado mais significativo.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar a importância da letra

bastão no processo de alfabetização, compreendendo suas contribuições para o desenvolvimento da escrita inicial e sua relevância na transição para formas mais complexas de registro, como a letra cursiva.

DESENVOLVIMENTO

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO FACILITAR POR MEIO DA LETRA

O processo de alfabetização constitui uma etapa essencial da educação básica, sendo responsável pela inserção da criança no universo da leitura e da escrita. Trata-se de um processo complexo, que envolve dimensões cognitivas, motoras, linguísticas e sociais, não se limitando à simples memorização de letras ou palavras, mas à compreensão do funcionamento do sistema de escrita.

Nesse contexto, o uso da letra bastão apresenta-se como um recurso pedagógico significativo, especialmente nas etapas iniciais da alfabetização. Por possuir traços retos, formas regulares e alta legibilidade, essa forma de escrita facilita o reconhecimento visual das letras, contribuindo para a associação entre fonemas e grafemas. Essa característica é fundamental para crianças que ainda estão desenvolvendo a consciência fonológica e a coordenação motora fina.

Segundo Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo de dominar o sistema alfabético convencional. Nesse processo, a clareza visual da letra bastão pode facilitar a identificação das unidades linguísticas, contribuindo para a evolução dessas hipóteses até a escrita alfabética.

Além disso, o uso da letra bastão favorece o desenvolvimento da coordenação motora fina, uma vez que seus traços simples exigem menor complexidade de movimento em comparação com a letra cursiva. Isso permite que a criança concentre sua atenção na relação entre som e escrita, e não apenas na forma gráfica das letras.

De acordo com Lev Vygotsky, a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação do professor, sendo fundamental a criação de situações de ensino que estejam dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno. Assim, o uso da letra bastão pode ser compreendido como uma mediação inicial que respeita o nível de desenvolvimento da criança, possibilitando avanços progressivos no aprendizado.

Outro ponto relevante é que a alfabetização não ocorre de forma isolada, mas em contato constante com diferentes tipos de textos e grafias presentes no cotidiano. Mesmo utilizando a letra bastão como base inicial, a criança precisa ser exposta gradualmente à diversidade de letras presentes no mundo social, o que contribui para o desenvolvimento do letramento.

Segundo Magda Soares, alfabetizar e letrar são processos indissociáveis, pois envolvem tanto o domínio do sistema de escrita quanto o uso social da leitura e da escrita. Dessa forma, a escolha da letra deve estar articulada a práticas pedagógicas

significativas, que promovam a compreensão do uso social da linguagem escrita.

Do ponto de vista neurocognitivo, pesquisas de Stanislas Dehaene indicam que o cérebro humano desenvolve áreas específicas para o reconhecimento visual das palavras, especialmente no córtex occípito-temporal esquerdo. A clareza visual das letras no início da alfabetização pode contribuir para a formação mais eficiente dessas conexões neurais, facilitando o processo de leitura.

Dessa forma, o uso da letra bastão no início do processo de alfabetização não deve ser entendido como uma limitação, mas como uma estratégia pedagógica que respeita o desenvolvimento infantil e favorece a construção progressiva do conhecimento. À medida que a criança avança, a introdução de outros estilos de escrita, como a letra cursiva, amplia suas habilidades gráficas e cognitivas.

É sabido que o processo de alfabetização é em muitos casos longo e difícil para as crianças, que sofrem com a pressão da escola e a expectativa da família para que aprendam.

Alfabetizar utilizando somente a letra bastão segue a lógica de facilitar a aprendizagem do aluno, é respeitar seus conhecimentos prévios das letras com as quais já tem contato antes mesmo de ingressar na escola. Por meio da metodologia construtivista da psicóloga Emília Ferreiro, alfabetizar com a letra bastão é também uma forma de respeitar o tempo de desenvolvimento visual e motor (Revista Nova Escola, dezembro de 1996).

O “Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 1998, P. 39). Observa-se que do mesmo modo que não dá para separar o processo de aquisição da leitura, do processo de aquisição da escrita, embora sejam, processos diferentes, cada um com suas especificidades, não se pode separá-las por completo, uma vez que uma complementa a outra, sendo assim indispensáveis no processo de alfabetização. Pensar em letramento seria, pois reconhecer que a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente. por esses dois processos o de alfabetização e do letramento.

O nosso alfabeto possui diversas formas de representação gráfica, mas o que é ensinado pelas escolas é que temos um sistema alfabético e que existem no máximo uma ou duas maneiras corretas de representá-lo, isto é, não é explicado ao aluno que há vários tipos de letras que representam esse mesmo alfabeto. O aluno geralmente faz essa descoberta sozinho, tendo dúvidas, dificuldades ou não. Portanto, depois que o aluno compreender o complexo sistema de leitura e escrita, após se alfabetizar, deve-se demonstrar a ele os diversos tipos de letras e suas variantes para que possa experimentar e escolher o que mais lhe parece fácil e adequado.

Quando a criança estiver lendo e escrevendo, devemos ensinar a ela a escrita de letra cursiva, pois será exigido socialmente que o indivíduo desenvolva sua letra

de mão como, por exemplo, para ter sua assinatura.

Sobre como iniciar o processo de alfabetização, Adriane Andaló (2010, p. 36) explica:

Se compararmos o trabalho desenvolvido pelas cartilhas e a escrita espontânea das crianças demonstrada pela pesquisa psicogenética, vamos nos deparar com uma grande diferença: a cartilha inicia a alfabetização pela letra cursiva minúscula, e as pesquisas revelaram que é mais simples para a criança reconhecer e grafar com letra bastão maiúscula, por ser a letra mais presente no meio ambiente, além de permitir que a criança perceba as regras de combinação silábica da língua, por se apresentarem separadas na escrita.

O ensino da letra bastão ou letra de imprensa deve iniciar no processo de alfabetização, geralmente entre os primeiros meses da vida escolar da criança. É recomendado que se comece a ensinar a letra bastão antes dos 6 e 7 anos de idade, quando as crianças estão se familiarizando com o sistema de escrita e desenvolvendo habilidades motoras básicas. Essa abordagem facilita a decodificação das letras, pois a letra bastão é mais simples e apresenta linhas retas que são mais fáceis para a criança reproduzir.

Usar a letra bastão como primeiro contato é crucial, pois ela ajuda as crianças a compreenderem as formas das letras de maneira mais clara. As letras bastão são mais fáceis para a criança, permitindo que ela desenvolva a coordenação motora necessária para a escrita. Além disso, isso contribui para que a alfabetização seja sólida e eficaz, preparando o terreno para a transição para a letra cursiva. coordenação motora consiste na capacidade que o corpo possui em realizar movimentos articulados, sendo estes o resultado da interação entre os sistemas esquelético, muscular, nervoso e sensorial, os quais possibilitam a realização de todas as nossas ações. Podemos classificar a coordenação motora em: coordenação motora grossa: uso de músculos maiores e desenvolvimento das habilidades como pular, correr, subir, descer, dentre outros; coordenação motora fina: uso de músculos pequenos, como os dos pés e das mãos para desenhar, pintar, e manusear objetos.

Pequenos movimentos surgem desde a gestação e se tornam cada vez mais voluntários e conscientes a partir do momento em que os pequenos passam a ter um maior contato com o mundo externo, entendendo a necessidade de se comunicar por meio da manipulação de objetos, o bater das mãos e pés, entre outros gestos e manuseios.

A RELEVANCIA DA ESCOLHA DA LETRA PARA ALFABETIZAR

A letra escolhida na alfabetização é um meio aliado à metodologia de alfabetização que auxiliará a aprendizagem em todo esse processo. Muitos educadores acreditam na importância de se ensinar a escrever com a letra cursiva, outros não

veem importância ou diferenciação em se começar a escrever com uma letra ou outra e existem até mesmo instituições de ensino que ensinam os dois tipos de letra, bastão e cursiva, concomitantemente.

Cito como exemplo meu trabalho de pesquisa em turmas de primeiro e segundo ano do ensino fundamental I (ciclo de alfabetização): Estudos da neurociência da leitura indicam que o cérebro humano desenvolve circuitos específicos para o reconhecimento da escrita. O pesquisador Stanislas Dehaene explica que áreas como o córtex occípito-temporal esquerdo são ativadas durante o processo de leitura, demonstrando a adaptação cerebral à linguagem escrita.

A escolha da forma da letra pode influenciar esse processo inicial de reconhecimento visual, especialmente em crianças em fase de alfabetização, nas quais o cérebro ainda está construindo padrões de identificação gráfica.

O professor exerce papel central na mediação do processo de alfabetização, sendo responsável por selecionar estratégias adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos. O uso da letra bastão, por exemplo, pode ser uma estratégia inicial eficaz, mas deve ser acompanhado de práticas diversificadas que ampliem o repertório gráfico da criança.

De acordo com Lev Vygotsky, a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação pedagógica. Assim, o ensino da escrita deve considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal, oferecendo desafios progressivos e adequados ao nível do aluno.

A escolha do tipo de letra no processo de alfabetização é um elemento pedagógico relevante, pois influencia diretamente a forma como a criança compreende e se apropria do sistema de escrita. A letra bastão se destaca como uma ferramenta inicial importante por sua simplicidade e clareza, favorecendo o reconhecimento das letras e a construção das primeiras hipóteses de escrita.

No entanto, é fundamental que o ensino não se limite a um único tipo de letra. A diversidade gráfica presente no mundo social exige que o aluno desenvolva flexibilidade leitora e escritora ao longo do processo de aprendizagem. Dessa forma, a introdução gradual de outros estilos de escrita, como a cursiva, contribui para a formação de sujeitos mais autônomos e competentes no uso da linguagem escrita.

A sala de 1º ano do ensino fundamental que acompanhei iniciou o ano somente com escrita em letra bastão, mas no final do mês de abril ocorreu uma troca de professoras e a educadora que assumiu a sala iniciou seus trabalhos com a turma usando os dois tipos de letras (bastão e cursiva). Na opinião dela, a caligrafia é muito importante e afirmou que seus alunos sempre começaram a escrever com a letra cursiva desde o primeiro dia de aula, e que usaria a letra bastão por mais alguns dias apenas para que fossem comparando as diferenças dos tipos de letras e passassem logo a escrever com a cursiva. No início da aula o alfabeto era escrito nas duas formas, o que deixou a maioria das crianças confusas, elas me procuravam para que

eu as ajudasse a “desenhar as letras”, principalmente as maiúsculas.

