WWW.SLEDITORA.COM

ISSN: 2675-4193

SL EDUCACIONAL

SETEMBRO DE 2026 V.8 N.09



CIMESB
Formação de Professores

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/09/2026

Revista SL Educacional

N° 09
Setembro 2026
Publicação
Mensal (setembro)
SL Editora
Rua Iru, 27, casa 6 – Vila Formosa
São Paulo – SP – Brasil
www.sleditora.com
Editor Chefe
Neusa Sanches Limonge
Projeto Gráfico e capa
Lucas Sanches Limonge
Diagramação e Revisão
Luiz Cesar Limonge
Responsável Intelectual pela Publicação:
Centro Institucional Multidisciplinar de Ensino Superior Brasileiro (CIMESB)

Revista SL Educacional – Vol.8, n.09 (2026) - São Paulo: SL Editora, 2026 – Mensal
Modo de acesso: https://www.sleditora.com/

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/09/2026

1 Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

CARTOGRAFIA ESCOLAR E PENSAMENTO ESPACIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO
CARLOS ALBERTO CORRÊA SILVA **05**
FORMAÇÃO CONTINUADA E A SUA INFLUÊNCIA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO
DEBORA ROSA DE ARAUJO **12**
O PENSAMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUANDO A MATEMÁTICA EMERGE DAS BRINCADEIRAS E DAS CULTURAS INFANTIS
ELIZABETH BELQUISA DE QUEIROZ OLIVEIRA..... **21**
A ARTE COMO EXPRESSÃO NATURAL DAS CRIANÇAS
ELLEN ARAÚJO DOS SANTOS..... **35**
A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GIOVANNA CABRAL E SILVA **41**
EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES MIGRANTES: BREVE ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO
ISABELLA MARINHO DE MELO **54**
LEITURA DE POEMAS E SUSSUROS POÉTICOS NA ESCOLA MUNICIPAL: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE LEITORES NO 3º ANO
KARINA CARDOSO RODRIGUES..... **61**
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: O CONTATO COM A NATUREZA COMO CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL
LAÍSSA CATARINE OLIVEIRA CUNHA **71**
NÚMEROS E QUANTIDADES NOS ANOS INICIAIS
LÉIA SOBREIRA LIMA DO NASCIMENTO **79**
O TRABALHO COM CURTA-METRAGEM NA SALA DE AULA DE E/LE
LÍGIA ALVES CARDOSO SIQUEIRA **84**
HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA CONTEMPORANEIDADE
LUCIANE APARECIDA DE ARAÚJO **97**
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AÇÕES PROMOTORAS DE IGUALDADE
MARCELA MARTINS DE SOUZA SILVA **114**
SEU LOBATO FOI À ÁFRICA: RELEITURA DO REPERTÓRIO MUSICAL INFANTIL COMO PRÁTICA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COM BEBÊS
MARCIA VALÉRIA JACINTHO **126**
CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NAS CIVILIZAÇÕES DA ANTIGUIDADE: EGITO, GRÉCIA E ROMA
PAULO RENATO CASTILLO COUTO..... **146**
A FORMAÇÃO DOCENTE COMO PILAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
PRISCILA RIBEIRO ARMANDO..... **155**
O ATELIÊ NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS DE CRIAÇÃO E APRENDIZAGEM
RACHEL DE CAMPOS PEREIRA **171**
A ESCOLA COMO REDE DE APOIO: LIMITES E DESAFIOS DA EXPANSÃO DE SUAS FUNÇÕES SOCIAIS
RENATA FRENCL RIBEIRO..... **178**
ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS
SANDRA REGINA SALATA..... **187**
DO CORPO-TERRITÓRIO AO CORPO COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO: INFÂNCIAS NEGRAS, EXPERIÊNCIA E PRODUÇÃO DE SABERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SARAH SOARES MORAIS..... **192**
MACHADO: VIDA E OBRA
VANESSA DE MATOS SANTOS..... **208**

SUMÁRIO

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO E A DISCIPLINA COMO DEVER COLETIVO: UMA ANÁLISE JURÍDICO-PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
LEONARDO BARBOSA SANTOS **224**
A IMPORTÂNCIA DA ROTINA E DOS CUIDADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES ENTRE CUIDAR E EDUCAR COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS
PRISCILA GUIMARÃES CARNIETO ALVES **231**
INCLUSÃO PARA ALÉM DAS DEFICIÊNCIAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ANDRÉ LUIZ CARVALHO **248**
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA ESCOLA PARA GARANTIR A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INGRID OLIVEIRA DE ALMEIDA **258**
REFLEXÕES SOBRE A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
LUCIANO DE OLIVEIRA FURTADO **269**
O QUE É PARTICIPAR? PARA QUE PARTICIPAR? E QUEM DEVE PARTICIPAR?
ANGELA MARIA GOMES DE LIMA..... **281**
A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE LEITURA E RELEITURA DE OBRAS DE ARTE COMO CAMINHO PARA O PROTAGONISMO DO ESTUDANTE NAS AULAS DE ARTES VISUAIS
REBECA PANTARINE PINTO **292**
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
ÉLIDA FERREIRA COELHO FIALHO **302**
O LIVRO ILUSTRADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A LEITURA DE IMAGENS COMO EXPERIÊNCIA DE INVESTIGAÇÃO, SENSIBILIDADE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS
NAYARA ROBERTA DOS SANTOS **320**
TEATRO E INCLUSÃO ESCOLAR: CAMINHOS PARA A PARTICIPAÇÃO, A DIVERSIDADE E O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES
LUCAS RODRIGUES DOS SANTOS **336**
FUNDAMENTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
RENATO DE BRITO PEREIRA..... **342**
A CONSTRUÇÃO DE VALORES NECESSÁRIOS ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL E MORAL DA CRIANÇA
KARINA CRISTINA CYPRIANI **358**

CARTOGRAFIA ESCOLAR E PENSAMENTO ESPACIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

CARLOS ALBERTO CORRÊA SILVA

RESUMO

A cartografia escolar constitui um dos principais instrumentos para o desenvolvimento do pensamento espacial no Ensino Fundamental II, possibilitando a leitura, interpretação e análise crítica do espaço geográfico. Este artigo tem como objetivo analisar o papel da cartografia no ensino de Geografia e apresentar estratégias didáticas que favoreçam o desenvolvimento da leitura crítica do espaço. A pesquisa é de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em autores da Geografia crítica e da educação. Os resultados indicam que o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, associadas a metodologias ativas e ao uso de tecnologias digitais, contribui significativamente para o desenvolvimento do raciocínio espacial e da autonomia intelectual dos estudantes.

Palavras-chave: Cartografia escolar; Pensamento espacial; Ensino de Geografia; Ensino Fundamental II; Educação.

ABSTRACT

School cartography constitutes one of the principal instruments for the development of spatial thinking in lower secondary education, enabling the

reading, interpretation, and critical analysis of geographic space. This article aims to examine the role of cartography in Geography teaching and to present instructional strategies that foster the development of critical spatial literacy. The study adopts a qualitative approach, based on a bibliographic review grounded in authors from critical geography and education. The findings indicate that the use of contextualized pedagogical practices, combined with active methodologies and digital technologies, significantly contributes to the development of students' spatial reasoning and intellectual autonomy.

Keywords: School cartography; Spatial thinking; Geography teaching; Lower secondary education; Education.

INTRODUÇÃO

A cartografia escolar desempenha papel fundamental no ensino de Geografia, especialmente no Ensino Fundamental II, fase em que os estudantes ampliam sua capacidade de abstração e desenvolvem habilidades cognitivas mais complexas. Nesse contexto, o ensino da cartografia deve ir além da simples leitura de mapas, buscando promover o desenvolvimento do pensamento espacial e da análise crítica do espaço geográfico.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o ensino de Geografia deve possibilitar ao aluno compreender as dinâmicas espaciais e desenvolver competências relacionadas à interpretação de diferentes representações do espaço. Assim, a cartografia torna-se uma ferramenta essencial para a formação de sujeitos críticos e participativos.

Este artigo tem como objetivo discutir a importância da cartografia escolar no Ensino Fundamental II, analisar sua relação com o pensamento espacial e apresentar estratégias didáticas que contribuam para o desenvolvimento da leitura crítica do espaço geográfico.

Para que a inclusão seja efetiva, os educadores devem ser capazes de identificar as necessidades específicas de cada aluno com TEA, adaptando suas metodologias e utilizando recursos pedagógicos que estimulem o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Além disso, a criação de um ambiente inclusivo demanda que os professores promovam atitudes positivas entre os alunos, desafiando estigmas e preconceitos, e encorajando a empatia e o respeito pela diversidade.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório, baseada em revisão bibliográfica. Foram analisadas obras e artigos científicos que abordam a cartografia escolar, o pensamento espacial e o ensino de Geografia.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite a análise de diferentes abordagens teóricas, contribuindo para a construção de uma reflexão crítica sobre o tema. O estudo fundamenta-se em autores como Almeida (2001), Cavalcanti (1998), Callai (2005) e Vesentini (2004).

CARTOGRAFIA ESCOLAR E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO ESPACIAL

A cartografia escolar é um instrumento essencial para o desenvolvimento do pensamento espacial, entendido como a capacidade de compreender, interpretar e representar o espaço geográfico. Segundo Almeida (2001), o ensino de cartografia deve possibilitar ao aluno desenvolver habilidades como orientação, localização, representação e análise espacial.

Nesse sentido, o mapa não deve ser visto apenas como um recurso ilustrativo, mas como uma linguagem que permite a compreensão da realidade. Cavalcanti (1998) destaca que o ensino de Geografia deve promover a leitura crítica do espaço, possibilitando ao aluno interpretar as relações sociais, econômicas e ambientais.

O desenvolvimento do pensamento espacial envolve a capacidade de trabalhar com escalas, coordenadas, símbolos e diferentes formas de representação. Essas habilidades são fundamentais para a compreensão das dinâmicas territoriais.

A IMPORTÂNCIA DA CARTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

No Ensino Fundamental II, a cartografia assume papel ainda mais relevante, pois os alunos já possuem condições cognitivas para compreender conceitos mais complexos. O uso de mapas, gráficos e representações espaciais contribui para o desenvolvimento da análise crítica.

Callai (2005) afirma que o ensino deve partir da realidade do aluno, permitindo que ele estabeleça relações entre o conteúdo escolar e o cotidiano. Dessa

forma, a cartografia pode ser utilizada para analisar o bairro, a cidade e o mundo.

Além disso, a cartografia contribui para a formação da cidadania, ao possibilitar a compreensão de questões sociais e territoriais, como desigualdades, urbanização e problemas ambientais.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE CARTOGRAFIA

Leitura e interpretação de mapas

A leitura de mapas deve ser trabalhada de forma sistemática, explorando elementos como legenda, escala e orientação. Essa prática contribui para o desenvolvimento da alfabetização cartográfica.

Produção de mapas pelos alunos

A elaboração de mapas pelos estudantes permite a construção ativa do conhecimento, estimulando a criatividade e o pensamento crítico.

Uso de tecnologias digitais

Ferramentas como mapas digitais, imagens de satélite e sistemas de informação geográfica ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem.

Aulas de campo

As atividades externas permitem a observação direta do espaço, favorecendo

a relação entre teoria e prática.

Metodologias ativas

Segundo Moran (2015), metodologias ativas promovem o protagonismo do aluno, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

DESAFIOS NO ENSINO DE CARTOGRAFIA

Entre os desafios destacam-se a dificuldade dos alunos em compreender conceitos abstratos, a falta de recursos didáticos e a formação insuficiente de professores.

Vesentini (2004) aponta que é necessário renovar as práticas pedagógicas, tornando o ensino mais crítico e reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cartografia escolar é fundamental para o desenvolvimento do pensamento espacial e da leitura crítica do espaço geográfico. Quando bem trabalhada, contribui para a formação de cidadãos conscientes e críticos.

A adoção de estratégias didáticas diversificadas e o uso de tecnologias são essenciais para tornar o ensino mais significativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Cartografia escolar. São Paulo: Contexto, 2001.

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

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia. Porto Alegre: Mediação, 2005.

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

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

MORAN, José. Metodologias ativas. Campinas: Papirus, 2015.

VESENTINI, José William. Geografia crítica na escola. São Paulo: Ática, 2004.

FORMAÇÃO CONTINUADA E A SUA INFLUÊNCIA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

DEBORA ROSA DE ARAUJO

RESUMO - O presente trabalho objetiva-se uma revisão bibliográfica a respeito dos impactos da formação continuada no trabalho com alunos com transtorno do espectro do autismo. Com o intuito de analisar o cenário atual do ensino brasileiro em relação ao despreparo dos docentes ao atender estudantes com autismo em salas de aula regulares. Para a realização das buscas utilizou-se a plataforma Google acadêmico, selecionado artigos seguindo os critérios de inclusão e exclusão. Como resultados foi possível observar que existem muitos profissionais que não se sentem capazes de atender eficazmente alunos com transtorno do espectro autista. Conclui-se assim, que é preciso refletir sobre como a formação continuada pode reverter esse quadro.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Inclusão. Formação. Professores. Autismo.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que inclui carência nas habilidades de comunicação e comportamento. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V (APA, 2014 apud SOUZA; LOUREIRO, 2020), as características principais do TEA são prejuízo persistente na comunicação e na interação social e padrões repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (DSM, 2014).

O número de diagnósticos deste transtorno tem aumentado consideravelmente, conforme indica o Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos (CDC, 2016), aproximadamente 1 entre 54 crianças são diagnosticadas com o transtorno do espectro do autismo.

Tendo em vista o número de diagnósticos e a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 que em seu artigo 3º declara o direito da pessoa com transtorno do espectro do autismo a educação, faz-se necessário o estudo sobre a influência da formação do professor no processo de inclusão para atender este público (BRASIL, 2012).

Diante do exposto, surge a importância de refletir como a formação continuada impacta a aprendizagem do aluno com autismo e que efeito ela tem na vida profissional do educador que tem em sua sala de aula alunos com TEA.

Assim, esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre os direitos relacionados à educação das pessoas com transtorno do espectro autismo e a importância da qualificação constante dos educadores para o atendimento pleno e eficaz desse público.

O método escolhido é uma revisão bibliográfica e consideram publicações de artigos científicos, livros e manuais, todos pesquisados na plataforma Google acadêmico. Como critério de inclusão, os artigos escolhidos foram publicados de 2013 em diante, todos redigidos em português. Os livros e manuais são objetos de estudos referência no campo pedagógico.

O desenvolvimento do artigo foi divido em três capítulos (I, II e III). O primeiro delas expõe as leis que garantem os direitos das pessoas com autismo e/ou outras deficiências a educação básica. Na segunda seção, são retratados os desafios dos docentes ao atenderem em sua sala educandos com transtorno do espectro do autismo. Em seguida, o artigo discorre sobre a interferência da formação continuada no trabalho pedagógico com alunos com autismo. Por fim, encerra-se o artigo com as conclusões obtidas a partir das pesquisas realizadas.

2 DESENVOLVIMENTO

CAPÍTULO I – O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E A EDUAÇÃO BRASILEIRA

A quantidade de pessoas com TEA aumentou significativamente nos últimos anos, com isso, é de suma importância para os educadores conhecerem e refletirem sobre as leis que ditam os direitos destes educandos.

No ano de 1994, surge a Declaração de Salamanca, o primeiro

documento internacional a defender a inclusão de pessoas com deficiência na escola. No Brasil, surgiu em 20 de Dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº
9.394 e destaca no 2º artigo que é dever do Estado e da família prover educação e o desenvolvimento a criança, a fim de exercer a cidadania e obter qualificação para o mercado de trabalho. Nesta lei, destaca-se em um dos parágrafos a importância e a necessidade de haver um apoio especializado e professores capacitados para integrar esses alunos. É fundamental também a adaptação do currículo, métodos, técnicas, recursos e tecnologias para atender tais alunos.

Em 27 de Dezembro de 2012, a Lei nº 12.764 determina a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo e delibera no artigo 3º, os direitos da pessoa com TEA, que garantem uma vida digna, onde há respeito a sua integridade física e moral, proteção, acesso a serviços de saúde, atendimento multidisciplinar e multiprofissional, medicações, alimentação adequada, auxílio no diagnóstico, acesso a educação de qualidade, moradia e assistência social. A lei frisa o incentivo a formação e a capacitação de professores para que estejam aptos para lidar com o aluno com autismo.

Por fim, em 6 de Julho de 2015 surgiu a Lei nº 13.146 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência que determina e promove exigências que aspiram a igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades essenciais da pessoa com deficiência, tendo em vista a sua inclusão social e cidadania, o que inclui, conforme o capítulo IV, os direitos a educação da pessoa com deficiência.

Amparados pelas leis citadas acima, os alunos com TEA possuem o direito a educação de qualidade na rede regular de ensino, porém para que haja inclusão de fato, é imprescindível que o professor esteja preparado para ser inclusivo (SOUZA; LOUREIRO, 2020).

CAPÍTULO II – O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Um artigo publicado pelo Brazilian Journal of Development (SOUZA; LOUREIRO, 2020), trouxe atenção ao comportamento e aos sentimentos dos docentes que tem alunos com TEA em sua sala de aula. A pesquisa cita que a presença desses alunos nas salas de aula, causa insegurança nos docentes, muitos começaram a se queixar da falta de conhecimento e do despreparo para realizar as adaptações necessárias para incluir esses educandos em uma turma regular.

Ressalta-se que o grande desafio que o docente enfrenta ao receber o aluno autista em sua sala de aula é o de inovar sua forma de trabalhar, adaptar suas atividades e ajustar o conteúdo às necessidades desse educando. Para que a escola seja inclusiva, o conteúdo deve ser flexibilizado para atender todos os alunos de um modo que exista equidade, caso seja necessário, os professores devem utilizar desenhos, imagens e materiais que despertem o interesse do aluno (GRACIOLI; BIANCHI, 2014).

Portanto, para que haja a inclusão escolar, é fundamental que a instituição de ensino esteja apta para receber o aluno com autismo, tendo professores qualificados e inclusivos, prontos para garantir que o aluno seja incluído em todos os aspectos da educação, sendo respeitado em todos os seus direitos legais.

CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO FACILITADORA DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Diante das inseguranças mencionadas anteriormente, verificamos que as falhas na formação dos professores em relação aos conhecimentos necessários para a educação do aluno com TEA, tem impactado negativamente o trabalho pedagógico. Esse fato contribui para estigmatização dos alunos com autismo além de debilitar o uso de práticas pedagógicas adequadas para atendê-los (NUNES; AZEVEDO; SCHIMIDT, 2013). Existem lacunas na formação inicial dos professores, onde o contato com o autismo é escasso nos cursos de pedagogia (SCHIMDT et al., 2016)

Por atuarem diretamente na aprendizagem do aluno com autismo, a formação continuada é fundamental para que o professor possa investigar as dificuldades de aprendizagem que esse aluno pode apresentar, sem essa

formação, os docentes encontram dificuldades para fazer um diagnóstico.

Com o objetivo de reduzir os danos na educação do aluno com TEA, é necessário pensarmos em como a formação continuada pode melhorar a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento desses alunos. A formação deve possibilitar uma atuação eficiente do docente em salas heterogêneas sem que exista discriminação, preconceito e exclusão do aluno com autismo, pois uma escola e uma sala de aula só serão inclusivas se o professor regente for inclusivo (SOUZA; LOUREIRO, 2020). Somente dessa forma, uma escola pode fornecer educação de qualidade e assim garantir o direito legal do aluno conforme a LDB 9.395/96 e a lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012.

A instituição educacional é fundamental no processo de formação do docente, pois a escola que oportuniza a formação contínua colabora com o crescimento profissional dos docentes e também do sistema educacional (SILVA; FILGUEIRA, 2021). Partindo da gestão escolar, os professores devem ser incentivados a atualizarem os seus conhecimentos com regularidade, além de darem o exemplo neste sentido. A escola também deve fornecer essa formação continuada, visando o aperfeiçoamento do seu corpo docente. A escola é um lugar de formação profissional, pois é dentro do contexto de trabalho que os educadores podem reconstruir suas práticas e com isso mudarem sua maneira de pensar. (LIBÂNEO, 2009, pg. 375).

Ao buscar a formação continuada é essencial que o docente tenha como objetivo o seu crescimento educacional e profissional, buscando novos conhecimentos (DIESEL; MARCHESAN; MARTINS, 2016). Ao realizar a formação, o professor consegue desenvolver habilidades que o ajudarão a adaptar atividades para atender as necessidades do educando autista, sempre considerando seus interesses e suas habilidades existentes, e a partir disso o docente consegue nortear seus métodos de ensino. Enquanto educador, o professor deve se lembrar de que “no ensino do aluno com espectro autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem” (CUNHA, 2013, p. 49)

3 CONCLUSÃO

A partir dos estudos realizados para a escrita deste artigo, conclui-se que ainda que a sociedade venha obtendo cada vez mais conhecimento sobre o transtorno do espectro do autismo, permanecem defasagens no modo como a sociedade lida com o autismo, o que inclui também o ambiente educacional.

Embora haja leis que garantam os direitos da pessoa com autismo, tais leis são superficiais diante do nível de complexidade que há para se atender as necessidades desses cidadãos de um modo que a inclusão ocorra de maneira plena. Além disso, não há uma fiscalização constante e minuciosa sobre o cumprimento dessas leis, com isso o a pessoa com autismo pode facilmente ter seus direitos violados ou não cumpridos.

Quando se trata do contexto escolar, compreende-se que aqueles que são responsáveis por uma pessoa com TEA se sentem mais seguros em relação a uma educação de qualidade quando esta é feita em uma escola especialista no atendimento desse público, porém devido a quantidade de pessoas diagnosticadas com autismo, essas escolas especializadas não conseguem atender a demanda, além de que muitas famílias não possuem condições financeiras para arcar com as despesas escolares e por isso recorrem a escolas regulares.

Perante o exposto, retornamos à problematização desta pesquisa: como a formação continuada pode promover uma educação de qualidade ao aluno com autismo e como ela afeta o cotidiano do professor. Como resposta a esta análise, observamos que a ausência de formação contínua gera sentimentos de insegurança e incompetência no docente, pois este não consegue diagnosticar eficientemente as dificuldades de aprendizagem do aluno com TEA e, portanto, não consegue fazer intervenções que sejam produtivas.

Considerando que a grade curricular dos cursos de pedagogia aborda de maneira breve a inclusão escolar e visando uma melhora na qualidade da aprendizagem do aluno com autismo, o professor precisa ir além do ensino limitado que obtém em sua graduação e buscar ampliar e atualizar os seus conhecimentos, podendo fazer isso através de cursos de formação continuada.

Apesar de reconhecerem suas limitações ao lidar com o autismo, muitos professores não buscam aprender mais sobre esse transtorno e em como ajudar seus alunos, muitas vezes confiam em seus próprios conhecimentos mesmo que sejam ultrapassados e por isso não conseguem aplicar estratégias eficazes, que resultam num baixo desempenho do aluno com TEA, o que muitas vezes leva esse aluno a ser segregado.

É importante ressaltar que muitas escolas não proporcionam formação contínua a seus funcionários, isso pode induzir o professor a pensar que tais formações não são tão importantes. Com isso, ficam estagnados o desempenho pedagógico e o desenvolvimento da instituição, afinal só existe escola inclusiva se os colaboradores nela forem de fato inclusivos.

Por fim de modo a minimizar os impactos no ensino das pessoas com TEA, se faz necessário que nos cursos de graduação haja maior carga horária nos estudos voltados para a inclusão e a sua importância social, para que estes futuros profissionais se sintam mais estimulados a buscarem formação continuada de modo constante. Assim, eles serão mais aptos a ensinar alunos com autismo e outras deficiências, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva nas próximas gerações.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais: DSM – 5. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dez. de 1996.

BRASIL, Ministério da Educaçãoe do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

BRASIL, Lei n°12.764 de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 13 de maio de 2022.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 13 de maio de 2022.

BRASIL, MINISTÉRIO DA AÇÃO SOCIAL. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: MAS/ CORDE, 1994.

CDC. Centro de Prevenção e Controle de Doenças dos Estados Unidos. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/ss/ss6904a1.htm?s_cid=ss6904a1_w >

Acesso em: 19 de maio de 2022.

CUNHA, Eugênio. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

DIESEL, Aline; MARCHESAN, Michele Roos; MARTINS, Silvana Neumann. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. Revista Signos, Lajeado, v. 37, n. 1 p. 153-169, 2016.

GRACIOLI, M. M.; BIANCHI, R.C. Educação do Autista no Ensino Regular: Um Desafio à Prática Docente. Disponível em: < http://nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/989/1668> Acesso

em 15 de maio de 2022.

LIBÂNEO, J. C. Educação escolar: políticas, estruturas e organização. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em: Acesso: 22 de maio de 2022.

Nunes, D. R. P., Azevedo, M. Q. O., & Schmidt, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. Revista Educação Especial, 26(47), 557 -572.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. Psicologia: Teoria e Prática, vol. 18, núm. 1, janeiro-abril, 2016, pp. 222-235.

SILVA, Diana Nogueira Da et al.. Formação docente e os desafios no processo de inclusão: o professor como facilitador da inserção do aluno com tea no sistema educacional. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82457>. Acesso em: 23/05/2022 18:10

SOUZA, S. C., LOUREIRO, M. O. Conhecimentos necessários para professores que atuam com alunos com transtorno do espectro do autismo. Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 5, p.29102-29114, may. 2020.

O PENSAMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUANDO A MATEMÁTICA EMERGE DAS BRINCADEIRAS E DAS CULTURAS INFANTIS

ELIZABETH BELQUISA DE QUEIROZ OLIVEIRA[1]

RESUMO

Historicamente, o ensino da Matemática na Educação Infantil esteve associado à antecipação de conteúdos formais, especialmente ao reconhecimento de numerais, à contagem e à realização de atividades repetitivas. Nas últimas décadas, entretanto, pesquisas em Educação Matemática e Educação Infantil têm evidenciado que o pensamento matemático se constitui muito antes da aprendizagem formal dos números, emergindo das experiências vividas pelas crianças em suas brincadeiras, interações e investigações. Este artigo analisa como o pensamento matemático se manifesta nas experiências cotidianas de crianças da Educação Infantil, tomando como corpus de investigação a documentação pedagógica produzida em duas turmas de uma Escola Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada na observação participante, em diários de bordo, registros fotográficos e planejamentos pedagógicos produzidos ao longo de dois anos letivos. O referencial teórico dialoga com Eliane Reame, Kátia Stocco Smole, Sérgio Lorenzato, George Pólya, Ubiratan D'Ambrosio e com o Currículo da Cidade – Educação Infantil. Os episódios analisados evidenciam que o pensamento matemático emerge quando as crianças organizam espaços, elaboram estratégias, resolvem problemas, negociam regras e representam o mundo durante suas brincadeiras. Conclui-se que o papel do professor consiste em criar contextos investigativos e documentar os processos de aprendizagem, tornando visíveis conhecimentos que permanecem invisibilizados quando a

[1] Graduação em Pedagogia. pela Universidade Nove de Julho (2012); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2012); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Dona Maria de Lourdes Coutinho Torres.

Matemática é reduzida ao ensino dos números.

Palavras-chave: Educação Infantil; Pensamento matemático; Documentação pedagógica; Culturas infantis; Brincadeira.

INTRODUÇÃO

Muito antes de reconhecer numerais ou realizar operações convencionais, as crianças produzem formas próprias de comparar, organizar, representar, levantar hipóteses, argumentar e resolver problemas em suas brincadeiras cotidianas. O desafio da Educação Infantil talvez não seja ensinar a Matemática onde ela ainda não existe, mas aprender a reconhecer o pensamento matemático onde ele já se manifesta: nas interações, nas investigações, nas brincadeiras e nas múltiplas formas pelas quais as crianças constroem sentidos sobre o mundo.

Entretanto, quando se pergunta o que significa ensinar Matemática na Educação Infantil, ainda é comum que as respostas estejam associadas ao reconhecimento de numerais, à contagem de objetos ou à realização de atividades destinadas à preparação para o Ensino Fundamental. Essa compreensão, construída historicamente, contribuiu para que a Matemática fosse frequentemente reduzida a um conjunto de conteúdos escolares a serem antecipados, restringindo a possibilidade de compreendê-la como uma linguagem presente nas experiências cotidianas da infância.

Foi justamente no cotidiano da sala de referência que essa compreensão começou a ser questionada. Ao longo do acompanhamento sistemático de duas turmas de Educação Infantil, diferentes episódios registrados pela documentação pedagógica passaram a revelar manifestações recorrentes do pensamento matemático que emergiam das brincadeiras, das interações e das investigações realizadas pelas próprias crianças. Jogos de estratégia, brincadeiras com miniaturas, construções utilizando blocos e peças de montar, percursos corporais, organização dos espaços de faz de conta e negociações coletivas evidenciavam formas sofisticadas de comparação, planejamento, antecipação, argumentação, representação e resolução de problemas.

O retorno sistemático aos registros produzidos ao longo da pesquisa permitiu compreender que esses episódios não constituíam acontecimentos isolados. Ao revisitar os diários de bordo, os registros fotográficos, os planejamentos e

as observações produzidas no cotidiano escolar, tornou-se possível identificar permanências, transformações e recorrências nos modos como as crianças organizavam estratégias, construíam relações espaciais, investigavam problemas e produziam conhecimentos matemáticos durante suas experiências de brincar. A documentação pedagógica deixou de representar apenas um instrumento de registro para constituir uma forma de investigar como o pensamento matemático se produzia nas culturas infantis.

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Reame et al. (2012), ao defenderem que a aprendizagem matemática emerge das experiências vividas pelas crianças e não depende exclusivamente da proposição de atividades específicas. Ao brincar, explorar materiais, construir objetos, participar de jogos ou organizar situações do cotidiano, as crianças mobilizam conhecimentos matemáticos de forma integrada às demais linguagens. Na mesma direção, Smole (2000) compreende aprender Matemática como desenvolver modos de pensar, argumentar e resolver problemas, enquanto Lorenzato (2006) destaca que conceitos relacionados ao espaço, à medida, à classificação, à seriação e à orientação espacial são construídos progressivamente nas experiências concretas vividas pelas crianças. Essas concepções dialogam com o *Currículo da Cidade – Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019), ao reconhecer o brincar, as interações e as investigações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

Foi nesse movimento de observação, documentação e análise que a própria pergunta da pesquisa se transformou. Em vez de investigar quais conteúdos matemáticos deveriam ser ensinados às crianças pequenas, tornou-se mais significativo compreender como o pensamento matemático já se fazia presente nas experiências produzidas por elas. A questão deixou de ser onde ensinar Matemática para tornar-se como reconhecer o pensamento matemático que emerge das culturas infantis e de que maneira a documentação pedagógica permite torná-lo visível.

É nesse contexto que se insere o presente estudo. O artigo tem como objetivo compreender como o pensamento matemático emerge das brincadeiras, das interações e das culturas infantis, discutindo o papel da documentação

pedagógica como instrumento de investigação desses processos. Fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e interpretativa, desenvolvida a partir da documentação pedagógica produzida no cotidiano de duas turmas de Educação Infantil. Os diários de bordo, registros fotográficos, planejamentos e observações docentes constituem o corpus de análise, permitindo acompanhar longitudinalmente os percursos de aprendizagem das crianças e interpretar como diferentes formas de pensar matematicamente se manifestam em suas experiências cotidianas.

O PENSAMENTO MATEMÁTICO COMO FORMA DE COMPREENDER O MUNDO

A compreensão do pensamento matemático defendida neste estudo afasta-se da ideia de que aprender Matemática significa, prioritariamente, dominar números, operações ou procedimentos convencionais. Antes de representar quantidades por meio de símbolos, as crianças constroem formas de interpretar, organizar e transformar a realidade que as cerca. É nesse movimento que o pensamento matemático começa a se constituir.

Sob essa perspectiva, a Matemática pode ser compreendida como uma linguagem produzida nas relações estabelecidas entre a criança e o mundo. Comparar, classificar, estabelecer correspondências, organizar espaços, reconhecer regularidades, antecipar acontecimentos, formular hipóteses, argumentar e resolver problemas são processos intelectuais que antecedem a formalização dos conceitos matemáticos e constituem a base sobre a qual aprendizagens posteriores serão construídas.

Reame et al. (2012) defendem que esses processos emergem nas experiências cotidianas da Educação Infantil e não dependem da proposição de atividades específicas para acontecer. Ao brincar, explorar diferentes materiais, ouvir histórias, construir objetos ou participar de jogos coletivos, as crianças mobilizam conhecimentos matemáticos de forma integrada às demais linguagens. Assim, a Matemática deixa de ocupar um espaço isolado no currículo para constituir uma dimensão das experiências vividas diariamente.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Smole (2000), para quem

aprender Matemática significa desenvolver modos de pensar, investigar e argumentar. Mais do que ensinar procedimentos, cabe ao professor criar contextos que desafiem as crianças a explicar suas ideias, justificar escolhas, revisar hipóteses e construir diferentes estratégias para resolver problemas.

Lorenzato (2006) amplia essa discussão ao destacar que conceitos fundamentais, como espaço, medida, classificação, seriação, correspondência e orientação espacial, são construídos progressivamente nas ações que as crianças realizam sobre o ambiente. Esses conhecimentos não surgem da repetição de exercícios, mas das interações entre corpo, objetos, pessoas e contextos de brincadeira.