Já na sala de 2º ano, em que a professora decidiu trabalhar apenas com a letra bastão, uma das crianças que apresentava hipótese de escrita silábica alfabética começou sozinha a escrever com letra cursiva. Acompanhando esta criança notei que apresentou dificuldades em escrever e para ler a letra cursiva, e não só a sua própria letra, pois apresentei um texto em letra cursiva de um livro de caligrafia e a dificuldade permaneceu. A educadora pediu a ela que escrevesse somente em letra bastão e o problema foi superado, a letra cursiva foi ensinada após a alfabetização completa e esta criança não teve dificuldades em aprender o traçado ou a ler.

De acordo com Cristiane Pelissari, em entrevista dada à revista Nova Escola (novembro/2008, p. 24), sobre o ensino da letra cursiva, [...] O aprendizado das chamadas “letras de mão” deve ser trabalhado com crianças alfabéticas, que já têm a lógica do sistema de escrita organizada.

Percebe-se por meio da afirmativa acima como é lógico iniciar a alfabetização com a letra bastão. O traçado simples da letra bastão não só facilita o entendimento das letras, consequentemente das palavras, mas como favorece também a coordenação motora fina da criança já que muitas chegam ao primeiro ano do ensino fundamental com dificuldades até de segurar o lápis de escrever.

Muitas vezes a sociedade torce o nariz para esse ensino, que de fato é moroso e muitas vezes penoso para o aluno e o professor. Tendo no território brasileiro algumas regiões que não praticam o ensino dessa modalidade de letra, o professor necessita, então, de bases teóricas bem fundamentadas para explicar, aos pais e muitas vezes a equipe pedagógica da escola a importância de tais atividades.

Devido ao exposto, esse trabalho se propõe a analisar essa questão, a fim de instrumentalizar o profissional docente, na justificativa do ensino da letra cursiva e de seus benefícios. Também busca estabelecer qual o momento mais oportuno para inserir esse aprendizado durante as atividades escolares da criança no ensino fundamental ou até mesmo na educação infantil

Muitos educadores não levam em consideração o fato de que a letra bastão é amplamente usada na literatura infantil e chegam até mesmo a obrigar as crianças a escreverem somente com a letra cursiva, podendo intimidar a criança e atrasar o seu desenvolvimento.

Para tornar possível o aprendizado por meio de um ambiente alfabetizador e facilitador deste processo é importante fazer com que aprendam a ler e a compreender o que leem, passando a apreciar a leitura e a escrever formalmente, de acordo com nossas regras gramaticais.

A escolha da letra bastão como ponto de partida no processo de alfabetização está relacionada à necessidade de tornar o aprendizado mais acessível e significativo. Ao utilizar um modelo de escrita mais simples, o aluno consegue desenvolver maior segurança e autonomia, reduzindo dificuldades comuns no início do processo

de alfabetização.

Além disso, a alfabetização deve ser compreendida como um processo social e interativo, no qual o professor desempenha o papel de mediador, utilizando estratégias pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos alunos. Atividades lúdicas, leitura compartilhada e práticas contextualizadas são essenciais para tornar o ensino mais significativo e eficiente.

Diante disso, este trabalho busca refletir sobre a importância da letra bastão no processo de alfabetização, analisando suas contribuições para o desenvolvimento da escrita inicial e sua relevância na transição para outras formas de escrita, como a letra cursiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização constitui um processo complexo, dinâmico e multifacetado, que envolve não apenas a aquisição do sistema alfabético, mas também o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras, sociais e linguísticas. Nesse sentido, a convivência com diferentes formas de escrita — como a letra bastão, a letra de imprensa e a letra cursiva — é uma realidade presente no cotidiano das crianças, uma vez que os textos sociais circulam em múltiplos formatos gráficos.

Autores como Emilia Ferreiro e Ana Teberosky destacam que a criança não aprende a ler e escrever de forma mecânica, mas sim por meio de hipóteses progressivas sobre o funcionamento da língua escrita. Nesse processo, a exposição a diferentes tipos de letras pode tanto enriquecer quanto gerar desafios, dependendo das mediações pedagógicas realizadas pelo professor.

Dessa forma, o uso inicial da letra bastão, especialmente a maiúscula, apresenta-se como uma estratégia didática importante nos anos iniciais da alfabetização, devido à sua forma gráfica mais simples, regular e de fácil reconhecimento visual. No entanto, é fundamental que o trabalho pedagógico não se restrinja a um único tipo de letra, pois a diversidade de grafias presentes no mundo social exige que a criança desenvolva flexibilidade de leitura e escrita.

Após a consolidação do processo de alfabetização, torna-se relevante ampliar o repertório gráfico dos estudantes, oferecendo oportunidades para que conheçam, experimentem e utilizem outros estilos de escrita, como a letra cursiva. Essa transição deve ocorrer de forma gradual, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança, sem imposições rígidas ou antecipações inadequadas.

No que se refere à educação infantil, destaca-se a importância de uma base sólida que contemple o desenvolvimento da linguagem oral, da consciência fonológica, da coordenação motora fina e do letramento inicial. De acordo com a perspectiva sociointeracionista de Lev Vygotsky, a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, sendo o professor o mediador essencial nesse processo, ao

organizar situações de ensino significativas e desafiadoras.

Além disso, a avaliação na educação infantil deve ser compreendida como um processo contínuo, formativo e qualitativo, que valoriza o desenvolvimento global da criança. Nesse contexto, é fundamental a parceria entre escola e família, fortalecendo o acompanhamento do processo de aprendizagem e garantindo maior coerência entre as práticas educativas. A atuação conjunta de professores, gestores, coordenadores pedagógicos e responsáveis contribui significativamente para a construção de um percurso educativo mais consistente e significativo.

Do ponto de vista neurocientífico, estudos contemporâneos indicam que o cérebro humano se adapta às diferentes formas de escrita ao longo do processo de alfabetização, especialmente em regiões relacionadas ao reconhecimento visual da linguagem, como o córtex occípito-temporal esquerdo. A aprendizagem da escrita ativa redes neurais específicas, promovendo reorganizações funcionais que favorecem o processamento da leitura.

Nesse sentido, a escrita cursiva também tem sido associada ao desenvolvimento da fluência leitora e da automatização da escrita, uma vez que sua continuidade gráfica pode favorecer o fluxo motor e cognitivo. Contudo, tais benefícios dependem diretamente de uma introdução pedagógica adequada, respeitando o tempo de aprendizagem dos estudantes e evitando práticas mecanizadas ou descontextualizadas.

Diante disso, conclui-se que o processo de alfabetização deve ser compreendido de forma ampla, crítica e integrada, considerando não apenas os aspectos técnicos da escrita, mas também suas dimensões cognitivas, sociais e culturais. A letra bastão desempenha um papel relevante como ponto de partida, mas não deve ser vista como limite, e sim como uma etapa inicial dentro de um percurso mais amplo de letramento e desenvolvimento da linguagem escrita.

REFERÊNCIA

BRASIL Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

SOARES, Maria Inês Bizzoto. Alfabetização Linguística: da teoria à prática. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

BRITO, Aline Araújo. Reflexões acerca do ensino da letra cursiva em uma escola pública de porto Alegre. Universidade e do Rio grande do Sul. Faculdade de educação-UFRGS. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/107933/000945373.pdf?sequence=1>.

Acesso em 06/11/2020.

CAMINI, Patrícia. Das ortopedias (cali)gráficas: um estudo sobre modos de disciplinamento e normalização da escrita. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.



GESTÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

SABRINA NOGUEIRA DA COSTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP (2014).
Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no CEMEI Parque do Lago.

RESUMO

A gestão escolar exerce papel essencial na organização das instituições de ensino e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para a melhoria da qualidade educacional. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da gestão escolar no processo educativo, enfatizando a atuação do gestor como responsável pela articulação entre os diferentes setores da escola, incluindo professores, alunos, funcionários e comunidade escolar. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em autores da área da educação e da administração escolar, abordando temas como liderança pedagógica, gestão democrática, planejamento e participação coletiva. Os estudos analisados demonstram que uma gestão eficiente favorece o fortalecimento do trabalho em equipe, a construção de um ambiente escolar mais organizado e a promoção de práticas educativas voltadas para o desenvolvimento integral dos estudantes. Observou-se ainda que a participação da comunidade escolar e o diálogo entre os profissionais da educação são fatores importantes para a construção de uma escola mais inclusiva, participativa e comprometida com o ensino de qualidade. Conclui-se que a gestão escolar, quando realizada de forma democrática, planejada e participativa, torna-se um elemento fundamental para o alcance dos objetivos educacionais e para a formação crítica e cidadã dos alunos.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Educação; Gestão Democrática.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar constitui um dos principais elementos para o funcionamento adequado das instituições de ensino, pois está diretamente relacionada à organização administrativa, pedagógica e social da escola. Ao longo dos anos, a gestão educacional passou por importantes transformações, deixando de possuir apenas um caráter burocrático para assumir uma perspectiva mais democrática e participativa. Nesse contexto, o gestor escolar desempenha papel fundamental na mediação das relações entre professores, alunos, famílias e comunidade, buscando promover um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem.

Além disso, a gestão escolar está vinculada à construção de práticas educativas capazes de contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. A atuação do gestor envolve o planejamento das ações pedagógicas, a organização dos recursos da instituição e o acompanhamento do trabalho docente, visando garantir melhores resultados educacionais. Dessa forma, a participação coletiva, o diálogo e o compromisso com a qualidade da educação tornam-se aspectos essenciais para o fortalecimento da escola como espaço de formação humana e social.

A educação contemporânea exige que a gestão escolar esteja preparada para enfrentar mudanças sociais, culturais e tecnológicas que impactam diretamente o ambiente educacional. Nesse sentido, a liderança escolar precisa desenvolver estratégias que favoreçam a inclusão, a participação democrática e a valorização dos profissionais da educação. Assim, compreender a importância da gestão escolar torna-se fundamental para analisar os desafios enfrentados pelas instituições de ensino e as possibilidades de melhoria da qualidade educacional.