Essa concepção também dialoga com D'Ambrosio (1996), ao compreender a Matemática como uma produção cultural. Em vez de concebê-la como um conjunto neutro e universal de conteúdos, o autor evidencia que diferentes grupos sociais constroem maneiras próprias de organizar, medir, comparar, representar e resolver problemas. As crianças, ao criarem brincadeiras, elaborarem regras e organizarem seus espaços de interação, também produzem formas singulares de pensamento matemático.

Nesse sentido, o brincar assume um lugar privilegiado, não porque funcione como recurso para ensinar conteúdos previamente definidos, mas porque constitui o próprio contexto em que a criança investiga, experimenta, cria relações e produz conhecimento. Ao brincar, toma decisões, testa possibilidades, reorganiza ações diante de novos desafios e compartilha estratégias com outras crianças. Cada uma dessas experiências mobiliza processos próprios do pensamento matemático.

Compreender essa perspectiva implica deslocar o olhar do professor. Em vez de perguntar se determinada brincadeira "ensina Matemática", torna-se mais fecundo investigar quais processos de pensamento estão sendo produzidos pelas crianças enquanto brincam. Essa mudança de foco transforma também o papel da documentação pedagógica. Registrar deixa de significar apenas narrar acontecimentos e passa a constituir uma forma de investigar os modos pelos quais as crianças constroem conhecimentos.

É a partir dessa compreensão que os episódios apresentados nas seções seguintes serão analisados. Não se pretende identificar conteúdos matemáticos presentes nas brincadeiras, mas compreender como diferentes experiências infantis revelam processos de comparação, organização, representação, investigação, argumentação e resolução de problemas, evidenciando que o pensamento matemático emerge muito antes da aprendizagem formal dos números.

O PENSAMENTO MATEMÁTICO REVELADO PELA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Entre as diferentes experiências documentadas ao longo da pesquisa, o Jogo da Onça revelou-se um contexto privilegiado para compreender como as crianças constroem estratégias, formulam hipóteses e reorganizam seu pensamento diante de problemas. Embora tradicionalmente reconhecido como um jogo de estratégia pertencente aos povos indígenas brasileiros, sua potência educativa não reside apenas no conhecimento de suas regras, mas, sobretudo, nos processos intelectuais que mobiliza.

Durante os momentos de acolhimento, o jogo passou a fazer parte das escolhas frequentes das crianças. Em um dos episódios registrados, uma criança convidou um colega que ainda não conhecia as regras e assumiu espontaneamente a posição de mediadora, explicando o funcionamento do jogo e demonstrando os movimentos possíveis. Enquanto a partida acontecia, outras crianças observavam atentamente, comentavam possibilidades e antecipavam estratégias antes mesmo de movimentarem as peças. Em outro momento, quando a professora passou a representar a onça e as crianças jogaram coletivamente como os cachorros, a experiência ganhou nova complexidade. A necessidade de negociar decisões, compartilhar estratégias e rever escolhas transformou a partida em um processo coletivo de investigação. A frustração inicial diante da dificuldade para capturar a onça não interrompeu a brincadeira; ao contrário, tornou-se oportunidade para que o grupo observasse novamente o tabuleiro, testasse outras possibilidades e reorganizasse seu modo de pensar.

Sob a perspectiva de Pólya (1995), resolver problemas implica compreender uma situação, elaborar um plano, colocá-lo em prática, avaliar seus resultados e reformular estratégias quando necessário. Embora essas etapas tenham sido sistematizadas para o ensino da Matemática, elas emergiram espontaneamente durante o jogo. As crianças investigavam possibilidades, antecipavam consequências, argumentavam sobre suas escolhas e modificavam suas decisões diante das respostas produzidas pelo próprio tabuleiro. Como destaca Smole (2000), aprender Matemática significa desenvolver formas de pensar e não apenas encontrar respostas corretas. A documentação pedagógica torna visível justamente esse percurso investigativo, revelando que o conhecimento matemático se constitui no processo de elaborar estratégias, dialogar com os colegas, rever hipóteses e produzir soluções coletivamente.

Os processos de resolução de problemas evidenciados durante o Jogo da Onça, entretanto, não constituíram uma situação isolada. Ao revisitar os registros produzidos ao longo da pesquisa, foi possível reconhecer manifestações semelhantes do pensamento matemático em diferentes contextos de brincadeira. Nas propostas com móveis, bonecas, animais em miniatura, blocos de madeira e peças de montar, por exemplo, as crianças organizavam o espaço antes mesmo de iniciarem a narrativa construída coletivamente. Comparavam tamanhos, avaliavam a disposição dos objetos, reorganizavam ambientes e discutiam como acomodar personagens e materiais. Em vez de preparar a brincadeira, estavam produzindo formas de compreender e representar o espaço, mobilizando relações de comparação, correspondência, orientação espacial e representação.

Situação semelhante ocorreu nas brincadeiras de construção. Ao elaborar pistas, pontes e diferentes estruturas, as crianças formulavam hipóteses, testavam possibilidades e modificavam continuamente seus projetos diante dos desafios encontrados. Desmontar, reconstruir e experimentar novas soluções constituía parte essencial da investigação realizada pelo grupo. Sob essa perspectiva, organizar materiais e construir estruturas deixa de representar apenas uma etapa da brincadeira para constituir um processo de produção de conhecimento. Como afirma Lorenzato (2006), conceitos relacionados ao

espaço, à medida, à orientação espacial e à correspondência desenvolvem-se nas experiências concretas vividas pelas crianças. Na mesma direção, Reame et al. (2012) compreendem comparar, classificar, organizar e representar como ações estruturantes do pensamento matemático. A documentação pedagógica permite evidenciar esses processos ao revelar que, enquanto organizam o mundo para torná-lo compreensível, as crianças constroem conhecimentos matemáticos integrados às culturas do brincar.

A documentação pedagógica também revelou que esses processos ultrapassam as brincadeiras de construção e se manifestam nas experiências corporais. Percursos, circuitos, amarelinha, brincadeiras com corda e desafios motores exigiam estimar distâncias, antecipar trajetórias, reorganizar movimentos e adaptar estratégias diante das transformações produzidas durante a própria brincadeira. Ao mesmo tempo, essas experiências eram constantemente negociadas entre as crianças, que discutiam regras, sugeriam modificações, justificavam escolhas e construíam coletivamente novas possibilidades de ação. Nessas situações, o corpo deixa de representar apenas uma dimensão motora da aprendizagem para tornar-se uma forma de investigar o espaço e produzir conhecimentos. As relações de perto e longe, dentro e fora, direita e esquerda, equilíbrio, direção e percurso são construídas durante a ação e permanentemente ressignificadas nas interações estabelecidas entre os pares. O *Currículo da Cidade – Educação Infantil* reconhece essa articulação ao compreender o movimento como linguagem por meio da qual as crianças investigam o mundo.

Lorenzato (2006), Smole (2000) e Reame et al. (2012) convergem ao defender que o pensamento matemático se fortalece quando as crianças têm oportunidade de explicar seus raciocínios, confrontar estratégias e construir soluções compartilhadas. Os registros analisados confirmam essa perspectiva ao evidenciar que pensar matematicamente, na Educação Infantil, significa observar, argumentar, negociar, representar, resolver problemas e produzir conhecimento em interação com o outro. A documentação pedagógica permite compreender que essas formas de pensar não surgem em atividades destinadas exclusivamente ao ensino da Matemática, mas nas experiências vividas pelas crianças enquanto brincam, investigam, organizam o espaço,

constroem hipóteses e atribuem significado ao mundo que as cerca. É nesse movimento que o pensamento matemático se revela como uma linguagem produzida nas culturas infantis e tornada visível pela documentação pedagógica.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO DO PENSAMENTO MATEMÁTICO

Os episódios analisados ao longo deste estudo evidenciam que o pensamento matemático se manifesta nas mais diversas experiências vividas pelas crianças na Educação Infantil. Jogos de estratégia, brincadeiras de faz de conta, construções com diferentes materiais, percursos corporais e interações cotidianas revelam processos de comparação, organização, representação, argumentação, resolução de problemas e elaboração de hipóteses que antecedem a formalização dos conceitos matemáticos. Entretanto, reconhecer essas aprendizagens exige um deslocamento do olhar docente. Muitas dessas experiências poderiam ser compreendidas apenas como brincadeiras cotidianas se não fossem observadas, registradas e posteriormente analisadas.

É nesse contexto que a documentação pedagógica assume sua potência investigativa. Mais do que registrar acontecimentos ou produzir memórias do cotidiano escolar, ela possibilita acompanhar os percursos de aprendizagem construídos pelas crianças e compreender como o pensamento matemático se constitui em diferentes contextos de brincadeira. O foco deixa de ser a atividade realizada para voltar-se aos processos de pensamento mobilizados durante a experiência. A pergunta já não é apenas *o que as crianças fizeram?*, mas *como pensaram enquanto faziam?*

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Carla Rinaldi (2020), para quem documentar significa interpretar os processos vividos pelas crianças, e não apenas descrevê-los. A documentação não confirma hipóteses previamente estabelecidas; ela produz novas perguntas. Ao revisitar os registros, o professor identifica recorrências, reconhece transformações e amplia sua compreensão sobre os modos pelos quais as crianças investigam

o mundo. A escrita deixa de representar o encerramento da prática pedagógica para tornar-se parte do próprio processo de investigação.

Ao longo desta pesquisa, foi justamente esse movimento de retomada e análise dos diários de bordo que permitiu reconhecer permanências e transformações nas manifestações do pensamento matemático. As estratégias produzidas durante o Jogo da Onça deixaram de constituir um episódio isolado para revelar uma forma recorrente de resolver problemas. Da mesma maneira, as brincadeiras com miniaturas, blocos de madeira e peças de montar evidenciaram que a organização espacial não surgia em uma única situação, mas reaparecia continuamente em diferentes contextos de faz de conta e construção. As experiências corporais, por sua vez, revelaram que relações de orientação, percurso, distância e localização eram produzidas e reelaboradas nas interações estabelecidas durante o brincar.

Essas recorrências permitiram compreender que o pensamento matemático não emerge de forma episódica nem depende da proposição de atividades especificamente planejadas para ensinar Matemática. Ele constitui um processo em permanente construção, alimentado pelas experiências que as crianças vivem, pelas hipóteses que formulam, pelas estratégias que compartilham e pelos problemas que enfrentam coletivamente. É a análise longitudinal dos registros que permite tornar visível essa continuidade, evidenciando aprendizagens que dificilmente seriam percebidas em observações isoladas.

Essa compreensão dialoga com Dahlberg, Moss e Pence (2019), ao defenderem a documentação pedagógica como um processo de escuta, reflexão e produção de conhecimento. Documentar não significa colecionar evidências da prática docente, mas construir interpretações sobre os percursos das crianças e compartilhar essas interpretações como parte do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, os registros analisados neste estudo não ilustram o referencial teórico; constituem o próprio corpus da pesquisa, pois foi a partir deles que se tornou possível compreender como o pensamento matemático se manifesta nas culturas infantis.

Essa mudança de perspectiva repercute diretamente no planejamento pedagógico. Quando o professor passa a reconhecer como as crianças constroem estratégias, organizam o espaço, argumentam, representam e resolvem problemas, o planejamento deixa de ser orientado por conteúdos previamente definidos e passa a ser construído em diálogo com os processos de aprendizagem revelados pela documentação. Planejar, nesse contexto, significa criar novas oportunidades para que as investigações iniciadas pelas próprias crianças possam se ampliar e ganhar maior complexidade.

Ao compreender a documentação pedagógica como investigação, o professor também ressignifica sua própria prática. Os registros deixam de funcionar como instrumentos de comprovação das atividades realizadas e passam a constituir fontes permanentes de reflexão sobre a aprendizagem infantil. Ensinar, documentar, pesquisar e planejar tornam-se movimentos inseparáveis de um mesmo processo formativo, no qual o conhecimento é produzido na relação entre a observação, a interpretação e a ação pedagógica.

Defende-se, portanto, que a maior contribuição da documentação pedagógica para o ensino da Matemática na Educação Infantil não consiste em identificar conteúdos presentes nas brincadeiras, mas em revelar processos de pensamento que nelas se constituem. Jogos, construções, brincadeiras simbólicas, percursos corporais e interações cotidianas mostram que comparar, representar, argumentar, estabelecer relações espaciais e resolver problemas são formas de compreender o mundo produzidas pelas próprias crianças. A documentação torna esses processos visíveis, permitindo ao professor reconhecê-los, interpretá-los e criar condições para que continuem se desenvolvendo.

Assim, reafirma-se a tese central deste estudo: o pensamento matemático não nasce quando a criança entra em contato com os números ou com procedimentos formais de cálculo. Ele emerge das brincadeiras, das interações e das culturas infantis, nas quais as crianças constroem modos próprios de investigar, organizar e atribuir sentido ao mundo. A documentação pedagógica não cria esses processos; ela os revela. E é justamente ao torná-los visíveis que possibilita uma prática pedagógica comprometida com a escuta, a

investigação e o reconhecimento da criança como sujeito que produz conhecimento matemático desde a Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo buscou-se compreender como o pensamento matemático emerge das experiências cotidianas das crianças na Educação Infantil, tomando a documentação pedagógica como corpus de investigação. Em oposição à compreensão tradicional que associa a aprendizagem matemática à antecipação de conteúdos formais, os episódios analisados evidenciaram que comparar, organizar, investigar, construir, argumentar, representar e resolver problemas constituem ações que antecedem a aprendizagem convencional dos números e das operações.

As análises realizadas permitiram reconhecer que o pensamento matemático manifesta-se nas mais diversas experiências vividas pelas crianças. Seja nos jogos de estratégia, nas brincadeiras de construção e organização do espaço ou nas experiências corporais e interativas, as crianças observam, comparam, formulam hipóteses, negociam decisões, representam relações e constroem soluções para os desafios produzidos durante o brincar. Tais processos evidenciam que a aprendizagem matemática emerge integrada às culturas infantis, constituindo-se muito antes da formalização de conceitos e procedimentos escolares.

Essas experiências reafirmam que a Matemática, na Educação Infantil, não deve ser concebida como um conjunto de conteúdos isolados a serem ensinados antecipadamente, mas como uma linguagem presente nas culturas infantis e nas investigações produzidas pelas próprias crianças. Nessa perspectiva, o papel do professor desloca-se da transmissão de procedimentos para a organização de contextos que favoreçam a curiosidade, a pesquisa, a experimentação e a resolução de problemas.

O estudo também evidencia a potência da documentação pedagógica como instrumento de pesquisa. Ao registrar, interpretar e analisar as experiências das crianças, o professor amplia sua capacidade de compreender os processos de aprendizagem e produz conhecimento sobre sua própria prática. A documentação deixa de cumprir apenas uma função descritiva para

assumir um papel investigativo, permitindo tornar visíveis aprendizagens que frequentemente permanecem invisibilizadas quando o olhar se concentra apenas nos resultados ou em conteúdos previamente estabelecidos.

Mais do que registrar o cotidiano, documentar implica construir interpretações sobre a infância. Os episódios analisados demonstram que as crianças elaboram teorias, formulam hipóteses, reorganizam estratégias e atribuem significados às situações que vivenciam. Reconhecer esses processos exige uma postura investigativa do professor, capaz de transformar acontecimentos aparentemente simples em objetos de reflexão pedagógica e de produção de conhecimento.

As reflexões apresentadas neste estudo também apontam para a necessidade de ampliar as pesquisas que articulem Educação Matemática, documentação pedagógica e culturas infantis. Ainda são relativamente poucos os estudos que investigam o pensamento matemático a partir das experiências cotidianas das crianças, compreendendo o brincar, as interações, a organização dos espaços, os jogos e as produções coletivas como contextos legítimos de investigação matemática. Nesse sentido, este trabalho busca contribuir para esse campo ao defender que o conhecimento matemático emerge das múltiplas formas pelas quais as crianças observam, organizam, representam, argumentam e transformam o mundo em suas experiências diárias.

Por fim, este estudo reafirma uma compreensão de infância que reconhece as crianças como sujeitos competentes, curiosos e produtores de cultura. Pensar matematicamente, na Educação Infantil, não significa antecipar conteúdos escolares, mas reconhecer que, ao brincar, investigar, construir, argumentar e transformar o mundo, as crianças produzem formas próprias de pensamento matemático. Tornar visíveis esses processos é, ao mesmo tempo, um compromisso da documentação pedagógica e uma possibilidade de ressignificar o ensino da Matemática desde a infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação matemática: da teoria à prática*. 23. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LORENZATO, Sérgio. *Educação infantil e percepção matemática*. Campinas: Autores Associados, 2006.

PÓLYA, George. *A arte de resolver problemas*. Tradução de Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

REAME, Eliane et al. *Matemática na Educação Infantil*. São Paulo: Moderna, 2012.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Tradução de Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SMOLE, Kátia Stocco. *A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

A ARTE COMO EXPRESSÃO NATURAL DAS CRIANÇAS

ELLEN ARAÚJO DOS SANTOS

Resumo

A arte constitui uma das primeiras formas de comunicação e expressão da criança, permitindo que ela manifeste sentimentos, emoções, ideias e percepções sobre o mundo ao seu redor. Na Educação Infantil, as experiências artísticas favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor, contribuindo para a construção da identidade, da criatividade e da autonomia. Este artigo tem como objetivo discutir a importância da arte como expressão natural das crianças, destacando seu papel no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentada nas contribuições de autores como Piaget, Vygotsky, Lowenfeld e Ferraz e Fusari, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados apontam que a valorização das manifestações artísticas no ambiente escolar favorece uma aprendizagem significativa e contribui para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Arte; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Expressão; Aprendizagem.

1 Introdução

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nesse contexto, a arte ocupa lugar de destaque por constituir uma linguagem natural da infância, permitindo que as crianças expressem pensamentos, emoções, desejos e percepções de maneira espontânea.

Desde os primeiros anos de vida, as crianças utilizam desenhos, pinturas, músicas, danças, dramatizações e modelagens para explorar o ambiente e comunicar suas experiências. Essas manifestações não representam apenas atividades recreativas, mas importantes instrumentos para a construção do conhecimento, da imaginação e da criatividade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a arte como um direito de aprendizagem e destaca a importância de proporcionar experiências que valorizem a expressão artística como parte do desenvolvimento infantil.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar a arte como expressão natural das crianças, evidenciando sua contribuição para o desenvolvimento integral e para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

2 Desenvolvimento

2.1 A arte como linguagem da infância

A arte acompanha a criança desde seus primeiros contatos com o mundo. Antes mesmo de dominar a linguagem oral e escrita, ela comunica sentimentos

e interpreta a realidade por meio de desenhos, gestos, sons, movimentos e brincadeiras.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1977), a produção artística infantil constitui uma forma legítima de expressão, refletindo as experiências, emoções e conhecimentos construídos pela criança. Nesse sentido, cada desenho ou pintura representa uma maneira singular de compreender e representar o mundo.

Piaget (1978) afirma que a criança constrói seu conhecimento por meio da interação com o meio. Assim, as atividades artísticas favorecem a experimentação, a descoberta e a construção do pensamento, estimulando a criatividade e a resolução de problemas.

2.2 A arte no desenvolvimento infantil

As práticas artísticas contribuem significativamente para o desenvolvimento global da criança. Ao desenhar, pintar, cantar, dançar ou dramatizar, ela desenvolve habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais.

Vygotsky (1998) destaca que as experiências culturais, incluindo a arte, favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como linguagem, imaginação, memória e pensamento. Além disso, as atividades artísticas promovem a interação social, a cooperação e o respeito às diferenças.

Entre os principais benefícios da arte para o desenvolvimento infantil destacam-se:

- Desenvolvimento da criatividade e da imaginação;
- Fortalecimento da coordenação motora;
- Ampliação da linguagem e da comunicação;
- Desenvolvimento da sensibilidade e da percepção estética;
- Construção da autonomia;
- Fortalecimento da autoestima;
- Estímulo ao pensamento crítico;
- Desenvolvimento das relações sociais.

Esses aspectos demonstram que a arte vai além da produção estética, constituindo um importante instrumento para a formação integral da criança.

2.3 O papel da escola e do professor

Na Educação Infantil, o professor desempenha papel fundamental na promoção de experiências artísticas significativas. Cabe ao educador organizar ambientes que incentivem a exploração de diferentes materiais, técnicas e linguagens artísticas, respeitando o ritmo, os interesses e as potencialidades de cada criança.

Ferraz e Fusari (2009) ressaltam que o ensino da arte deve privilegiar a livre expressão, evitando modelos prontos que limitem a criatividade infantil. O processo criativo deve ser mais valorizado do que o produto final, permitindo que cada criança desenvolva sua própria forma de expressão.

A BNCC reforça que as práticas artísticas devem integrar o cotidiano escolar, proporcionando experiências que estimulem a imaginação, a experimentação, a criação e a valorização da diversidade cultural.

Assim, a escola assume o compromisso de oferecer oportunidades para que a criança vivencie diferentes manifestações artísticas, favorecendo uma aprendizagem significativa e humanizada.

3 Conclusão

A arte constitui uma linguagem natural da infância e desempenha papel essencial no desenvolvimento integral das crianças. Por meio das diferentes manifestações artísticas, elas expressam sentimentos, constroem conhecimentos, fortalecem a criatividade e ampliam sua compreensão do mundo.

Nesse contexto, a Educação Infantil deve reconhecer a arte como elemento indispensável ao processo educativo, promovendo experiências que respeitem a liberdade de criação, a diversidade cultural e as particularidades de cada criança.

Conclui-se que a valorização das atividades artísticas contribui para uma aprendizagem mais significativa, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. Dessa forma, investir na arte significa reconhecer a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem e garantir uma educação mais sensível, inclusiva e transformadora.

Referências

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

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GIOVANNA CABRAL E SILVA[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Infantil, destacando os desafios e as perspectivas para garantir uma educação de qualidade e equitativa para esses estudantes. A inclusão escolar de crianças com TEA é um tema de relevância crescente no campo da educação, exigindo uma análise aprofundada das práticas pedagógicas, políticas públicas, formações de educadores e adaptações necessárias. Com base em uma revisão bibliográfica, este estudo discute as abordagens metodológicas, os aspectos psicossociais envolvidos e as estratégias que podem ser adotadas para promover a inclusão efetiva.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) engloba uma gama de condições neuropsiquiátricas caracterizadas por dificuldades em áreas como comunicação, comportamento social, interesses gerais e atividades restritas e repetitivas (OCTAVIO *et al*, 2018). Essas manifestações podem variar significativamente de uma criança para outra, o que torna o TEA um transtorno heterogêneo em termos de diagnóstico, intervenção e acompanhamento (FERREIRA, 2017). No contexto da educação infantil, as características do TEA demandam uma compreensão aprofundada, pois as crianças com esse transtorno podem apresentar desafios no desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação, fundamentais para a interação em grupo e a aprendizagem (BARBOSA, 2018). Além disso, a resistência a mudanças e a fixação em padrões específicos de comportamento surgem como outras características dessa condição (Batista, 2021).

[2] Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (**2022**); Pós Graduanda em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade Unicv (**2025**); Professor(a) de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Sebastiana de Arruda Oliveira Cruz

No instante em que nos debruçamos sob a história da educação, com ênfase na historicidade brasileira, torna-se possível compreender que, no passado, o ensino acadêmico àqueles condicionados ao TEA costumava seguir dois caminhos: ou não avançava de maneira significativa, isto é, para além dos saberes mais superficiais, ou era simplesmente inexistente. Em verdade, são diversos os registros de discriminações e preconceitos enfrentados por essa parcela da população, tanto na sociedade geral quanto no contexto educacional, sendo essa uma problemática estrutural que persiste ao avançar das gerações (CUNHA; ARAÚJO, 2021).

Atualmente, são vastas as bibliografias que destacam a relevância da integração de crianças autistas no ambiente escolar, principalmente para o fator social dos alunos. Venezian *et al* (2009) defende a importância da educação para as crianças autistas, uma vez que serve como principal espaço socializador aos alunos, separados de seus familiares. Além disso, Vygotski (2022), enfatiza o papel determinante do ambiente no desenvolvimento dessas crianças, defendendo que a aprendizagem não pode ser compreendida de modo isolado, mas sim considerando as interações interpessoais vivenciadas em classe. Assim, os alunos são capazes de...

> [...] compreender e aceitar os outros; a reconhecer as necessidades e competências dos colegas; a respeitar todas as pessoas; a construir uma sociedade mais solidária; a desenvolver atitudes de apoio mútuo; a criar e desenvolver laços de amizade; a preparar uma comunidade que apoia todos os seus membros; a diminuir a ansiedade diante das dificuldades (GIL, 2005, p.28).

Paralelamente a isso, a educação às crianças autistas não deve ser encarada como uma benignidade institucional ou coisa semelhante, mas sim direito assegurado pela legislação brasileira. Não se trata de um “favor” aos menos favorecidos, mas sim de uma lei. De fato, “entre outros aspectos, a legislação garante que os autistas podem frequentar escolas regulares e, se necessário, solicitar acompanhamentos nesses locais” (BRASIL, 2012). Nesse contexto, Barbosa *et al* (2013, p.6) defende que, diante das mudanças legislativas e conscientização geral da população interessada em tal debate, sempre popular ao longo do tempo, subitamente, “[...] a escola que antes excluía e rejeitava crianças com deficiência, agora se vê desafiada a prover

um ensino de qualidade, criando metas para enfrentar e superar as dificuldades encontradas [...]". Dessa forma:

> Para reverter este quadro de exclusão que as escolas vinham praticando, surge o movimento denominado inclusão que, como já assinalamos anteriormente, prevê que os alunos, independentemente de suas características, estudem juntos. Tendo esse pressuposto, desde o início o movimento assumiu que, para que isso ocorresse, seria necessário que todos os aspectos que compõem a escola fossem revistos e adaptados, dentre eles, a formação dos professores (VITALIANO e VALENTE, 2010, p.41).

Considerando o exposto, segundo Tardiff (2002), além da experiência geral e saberes acerca da matéria que leciona, o professor contemporâneo precisa ser dotado de capacidades extras, como as relacionadas à promoção de uma melhor assistência socioeducativa aos alunos autistas. Dessa forma, a educação do profissional de ensino deve abranger...

> [...] a reformulação do próprio processo de ensino e aprendizagem que ocorre durante o curso. [...] Ademais, devem ser considerados os conhecimentos específicos de Educação Especial, compatíveis com o modelo social de compreensão das deficiências e da teoria sócio-histórica, as metodologias específicas para os diferentes tipos de deficiências e os conhecimentos de estratégias pedagógicas conhecidas para favorecer o processo de inclusão (VITALIANO; MANZINI, 2010, p. 100).

Essa necessidade de integração e ensino aos portadores de TEA representa, em última instância, um grande desafio aos professores e demais profissionais da educação, que precisam lidar com as especificidades desses alunos em sala, durante toda rotina educacional. De fato, ao considerarmos a realidade dos professores brasileiros, que por vezes precisam lidar com salas superlotadas e falta de equipamentos básicos para ensino, somando-se as necessidades especiais das crianças autistas, temos um resultado, por vezes, improdutivo a ambos os lados (FONSECA-JANES, 2009). Com toda certeza, não é árdua a tarefa de encontrar relatos de problemas relacionados a falta de investimentos governamentais, preparo geral e ouros que exemplifiquem o nível de frustração vivenciada tanto por alunos com TEA quanto seus professores. Essa frustração pode gerar, em ambos, uma reação paralisante; um "[...] sentimento de impotência, angústia e geradora de falsas convicções a respeito da impossibilidade de que a escola e o saber/fazer

dos professores possam contribuir para o desenvolvimento daquela criança" (SANINI e BOSA,2015, p.2).

Portanto, de que maneira deve-se ocorrer a inclusão de crianças com TEA na educação infantil?

O PROFESSOR NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor desempenha papel fundamental no processo de inclusão de crianças com TEA na educação infantil, sendo a formação continuada dos educadores um aspecto indispensável para garantir a eficácia das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula (BRITO, 2015). Como anteriormente mencionado, "a educação é a chave para a socialização e a inclusão do aluno autista, e a escola é o alicerce para que ocorra o contato professor-aluno e aluno-aluno" (OCTAVIO, 2018, p. 12). Dessa forma, para que a criança autista alcance um desenvolvimento pleno, é essencial que esteja inserida em um ambiente escolar acolhedor, acessível e preparado para atender às suas necessidades específicas.

No contexto educacional, o professor assume o papel de mediador do conhecimento e das interações sociais, exercendo influência direta no desenvolvimento da criança com TEA. Embora o apoio familiar e social seja indispensável ao longo do processo de desenvolvimento infantil, o educador continua ocupando posição central no processo de ensino-aprendizagem (CASCAVEL, 2020). Isso ocorre porque o docente, em tese, possui os conhecimentos teóricos e metodológicos necessários para promover estratégias pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem e a socialização do aluno autista.

Nesse sentido, além de compreender as características do TEA, é fundamental que os professores conheçam diferentes estratégias de ensino voltadas à educação inclusiva (FERREIRA, 2017). Entre essas estratégias, destacam-se o uso de tecnologias assistivas, metodologias individualizadas, recursos visuais, atividades lúdicas e adaptações curriculares que contribuam para suprir as necessidades apresentadas pelos estudantes (ROSA et al., 2026). Tais práticas favorecem não apenas o desenvolvimento

acadêmico, mas também o fortalecimento das habilidades sociais, emocionais e comunicativas da criança.

Ao abordar o papel do professor no ensino de alunos autistas, torna-se indispensável mencionar a importância da formação inicial e do aperfeiçoamento contínuo desses profissionais. Segundo Bonetti (2004), a consolidação de uma educação inclusiva depende diretamente da capacitação dos educadores para lidar com diferentes situações presentes no cotidiano escolar. Dessa maneira, a formação docente deve contemplar conhecimentos relacionados à inclusão, à diversidade e às metodologias pedagógicas adequadas ao atendimento das necessidades específicas de cada estudante. Além disso, a atuação do professor vai além da transmissão de conteúdos acadêmicos, envolvendo também a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor (MANTOAN, 2003). Portanto, o educador deve promover atividades que incentivem a interação social entre os alunos, estimulando o respeito às diferenças e a valorização da diversidade (CUNHA, 2015).

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de adaptação das metodologias de ensino conforme as particularidades de cada aluno com TEA (SILVA; GAIATO, 2012). Como o espectro autista apresenta diferentes níveis de suporte e múltiplas formas de manifestação, torna-se essencial que o professor observe continuamente as dificuldades, habilidades e potencialidades de cada criança (ORRÚ, 2016). Dessa forma, o planejamento pedagógico precisa ser flexível e individualizado, permitindo que o aluno participe efetivamente das atividades propostas e avance em seu processo de aprendizagem.

Ademais, a parceria entre escola e família também exerce papel fundamental na inclusão escolar da criança autista. A comunicação constante entre os responsáveis legais e os professores possibilita maior compreensão acerca das necessidades específicas do aluno, favorecendo a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas ao seu desenvolvimento (MANTOAN, 2003). Aqui, quando família e escola atuam de maneira conjunta, ampliam-se as possibilidades de acompanhamento da criança, fortalecendo sua adaptação às rotinas escolares e contribuindo para seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

Entretanto, apesar da importância atribuída ao professor no processo de inclusão, muitos profissionais ainda enfrentam dificuldades relacionadas à falta de suporte institucional e à insuficiência de recursos pedagógicos (CARVALHO, 2010). Em diversas instituições de ensino, a ausência de materiais adaptados, a superlotação das salas de aula e a carência de profissionais especializados dificultam o desenvolvimento de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas (MITTLER, 2003). Consequentemente, muitos educadores sentem-se sobrecarregados e despreparados para atender às demandas específicas dos alunos com TEA.

Outro desafio relevante está relacionado à escassez de políticas públicas voltadas à valorização e capacitação contínua dos profissionais da educação. Embora existam legislações que assegurem a inclusão escolar, nem sempre os professores recebem formação adequada para lidar com as necessidades dos estudantes autistas no cotidiano (FACION, 2009). Dessa maneira, torna-se fundamental ampliar os investimentos em programas de capacitação e acompanhamento pedagógico, oferecendo melhores condições de trabalho aos educadores.

Portanto, o professor ocupa posição central no processo de inclusão de crianças com TEA na educação infantil. Sua atuação influencia diretamente o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos autistas, contribuindo para sua aprendizagem e participação no ambiente escolar (FERREIRA, 2017). A valorização do trabalho docente representa um passo essencial para a consolidação de uma educação mais justa, acessível e comprometida com o respeito às diferenças (SASSAKI, 1997).

O CURRÍCULO ESCOLAR NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A adaptação curricular constitui um dos principais instrumentos para garantir a inclusão efetiva de crianças com TEA no ambiente escolar. Isso ocorre porque, como anteriormente mencionado, os alunos autistas apresentam diferentes formas de aprendizagem, comunicação e interação social, exigindo que o processo educativo seja flexibilizado de acordo com suas necessidades específicas (ORRÚ, 2016). Dessa maneira, a escola deve

desenvolver práticas pedagógicas que respeitem as individualidades de cada estudante, promovendo condições adequadas para seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional (CUNHA, 2015).

Nesse contexto, adaptar o currículo não significa simplesmente reduzir conteúdo ou limitar as capacidades do aluno, mas adequar metodologias, estratégias e recursos pedagógicos para favorecer sua participação no processo de ensino-aprendizagem (FERREIRA, 2017). Entre as principais adaptações, destacam-se o uso de linguagem clara e objetiva, atividades lúdicas, materiais visuais e recursos tecnológicos que auxiliem na compreensão das tarefas propostas (SILVA; GAIATO, 2012). Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que a adaptação curricular favorece não apenas o desempenho acadêmico da criança autista, mas também sua interação social e permanência no ambiente escolar (SASSAKI, 1997). Quando a escola desenvolve práticas inclusivas, cria-se um ambiente mais acolhedor e acessível, no qual o aluno sente-se valorizado e encorajado a participar das atividades coletivas (MANTOAN, 2003).