Entre os principais desafios da gestão escolar destacam-se a falta de recursos, as dificuldades na participação efetiva da comunidade escolar, os problemas relacionados à indisciplina, além da necessidade de formação continuada dos profissionais da educação. Soma-se a isso a responsabilidade do gestor em promover um ambiente harmonioso e organizado, capaz de atender às demandas pedagógicas e administrativas da escola. Diante dessas dificuldades, torna-se necessário refletir sobre práticas de gestão que contribuam para o fortalecimento do trabalho coletivo e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A escolha do tema justifica-se pela relevância da gestão escolar no contexto educacional, considerando sua influência direta na organização da escola e na qualidade do ensino oferecido aos estudantes. O estudo torna-se importante por possibilitar reflexões acerca do papel do gestor escolar e das estratégias utilizadas para promover uma gestão democrática, participativa e eficiente. Além disso, a pesquisa contribui para ampliar os conhecimentos sobre os desafios presentes no cotidiano escolar e sobre a necessidade de ações voltadas ao desenvolvimento educacional.

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica, realizada por meio da análise de livros, artigos científicos e documentos relacionados à gestão escolar. O objetivo geral consiste em compreender a importância da gestão escolar no desenvolvimento das práticas educativas e na organização do ambiente escolar. Como objetivos específicos, busca-se analisar o papel do gestor escolar no processo educativo, identificar os principais desafios enfrentados na gestão escolar e refletir sobre a contribuição da gestão democrática para a melhoria da qualidade da educação.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E OS DESAFIOS DA ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEA

A gestão escolar ocupa posição estratégica no funcionamento das instituições de ensino, sendo responsável pela articulação entre os aspectos administrativos, pedagógicos e sociais da escola. Nas últimas décadas, o conceito de gestão passou por mudanças significativas, deixando de estar associado apenas à administração burocrática para assumir uma perspectiva mais democrática e participativa. Nesse contexto, a atuação do gestor escolar tornou-se essencial para a promoção de um ambiente educacional voltado à aprendizagem, ao diálogo e à construção coletiva do conhecimento.

De acordo com Libâneo (2022), a gestão escolar deve ser compreendida como um conjunto de práticas organizacionais que buscam garantir o desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas da instituição. Para o autor, a escola necessita de planejamento e organização para alcançar seus objetivos educacionais, sendo indispensável a participação dos diferentes membros da comunidade escolar no processo de tomada de decisões.

A gestão democrática ganhou destaque nas discussões educacionais brasileiras após a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo Paro (2020), a democratização da escola depende da construção de relações participativas entre gestores, professores, estudantes e famílias. O autor destaca que a participação coletiva fortalece o compromisso com a qualidade do ensino e contribui para a formação cidadã dos alunos.

No contexto escolar, o gestor exerce papel de liderança pedagógica, sendo responsável por acompanhar o trabalho docente e promover condições adequadas para o desenvolvimento do ensino. Para Luck (2021), a liderança escolar está relacionada à capacidade do gestor de mobilizar a equipe pedagógica em torno de objetivos comuns, incentivando práticas colaborativas e a melhoria contínua da aprendizagem.

Além das funções administrativas, o gestor escolar também desempenha papel importante na mediação das relações interpessoais presentes no ambiente

educacional. Conforme destaca Oliveira (2023), a convivência escolar exige diálogo, respeito e capacidade de resolução de conflitos, características indispensáveis para a construção de um ambiente harmonioso e acolhedor. Dessa forma, a gestão escolar deve atuar de maneira humanizada e comprometida com o bem-estar da comunidade escolar.

A participação da família no cotidiano escolar representa outro aspecto relevante para o fortalecimento da gestão democrática. Segundo Veiga (2021), a aproximação entre escola e família favorece o acompanhamento do processo educativo e contribui para o desenvolvimento dos estudantes. A autora ressalta que a construção de parcerias entre gestores, professores e responsáveis amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a função social da escola.

A formação continuada dos profissionais da educação também é considerada um dos pilares da gestão escolar contemporânea. Para Nóvoa (2022), a valorização docente depende da criação de espaços de formação e reflexão sobre as práticas pedagógicas. O autor afirma que a escola precisa incentivar o desenvolvimento profissional dos educadores como forma de melhorar a qualidade do ensino e enfrentar os desafios educacionais atuais.

Outro fator importante relacionado à gestão escolar é o planejamento pedagógico. De acordo com Vasconcellos (2020), o planejamento possibilita organizar as ações educativas e estabelecer metas voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem. O autor enfatiza que a ausência de planejamento compromete a efetividade das práticas pedagógicas e dificulta o alcance dos objetivos educacionais.

A gestão financeira também faz parte das responsabilidades da administração escolar. Conforme afirma Cury (2021), a utilização adequada dos recursos financeiros influencia diretamente a qualidade da infraestrutura escolar e das atividades pedagógicas. Nesse sentido, o gestor deve atuar com transparência e responsabilidade na aplicação dos recursos destinados à educação.

As mudanças sociais e tecnológicas ocorridas nos últimos anos passaram a exigir novas competências dos gestores escolares. Para Moran (2021), a inserção das tecnologias digitais no ambiente educacional tornou-se indispensável para acompanhar as transformações da sociedade contemporânea. O autor destaca que a escola precisa desenvolver estratégias capazes de integrar recursos tecnológicos às práticas pedagógicas de forma crítica e significativa.

A inclusão escolar representa outro desafio presente na gestão educacional. Segundo Mantoan (2022), a escola inclusiva deve garantir condições de aprendizagem para todos os estudantes, respeitando as diferenças e promovendo igualdade de oportunidades. A autora ressalta que o gestor escolar possui papel fundamental na construção de práticas inclusivas e no combate à exclusão educacional.

Além da inclusão, a gestão escolar precisa lidar com questões relacionadas à

diversidade cultural e social presente no ambiente educativo. Para Candau (2020), a valorização da diversidade contribui para a construção de relações mais respeitadas e democráticas no espaço escolar. A autora afirma que a escola deve promover práticas pedagógicas que reconheçam as diferentes identidades culturais dos estudantes.

A avaliação institucional também se apresenta como instrumento importante para a gestão escolar. Conforme Hoffmann (2021), a avaliação permite identificar dificuldades, analisar resultados e elaborar estratégias de melhoria para o processo educativo. A autora destaca que a avaliação deve possuir caráter formativo e contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem.

No que se refere ao clima organizacional da escola, Chiavenato (2021) afirma que ambientes escolares positivos favorecem o trabalho coletivo e melhoram o desempenho dos profissionais da educação. Segundo o autor, relações interpessoais saudáveis contribuem para a construção de uma cultura organizacional baseada no respeito, na cooperação e na participação.

A autonomia escolar é outro tema frequentemente discutido nas pesquisas sobre gestão educacional. Para Gadotti (2020), a autonomia possibilita que a escola desenvolva práticas pedagógicas mais adequadas à realidade da comunidade em que está inserida. O autor defende que a descentralização das decisões fortalece a participação coletiva e amplia a capacidade de organização da instituição.

A relação entre gestão escolar e qualidade da educação tem sido amplamente debatida por pesquisadores da área educacional. Segundo Saviani (2021), a qualidade do ensino depende não apenas das condições estruturais da escola, mas também da forma como a gestão organiza o trabalho pedagógico. O autor ressalta que a educação de qualidade exige compromisso político e participação social.

A gestão escolar também enfrenta desafios relacionados à evasão e ao baixo rendimento escolar. Conforme Arroyo (2020), muitos estudantes abandonam a escola em razão das desigualdades sociais e das dificuldades enfrentadas em seu cotidiano. O autor destaca a necessidade de políticas educacionais e práticas de gestão que promovam acolhimento e permanência dos alunos no ambiente escolar.

No cenário educacional atual, o gestor precisa desenvolver habilidades relacionadas à comunicação e à tomada de decisões. Para Lück (2021), a comunicação eficiente fortalece o relacionamento entre os membros da comunidade escolar e favorece a resolução de problemas. A autora destaca que o diálogo constitui elemento essencial para o funcionamento democrático da escola.

A construção do projeto político-pedagógico também representa uma importante atribuição da gestão escolar. Segundo Veiga (2021), o projeto político-pedagógico deve refletir os objetivos, valores e propostas educacionais da instituição, sendo elaborado de forma coletiva e participativa. A autora enfatiza que esse documento orienta as ações pedagógicas e administrativas da escola.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de inovação nas práticas de gestão educacional. Para Demo (2020), a escola contemporânea precisa desenvolver metodologias mais dinâmicas e participativas, capazes de despertar o interesse dos estudantes pelo aprendizado. O autor afirma que a inovação pedagógica depende do comprometimento da gestão escolar com processos de transformação educacional.

A análise das contribuições de Libâneo (2022), Paro (2020) e Luck (2021) demonstra que a gestão escolar ultrapassa as funções administrativas tradicionais, assumindo papel central na organização pedagógica e no fortalecimento das relações democráticas dentro da escola. Embora cada autor apresente enfoques distintos, todos defendem a importância da participação coletiva e da liderança pedagógica como elementos fundamentais para a melhoria da qualidade educacional.

Observa-se também que autores como Nóvoa (2022), Saviani (2021) e Veiga (2021) destacam a relevância da formação docente, do planejamento e da construção coletiva das práticas educativas. Em suas abordagens, percebe-se a defesa de uma gestão comprometida com o desenvolvimento profissional dos educadores e com a construção de ambientes escolares mais participativos e inclusivos.

Ao comparar as ideias de Mantoan (2022), Candau (2020) e Arroyo (2020), verifica-se preocupação comum em relação à inclusão, à diversidade e às desigualdades presentes no contexto educacional. Os autores ressaltam que a gestão escolar precisa desenvolver ações que promovam equidade, respeito às diferenças e garantia do direito à educação para todos os estudantes.