No caso oposto, quando não há adaptações curriculares adequadas, localizamos prejuízos significativos ao desenvolvimento da criança com TEA (BEYER, 2006). Em muitos casos, metodologias padronizadas e inflexíveis dificultam a aprendizagem e ampliam as barreiras enfrentadas pelos alunos autistas dentro da sala de aula, criando maiores empecilhos. Como consequência, algumas crianças acabam apresentando dificuldades de socialização, desmotivação escolar e baixo rendimento acadêmico, fatores que podem comprometer sua permanência no ambiente educacional, que devem ser evitados a todo custo (MITTLER, 2003).

Considerando o exposto, obviamente a adaptação curricular exige comprometimento de toda a equipe pedagógica, incluindo professores, gestores e profissionais especializados. Parece razoável afirmar que, na busca por uma educação completa, é necessário unir as diferentes áreas do ensino. Todos os trabalhadores relacionados à educação precisam estar cientes do grau de complexidade e importância de seus esforços para alcançar esse objetivo tão desejado. Portanto, adaptar o currículo escolar é fundamental para assegurar que crianças com TEA tenham acesso a uma educação de qualidade, baseada no respeito às diferenças e na valorização

de suas potencialidades. Por meio de práticas pedagógicas flexíveis e inclusivas, a escola contribui para o desenvolvimento integral do aluno autista, promovendo sua autonomia, aprendizagem e participação social, elementos essenciais para sua formação enquanto sujeito ativo na sociedade (SASSAKI, 1997).

O GOVERNO FEDERAL NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Governo Federal desempenha papel fundamental na promoção da inclusão de crianças autistas na educação infantil, principalmente por meio da elaboração de políticas públicas, legislações e diretrizes voltadas à garantia do acesso e da permanência desses alunos no ambiente escolar (MANTOAN, 2003). Como anteriormente mencionado, a Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, assegurando atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Dessa maneira, cabe ao poder público desenvolver ações educacionais capazes de favorecer a inclusão de crianças com TEA desde os primeiros anos da vida escolar.

Entretanto, apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas implementadas nas últimas décadas, ainda existem diversos desafios relacionados à efetivação da inclusão escolar no Brasil (BONETTI, 2004). De fato, assim como em outros momentos, no Brasil, parece que aquilo que se encontra no papel não é facilmente aplicado à realidade, e o resultado não poderia ser mais negativo: em uma rápida análise, percebe-se que muitas instituições de ensino enfrentam dificuldades decorrentes da precariedade estrutural, da ausência de acessibilidade adequada e da insuficiência de recursos pedagógicos destinados à educação inclusiva (VEIGA, 2008). Como consequência, a limitação de investimentos compromete o desenvolvimento acadêmico e social das crianças autistas, dificultando sua participação plena no ambiente escolar (PRIETO, 2006).

Além disso, outro problema significativo refere-se à formação insuficiente dos profissionais da educação para atuar com alunos

diagnosticados com TEA (GLAT; PLETSCH, 2011). Em muitos casos, os cursos de formação inicial, sejam diretamente ofertados ou simplesmente gerenciados pelo Estado, oferecem pouco aprofundamento acerca da educação inclusiva e das metodologias voltadas ao atendimento de estudantes autistas. Consequentemente, diversos docentes sentem-se inseguros diante das demandas presentes no cotidiano escolar, encontrando dificuldades para adaptar conteúdos, avaliações e estratégias pedagógicas às necessidades específicas desses alunos (BEYER, 2006). Somado a isso, a ausência de equipes multidisciplinares nas instituições de ensino também representa um obstáculo relevante para a inclusão escolar. A carência de psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e profissionais de apoio reduz as possibilidades de acompanhamento adequado às necessidades das crianças autistas (MITTLER, 2003). Outro fator preocupante está relacionado à superlotação das salas de aula e à falta de acompanhamento individualizado dos alunos com TEA (LIBÂNEO, 2013). Em turmas numerosas, os professores frequentemente encontram limitações para oferecer a atenção necessária às particularidades de cada criança, comprometendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Além das limitações estruturais e pedagógicas, a burocracia e a lentidão na implementação das políticas públicas voltadas à inclusão educacional também dificultam a concretização dos direitos garantidos pela legislação brasileira (SAVIANI, 2008). Embora existam normas que assegurem o acesso das crianças com TEA ao ensino regular, muitas escolas ainda não conseguem colocar essas medidas em prática de maneira efetiva devido à ausência de fiscalização, planejamento e investimentos contínuos (ARANHA, 2004). Parece claro que essa situação está conectada à desigualdade regional existente no sistema educacional brasileiro (LIBÂNEO, 2013). Enquanto algumas regiões possuem maior acesso a recursos especializados e políticas inclusivas mais estruturadas, outras ainda enfrentam sérias limitações relacionadas à oferta de atendimento educacional adequado. Em estados mais ricos, por exemplo, as situações são melhores; enquanto naqueles mais humildes, as coisas são diferentes.

Diante desse cenário, torna-se indispensável que o Governo Federal desenvolva campanhas educativas e programas de conscientização voltados

à promoção do respeito às diferenças e à valorização da diversidade no ambiente escolar (MORIN, 2000). Além disso, é fundamental ampliar os investimentos em formação docente, infraestrutura escolar, acessibilidade e contratação de profissionais especializados, garantindo melhores condições para a efetivação da inclusão educacional (CARVALHO, 2010). Somente por meio de uma educação inclusiva fortalecida será possível construir uma sociedade mais democrática, acessível e comprometida com o respeito às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com TEA na educação infantil é um processo complexo e desafiador, mas fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Embora haja avanços significativos na legislação e em algumas práticas pedagógicas, ainda existem obstáculos a serem superados, como a formação de educadores, a falta de recursos e a resistência de alguns setores da sociedade. A inclusão, no entanto, não deve ser vista apenas como um direito das crianças com TEA, mas como uma oportunidade para toda a comunidade escolar aprender a conviver com a diversidade.

É necessário que se invista em políticas públicas mais eficazes, que garantam não apenas o acesso à educação, mas também o suporte adequado para que as crianças com TEA se desenvolvam plenamente. Ademais, os professores devem ser melhor formados e cercados por oportunidades que visem o aprendizado contínuo, além de mais valorizados em todo contexto trabalhistas. Os currículos precisam ser reformulados para atender as necessidades desse público, sendo crucial para que a educação infantil represente um ambiente acolhedor, que valorize as diferenças e que proporcione uma aprendizagem significativa para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. ***ED*UCAÇÃO INCLUSIVA: TRANSFORMAÇÃO SOCIAL OU RETÓRICA?** São Paulo: Memnon, 2004.

BARBOSA, Marily Oliveira. **O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM**

TEMPOS DE INCLUSÃO ESCOLAR: O FOCO NOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO. Revista Educação Especial. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158866008/313158866008.pdf>. Acesso em: 22 de mai. 2026

BEYER, Hugo Otto. **INCLUSÃO E AVALIAÇÃO NA ESCOLA: DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BONETTI, Lindomar Wessler. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**. Curitiba: Juruá, 2004.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRITO, Maria de Fátima. **INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE**. São Paulo: Cortez, 2015.

CARVALHO, Ana. **DIVERSIDADE CULTURAL: DA PERIFERIA PARA O CORAÇÃO DOS MUSEUS.** *Boletim ICOM Portugal*, série III, 5 (Janeiro, 2016): 8-12.

CARVALHO, Rosita Edler. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COM OS PINGOS NOS "IS"**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E EDUCAÇÃO: NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E APRENDIZAGEM ESCOLAR**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CUNHA, Eugênio. **AUTISMO NA ESCOLA: UM JEITO DIFERENTE DE APRENDER, UM JEITO DIFERENTE DE ENSINAR**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

FACION, José Raimundo. **INCLUSÃO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES**. Curitiba: Ibpex, 2009.

FERREIRA, Roberta Flávia Alves. **INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O**

DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS. Belo Horizonte, 2017. Disponível em:<https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/dd627b29-680e-4e3e-9d93-3e8159399c44/content>. Acesso em: 22 de mai. 2026.

FERREIRA, Windyz Brazão. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**. São Paulo: Pearson, 2017.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOFFMAN, Erving. **ESTIGMA: NOTAS SOBRE A MANIPULAÇÃO DA IDENTIDADE DETERIORADA.** 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

JORGE, Regina Santos; CUNHA, Inara Marina da Silva; SANTOS, Ronielle Batista Oliveira. **EDUCAÇÃO EM FOCO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**. Pantanal Editora, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **DIDÁTICA**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE É? POR QUÊ? COMO FAZER?** São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTEXTOS SOCIAIS**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, Edgar. **OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO**. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

ORRÚ, Sílvia Ester. **AUTISMO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: INTERAÇÃO SOCIAL NO COTIDIANO ESCOLAR**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL**. São Paulo: Summus, 2006.

ROSA, Ana Paula et al. **CURRÍCULO E INCLUSÃO ESCOLAR DE**

ALUNOS
COM TEA. São Paulo: Cortez, 2026.

ROSA, Joyce Oliveira; BECALLI, Carlos Edivan da Silva; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. **ENSINO, MEDIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM**
TEA. Rev. Bras. de Iniciação Científica (RBIC), IFSP Itapetininga, v.13, e026004,
p. 1-22, 2026.
Disponível em:<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/pt_BR/article/view
/2913/1067>. Acesso em: 25 de mai. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **INCLUSÃO: CONSTRUINDO UMA SOCIEDADE**
PARA TODOS. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL**.
Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO.**
23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra; REVELES, Leandro Thadeu.
MUNDO SINGULAR: ENTENDA O AUTISMO. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **INCLUSÃO: UM GUIA PARA**
EDUCADORES. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL**. Campinas: Papirus, 2008.

EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES MIGRANTES: BREVE ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

ISABELLA MARINHO DE MELO[3]

RESUMO

Este artigo analisa o documento *Orientações Pedagógicas: Povos Migrantes*, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com o objetivo de compreender suas concepções sobre migração, inclusão escolar e práticas pedagógicas. A partir de uma abordagem qualitativa e de caráter documental, discute-se o modo como o texto orientador articula princípios de educação inclusiva, diversidade cultural e currículo. O estudo evidencia que o documento representa um avanço no reconhecimento dos estudantes migrantes como sujeitos de direitos, ao propor estratégias pedagógicas que valorizam suas identidades e trajetórias. Entretanto, também aponta limites relacionados à implementação dessas diretrizes no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à formação docente e às condições institucionais. Conclui-se que a efetivação de uma educação inclusiva depende da articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e gestão escolar.

Palavras-chave: Migração. Educação inclusiva. Currículo. Diversidade cultural.

[3] Graduação em pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo. (**2024**); Especialista em Alfabetização para educandos com deficiência pela Universidade Federal de São Carlos(**2026**); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Doutor José Kauffmann

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil tem se configurado como destino de fluxos migratórios diversos, o que impacta diretamente o campo educacional. A presença crescente de estudantes migrantes nas escolas públicas evidencia a necessidade de construção de políticas educacionais e práticas pedagógicas que considerem as especificidades linguísticas, culturais e sociais desses sujeitos.

No município de São Paulo, essa realidade se manifesta de forma intensa, especialmente com a presença de estudantes oriundos de países latino-americanos, africanos e asiáticos. Diante desse cenário, a Secretaria Municipal de Educação elaborou o documento *Orientações Pedagógicas: Povos Migrantes*, com o objetivo de subsidiar o trabalho docente e promover a inclusão escolar desses estudantes.

Este artigo tem como objetivo analisar esse documento, buscando compreender suas concepções de migração, suas propostas pedagógicas e os desafios relacionados à sua implementação. Parte-se do pressuposto de que o currículo não é neutro, mas constitui uma construção social e histórica, atravessada por relações de poder, conforme apontam estudos no campo da educação.

A análise proposta justifica-se pela importância de compreender como políticas curriculares se materializam em contextos marcados pela diversidade cultural, bem como pelos desafios que emergem na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

CURRÍCULO, MIGRAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL

A compreensão do currículo como construção social permite reconhecer que ele expressa disputas de sentidos, valores e projetos de sociedade. Nesse sentido, pensar o currículo em contextos de migração implica problematizar quais conhecimentos são valorizados e quais sujeitos são reconhecidos no

espaço escolar.

A presença de estudantes migrantes desafia concepções homogêneas de cultura e identidade, exigindo uma abordagem pedagógica que considere a pluralidade. De acordo com Freitas e Silva (2015), crianças migrantes vivenciam processos de adaptação marcados por tensões, especialmente quando suas referências culturais não são reconhecidas no ambiente escolar.

Nesse contexto, a perspectiva da educação intercultural torna-se fundamental, pois propõe o diálogo entre culturas e a valorização das diferenças como elemento constitutivo do processo educativo. Tal abordagem rompe com práticas assimilacionistas, que buscam adequar o estudante migrante a um modelo cultural dominante, desconsiderando suas especificidades.

Além disso, a noção de inclusão precisa ser ampliada. Não se trata apenas de garantir o acesso à escola, mas de assegurar condições de permanência, aprendizagem e reconhecimento. Isso implica considerar fatores como língua, identidade, pertencimento e enfrentamento de preconceitos.

O DOCUMENTO “ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS: POVOS MIGRANTES”

Publicado em 2021, o documento analisado integra o *Currículo da Cidade* e dialoga com diretrizes internacionais, como a Agenda 2030, especialmente no que se refere à promoção de uma educação inclusiva e equitativa.

O material adota uma concepção ampliada de migração, compreendendo-a como fenômeno complexo, que envolve dimensões econômicas, políticas, culturais e subjetivas. Ao reconhecer os migrantes como sujeitos de direitos, o documento se alinha a uma perspectiva que valoriza a dignidade humana e o respeito à diversidade.

Outro aspecto relevante é a ênfase no acolhimento como princípio pedagógico. A escola é apresentada como espaço fundamental para a construção de vínculos e para a garantia de direitos, sendo responsável por promover práticas que favoreçam a integração dos estudantes migrantes.

No entanto, embora o documento apresente diretrizes importantes, sua efetividade depende das condições concretas de sua implementação. Isso inclui aspectos como formação docente, recursos pedagógicos e apoio institucional.

ACOLHIMENTO, LINGUAGEM E DESAFIOS ESCOLARES

Entre os principais desafios enfrentados por estudantes migrantes, destaca-se a barreira linguística. A dificuldade de comunicação pode comprometer o processo de aprendizagem e gerar sentimentos de exclusão.

Além disso, a presença de estudantes migrantes pode evidenciar práticas discriminatórias no ambiente escolar. Conforme aponta Paiva (2013), a migração historicamente esteve associada a processos de estranhamento e preconceito, o que se reflete nas relações sociais.

A xenofobia, nesse contexto, constitui um obstáculo significativo à inclusão, exigindo ações pedagógicas que promovam o respeito à diversidade e o combate a estigmas.

Outro desafio diz respeito à construção da identidade. Estudos como o de Gonçalves (2016) indicam que crianças migrantes frequentemente vivenciam identidades híbridas, transitando entre diferentes referências culturais. A escola, portanto, deve ser um espaço que reconheça e valorize essas experiências, evitando práticas que invisibilizem tais trajetórias.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

O documento propõe diversas estratégias pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes migrantes. Entre elas, destaca-se a valorização da língua materna, compreendida como elemento central da identidade cultural.

Além disso, sugere-se o uso de recursos de comunicação alternativa, bem como a adaptação de atividades pedagógicas para atender às

necessidades dos estudantes. Essas práticas contribuem para a construção de um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

A ampliação do repertório cultural também é enfatizada, por meio da incorporação de referências culturais diversas no currículo. Essa abordagem permite que todos os estudantes tenham contato com diferentes perspectivas, promovendo o respeito e a valorização da diversidade.

Entretanto, a implementação dessas práticas exige formação docente adequada. Conforme Libâneo (1998), as transformações no campo educacional demandam novas competências profissionais, o que reforça a importância da formação continuada.

O PAPEL DA ESCOLA E DA GESTÃO

A escola desempenha papel central na promoção da inclusão, sendo responsável por articular práticas pedagógicas, gestão e políticas públicas. No caso dos estudantes migrantes, essa função torna-se ainda mais relevante, pois a escola frequentemente representa o primeiro contato com o sistema institucional do país de acolhida.

A gestão escolar, por sua vez, é fundamental para garantir condições de implementação das diretrizes curriculares. Isso inclui a organização de espaços de formação, o incentivo ao trabalho coletivo e a construção de uma cultura institucional inclusiva.