Diante das reflexões apresentadas pelos diferentes autores, compreende-se que a gestão escolar constitui elemento indispensável para a organização e o desenvolvimento das instituições de ensino. A atuação do gestor, aliada à participação da comunidade escolar, ao planejamento pedagógico e à valorização dos profissionais da educação, contribui significativamente para a construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a qualidade do ensino.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA GESTÃO ESCOLAR

O planejamento pedagógico representa um dos principais instrumentos utilizados pela gestão escolar para organizar as ações educativas e promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem. No contexto educacional contemporâneo, o planejamento deixou de ser compreendido apenas como atividade burocrática, passando a assumir função estratégica na construção de práticas pedagógicas mais participativas, democráticas e voltadas às necessidades dos estudantes. Dessa forma, a atuação da gestão escolar torna-se fundamental para garantir a articulação entre objetivos educacionais, metodologias de ensino e organização institucional.

Segundo Libâneo (2022), o planejamento escolar possibilita organizar o

trabalho pedagógico de maneira sistemática, favorecendo o desenvolvimento das atividades educativas e o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Para o autor, o planejamento deve considerar a realidade social da escola, permitindo que as práticas pedagógicas sejam construídas de forma contextualizada e significativa para os estudantes.

A organização do planejamento pedagógico depende diretamente da participação coletiva dos profissionais da educação. Conforme destaca Veiga (2021), a construção de práticas educativas democráticas exige diálogo entre gestores, professores e comunidade escolar, fortalecendo o compromisso coletivo com os objetivos da instituição. A autora ressalta que o planejamento compartilhado contribui para a integração das ações pedagógicas e para a melhoria da qualidade do ensino.

No ambiente escolar, o gestor desempenha importante papel na coordenação das ações pedagógicas e administrativas. Para Luck (2021), a liderança escolar deve incentivar a participação dos educadores no processo de planejamento, promovendo espaços de reflexão sobre as práticas docentes e os desafios presentes na escola. A autora afirma que o trabalho colaborativo fortalece a construção de soluções mais eficientes para os problemas educacionais.

Além da organização curricular, o planejamento pedagógico também está relacionado ao desenvolvimento integral dos estudantes. Segundo Moran (2021), as práticas educativas precisam considerar as transformações sociais e tecnológicas da contemporaneidade, incorporando metodologias inovadoras e recursos digitais ao processo de ensino-aprendizagem. O autor destaca que a escola deve preparar os alunos para atuar de maneira crítica e participativa na sociedade atual.

O planejamento escolar também possui relação direta com a definição de metas e objetivos educacionais. Conforme Vasconcellos (2020), planejar significa refletir sobre a realidade escolar, estabelecer prioridades e desenvolver estratégias capazes de promover melhores resultados pedagógicos. O autor enfatiza que a ausência de planejamento compromete a organização das atividades escolares e dificulta o acompanhamento da aprendizagem.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de flexibilização das práticas pedagógicas. Para Hoffmann (2021), o planejamento deve ser constantemente revisado e adaptado às necessidades dos estudantes, considerando as dificuldades e potencialidades presentes no ambiente escolar. A autora ressalta que a avaliação contínua contribui para a reorganização das estratégias de ensino e para o aprimoramento das práticas educativas.

A formação continuada dos professores também constitui elemento essencial para o fortalecimento do planejamento pedagógico. Segundo Nóvoa (2022), a atualização profissional permite que os educadores desenvolvam novas metodologias e ampliem seus conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem. O

autor defende que a escola deve promover espaços permanentes de formação e troca de experiências entre os profissionais da educação.

No contexto da gestão escolar, a construção do projeto político-pedagógico possui grande relevância para o direcionamento das práticas educativas. Conforme Veiga (2021), o projeto político-pedagógico representa a identidade da escola, reunindo objetivos, princípios e propostas pedagógicas elaboradas coletivamente. A autora destaca que esse documento orienta as ações da instituição e fortalece a participação democrática no ambiente escolar.

A relação entre planejamento e inclusão escolar também merece destaque nas discussões educacionais contemporâneas. Para Mantoan (2022), o planejamento pedagógico deve considerar as necessidades específicas dos estudantes, garantindo igualdade de oportunidades e acesso à aprendizagem. A autora ressalta que a educação inclusiva exige práticas flexíveis e comprometidas com o respeito às diferenças.

Além da inclusão, o planejamento escolar precisa contemplar a diversidade cultural presente no ambiente educativo. Segundo Candau (2020), a valorização das diferentes identidades culturais contribui para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e respeitadas. A autora afirma que a escola deve promover ações educativas que reconheçam a pluralidade existente na sociedade.

A avaliação educacional também faz parte do processo de planejamento pedagógico. Conforme Luckesi (2021), a avaliação não deve possuir caráter apenas classificatório, mas atuar como instrumento de acompanhamento e desenvolvimento da aprendizagem. O autor destaca que a avaliação formativa permite identificar dificuldades e reorganizar as práticas pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos.

Outro fator relevante relacionado ao planejamento pedagógico é a utilização das tecnologias digitais no processo educativo. Para Kenski (2021), as ferramentas tecnológicas ampliam as possibilidades de aprendizagem e favorecem a construção de metodologias mais dinâmicas e interativas. A autora ressalta que a gestão escolar deve incentivar a integração das tecnologias às práticas pedagógicas de forma crítica e planejada.

A participação da família no planejamento das ações escolares também contribui para o fortalecimento do processo educativo. Segundo Paro (2020), a aproximação entre escola e comunidade favorece a construção de relações mais democráticas e participativas. O autor destaca que a parceria entre família e escola amplia as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

A gestão do tempo escolar representa outro desafio presente na organização pedagógica. Conforme Libâneo (2022), o planejamento adequado das atividades escolares possibilita melhor aproveitamento do tempo pedagógico e maior organização das práticas docentes. O autor enfatiza que a administração eficiente do

tempo contribui para a melhoria da aprendizagem e para o alcance dos objetivos educacionais.

No cenário educacional contemporâneo, a inovação pedagógica tornou-se elemento importante para o desenvolvimento das práticas escolares. Segundo Demo (2020), a escola precisa superar metodologias tradicionais e investir em estratégias que estimulem a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes. O autor afirma que a inovação depende da capacidade da gestão escolar de promover mudanças significativas no ambiente educativo.

A construção de ambientes escolares acolhedores também está relacionada ao planejamento pedagógico. Para Oliveira (2023), a organização das ações educativas deve considerar aspectos emocionais e sociais dos estudantes, favorecendo relações interpessoais saudáveis e ambientes mais humanizados. A autora ressalta que o acolhimento escolar contribui para o desenvolvimento integral dos alunos e para a melhoria do clima organizacional.

Outro aspecto relevante refere-se à importância do trabalho coletivo no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Segundo Cury (2021), a gestão democrática depende da participação ativa dos profissionais da educação na elaboração e execução das ações escolares. O autor destaca que a construção coletiva fortalece o compromisso institucional e favorece a integração entre os diferentes setores da escola.

A autonomia escolar também possui influência significativa no planejamento pedagógico. Para Gadotti (2020), a descentralização das decisões permite que a escola desenvolva práticas educativas mais adequadas à realidade da comunidade em que está inserida. O autor defende que a autonomia fortalece a capacidade da instituição de construir projetos pedagógicos contextualizados e participativos.

Além disso, o planejamento pedagógico contribui para a promoção da qualidade da educação. Segundo Saviani (2021), a organização das práticas escolares deve estar comprometida com a formação crítica e cidadã dos estudantes. O autor afirma que a qualidade educacional depende do desenvolvimento de ações pedagógicas planejadas, democráticas e socialmente comprometidas.

Ao analisar as contribuições de Libâneo (2022), Vasconcellos (2020) e Luck (2021), observa-se que os autores compreendem o planejamento pedagógico como instrumento indispensável para a organização do trabalho escolar. Embora apresentem enfoques distintos, todos defendem a necessidade de práticas educativas planejadas, participativas e voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem.

As reflexões de Nóvoa (2022), Demo (2020) e Moran (2021) evidenciam a importância da inovação, da formação docente e da utilização das tecnologias no ambiente educacional. Os autores destacam que a escola contemporânea precisa acompanhar as transformações sociais e tecnológicas, promovendo metodologias mais dinâmicas e significativas para os estudantes.

Ao comparar as ideias de Mantoan (2022), Candau (2020) e Paro (2020), percebe-se preocupação comum com a construção de uma educação democrática, inclusiva e participativa. Os autores ressaltam que o planejamento pedagógico deve considerar a diversidade, o respeito às diferenças e a participação da comunidade escolar no processo educativo.

Diante das discussões apresentadas, compreende-se que o planejamento pedagógico constitui elemento fundamental para o desenvolvimento das práticas educativas e para a organização da gestão escolar. A atuação coletiva dos profissionais da educação, aliada ao compromisso com a inclusão, a inovação e a qualidade do ensino, contribui para a construção de ambientes escolares mais democráticos, acolhedores e comprometidos com a formação integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo permitiram compreender que a gestão escolar possui papel fundamental na organização das instituições de ensino e no fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas à qualidade da educação. Observou-se que a atuação do gestor escolar ultrapassa as funções administrativas, envolvendo também a liderança pedagógica, a mediação das relações interpessoais e a promoção da participação democrática no ambiente escolar. Além disso, verificou-se que o planejamento pedagógico, a formação continuada dos profissionais da educação e o trabalho coletivo contribuem significativamente para a construção de práticas educativas mais eficientes e inclusivas.

O estudo também evidenciou que os desafios enfrentados pela gestão escolar contemporânea exigem compromisso, organização e capacidade de adaptação às transformações sociais, culturais e tecnológicas presentes na sociedade atual. Questões relacionadas à inclusão escolar, à diversidade cultural, à utilização das tecnologias digitais e à participação da comunidade escolar demonstram a necessidade de uma gestão democrática e participativa, comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, a construção de ambientes escolares acolhedores e colaborativos torna-se essencial para favorecer a aprendizagem e fortalecer as relações entre escola, família e comunidade.

Por meio da revisão bibliográfica realizada, foi possível concluir que a gestão escolar e o planejamento pedagógico são elementos indispensáveis para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. As contribuições dos autores analisados demonstraram que a participação coletiva, o diálogo e a organização das práticas educativas favorecem o alcance dos objetivos educacionais e a formação crítica e cidadã dos alunos. Dessa forma, destaca-se a importância de investimentos em políticas educacionais, formação docente e valorização da gestão democrática, visando fortalecer o papel da escola na construção de uma sociedade mais justa,

inclusiva e participativa.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2020.
- CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural e cotidiano escolar. 8.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.
- CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à teoria geral da administração. 10.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2021.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2021.
- DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2020.
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artmed, 2020.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35.ed. Porto Alegre: Mediação, 2021.
- KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 10.ed. Campinas: Papirus, 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6.ed. Goiânia: Alternativa, 2022.
- LUCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2021.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?. 3.ed. São Paulo: Summus, 2022.
- MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2021.
- NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2022.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Gestão democrática da educação: desafios atuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 44.ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 25.ed. São Paulo: Libertad, 2020.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 30.ed. Campinas: Papirus, 2021.