Além disso, é importante destacar a necessidade de articulação com outras políticas públicas, como saúde e assistência social, de modo a atender às demandas dos estudantes de forma integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do documento *Orientações Pedagógicas: Povos Migrantes* evidencia avanços significativos na construção de uma educação inclusiva na rede

municipal de São Paulo. Ao reconhecer os estudantes migrantes como sujeitos de direitos e ao propor práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade, o material contribui para a construção de um currículo mais democrático.

No entanto, também se identificam limites relacionados à sua implementação, especialmente no que se refere à formação docente, às condições institucionais e ao enfrentamento de práticas discriminatórias.

Dessa forma, a efetivação de uma educação inclusiva depende da articulação entre políticas curriculares, práticas pedagógicas e gestão escolar. Mais do que diretrizes formais, é necessário promover mudanças concretas no cotidiano escolar, garantindo que todos os estudantes tenham suas trajetórias reconhecidas e valorizadas.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Marcos Cezar de; SILVA, Ana Paula. **Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo**: adaptação, vulnerabilidades e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 157, 2015.

FUCHS, Francis Armando dos Santos; DIAS, Marian Ávila de Lima. **Os alunos identificados como bolivianos**: preconceito e inclusão escolar. In: MARTINS, Edna (org.). *Raça e etnia na pesquisa em educação*. São Paulo: UNIFESP, 2022.

GONÇALVES, Carolina Abrão. **O limiar entre ser boliviano e ser brasileiro**: as identidades híbridas das crianças imigrantes. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** *Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

PAIVA, Odair da Cruz. ***Histórias da (I)migração:*** *imigrantes e migrantes em São Paulo entre o final do século XIX e o início do século XXI*. São Paulo:

Arquivo Público do Estado, 2013.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. ***Currículo da Cidade**: Povos Migrantes – Orientações Pedagógicas*. São Paulo: SME/COPED, 2021.

LEITURA DE POEMAS E SUSSUROS POÉTICOS NA ESCOLA MUNICIPAL: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE LEITORES NO 3º ANO

KARINA CARDOSO RODRIGUES [4]

RESUMO

Este relato apresenta uma experiência pedagógica com leitura de poemas e sussurros poéticos desenvolvida com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de São Paulo, tendo como foco a formação de leitores em contexto de letramento literário. A proposta partiu da organização de uma sequência de atividades que envolveu leitura em voz alta, escuta sensível, circulação da palavra poética entre as crianças e intervenção artística no espaço escolar, buscando aproximar os alunos da poesia como experiência estética e de fruição. Ao longo da prática, o texto literário foi tratado como centro das ações de linguagem, evitando seu uso apenas como pretexto para exercícios gramaticais e valorizando a construção compartilhada de sentidos. A reflexão se apoia em estudos sobre literatura na escola, letramento literário e formação de leitores, que destacam o papel da escola e da mediação docente na criação de itinerários de leitura, projetos literários e ambientes que favoreçam o encontro entre crianças e obras literárias. Os resultados observados apontam maior envolvimento dos estudantes com a leitura de poemas, participação ativa em momentos de escuta e fala, ampliação do repertório de textos e fortalecimento da identidade leitora em processo. Conclui-se que experiências como os sussurros poéticos podem contribuir para ressignificar a presença da literatura na escola, integrando teoria e prática e favorecendo a formação de leitores mais sensíveis, críticos e participativos.

4 Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (**2011**); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (**2017**); Professor(a) de Ensino Fundamental I na EMEF Professora Marlene Rondelli

Palavras-chave: relato de experiência; leitura literária; formação de leitores; poesia; anos iniciais.

INTRODUÇÃO

A leitura literária ocupa lugar central na formação de leitores, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por favorecer a ampliação do repertório cultural das crianças, o desenvolvimento da imaginação, a construção de sentidos e uma relação mais crítica e sensível com a linguagem e com o mundo (REIS, 2023; LACERDA, 2023). No espaço escolar, essa compreensão exige que o texto literário deixe de ser tratado apenas como suporte para atividades mecânicas ou exercícios gramaticais e passe a ser reconhecido como experiência estética, cultural e formativa (REIS, 2023). Nessa perspectiva, a escola assume papel decisivo na promoção de práticas de leitura que contribuam para a formação humana, para a participação social dos estudantes e para o fortalecimento de sua identidade leitora (REIS, 2023; LACERDA, 2023).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa tarefa se torna ainda mais relevante, pois é nesse período que muitas crianças consolidam seu vínculo com a leitura e ampliam suas formas de interação com textos verbais, visuais e literários (LACERDA, 2023). A formação de leitores, nesse contexto, não se restringe ao domínio técnico da leitura e da escrita, mas envolve práticas pedagógicas planejadas, estratégias de mediação e experiências significativas capazes de despertar curiosidade, prazer, reflexão e participação (LACERDA, 2023). Assim, o trabalho com a literatura precisa ser conduzido de modo intencional, valorizando o texto literário como linguagem artística e como possibilidade de encontro entre experiência, sensibilidade e conhecimento (REIS, 2023).

Ao discutir a presença da literatura na escola, Reis (2023) destaca que a leitura literária é essencial à formação do leitor e não deve ser reduzida a um pretexto para o ensino da gramática, uma vez que sua potência formativa está justamente na possibilidade de produzir diálogo, reflexão, fruição e ampliação de horizontes. Na mesma direção, Lacerda (2023) ressalta que o processo de

formação de leitores nos anos iniciais demanda ambientes acolhedores, propostas metodológicas consistentes e atuação docente capaz de motivar os alunos e favorecer sua aproximação efetiva com a leitura. Essas perspectivas reforçam a necessidade de práticas escolares que tratem a literatura como experiência viva, compartilhada e significativa.

É nesse horizonte que se situa o presente relato de experiência, desenvolvido com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de São Paulo, a partir de atividades de leitura de poemas e sussurros poéticos. A proposta foi organizada como uma sequência de práticas de leitura literária que envolveu leitura em voz alta, escuta sensível, circulação da palavra poética e intervenção no espaço escolar, buscando aproximar os estudantes da poesia como experiência de fruição, expressão e construção de sentidos. Ao mobilizar essas ações, procurou-se favorecer o contato das crianças com a linguagem poética de forma significativa, valorizando sua participação, sua escuta e sua relação afetiva com os textos.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a contribuição de uma experiência com poemas e sussurros poéticos para a formação de leitores no 3º ano do Ensino Fundamental, considerando o papel da mediação docente e da leitura literária no contexto escolar. Busca-se discutir de que modo práticas pedagógicas intencionais e sensíveis podem fortalecer o vínculo das crianças com a poesia, ampliar seu repertório de leitura e contribuir para a construção de uma identidade leitora mais participativa, crítica e sensível (REIS, 2023; LACERDA, 2023). Desse modo, o relato articula experiência pedagógica e fundamentação teórica para evidenciar a relevância da literatura no cotidiano escolar e sua contribuição para a formação de leitores nos anos iniciais.

LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS

A presença da literatura na escola tem sido amplamente defendida como elemento fundamental para a formação de leitores, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que as crianças ampliam sua inserção no universo da cultura escrita e consolidam suas primeiras experiências

sistemáticas com textos literários (REIS, 2023; LACERDA, 2023). Nessa perspectiva, a leitura literária não deve ser compreendida apenas como apoio ao ensino de conteúdos linguísticos, mas como prática cultural, estética e formativa, capaz de promover a sensibilidade, a imaginação, a reflexão e a construção de sentidos (REIS, 2023).

Ao discutir a literatura na escola, Reis (2023) destaca que o texto literário precisa ocupar lugar central nas práticas de leitura, uma vez que seu trabalho significativo favorece a formação do leitor e amplia as possibilidades de participação crítica dos estudantes no mundo da linguagem. A autora também chama atenção para um problema recorrente no contexto escolar: o uso do texto literário apenas como pretexto para exercícios gramaticais, o que esvazia sua força estética e limita sua potência formativa (REIS, 2023). Desse modo, pensar a leitura literária nos anos iniciais exige reconhecer que a literatura contribui para a formação humana e para o desenvolvimento de leitores mais autônomos, sensíveis e participativos.

Essa discussão aproxima-se da noção de letramento literário, entendida como um processo de apropriação da literatura por meio de práticas de leitura que permitam ao aluno interagir com o texto, construir interpretações e compartilhar sentidos (REIS, 2023). No âmbito escolar, essa perspectiva implica organizar situações em que a leitura seja mediada de forma intencional, envolvendo etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação, em um percurso que favoreça tanto o prazer quanto a compreensão da obra literária. Assim, o trabalho com poemas, contos e outras manifestações da literatura pode constituir-se como espaço privilegiado de formação leitora, desde que desenvolvido de forma planejada e articulado às experiências concretas das crianças (LACERDA, 2023).

No caso dos anos iniciais, Lacerda (2023) ressalta que a formação de leitores demanda práticas pedagógicas consistentes, ambientes acolhedores e estratégias metodológicas que incentivem o gosto pela leitura e o desenvolvimento de habilidades de compreensão, reflexão e expressão. A autora enfatiza que esse processo não se resume ao domínio técnico da leitura e da escrita, mas envolve a criação de condições para que os alunos se

relacionem com os textos de forma significativa, participativa e socialmente situada (LACERDA, 2023). Isso torna ainda mais relevante o papel do professor como mediador, responsável por organizar experiências de leitura que despertem interesse, favoreçam a escuta e possibilitem o encontro entre leitor, texto e comunidade.

Nesse contexto, a poesia apresenta grande potência formativa nos anos iniciais, pois mobiliza ritmo, sonoridade, imagens, emoções e múltiplas possibilidades de interpretação. Quando inserida em propostas de leitura em voz alta, apreciação oral, circulação de textos e intervenções poéticas no espaço escolar, ela contribui para fortalecer o vínculo das crianças com a linguagem literária e com a experiência estética. Além disso, práticas poéticas compartilhadas podem ampliar a participação dos estudantes em uma comunidade de leitores, tornando a leitura uma ação social, sensível e significativa no cotidiano da escola (SÃO PAULO, s.d.; LACERDA, 2023).

A EXPERIÊNCIA COM POEMAS E SUSSURROS POÉTICOS NO 3º ANO

A experiência relatada neste artigo foi desenvolvida com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de São Paulo, a partir da sequência “Sussurros Poéticos”, prevista na Unidade 3 do Caderno da Cidade. De acordo com o Currículo Digital da Cidade de São Paulo, essa sequência permite que os estudantes conheçam um tipo de intervenção artística que contribui significativamente para a formação do leitor (SÃO PAULO, s.d.). Com base nessa orientação, o trabalho foi realizado seguindo o tempo previsto e todas as atividades propostas na unidade, respeitando a organização didática do material.

No início da sequência, as crianças participaram de momentos de leitura em voz alta e de escuta de poemas, com ênfase na apreciação da musicalidade, das imagens e dos sentidos produzidos pela linguagem poética. Esse movimento inicial foi importante para criar um ambiente de aproximação com os textos, favorecendo o interesse, a curiosidade e a disponibilidade das crianças para a experiência literária, em consonância com perspectivas de letramento literário

que valorizam o encontro sensível entre leitor e obra (REIS, 2023). Ao trabalhar a poesia dessa forma, a atividade deixou de se limitar à decodificação ou à resposta mecânica e passou a se constituir como vivência estética e partilhada.

Na continuidade do trabalho, a proposta avançou para a exploração dos sussurros poéticos como intervenção artística. As crianças passaram a selecionar poemas, ensaiar a leitura oral e preparar a forma de compartilhamento dos textos com colegas e outros interlocutores da escola, utilizando o sussurro como recurso expressivo (SÃO PAULO, s.d.). Essa prática deu materialidade à oralidade poética e permitiu que os estudantes experimentassem outra forma de circulação da literatura, marcada pela proximidade, pela delicadeza da voz e pela escuta atenta do outro.

Ao seguir integralmente a sequência da Unidade 3, o trabalho contemplou não apenas a leitura dos poemas, mas também o percurso de preparação para a intervenção, envolvendo organização dos textos, ensaios, combinados de participação e construção do sentido coletivo da atividade. Nesse processo, as crianças assumiram papel ativo, pois precisaram escolher, memorizar parcialmente, interpretar e compartilhar os poemas em situações reais de interação (LACERDA, 2023). Esse aspecto é especialmente relevante para a formação de leitores, uma vez que desloca os estudantes da posição de receptores passivos para a de participantes de uma prática cultural em que a leitura ganha função social e estética (LACERDA, 2023).

Como culminância da proposta, foi realizado um evento de sussurros poéticos voltado à comunidade escolar. Nesse momento, os estudantes apresentaram os poemas por meio de sussurros dirigidos a diferentes pessoas da escola e da comunidade, transformando o espaço escolar em ambiente de escuta, surpresa e fruição poética (SÃO PAULO, s.d.). A culminância ampliou o alcance da experiência, pois permitiu que a poesia saísse do espaço restrito da sala de aula e passasse a circular como intervenção artística e forma de encontro entre escola, estudantes e comunidade.

A realização desse evento reforçou a dimensão social da leitura literária e evidenciou o potencial da sequência “Sussurros Poéticos” para articular formação de leitores, oralidade, sensibilidade e participação coletiva. Ao vivenciarem todas as etapas da proposta, as crianças não apenas leram poemas, mas se envolveram em uma prática de leitura compartilhada que atribuiu novo sentido à presença da literatura no cotidiano escolar (REIS, 2023; LACERDA, 2023). Nesse sentido, a experiência mostrou que a poesia, quando trabalhada de maneira planejada, sensível e pública, pode fortalecer o vínculo dos estudantes com a leitura e contribuir para a constituição de uma comunidade leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA

A proposta “Sussurros Poéticos”, desenvolvida com a turma do 3º ano, evidenciou resultados importantes no modo como as crianças passaram a se envolver com a leitura de textos literários, sobretudo no que diz respeito à escuta, à oralidade e à participação nas atividades propostas (SÃO PAULO, s.d.; SANTOS, 2021). Ao longo do percurso, os estudantes demonstraram crescente interesse pelos poemas, maior disponibilidade para ouvir e comentar textos e mais segurança para compartilhar leituras em voz alta e em situações de interação com os colegas. As mudanças observadas indicam que o trabalho realizado aproximou de maneira mais profunda os estudantes da poesia, sinalizando o papel potente das experiências estéticas na constituição do leitor literário..

Um dos resultados mais evidentes esteve relacionado ao fortalecimento da oralidade. As atividades de leitura em voz alta, ensaio e sussurro dos poemas mobilizaram atenção à entonação, à escuta do outro, ao ritmo da leitura e ao uso expressivo da voz, aspectos importantes para a ampliação da competência leitora e comunicativa nos anos iniciais (SANTOS, 2021). A leitura oral, nesse contexto, deixou de ser apenas exercício escolar e passou a constituir-se como prática expressiva e compartilhada, o que contribuiu para que as crianças se colocassem com mais confiança diante dos textos e diante do público.

Outro resultado importante foi a ampliação da participação dos estudantes nas situações de leitura. Ao selecionar poemas, ensaiar modos de dizer, preparar os sussurros e participar do evento final com a comunidade, as crianças assumiram papel ativo no desenvolvimento da proposta, o que reforçou seu protagonismo na experiência leitora (SÃO PAULO, s.d.; LACERDA, 2023). Esse dado é relevante porque a formação de leitores nos anos iniciais depende de práticas em que o aluno não apenas ouça ou responda sobre textos, mas também atue assumindo um papel ativo na leitura, elaborando sentidos para o que lê e dividindo essas interpretações com outras pessoas.

Também foi possível perceber que a poesia passou a circular de forma mais viva no cotidiano da turma e da escola. O momento de culminância da sequência “Sussurros Poéticos” expandiu o impacto da proposta e provocou uma mudança significativa: os poemas ultrapassaram o limite da sala de aula e passaram a ser vividos como experiência de encontro com a comunidade escolar, configurando a leitura como prática social e estética (SÃO PAULO, s.d.). Essa circulação pública da palavra poética fortaleceu o sentido coletivo da proposta e evidenciou que a escola pode constituir-se como espaço de fruição literária, sensibilidade e partilha (TREVIZAN; GEBRAN; GUIMARÃES, 2017).

Do ponto de vista pedagógico, a experiência confirmou a importância da mediação docente e do planejamento intencional. Os resultados observados dialogam com estudos que destacam que a formação de leitores exige práticas organizadas, objetivos bem definidos e ambientes acolhedores, nos quais a leitura seja vivida como experiência significativa e não apenas como obrigação escolar (LACERDA, 2023; TREVIZAN; GEBRAN; GUIMARÃES, 2017). Nesse sentido, a sequência desenvolvida mostrou que o trabalho com poemas e sussurros poéticos pode contribuir para a construção de vínculos mais consistentes entre crianças, textos e escola, favorecendo a constituição de leitores mais sensíveis, participativos e abertos à linguagem literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida com a sequência “Sussurros Poéticos”, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, evidenciou que o trabalho com poesia pode constituir-se como prática potente de formação de leitores quando realizado de forma planejada, sensível e articulada ao cotidiano escolar (REIS, 2023; LACERDA, 2023). Ao seguir a proposta da Unidade 3 do Caderno da Cidade, foi possível promover situações de leitura, escuta, oralidade e circulação da palavra poética que ampliaram a participação das crianças e fortaleceram seu vínculo com os textos literários (SÃO PAULO, s.d.).