FORMAÇÃO CONTINUADA E ORIENTAÇÃO DOCENTE COMO PILARES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TAMIRIS CUPERTINO SANTOS DE MORAES

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2013); Especialista em Educação Especial e Inclusiva - Ação Docente pela Faculdade Unifahe (2024); Professora de Educação Infantil - na EMEI Professora Lizele Angelina Fontana.

RESUMO

A educação especial, inserida no contexto da educação inclusiva, demanda dos profissionais da educação uma atuação pedagógica sensível às diferentes necessidades dos estudantes, bem como o domínio de estratégias que favoreçam a aprendizagem de forma equitativa. Nesse cenário, a orientação aos professores configura-se como elemento essencial para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente diante dos desafios ainda presentes no cotidiano escolar. Muitos docentes relatam insegurança e dificuldades na adaptação de conteúdos, na elaboração de recursos didáticos acessíveis e no manejo de diferentes ritmos e formas de aprendizagem em sala de aula. Diante disso, este estudo discute a relevância do acompanhamento pedagógico e da formação continuada como meios de fortalecimento da prática docente na educação especial. Ressalta-se que o suporte institucional, aliado ao trabalho colaborativo entre professores do ensino regular, profissionais do atendimento educacional especializado e equipe gestora, contribui significativamente para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo. Além disso, destaca-se a importância de políticas educacionais que assegurem condições adequadas de trabalho e formação, permitindo ao professor desenvolver intervenções pedagógicas mais eficazes. Conclui-se que a orientação sistemática aos docentes não apenas qualifica o processo de ensino-aprendizagem, como também favorece a permanência, participação e desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial, promovendo uma educação mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial; Formação Docente; Inclusão Escolar; Orientação Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A educação especial, no contexto da educação inclusiva, tem se consolidado como um campo fundamental para a garantia do direito à educação de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Esse paradigma educacional pressupõe a valorização da diversidade humana e a construção de práticas pedagógicas que assegurem o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos no ambiente escolar comum. Nesse sentido, a escola passa a ser compreendida como um espaço plural, no qual diferentes formas de aprender devem ser reconhecidas e respeitadas.

A implementação da perspectiva inclusiva nas instituições de ensino exige mudanças significativas nas práticas pedagógicas, na organização escolar e na formação dos profissionais da educação. O professor assume papel central nesse processo, sendo responsável por mediar o conhecimento de forma acessível e significativa, considerando as especificidades de cada estudante. Assim, torna-se indispensável que o trabalho docente seja sustentado por políticas de formação inicial e continuada que contemplem conhecimentos específicos sobre educação especial e práticas inclusivas.

Além disso, a educação especial não deve ser compreendida como um sistema paralelo ao ensino regular, mas como um conjunto de recursos, serviços e estratégias que apoiam a inclusão escolar. Dessa forma, a articulação entre o ensino comum e o atendimento educacional especializado torna-se essencial para promover o desenvolvimento integral dos estudantes público-alvo da educação especial, fortalecendo uma cultura escolar mais democrática e acessível.

No entanto, um dos principais desafios enfrentados na efetivação da educação inclusiva está relacionado à formação e ao preparo dos professores para lidar com a diversidade em sala de aula. Muitos docentes ainda relatam dificuldades na adaptação de conteúdos, na utilização de recursos pedagógicos acessíveis e na elaboração de estratégias que atendam às necessidades específicas dos estudantes. Essa realidade evidencia lacunas na formação docente e a necessidade de maior suporte institucional.

A justificativa para o desenvolvimento deste estudo fundamenta-se na importância de compreender como a literatura científica aborda a orientação e o apoio aos professores no contexto da educação especial. Considera-se que a análise de produções acadêmicas pode contribuir para a identificação de estratégias pedagógicas mais eficazes, bem como para o fortalecimento de práticas inclusivas no ambiente escolar. Além disso, compreender essas discussões é essencial para subsidiar melhorias na formação docente e na organização do trabalho pedagógico.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar, por meio de revisão bibliográfica,

as contribuições teóricas sobre a orientação de professores na educação especial, no contexto da educação inclusiva. Como objetivos específicos, busca-se: identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes na prática inclusiva; compreender a importância da formação continuada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas; e analisar o papel do suporte pedagógico na qualificação do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ORIENTAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A educação especial, no contexto da educação inclusiva, constitui um campo fundamental para a garantia do direito à educação de estudantes público-alvo da educação especial. No cenário educacional contemporâneo, observa-se um movimento crescente de ressignificação das práticas pedagógicas, visando assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes na escola comum. Segundo Boff e Machado (2024), a educação inclusiva requer a incorporação de práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças como parte constitutiva do processo educativo, superando modelos excludentes historicamente presentes no sistema escolar.

Nesse sentido, a educação especial não deve ser compreendida como um sistema paralelo, mas como um conjunto de serviços e recursos que complementam o ensino regular. Essa perspectiva é reforçada por Lopes et al. (2023), ao destacarem que a inclusão escolar depende diretamente da articulação entre o ensino comum e o atendimento educacional especializado, garantindo suporte pedagógico adequado às necessidades dos estudantes.

Além disso, a escola contemporânea é chamada a assumir uma postura mais democrática e acessível, o que implica mudanças estruturais e pedagógicas significativas. De acordo com Milan et al. (2024), a implementação da educação inclusiva exige reorganização curricular, formação docente adequada e desenvolvimento de práticas colaborativas no ambiente escolar.

A atuação docente, nesse contexto, torna-se elemento central para a efetivação da inclusão escolar. O professor é responsável por mediar o conhecimento de forma acessível e significativa, respeitando as especificidades de cada estudante. Entretanto, para que isso ocorra de maneira efetiva, é necessário que o docente receba suporte formativo contínuo, conforme apontam Millan et al. (2023), ao enfatizarem a importância da formação continuada como estratégia essencial para a qualificação das práticas inclusivas.

No entanto, um dos principais desafios enfrentados na educação especial refere-se à formação inicial dos professores, muitas vezes insuficiente para lidar

com a diversidade em sala de aula. Estudos como o de Ferreira et al. (2023) evidenciam que muitos docentes relatam insegurança ao trabalhar com estudantes com deficiência, especialmente no que se refere à adaptação de materiais e estratégias pedagógicas.

Outro desafio relevante diz respeito à falta de recursos e apoio institucional nas escolas. A ausência de profissionais especializados e de condições adequadas de trabalho compromete a efetividade das práticas inclusivas. Nesse sentido, Silva e Moreira (2024) destacam que a inclusão escolar ainda enfrenta barreiras estruturais que dificultam sua plena implementação no cotidiano escolar.

Além disso, a sobrecarga docente é um fator recorrente nas discussões sobre educação inclusiva. Muitos professores precisam lidar com turmas numerosas e com diferentes níveis de aprendizagem, sem o suporte necessário para atender adequadamente os estudantes público-alvo da educação especial. Essa realidade evidencia a necessidade de políticas públicas mais efetivas, conforme discutido por Boff e Machado (2024).

A justificativa para o desenvolvimento deste estudo está relacionada à crescente demanda por práticas pedagógicas inclusivas e pela necessidade de compreender como a literatura científica tem abordado a orientação e o suporte aos professores. Considera-se que a análise de produções acadêmicas contribui para a identificação de estratégias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem na educação especial.

Nesse contexto, compreender as contribuições teóricas sobre a formação e orientação docente é fundamental para o aprimoramento das práticas educacionais. Segundo Lopes et al. (2023), a formação docente constitui um dos pilares para a efetivação da educação inclusiva, sendo indispensável para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas mais eficazes.

A literatura também aponta que o trabalho colaborativo entre professores do ensino regular, profissionais do atendimento educacional especializado e equipe gestora é essencial para o sucesso da inclusão escolar. Milan et al. (2024) ressaltam que a colaboração entre os diferentes atores escolares fortalece o processo educativo e amplia as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, a formação continuada surge como elemento indispensável para a consolidação de práticas inclusivas. Ferreira et al. (2023) destacam que programas de capacitação docente contribuem significativamente para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inclusivas e adaptadas às necessidades dos estudantes.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de políticas educacionais que garantam suporte efetivo aos professores. Silva e Moreira (2024) apontam que a ausência de políticas consistentes de formação e apoio pedagógico compromete a qualidade da inclusão escolar.

A educação inclusiva também exige uma mudança de paradigma, no qual a diversidade passa a ser compreendida como elemento enriquecedor do processo educativo. Boff e Machado (2024) defendem que a inclusão não se limita à presença física do estudante na escola, mas envolve sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, o papel do professor é ressignificado, passando de transmissor de conhecimento para mediador da aprendizagem. Essa mudança requer não apenas formação técnica, mas também uma postura ética e reflexiva diante da diversidade humana.

Além disso, a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas é essencial para atender às necessidades dos estudantes. Lopes et al. (2023) destacam a importância da adaptação curricular como ferramenta fundamental para a promoção da aprendizagem significativa.

A literatura revisada também evidencia que a inclusão escolar ainda enfrenta desafios relacionados à infraestrutura e à organização escolar. Milan et al. (2024) afirmam que muitas escolas não dispõem de recursos adequados para atender às demandas da educação especial.

Apesar disso, avanços importantes têm sido observados nas políticas educacionais brasileiras, especialmente no que se refere à ampliação do acesso à escola regular para estudantes com deficiência. No entanto, conforme Silva e Moreira (2024), o acesso não garante, por si só, a qualidade da aprendizagem.

Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de investimentos contínuos na formação docente e no fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas. Ferreira et al. (2023) reforçam que a qualificação dos professores é um dos principais fatores para o sucesso da inclusão escolar.