Os resultados observados indicam que a leitura literária, quando mediada de forma intencional, contribui não apenas para o desenvolvimento de habilidades de compreensão e expressão, mas também para a construção de experiências de fruição, sensibilidade e pertencimento a uma comunidade leitora (LACERDA, 2023; TREVIZAN; GEBRAN; GUIMARÃES, 2017). Nesse sentido, os sussurros poéticos mostraram-se uma estratégia significativa para aproximar os estudantes da poesia, favorecendo a oralidade, a escuta atenta, a confiança para ler e compartilhar textos e a ampliação do interesse pela leitura literária (SANTOS, 2021; REIS, 2023).

Além disso, a culminância com a comunidade escolar reforçou a dimensão social da leitura e demonstrou que a escola pode se constituir como espaço de encontro com a arte, com a linguagem e com práticas culturais que ultrapassam os limites da sala de aula (SÃO PAULO, s.d.). Ao transformar a poesia em intervenção artística, a proposta permitiu que os estudantes ocupassem o lugar de leitores e mediadores da palavra poética, atribuindo novos sentidos à leitura e à presença da literatura no ambiente escolar (REIS, 2023).

Desse modo, o relato confirma a importância da mediação docente e do planejamento pedagógico no desenvolvimento de práticas de leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental (TREVIZAN; GEBRAN; GUIMARÃES, 2017; LACERDA, 2023). A experiência com os sussurros poéticos demonstrou que o trabalho com poemas pode favorecer a formação de leitores mais sensíveis, participativos e abertos à linguagem literária, reafirmando a literatura

como direito, experiência estética e componente essencial da formação humana (REIS, 2023; LACERDA, 2023).

REFERÊNCIAS

LACERDA, Maria Lúcia de Souza. Formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios, perspectivas e proposta metodológica. 2023. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2023.

REIS, Edenira Matos dos. A literatura na escola: uma proposição didática sob o enfoque do letramento literário de Rildo Cosson. RELVA, Juara/MT, v. 10, n. 2, p. 63-80, jan./jun. 2023.

SANTOS, Marcos Suel dos. A leitura em voz alta e sua contribuição para o ensino: um estudo bibliográfico. Uniletras, Ponta Grossa, v. 43, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/pt_BR/article/view/17860>. Acesso em: 28 jul. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Sussurros poéticos. Currículo Digital da Cidade de São Paulo. Disponível em: <https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/sequencia/sussurros-poeticos>. Acesso em: 28 jul. 2026.

TREVIZAN, Zizi; GEBRAN, Raimunda Abou; GUIMARÃES, Cléber Ferreira. A mediação docente no ensino da leitura literária. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 18, n. 49, p. 181-193, 2017. DOI: 10.12957/teias.2017.26708. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/26708>. Acesso em: 28 jul. 2026.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: O CONTATO COM A NATUREZA COMO CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL

LAÍSSA CATARINE OLIVEIRA CUNHA

RESUMO

O aumento da crise climática e das desigualdades socioambientais evidencia a necessidade de fortalecer a Educação Ambiental desde os anos iniciais da escolarização, superando práticas centradas apenas na transmissão de conteúdos e promovendo experiências que aproximem as crianças da natureza. Este artigo tem como objetivo discutir a importância do contato direto com o meio ambiente como caminho para a formação da consciência ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no contexto das escolas públicas da cidade de São Paulo. O artigo defende que o contato com a natureza não constitui apenas um recurso metodológico, mas uma condição pedagógica essencial para a formação da consciência ambiental na infância.

Palavras-chave: Educação ambiental; Consciência; Contato com a natureza; Ensino Fundamental; Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a questão ambiental passou a figurar uma posição central nas discussões científicas, políticas e educacionais em vista da intensificação da crise climática, da redução da biodiversidade, da poluição dos ecossistemas e da exploração dos recursos naturais.

Esses fenômenos revelam que a crise ambiental não deve ser compreendida somente como um problema ecológico, mas também como uma questão social, econômica, cultural e ética, que exige que sejam encontradas novas formas de se compreender a relação entre os seres humanos e a natureza. Desta maneira, a escola assume um papel crucial na formação de seres capazes de pensar de forma crítica acerca dos desafios socioambientais e de participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

A Educação Ambiental representa um processo contínuo de formação humana, que vai além da transmissão de informações sobre a preservação da natureza. De acordo com as Orientações Pedagógicas de Educação Ambiental (2023), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o objetivo da Educação Ambiental é a promoção de práticas educativas críticas e

transformadoras, integrando questões ambientais, sociais, culturais e políticos, a fim de fortalecer o protagonismo dos cidadãos e o seu envolvimento na construção de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas.

Contudo, apesar da gradativa aparição da Educação Ambiental nos currículos escolares, ainda é constantemente trabalhada através de atividades localizadas, voltadas para a transmissão de conteúdos ou em campanhas de conscientização que apesar de relevantes, nem sempre são capazes de favorecer alterações significativas na forma como os estudantes notam e se relacionam com o meio ambiente. Por este lado, é importante reavaliar as práticas pedagógicas e reconhecer que o desenvolvimento da consciência ambiental compreende experiências concretas, afetivas e participativas que tornem possível aos estudantes entenderem-se como parte constituinte da natureza.

Sob esse ponto de vista, este artigo defende que o contato direto com a natureza constitui um fundamental componente para a formação da consciência ambiental na infância. Mais do que conhecer conceitos relacionados ao meio ambiente, é necessário que os estudantes tenham vivências de observação, investigação, cuidado e interação com os ambientes naturais, constituindo vínculos afetivos capazes de fortalecer atitudes de preservação e responsabilidade socioambiental.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O DIREITO AO CONTATO COM A NATUREZA

O crescimento da crise ambiental nas últimas décadas tem mostrado que os efeitos das mudanças climáticas, da perda da biodiversidade e da degradação dos ecossistemas não impactam todos os grupos sociais da mesma maneira. Nas grandes cidades brasileiras, principalmente em São Paulo, as desigualdades socioambientais se apresentam também na distribuição dos espaços verdes, fazendo com que crianças que vivem em regiões periféricas convivam com uma realidade marcada pela falta de árvores, parques, praças e áreas de lazer em contato com a natureza.

Nesse sentido, Gonçalves e Maraschin (2021, p. 123) afirmam que "no Brasil, os processos de segregação sócio-espacial conduzem parcelas da população de menor renda a habitar locais com deficiência de infraestrutura, reforçando suas carências". Essa citação demonstra que a distribuição desigual dos espaços verdes nas cidades não é resultado de processos aleatórios, mas está relacionada ao próprio modelo de desenvolvimento urbano, que historicamente concedeu às populações de menor renda os territórios com menor oferta de equipamentos públicos, infraestrutura e qualidade ambiental.

Dentre as diversas consequências dessa segregação, destaca-se a redução do acesso às áreas verdes. Nos bairros periféricos, quando existem,

frequentemente apresentam problemas relacionados à conservação, à segurança e à mobilidade urbana, fatores que dificultam sua utilização pela população. Assim, muitas crianças crescem com poucas oportunidades de brincar ao ar livre, observar a biodiversidade local ou estabelecer relações cotidianas com a natureza, limitando experiências essenciais para o seu desenvolvimento integral.

Deste modo, como o espaço carece de oferecer tais oportunidades, a escola representa um importante espaço de contato com a natureza, possibilitando por meio da Educação Ambiental:

> "a oportunidade de se desenvolver a consciência da responsabilidade social em relação à natureza [...] isso se reflete em ações e comportamentos adequados, permitindo a formação de futuros cidadãos conscientes da importância dos cuidados com a natureza, da sustentabilidade, entre outras ações em prol do meio ambiente." (ALVES, SCHULTZ, p 359).

Em face do exposto, a escola pública possui uma função primordial na democratização do acesso à natureza. Para muitas crianças que habitam áreas periféricas da cidade, a escola representa uma das poucas oportunidades de vivenciar o contato direto com árvores, jardins, hortas, praças e outros espaços naturais. Acima de se ensinar conceitos voltados à preservação ambiental, cabe à escola proporcionar experiências que estimulem o sentimento de pertencimento, a curiosidade, a sensibilidade e o cuidado com todas as formas de viver.

De acordo com Dias, Braz e Taváres (2023) "o contato com a natureza é um grande aliado no processo de ensino-aprendizagem, pois é nesse momento que a criança cria laços consigo, com os outros seres, compreende diferentes saberes e se desenvolve" (p. 7). Ter a natureza como educadora pode vir a ser uma experiência transformadora, que se inicia com o estímulo à curiosidade e vai além com muitas descobertas sobre o ambiente natural, sobre si mesmo e sobre o outro ZANON, 2018, p. 11).

Partindo disso, a Educação Ambiental deve ir além de práticas pontuais e descontextualizadas, tornando-se parte componente da cultura da escola. O Manual Construindo Escola Sustentáveis enfatiza que a escola deve se formar como um espaço educador sustentável, articulando currículo, gestão e ambiente físico em processos formativos que envolvam toda a comunidade escolar na construção de práticas voltadas para a sustentabilidade. Desta maneira, dispor às crianças oportunidades permanentes de interagir com a natureza, não é apenas uma estratégia pedagógica, mas também uma ação destinada à promoção da equidade socioambiental e ao fortalecimento da cidadania.

O CONTATO COM A NATUREZA COMO CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DA

CONSCIÊNCIA AMBIENTAL

Em uma pesquisa desenvolvida por Janine Vieira (2019) acerca da percepção de estudantes do Ensino Fundamental da sua conexão com o meio ambiente mostra que a simples transmissão de conteúdos teóricos não garante a internalização de valores ecológicos nem a adoção de atitudes ecologicamente responsáveis. Os resultados apontam que a tomada de consciência ambiental torna-se mais significativa quando os estudantes experienciam atividades concretas de interação com elementos naturais, como plantas, árvores, água, solo e animais.

> Para se trabalhar uma Educação Ambiental complexa, revela-se a necessidade de abordar o ambiente a partir da ecologia profunda, ultrapassando os obstáculos epistemológicos e construindo os laços afetivos juntamente com o conhecimento científico, compondo uma visão holística da natureza. (VIEIRA, 2019, p. 75)

Em relação à importância do contato direto com o ambiente, a autora reflete que isso:

> [...] certamente, [...] proporciona a construção de laços afetivos com o meio, é essencial nesse processo, por isso, aspectos afetivos devem ser englobados às propostas de intervenção pedagógica, promovendo mais pontos de contato entre as crianças e a natureza. (VIEIRA, 2019, p. 76)

Um exemplo de prática que propõe aos estudantes uma papel ativo é a implementação de hortas escolares, um recurso de aprendizagem dinâmico e motivador que se assemelha a um laboratório vivo. Para Morgado (2006):

> A horta inserida no ambiente escolar pode ser um laboratório vivo que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre os agentes sociais envolvidos (Morgado, 2006, p. 1).

Outra prática que reforça o protagonismo estudantil é a plantação de miniflorestas, as quais se caracterizam “pela aplicação de métodos de reflorestamento e restauração ecológica em pequenos espaços, geralmente no contexto urbano” (ALEXANDRE; AVELAR, 2023). Essa é uma excelente estratégia para escolas que dispõem de um espaço reduzido, já que para a plantação de uma minifloresta, são necessários apenas 3 m². A plantação de miniflorestas se atrelada a um projeto, além de trazer mais espaços verdes arborizados, também podem sensibilizar as novas gerações quanto à urgência da regeneração de ecossistemas e a diminuição das mudanças climáticas.

A implantação de uma minifloresta escolar favorece o desenvolvimento de práticas interdisciplinares que articulam diferentes componentes curriculares em torno de uma experiência concreta de Educação Ambiental. Em Língua Portuguesa, os estudantes podem produzir relatos, diários, entrevistas e campanhas de conscientização; em Matemática, realizar medições, organizar dados e construir gráficos sobre o crescimento das espécies.

Essas perspectivas reforçam a compreensão de que a Educação Ambiental precisa superar modelos de ensino excessivamente conteudistas e aproximar-se de práticas pedagógicas baseadas na experiência, na observação e no cuidado. Quando a criança participa de atividades de cultivo, explora jardins, acompanha o crescimento de uma planta ou observa os ciclos da natureza, ela passa a perceber o meio ambiente como um espaço de relações do qual faz parte, e não como um objeto externo destinado apenas à utilização humana.

De acordo com Medeiros, desta maneira:

> “a criança aprende, desde cedo, que precisa cuidar, preservar, pois a vida do planeta depende de pequenas ações individuais que fazem a diferença ao serem somadas, as pequenas atitudes, que “vira uma bola de neve” e proporciona a transformação do meio em que mora (Medeiros et al., 2011, p. 9).

Essa discussão dialoga diretamente com a perspectiva da Educação Ambiental Crítica defendida pelas *Orientações Pedagógicas de Educação Ambiental* da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, segundo a qual os processos educativos devem promover sensibilidades éticas, afetivas, cognitivas e estéticas, articulando conhecimento, participação e transformação social. Assim, a aprendizagem ambiental não pode restringir-se à memorização de conceitos científicos, mas deve possibilitar experiências que despertem pertencimento, responsabilidade e compromisso coletivo com a preservação da vida.

CONCLUSÃO

O presente artigo enunciou que a Educação Ambiental quando ancorada em uma visão crítica, não se restringe à transmissão de conteúdos sobre preservação da natureza ou à realização de atividades pontuais de conscientização. Em concordância com o que foi discutido no decorrer do artigo, a formação da consciência ambiental exige experiências concretas, afetivas e participativas que permitam que os estudantes se reconheçam como parte constituinte da natureza e corresponsável pela preservação da vida.

O estudo comprovou que as desigualdades socioambientais que fazem parte da cidade de São Paulo impactam de forma direta o acesso de estudantes de regiões periféricas aos espaços verdes, restringindo oportunidades de

brincadeira, observação e convivência com o meio ambiente. Nesta circunstância, a escola pública desempenha um importante papel na democratização do acesso à natureza, devendo oferecer experiências educativas que estimulem o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, da curiosidade, da sensibilidade ecológica e da responsabilidade socioambiental.

Os referenciais teóricos aportados ao longo do artigo fortalecem a ideia de que o contato direto com a natureza intensifica o processo educativo, fortificando os vínculos afetivos das crianças com o meio ambiente e contribuindo para o desenvolvimento de valores éticos voltados ao cuidado, à cooperação e à sustentabilidade. A pesquisa desenvolvida por Vieira (2019) comprova que a simples aprendizagem de conceitos não assegura a assimilação de atitudes ecologicamente responsáveis, sendo necessário propiciar vivências de interações com a flora e a fauna. Essas experiências aproximam os estudantes dos elementos naturais, deixando de vê-los como algo separado e distante e passando a entendê-lo como um espaço de relações do qual também pertence.

Ademais, práticas como hortas escolares e miniflorestas reforçam a capacidade transformadora da Educação Ambiental quando relacionada a projetos interdisciplinares que articulam diferentes componentes curriculares. Tais propostas favorecem o protagonismo das crianças, diminuindo a distância entre teoria e a prática e transformando a escola em um espaço educador sustentável, comprometido com a renovação ambiental e com a formação integral dos estudantes.

Assim, conclui-se que o contato com a natureza representa um caminho essencial para a formação da consciência ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além de uma estratégia metodológica, trata-se de uma prática pedagógica e social importante para que crianças desenvolvam vínculos afetivos com o ambiente, compreendam sua mutualidade com os demais seres vivos e assumam uma postura crítica e de responsabilidade com os desafios socioambientais atuais. Desta forma, a Educação Ambiental na escola deve ser entendida como um processo constante, interdisciplinar e transformador, capaz de contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com a preservação do meio ambiente, com a justiça socioambiental e com a construção de uma sociedade mais sustentável.

BIBLIOGRAFIA

ALEXANDRE, Antônio; AVELAR, David (ed.). Miniflorestas para Mega Aprendizagens: um guia para a integração da biodiversidade urbana no ensino. 2023. Disponível em: https://vida.org.pt/guia-miniflorestas/. Acesso em: 05 dez. 2024.

ALVES, Vanessa Queiróz; SCHULTZ, Juliana Lopes Cardoso. A importância da educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental. Caderno Intersaberes, Curitiba, v. 12, n. 42, p. 354-370, 2023

Barbosa Vilar Dias, M., da Silva Braz, V., & Galvão Tavares, G. (2023). RELAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O CONTATO COM A NATUREZA.