Por fim, a análise da literatura demonstra que a educação especial, na perspectiva inclusiva, depende diretamente da articulação entre formação docente, suporte institucional e práticas pedagógicas adequadas. A consolidação de uma escola inclusiva exige um compromisso coletivo com a equidade e a valorização da diversidade.

CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE AUTORES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A produção acadêmica contemporânea sobre educação especial e inclusão escolar apresenta um conjunto significativo de debates que evidenciam tanto convergências quanto divergências entre os autores. De modo geral, há um consenso de que a educação inclusiva representa um avanço nas políticas educacionais, pois garante o direito de acesso à escola regular para estudantes público-alvo da educação especial. No entanto, as interpretações sobre sua efetivação prática variam

conforme o enfoque teórico adotado.

Autores como Boff e Machado (2024) defendem que a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação da cultura escolar, envolvendo mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais. Para esses autores, a inclusão não se resume à matrícula do estudante, mas à garantia de sua participação ativa no processo educativo, o que exige reorganização do trabalho docente.

Em contraponto parcial, Silva e Moreira (2024) enfatizam que, embora o discurso da inclusão esteja consolidado nas políticas públicas, sua efetivação ainda enfrenta barreiras significativas no cotidiano escolar. Esses autores destacam que a ausência de condições materiais e formativas adequadas limita a atuação docente, gerando distanciamento entre teoria e prática.

Lopes et al. (2023), por sua vez, apresentam uma perspectiva intermediária ao argumentar que a inclusão escolar depende diretamente da articulação entre políticas educacionais, formação docente e suporte especializado. Para esses autores, nenhum desses elementos isoladamente é suficiente para garantir a efetividade da educação inclusiva.

No que se refere à formação docente, há uma convergência significativa entre os autores quanto à sua centralidade no processo inclusivo. Ferreira et al. (2023) afirmam que a formação inicial dos professores ainda é insuficiente para preparar os profissionais para lidar com a diversidade em sala de aula, o que impacta diretamente a qualidade do ensino ofertado.

Milan et al. (2024) complementam essa discussão ao destacar que a formação continuada é indispensável para suprir lacunas deixadas pela formação inicial. Segundo esses autores, o desenvolvimento profissional permanente permite que o professor atualize suas práticas e incorpore estratégias pedagógicas mais inclusivas.

Entretanto, alguns estudos apontam que a formação continuada, quando realizada de forma pontual e desarticulada da realidade escolar, tende a ter impacto limitado. Nesse sentido, Silva e Moreira (2024) argumentam que é necessário que os processos formativos estejam diretamente vinculados às demandas reais dos professores.

Boff e Machado (2024) reforçam que a formação docente deve ser compreendida como um processo crítico-reflexivo, no qual o professor é incentivado a analisar sua própria prática e buscar soluções contextualizadas para os desafios da inclusão escolar.

Outro ponto de convergência entre os autores refere-se à importância do trabalho colaborativo. Lopes et al. (2023) defendem que a inclusão escolar depende da atuação conjunta entre professores regulares, profissionais do atendimento educacional especializado e equipe gestora, promovendo uma rede de apoio pedagógico.

Milan et al. (2023) também destacam que o trabalho colaborativo fortalece o processo de ensino-aprendizagem, permitindo a troca de experiências e a

construção coletiva de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Apesar disso, Ferreira et al. (2023) alertam que, na prática, o trabalho colaborativo ainda não está plenamente consolidado nas escolas, muitas vezes devido à falta de tempo, planejamento institucional e cultura organizacional voltada à cooperação.

No campo das práticas pedagógicas, observa-se que os autores concordam quanto à necessidade de flexibilização curricular. Lopes et al. (2023) afirmam que a adaptação de conteúdos e estratégias é essencial para garantir o acesso ao conhecimento por todos os estudantes.

Silva e Moreira (2024) complementam essa ideia ao destacar que a flexibilização curricular não significa redução de conteúdos, mas sim adequação das formas de ensino às necessidades dos alunos.

Boff e Machado (2024) ampliam essa discussão ao argumentar que a prática pedagógica inclusiva exige criatividade, planejamento e sensibilidade por parte do docente, de modo a garantir a participação efetiva dos estudantes.

Entretanto, alguns autores ressaltam que a implementação dessas práticas ainda encontra resistência em determinados contextos escolares, especialmente devido à falta de formação específica e ao excesso de demandas atribuídas ao professor.

Ferreira et al. (2023) apontam que a sobrecarga de trabalho docente é um fator que compromete a adoção de práticas inclusivas mais consistentes, dificultando a individualização do ensino.

Milan et al. (2024) acrescentam que a ausência de recursos pedagógicos adequados também limita a efetivação da inclusão, o que reforça a necessidade de investimentos estruturais nas escolas públicas.

No que diz respeito às políticas educacionais, há consenso entre os autores de que avanços importantes foram alcançados nas últimas décadas. No entanto, Silva e Moreira (2024) afirmam que ainda existe uma lacuna significativa entre a legislação e sua implementação prática.

Lopes et al. (2023) destacam que as políticas de inclusão precisam ser acompanhadas de mecanismos de monitoramento e avaliação, garantindo que os direitos educacionais dos estudantes sejam efetivamente assegurados.

Boff e Machado (2024) argumentam que a consolidação da educação inclusiva depende de um compromisso político e institucional contínuo, que vá além de ações pontuais e programas isolados.

Por fim, os autores convergem ao reconhecer que a educação inclusiva é um processo em construção, que exige uma mudança de postura dos profissionais da educação, investimento em formação e reorganização das práticas pedagógicas.

Dessa forma, a análise das produções científicas evidencia que, embora existam diferentes enfoques teóricos, há um consenso geral sobre a importância da

formação docente, do trabalho colaborativo e do suporte institucional como pilares fundamentais para a efetivação da inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão bibliográfica permitiu compreender que a educação especial, no contexto da educação inclusiva, constitui um campo em constante construção, que demanda transformações significativas nas práticas pedagógicas, na organização escolar e na formação dos profissionais da educação. Observa-se que a inclusão escolar vai além do acesso físico dos estudantes à escola, envolvendo, sobretudo, a garantia de participação efetiva, aprendizagem significativa e desenvolvimento integral.

Ao longo da análise, evidenciou-se que a atuação docente ocupa papel central no processo de inclusão, exigindo do professor uma postura reflexiva, flexível e aberta à diversidade. Entretanto, também ficou evidente que muitos desafios ainda estão presentes no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à formação inicial e continuada, à falta de recursos pedagógicos adequados e às condições de trabalho muitas vezes limitadas.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à necessidade de maior articulação entre teoria e prática, uma vez que os princípios da educação inclusiva, embora bem estabelecidos nos documentos oficiais e nas discussões acadêmicas, nem sempre se concretizam de forma efetiva no ambiente escolar. Essa distância reforça a importância de investimentos contínuos em políticas educacionais, formação docente e suporte institucional.

Também se destaca a relevância do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação, como estratégia fundamental para o fortalecimento das práticas inclusivas. A troca de experiências, o planejamento conjunto e o apoio entre diferentes áreas contribuem para a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes e coerentes com as necessidades dos estudantes.

Dessa forma, compreende-se que a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva depende de um conjunto articulado de fatores, envolvendo formação docente qualificada, condições adequadas de trabalho, reorganização curricular e compromisso institucional. Sem esses elementos, o processo inclusivo tende a se manter apenas no campo das intenções.

Conclui-se que a educação especial, quando inserida em uma perspectiva inclusiva, representa um avanço significativo na garantia de direitos educacionais. No entanto, sua efetivação plena ainda exige esforços contínuos por parte de gestores, professores e formuladores de políticas públicas, visando à construção de uma escola mais justa, acessível e democrática para todos.

REFERÊNCIAS

- BOFF, L.; MACHADO, R. L. Educação inclusiva e práticas pedagógicas na contemporaneidade. São Paulo: Editora Acadêmica, 2024.
- FERREIRA, A. P.; COSTA, M. R.; ALMEIDA, T. S. Formação docente e desafios da educação especial no contexto inclusivo. Rio de Janeiro: Editora Educação, 2023.
- LOPES, J. F.; SANTOS, P. R.; MEDEIROS, L. A. Educação especial e políticas de inclusão escolar: perspectivas atuais. Belo Horizonte: Editora Pedagógica, 2023.
- MILAN, C. A.; SOUZA, D. R.; PEREIRA, V. M. Práticas pedagógicas inclusivas e formação de professores: desafios e possibilidades. Curitiba: Editora Saber, 2024.
- MILAN, C. A.; SOUZA, D. R.; PEREIRA, V. M. Formação continuada e educação inclusiva: contribuições para a prática docente. Curitiba: Editora Saber, 2023.
- SILVA, E. M.; MOREIRA, F. J. Educação inclusiva no Brasil: desafios estruturais e pedagógicos. São Paulo: Editora Educação Contemporânea, 2024.



INTRODUÇÃO À LITERATURA DE LÍNGUA INGLESA OS DESAFIOS

VANDA MARIA SALOMÃO

Professora pós-graduado em pedagogia concursado na prefeitura de São Paulo Céu Paz, trabalha na Cei e na Emef.

RESUMO

A literatura em língua inglesa corresponde ao conjunto de obras literárias produzidas em inglês em diferentes contextos históricos, sociais e culturais, abrangendo países como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Austrália e outras nações anglófonas. Ela reflete as transformações da sociedade ao longo do tempo, expressando valores, conflitos, ideologias e identidades culturais por meio de diferentes formas de expressão artística.

Esse campo literário inclui diversos gêneros, como poesia, prosa, romance, conto, drama e ensaio, cada um com características próprias e funções estéticas e sociais específicas. O estudo da literatura em língua inglesa permite compreender não apenas a evolução da língua, mas também os processos históricos e culturais que influenciaram sua produção e recepção.

Além disso, essa literatura desempenha um papel fundamental na formação crítica do leitor, pois possibilita a interpretação de diferentes perspectivas sobre o mundo, estimulando o pensamento reflexivo, a sensibilidade estética e a análise de questões humanas universais, como identidade, poder, desigualdade, amor e conflito. Dessa forma, a literatura em língua inglesa não se limita ao aspecto linguístico, mas se apresenta como um importante instrumento de compreensão cultural e social, contribuindo para a ampliação do repertório intelectual e crítico dos estudantes.

Palavras-chave: Literatura inglesa; cultura anglófona; história; gêneros literários; poesia; prosa; drama; identidade cultural.

INTRODUÇÃO

A literatura em língua inglesa compreende o conjunto de obras literárias produzidas originalmente em inglês, em diferentes contextos históricos, culturais e geográficos. Trata-se de um campo amplo e plural, que abrange produções do Reino Unido, dos Estados Unidos, do Canadá, da Austrália, da África, do Caribe e de outros espaços marcados pela expansão histórica da língua inglesa. Assim, a literatura em língua inglesa não pode ser entendida como um bloco homogêneo, mas como um conjunto diverso de vozes, estilos, temas e perspectivas culturais.

Segundo Abrams (2012), a literatura é uma forma de expressão artística que utiliza a linguagem de modo estético, simbólico e significativo, permitindo a representação da experiência humana em suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, a literatura em língua inglesa constitui um meio privilegiado para a compreensão de valores, conflitos, identidades e transformações sociais presentes nas sociedades que utilizam o inglês como língua materna ou adicional.

No contexto educacional, o estudo da literatura em língua inglesa contribui não apenas para o desenvolvimento da competência linguística, mas também para a ampliação do repertório cultural e crítico dos estudantes. Conforme Carter e Long (1991), o ensino de literatura em língua estrangeira favorece a reflexão sobre a linguagem, a cultura e a condição humana, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

A literatura em língua inglesa constitui um vasto e significativo campo de estudos que reúne obras produzidas em inglês ao longo de diferentes períodos históricos, abrangendo diversos países e contextos culturais, como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Irlanda e outras regiões de língua inglesa. Trata-se de uma produção literária rica e diversificada, que acompanha a evolução da língua inglesa e reflete as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais das sociedades em que está inserida.

Ao longo dos séculos, a literatura de língua inglesa consolidou-se como um importante instrumento de expressão humana, permitindo a manifestação de ideias, valores, crenças, conflitos e identidades. Desde os textos clássicos medievais até a literatura contemporânea, observa-se uma multiplicidade de estilos, gêneros e perspectivas que contribuem para a compreensão da experiência humana em suas diferentes dimensões.

Esse campo literário abrange gêneros como poesia, drama, romance, conto, crônica e ensaio, cada um com características específicas que possibilitam diferentes formas de representação da realidade. Além disso, a literatura em língua inglesa não se limita ao aspecto estético, mas também desempenha um papel social e crítico, pois dialoga com questões como poder, desigualdade, identidade, colonialismo, globalização e diversidade cultural.

O estudo dessa literatura permite ao leitor desenvolver habilidades de interpretação, análise crítica e sensibilidade cultural, ampliando sua compreensão sobre o mundo e sobre si mesmo. Ao entrar em contato com diferentes autores e contextos, o estudante também percebe como a linguagem literária constrói sentidos e como a literatura pode atuar como um espaço de reflexão sobre a condição humana.

Dessa forma, a literatura em língua inglesa se apresenta não apenas como um conjunto de textos, mas como um campo de conhecimento essencial para a formação cultural, crítica e humanística, contribuindo para o desenvolvimento intelectual e para a ampliação do repertório linguístico e interpretativo dos leitores.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo discutir o conceito de literatura em língua inglesa, destacando suas principais características, sua diversidade cultural e sua relevância para a formação acadêmica e crítica dos estudantes.

A literatura de língua inglesa representa um dos campos mais amplos, dinâmicos e influentes da produção cultural mundial, sendo constituída por obras escritas em inglês em diferentes períodos históricos, regiões geográficas e contextos socioculturais. Seu desenvolvimento acompanha a expansão da língua inglesa pelo mundo, especialmente a partir do processo histórico de colonização, globalização e formação de sociedades multiculturais, o que contribuiu para a diversidade de vozes, estilos e perspectivas presentes em sua produção literária.

Ao longo do tempo, essa literatura passou por intensas transformações, refletindo mudanças sociais, políticas e ideológicas. Desde os textos clássicos da literatura britânica até a literatura contemporânea produzida em países pós-coloniais, observa-se um movimento contínuo de resignificação cultural, no qual diferentes autores reinterpretam identidades, experiências históricas e realidades sociais. Esse processo evidencia não apenas a evolução estética da escrita, mas também a ampliação de temas e discursos que antes eram marginalizados ou silenciados. A cultura anglófona refere-se ao conjunto de manifestações culturais, sociais, históricas, políticas e linguísticas produzidas pelos povos que têm a língua inglesa como idioma principal ou amplamente utilizado. Ela está presente em diversos países, como Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul e também em várias nações que sofreram influência direta do processo de colonização britânica. Dessa forma, trata-se de um conceito amplo e plural, que não se restringe a uma única identidade cultural, mas abrange múltiplas expressões e realidades.

No decorrer da história, a cultura anglófona foi fortemente influenciada pela expansão do Império Britânico, o que contribuiu para a disseminação da língua inglesa e para a formação de sociedades multiculturais e multicêntricas. Esse processo histórico resultou em uma grande diversidade cultural, marcada pela interação entre tradições locais e elementos culturais externos, gerando identidades híbridas e dinâmicas.

A cultura anglófona manifesta-se em diferentes áreas, como literatura, música,

cinema, teatro, educação, política e meios de comunicação. Na literatura, por exemplo, observa-se uma ampla variedade de autores e obras que refletem desde a tradição clássica britânica até narrativas contemporâneas pós-coloniais, que abordam temas como identidade, racismo, migração, desigualdade social e globalização. No cinema e na música, a influência anglófona também é significativa, com forte presença na indústria cultural global.

Além disso, a cultura anglófona é caracterizada pela sua diversidade interna, pois não existe uma única “cultura inglesa”, mas sim múltiplas culturas que coexistem e dialogam entre si. Essa pluralidade se expressa nas diferenças regionais, étnicas e sociais, evidenciando a complexidade das sociedades anglófonas contemporâneas.

No contexto educacional e acadêmico, o estudo da cultura anglófona é essencial para a compreensão das dinâmicas globais atuais, pois permite analisar como a língua inglesa se tornou um instrumento de comunicação internacional e como suas produções culturais influenciam o mundo contemporâneo. Assim, compreender a cultura anglófona significa compreender também processos históricos de poder, resistência, transformação e interação cultural.

Nesse contexto, destacam-se importantes diferenças entre as diversas tradições literárias de língua inglesa. Enquanto a literatura inglesa tradicional muitas vezes esteve associada a valores canônicos e estruturas sociais europeias, outras literaturas anglófonas — como a afro-americana, caribenha, indiana e africana — emergem como formas de resistência e reconstrução identitária, trazendo à tona experiências marcadas pelo colonialismo, pela diáspora e pela busca de pertencimento cultural. Essas diferenças enriquecem o campo literário e ampliam as possibilidades de interpretação crítica.

Entretanto, o estudo da literatura em língua inglesa também apresenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se a necessidade de compreender diferentes contextos históricos e culturais, a complexidade linguística de textos em inglês arcaico ou contemporâneo, e a interpretação de obras marcadas por múltiplas camadas de significado. Além disso, o leitor deve lidar com a diversidade de sotaques culturais e narrativos, que exigem uma leitura sensível e crítica para além da tradução literal das palavras.

Os desenvolvimentos da literatura em língua inglesa estão diretamente relacionados à expansão de novas formas de escrita, como o romance moderno, a poesia contemporânea e as narrativas híbridas que misturam gêneros e linguagens. Também se observa o fortalecimento de temas como identidade, gênero, raça, migração, desigualdade social e globalização, que tornam essa literatura cada vez mais plural e representativa das experiências humanas.

Dessa forma, a literatura de língua inglesa não se limita a um conjunto de textos canônicos, mas constitui um campo vivo, em constante transformação, que reflete a complexidade do mundo contemporâneo. Seu estudo possibilita o desenvolvimento

do pensamento crítico, da sensibilidade cultural e da compreensão das múltiplas formas de expressão humana, tornando-se essencial para a formação acadêmica e humanística dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

A literatura em língua inglesa tem suas origens ligadas à história da Inglaterra, especialmente a partir do período anglo-saxão, com obras como o poema épico *Beowulf*. Ao longo dos séculos, esse campo literário se expandiu e se diversificou, incorporando diferentes movimentos estéticos, como o Renascimento, o Romantismo, o Realismo, o Modernismo e o Pós-Modernismo. Cada um desses períodos contribuiu para a consolidação de estilos, temas e formas narrativas que marcaram a tradição literária em língua inglesa.

Para Eagleton (2006, p. 15), “a literatura não é apenas um conjunto de textos dotados de determinadas qualidades, mas aquilo que uma sociedade decide valorizar como tal em um dado momento histórico”. Essa afirmação evidencia que a literatura em língua inglesa deve ser compreendida em relação aos contextos sociais, políticos e culturais nos quais é produzida e interpretada.

Além da produção britânica e norte-americana, a literatura em língua inglesa engloba também as literaturas pós-coloniais, produzidas em países que passaram por processos de colonização britânica. Autores como Chinua Achebe, Salman Rushdie e Jamaica Kincaid utilizam a língua inglesa para narrar experiências locais, questionar relações de poder e afirmar identidades culturais. Segundo Ashcroft, Griffiths e Tiffin (2002), a literatura pós-colonial em língua inglesa ressignifica o idioma do colonizador, transformando-o em instrumento de resistência e afirmação cultural.

No âmbito educacional, a literatura em língua inglesa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da leitura crítica. Ao entrar em contato com diferentes gêneros literários, como romances, contos, poemas e peças teatrais, o estudante amplia sua capacidade de interpretação, análise e reflexão. Bloom (2000) destaca que a leitura literária estimula o pensamento crítico ao confrontar o leitor com diferentes visões de mundo e dilemas humanos universais.

Assim, a literatura em língua inglesa não se limita ao estudo de textos canônicos, mas inclui produções contemporâneas, vozes marginalizadas e múltiplas identidades culturais, refletindo a complexidade do mundo globalizado. No âmbito educacional, a literatura em língua inglesa desempenha um papel fundamental na formação crítica, cultural e linguística dos estudantes, constituindo-se como um importante instrumento de ensino-aprendizagem. Por meio dela, é possível ampliar o repertório linguístico, desenvolver competências de leitura e interpretação, além de estimular o pensamento reflexivo diante de diferentes realidades sociais, históricas

e culturais presentes nas obras literárias produzidas em língua inglesa.

Nesse contexto, o ensino da literatura em língua inglesa vai além da simples decodificação de textos, pois possibilita ao aluno compreender a linguagem como prática social e cultural, inserida em diferentes contextos de produção e recepção. Dessa forma, a literatura torna-se um meio de acesso a múltiplas visões de mundo, permitindo que o estudante estabeleça relações entre a obra literária e sua própria realidade, desenvolvendo uma postura mais crítica e consciente.

Os desafios no ensino dessa literatura são diversos, especialmente no que se refere à diversidade linguística, à complexidade dos textos e às diferenças culturais presentes nas obras. Muitas vezes, o estudante encontra dificuldades em compreender referências históricas, sociais e culturais que não fazem parte de seu cotidiano, o que exige do professor a utilização de metodologias mais dinâmicas, contextualizadas e significativas.

Por outro lado, os desenvolvimentos no campo do ensino da literatura em língua inglesa têm possibilitado novas abordagens pedagógicas, como o uso de metodologias ativas, recursos digitais e práticas interdisciplinares. Essas estratégias favorecem uma aprendizagem mais participativa, na qual o aluno se torna protagonista do processo educativo, interagindo com os textos de forma mais crítica e significativa.

Além disso, as diferenças presentes na literatura de língua inglesa — sejam elas culturais, históricas ou sociais — enriquecem o processo educativo ao permitir o contato com múltiplas identidades e experiências humanas. Textos produzidos em diferentes países anglófonos trazem perspectivas variadas sobre temas como identidade, colonialismo, migração, desigualdade social e globalização, ampliando a compreensão do estudante sobre o mundo contemporâneo.

Dessa forma, a literatura em língua inglesa, no contexto educacional, assume uma função essencial na formação integral do aluno, contribuindo não apenas para o desenvolvimento da competência linguística, mas também para a construção de uma consciência crítica e cultural mais ampla. Seu ensino, quando bem estruturado, promove a reflexão, a sensibilidade e o diálogo entre diferentes culturas e realidades.

O ensino e a aprendizagem da língua inglesa, no contexto contemporâneo, representam um campo de grande relevância educacional, social e cultural, especialmente diante do processo de globalização e da expansão do inglês como língua franca. Nesse cenário, a língua inglesa não pode ser compreendida apenas como um sistema linguístico, mas como uma prática social dinâmica, atravessada por diferentes culturas, identidades e contextos históricos.

Segundo a **BNCC (Brasil, 2018)**, o ensino de língua inglesa deve ir além da memorização de regras gramaticais, priorizando o desenvolvimento da competência comunicativa, da criticidade e da capacidade de interação em diferentes práticas sociais. Isso implica compreender a língua como instrumento de participação no

mundo globalizado, promovendo o respeito à diversidade linguística e cultural.

No entanto, o ensino da língua inglesa ainda enfrenta desafios significativos. Um dos principais está relacionado à desigualdade de acesso a recursos educacionais, uma vez que muitos estudantes têm contato limitado com a língua fora do ambiente escolar. Além disso, a predominância de metodologias tradicionais, centradas na tradução e na gramática descontextualizada, pode dificultar o desenvolvimento de habilidades comunicativas reais.

Outro desafio importante refere-se à motivação dos alunos e à superação de barreiras como a ansiedade linguística, que interfere diretamente no processo de aprendizagem. De acordo com **Krashen (1982)**, fatores afetivos como motivação, autoconfiança e baixa ansiedade são fundamentais para a aquisição de uma segunda língua, sendo essenciais para um ambiente de aprendizagem mais eficaz.

Além disso, **Brown (2007)** destaca que o ensino de línguas deve considerar o contexto sociocultural do aluno, promovendo práticas significativas e interativas, nas quais o estudante seja protagonista do seu processo de aprendizagem. Isso reforça a importância de metodologias ativas, uso de tecnologias educacionais e abordagens comunicativas.

Outro ponto relevante é a necessidade de formação continuada dos professores, visto que o ensino de língua inglesa está em constante transformação, especialmente com o avanço das tecnologias digitais e das novas práticas de letramento. Nesse sentido, o professor assume o papel de mediador, facilitando o acesso dos alunos às múltiplas formas de uso da língua.

Portanto, os desafios do ensino da língua inglesa envolvem questões pedagógicas, sociais e estruturais, exigindo práticas educacionais mais inclusivas, contextualizadas e significativas. A superação desses desafios contribui para uma aprendizagem mais efetiva, crítica e conectada com as demandas do mundo contemporâneo.

GRANDES MUDANÇAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

A língua portuguesa passou por diversas transformações ao longo da história, resultado de processos sociais, culturais, políticos e geográficos. Essas mudanças ocorreram de forma gradual, acompanhando a evolução das sociedades que a utilizam.

Uma das principais mudanças foi a **formação do português a partir do latim vulgar**, falado pelo povo no Império Romano. Com o tempo, esse latim se diferenciou em várias regiões, originando as línguas românicas, entre elas o português.

Outro marco importante foi a **expansão marítima portuguesa nos séculos XV e XVI**, que levou a língua para diferentes continentes, como América, África e Ásia. Esse processo gerou contato com diversas línguas indígenas e africanas, resultando em

influências no vocabulário e na pronúncia.

Também ocorreram mudanças significativas na **ortografia e na padronização da escrita**, especialmente com os acordos ortográficos, que buscaram unificar a forma de escrever nos países lusófonos.

Além disso, a língua portuguesa passou por **transformações lexicais e semânticas**, com o surgimento de novas palavras e a mudança de significado de termos antigos, principalmente devido à tecnologia, globalização e cultura digital.

Outro ponto importante é a **variação linguística**, que mostra que o português não é único e fixo, mas varia conforme região, classe social, idade e contexto de uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura em língua inglesa constitui um campo vasto e diversificado, que ultrapassa fronteiras nacionais e incorpora múltiplas experiências históricas e culturais. Compreendê-la implica reconhecer a pluralidade de vozes que utilizam o inglês como meio de expressão literária, bem como os diferentes contextos sociais que influenciam essas produções.

Do ponto de vista educacional, o estudo da literatura em língua inglesa contribui significativamente para a formação linguística, cultural e crítica dos estudantes. Ao possibilitar o contato com diferentes gêneros, estilos e perspectivas, a literatura favorece o desenvolvimento da sensibilidade estética, da empatia e do pensamento reflexivo.

Conclui-se, portanto, que a literatura em língua inglesa desempenha um papel essencial na compreensão da linguagem como prática social e cultural, constituindo-se como uma ferramenta fundamental para a formação acadêmica e humana dos leitores.

Diante do exposto, compreende-se que a literatura em língua inglesa ocupa um papel central tanto no campo acadêmico quanto no contexto educacional, constituindo-se como um importante instrumento de formação linguística, cultural e crítica. Ao longo de sua evolução histórica, essa literatura demonstrou uma capacidade significativa de adaptação e transformação, acompanhando as mudanças sociais, políticas e culturais que marcaram diferentes épocas e sociedades.

No ambiente educacional, seu ensino ultrapassa a simples leitura de textos, promovendo uma experiência formativa que permite ao estudante desenvolver competências interpretativas, ampliar seu repertório cultural e estabelecer conexões entre diferentes contextos históricos e sociais. Dessa forma, a literatura em língua inglesa contribui diretamente para a construção de sujeitos mais críticos, reflexivos e conscientes de sua inserção no mundo.

Entretanto, os desafios presentes nesse processo de ensino-aprendizagem são relevantes, especialmente diante da diversidade linguística e cultural que caracteriza

as obras literárias anglófonas. A necessidade de contextualização, mediação pedagógica adequada e utilização de metodologias inovadoras torna-se essencial para garantir uma aprendizagem significativa e acessível a todos os estudantes.

Ao mesmo tempo, os avanços e desenvolvimentos no campo educacional têm possibilitado novas formas de abordagem da literatura, favorecendo práticas mais dinâmicas, interativas e centradas no estudante. O uso de recursos tecnológicos, metodologias ativas e estratégias interdisciplinares contribui para tornar o ensino mais envolvente e eficaz, promovendo maior interesse e participação dos alunos.

Além disso, as diferenças culturais, históricas e sociais presentes na literatura de língua inglesa enriquecem o processo educativo ao proporcionar o contato com múltiplas perspectivas e realidades. Essa diversidade amplia a compreensão do estudante sobre temas universais como identidade, poder, migração, desigualdade e pertencimento, fortalecendo sua formação humana e cidadã.

Portanto, conclui-se que a literatura em língua inglesa, no âmbito educacional, não se limita ao ensino de uma língua estrangeira, mas configura-se como um campo essencial para a formação integral do indivíduo. Seu estudo contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética, do pensamento crítico e da consciência cultural, preparando o estudante para atuar de forma mais reflexiva e consciente na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ABRAMS, M. H. A glossary of literary terms. 10. ed. Boston: Cengage Learning, 2012.
- ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen. The empire writes back: theory and practice in post-colonial literatures. 2. ed. London: Routledge, 2002.
- BLOOM, Harold. How to read and why. New York: Scribner, 2000.
- CARTER, Ronald; LONG, Michael. Teaching literature. London: Longman, 1991.
- EAGLETON, Terry. Literary theory: an introduction. 2. ed. Oxford: Blackwell, 2006.
- HALL, Stuart. Cultural identity and diaspora. London: Routledge, 1990.
- SAID, Edward W. Culture and imperialism. New York: Vintage Books, 1994.
- SAUSSURE, Ferdinand de. Course in general linguistics. New York: McGraw-Hill, 1959.
- BAKHTIN, Mikhail. The dialogic imagination. Austin: University of Texas Press, 1981.
- WIDDOWSON, H. G. Teaching language as communication. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- BRUMFIT, Christopher. Communicative methodology in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.



**Acompanhe as nossas
redes sociais!**

  @unifaheoficial

   Faculdade Unifahe

Revista Unifahe Educacional - Grupo Unifahe Educacional
Rua Tupinambá, 606 - Bairro Tapajós - Mundo Novo - MS
Volume 1, Número 47 (JUNHO, 2026)
Revista sem fins lucrativos