Científic@ - Multidisciplinary Journal, *10*(2), 1–16. https://doi.org/10.37951/2358-260X.2023v10i2.6841

GONÇALVES, G. M; MARASCHIN, C. Avaliação das Desigualdades de Acesso a Áreas Verdes Publicas Através do Modelo de Oportunidade Espacial. Revista de arquitetura e urbanismo Projectare. V. 2, n. 12, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Projectare/article/view/21715#. Acesso em: 31 jul. 2026

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006.

MEDEIROS, Aurélio Barbosa et al. A importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. Revista Faculdade Montes Belos, v. 4, n. 1, set. 2011. Disponível em:https://www.terrabrasilis.org.br/ecotecadigital/pdf/a-importancia-da-educacao-am biental-na-escola-nas-series-iniciais.pdf. Acesso em: 29 jul. 2023.

MORGADO, F. S. A horta escolar na educação ambiental e alimentar: Experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis. Monografia (Graduação em Agronomia) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/118768/230911.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

SÃO PAULO (Município). *Currículo da Cidade: Educação Ambiental – Orientações Pedagógicas*. São Paulo: SME/COPED, 2023.

SILVEIRA, A. et al. Implementação de espaços educadores sustentáveis: Estudo de caso em escola pública. Disponivel em: https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/viewFile/19488/pdf

SOBEL, D. Beyond ecophobia: reclaiming the heart in nature education. Great Barrington, MA: The Orion Society and the Myrin Institute,1996.

VIEIRA, J. Os desafios para tomada de consciência ambiental: um estudo sobre as percepções de estudantes de Ensino Fundamental acerca de suas

conexões com a natureza. 2016. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ZANON, S. Educando na natureza. Instituto Ecofuturo; coordenação Michele Martins; ilustração Paloma de Farias Portel. Livro eletrônico, 1. ed.– São Paulo: Ecofuturo, 2018.

NÚMEROS E QUANTIDADES NOS ANOS INICIAIS

LÉIA SOBREIRA LIMA DO NASCIMENTO[5]

RESUMO

Este artigo aborda a importância da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no desenvolvimento dos conceitos de números e quantidades. A aprendizagem matemática inicial é fundamental para a formação cognitiva, lógica e social das crianças, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da resolução de problemas e da compreensão do cotidiano. O estudo discute estratégias pedagógicas, desafios no processo de aprendizagem e a integração da matemática com outras áreas do conhecimento, destacando a necessidade de práticas lúdicas, concretas e contextualizadas.

Palavras-chave: matemática; números; quantidades; anos iniciais; ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

A matemática constitui um componente essencial do processo educacional, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fase em que os alunos constroem as bases para aprendizagens futuras. O ensino de números e quantidades ultrapassa a simples memorização, envolvendo a compreensão de valores, ordens e relações numéricas presentes no cotidiano. Essa aprendizagem inicial influencia diretamente o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de interpretar situações práticas.

Além disso, a matemática contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, promovendo autonomia, autoconfiança e participação ativa no processo de aprendizagem. Dessa forma, o ensino de números e quantidades deve ocorrer de maneira significativa, respeitando o ritmo e as experiências dos alunos.

---

[5] Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2006); Especialista em Educação Especial com Ênfase em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), concluído em 2026; Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO NA INFÂNCIA

A construção do conceito de número ocorre gradativamente e está relacionada às experiências que a criança vivencia desde os primeiros anos de vida. Antes mesmo de ingressar na escola, as crianças já entram em contato com situações que envolvem contagem, comparação de quantidades e reconhecimento de símbolos numéricos presentes no cotidiano.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino dos números deve favorecer a compreensão de seus significados e funções sociais. Não basta que a criança memorize a sequência numérica; é necessário que compreenda as relações existentes entre quantidade, ordem e representação.

A aprendizagem dos números está diretamente ligada ao desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de resolver problemas. Por isso, as atividades propostas devem possibilitar a observação, a comparação, a classificação e a organização de informações, contribuindo para a construção de conhecimentos matemáticos sólidos e significativos.

A IMPORTÂNCIA DOS NÚMEROS E DAS QUANTIDADES NOS ANOS INICIAIS

O contato com os números desde os primeiros anos de escolarização possibilita às crianças compreenderem o mundo de forma mais organizada. A contagem, a identificação e a comparação de quantidades favorecem o desenvolvimento de habilidades como atenção, memória e raciocínio lógico. Essas competências são fundamentais para a resolução de problemas e para a construção de conhecimentos matemáticos mais complexos.

O ensino de números também contribui para a autonomia da criança, permitindo que ela lide com situações cotidianas, como organizar objetos, medir quantidades e realizar pequenas estimativas. Experiências positivas com a matemática nos anos iniciais tendem a refletir em um melhor desempenho escolar ao longo da trajetória educacional.

A CONTAGEM E A CORRESPONDÊNCIA UM A UM

A contagem constitui uma das primeiras habilidades matemáticas desenvolvidas pelas crianças. Por meio dela, os estudantes aprendem a relacionar números e quantidades, construindo gradativamente o conceito de número.

A correspondência um a um é um princípio fundamental nesse processo, pois permite que a criança associe cada elemento contado a um único número da sequência numérica. Essa habilidade contribui para a compreensão das quantidades e favorece a realização de comparações e estimativas.

Atividades que envolvem agrupamentos, distribuição de objetos, jogos de contagem e organização de coleções favorecem o desenvolvimento dessas competências. Tais experiências tornam a aprendizagem mais concreta e significativa para os alunos.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE NÚMEROS E QUANTIDADES

O uso de estratégias pedagógicas diversificadas é essencial para o ensino de números e quantidades. Atividades lúdicas, jogos de contagem, classificação e ordenação de objetos favorecem a compreensão dos conceitos matemáticos de forma concreta. A utilização de materiais manipuláveis possibilita que as crianças construam significados e estabeleçam relações entre os números.
Sobre a importância de práticas significativas no ensino da matemática nos anos iniciais, Nunes e Bryant (2009, p. 15) destacam que:

> [...] a aprendizagem matemática ocorre de forma mais consistente quando a criança participa ativamente das situações de resolução de problemas, utilizando estratégias próprias e atribuindo sentido aos números a partir de contextos reais e significativos.
>
> Além disso, a contextualização da matemática por meio de situações do cotidiano, como brincadeiras, histórias e músicas, torna a aprendizagem mais significativa e prazerosa. Essas práticas contribuem para a internalização dos conceitos e para a superação de dificuldades iniciais.

A BNCC E A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância da alfabetização matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O documento orienta que os estudantes desenvolvam competências relacionadas à compreensão dos números, das operações, das grandezas e das formas geométricas, sempre articuladas a situações do cotidiano.

A proposta da BNCC enfatiza a necessidade de promover experiências que estimulem a investigação, a resolução de problemas e a argumentação matemática. Dessa forma, os alunos tornam-se participantes ativos do processo de aprendizagem, construindo conhecimentos de maneira significativa.

Ao trabalhar números e quantidades de forma contextualizada, o professor contribui para que os estudantes compreendam a utilidade da matemática em diferentes situações da vida social, ampliando suas possibilidades de aprendizagem.

DESAFIOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

Apesar da relevância da matemática nos anos iniciais, muitas crianças apresentam dificuldades relacionadas à aprendizagem dos números e das quantidades. Entre os principais desafios estão o ensino mecânico, a ausência de práticas concretas e a ansiedade em relação à disciplina. Para superar essas barreiras, é fundamental que o professor adote metodologias que valorizem a experimentação, o erro como parte do processo e a construção coletiva do conhecimento.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

A avaliação da aprendizagem nos anos iniciais deve ocorrer de forma contínua e processual, considerando o desenvolvimento individual de cada aluno. Observações, registros das atividades e análise das estratégias utilizadas pelas crianças são instrumentos importantes para compreender o avanço na aprendizagem matemática. Essa abordagem permite ao professor ajustar suas práticas pedagógicas e promover a aprendizagem significativa.

O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DAS NOÇÕES NUMÉRICAS

O professor exerce papel fundamental na construção das noções numéricas pelas crianças. Cabe a ele planejar situações de aprendizagem que favoreçam a exploração dos números e das quantidades de forma lúdica, investigativa e significativa.

A observação das estratégias utilizadas pelos alunos permite identificar avanços, dificuldades e necessidades específicas de aprendizagem. A partir dessas informações, o educador pode reorganizar suas práticas e propor intervenções adequadas para favorecer o desenvolvimento dos estudantes.

Além disso, é importante criar um ambiente acolhedor, no qual os alunos sintam-se seguros para levantar hipóteses, experimentar diferentes estratégias e aprender com os próprios erros. Essa postura contribui para o fortalecimento da autonomia e da confiança em relação à matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de números e quantidades nos anos iniciais é essencial para o desenvolvimento integral da criança. Práticas pedagógicas lúdicas, concretas e contextualizadas favorecem a construção de conhecimentos matemáticos sólidos e significativos. Ao proporcionar experiências que envolvam contagem, comparação e resolução de problemas, o educador contribui para a formação de alunos mais autônomos, críticos e confiantes.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: **Matemática**. Brasília: MEC, 1997.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Children Doing Mathematics**. Oxford: Blackwell, 2009.

OLIVEIRA, L. G. **Didática da Matemática para Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
SANTOS, F. S. **Matemática nos Anos Iniciais: Teoria e Prática**. São Paulo: Cortez, 2015.

O TRABALHO COM CURTA-METRAGEM NA SALA DE AULA DE E/LE

LÍGIA ALVES CARDOSO SIQUEIRA[6]

RESUMO

O presente trabalho busca refletir sobre o uso de curta-metragem no ensino de língua espanhola partindo de uma pesquisa bibliográfica que permite afirmar que o curta-metragem nas aulas de E/LE, se bem aplicado, auxilia para o desenvolvimento do estudante no decorrer do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Entre os pesquisadores consultados, destacam-se Ribeiro (2013); Alcântara (2014); e Teixeira (2012), que enfatizam sobre a importância do uso de curta-metragem nas aulas de E/LE como uma ferramenta com potencial didático. Além disso, busca-se apresentar uma proposta didática de atividade de ensino da língua que contemple as habilidades de compreensão e expressão oral.

Palavras-chave: Curta-metragem. Ensino. Recurso Didático. Língua Espanhola.

1. INTRODUÇÃO

As linguagens audiovisuais têm sido reconhecidas como uma ferramenta útil em salas de aula de E/LE (Espanhol como Língua Estrangeira), principalmente porque é uma ferramenta com “potencial para desenvolver as competências linguísticas, pragmáticas e comunicativas, socioculturais e interculturais” (RIBEIRO, 2013). Os filmes, sejam eles longas ou curtas-metragens, têm sido valorizados nas salas de aula com a intenção de melhorar as habilidades comunicativas. Dessa forma, este artigo tem como propósito abordar o gênero curta-metragem nas aulas de E/LE como uma ferramenta didática potente no ensino e aprendizagem de língua estrangeira que, além de ser envolvente e autêntico na comunicação, reúne condições e amostras reais contextualizadas para a compreensão da língua.

Meu primeiro contato com curtas-metragens foi como espectadora, pois achei sempre uma linguagem interessante e que comunica, em um curto espaço de tempo, uma narrativa impactante e causa reflexão a respeito de variados assuntos. Já a motivação para trabalhar com este tema surgiu, sobretudo,

[6] Graduada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP - 2022); Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo, atuando nas EMEF Senador José Ermírio de Moraes e EMEF Madre Maria Imilda do Santíssimo Sacramento.

quando necessitamos desenvolver um curso de extensão em Língua Espanhola na Universidade Federal de São Paulo durante o segundo semestre do ano de 2021. No decorrer de dois semestres nas Unidades Curriculares de Fundamentos do Ensino de Língua Espanhola I e II, bem como nas de Estágio de Língua Espanhola I e II, além dos nossos estudos voltados para a teoria e a prática pedagógica como futuros professores e profissionais da área de educação, nossos estudos estavam voltados para a organização de um curso de extensão com vistas a realização do nosso último estágio em espanhol. Tínhamos como foco e objetivo final lecionar este curso — de forma remota, devido às medidas de distanciamento físico impostas pela pandemia de covid-19 — para a comunidade interna e externa à universidade. Destacamos, ainda, o estudo da língua espanhola como percurso formativo que também nos deu base para alcançarmos a importante tarefa de lecionar o curso de extensão como produto final do nosso trajeto durante a graduação.

O curso foi elaborado e ministrado em trios. Ao pensar, juntamente com minhas duas companheiras de grupo, na elaboração do curso, escolhemos como proposta o ensino de língua espanhola por meio de curtas-metragens, como uma ferramenta didática. No curso, focalizamos, em dez encontros síncronos remotos, no trabalho com as habilidades de compreensão e expressão orais em língua espanhola por meio dessa linguagem audiovisual.

Salientamos que o curso de extensão desenvolvido não será foco deste trabalho, mas sim a utilização de curta-metragem como uma importante ferramenta didática nas aulas de língua estrangeira para refletir sobre a linguagem, seu uso e o processo de desenvolvimento da língua em situações reais de comunicação, além de proporcionar o desenvolvimento das habilidades interculturais e de pensamento crítico.

No que se refere à metodologia, abordaremos três etapas a partir do tema principal a importância do trabalho com curta-metragem como ferramenta didática nas aulas de E/LE, com base em três aspectos: a) contextualização do gênero curta-metragem; b) fundamentação de seu potencial no ensino de E/LE e c) proposta de aula com uso de um curta-metragem.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. O QUE É UM CURTA-METRAGEM?

Segundo Alcântara (2014) ao longo da história do cinema, a definição de curtas-metragens estava relacionada a limitações técnicas. Dessa forma, a produção de curtas-metragens não era uma questão de escolha de um produtor, mas sim a única forma possível de produção cinematográfica em um contexto inicial de criação audiovisual.

Com o decorrer dos anos, multiplicaram-se as possibilidades e os dispositivos técnicos e chegaram os avanços estéticos. Ainda hoje valem algumas das características e critérios que definiram este gênero: um curta-metragem é definido pela sua duração. No entanto, o conceito adquiriu propriedades controversas. Um número crescente de posições divergentes e opinativas surge em torno da definição de curta-metragem.

O curta-metragem é uma categoria de produção audiovisual definido pelo seu tempo de duração: geralmente não superior a 30 minutos,

> no entanto, as características de um curta-metragem vão muito além do seu formato. Outras propriedades relacionadas à sua curta duração conferem-lhe peculiaridades discursivas importantes, como o reduzido número de personagens e diálogos, condensação narrativa que, por sua vez, leva à condensação da linguagem e da ação; tempo da história, na maioria dos casos, linear; verossimilhança com a realidade, grande carga emotiva e sugestiva, além de apresentar desfechos geralmente surpreendentes. E, pela sua natureza cinematográfica, é grande a possibilidade de veicular conteúdos culturais com valores educativos. Por isso mesmo, torna-se uma fonte inesgotável e valiosa para trabalhar aspectos da interação humana, como cultura e linguagem. (ALCÂNTARA, 2014, p. 17).

De acordo com o aspecto sócio-histórico, com a crescente expansão do longa-metragem e a exponencial crescente do investimento e da produção dos filmes longa-metragem, o curta-metragem passa a ter um papel secundário no gosto das pessoas que consumiam as produções audiovisuais:

> Ao curta restou a função de laboratório para inovação e experimento de novas linguagens por parte da indústria cinematográfica, sobretudo pelo seu baixo custo de produção. E o longa é eleito o formato apropriado para competir no acirrado mercado do entretenimento (BERNADET, 1995; DUARTE, 2002; NETO, 2012 apud ALCÂNTARA, 2014, p. 18).

Para Ribeiro (2013) a definição de curta-metragem também é controversa com relação ao tempo de duração. Em alguns dicionários como o da Real

Academia Española, por exemplo, define-se como *"Película de corta e imprecisa duración"*.

É possível ressaltar ainda, que o curta-metragem é um gênero cinematográfico capaz de nos oferecer situações reais de comunicação, um contato com a realidade social, através de um ponto de vista crítico. Por isso, pode ser considerado um meio de crítica social, não somente pela posição que ele ocupa na história do cinema, mas também por causa de sua influência atual que cumpre uma função social.

2.2. CURTA-METRAGEM COMO UMA FERRAMENTA POTENTE NO ENSINO DE E/LE

Segundo Teixeira (2012), as pesquisas voltadas ao uso de curtas-metragens nas aulas de E/LE estão escassas, sobretudo porque o longa-metragem ainda se sobressai ao uso no cotidiano escolar.

Os curtas-metragens são materiais de curta duração atrativos para a utilização nas aulas de língua estrangeira porque, por conta de sua extensão e condensação narrativa, faz com que as aulas se tornem mais dinâmicas e práticas para trabalhar com a língua em um contexto de um curto período de tempo.

Além da valorização e motivação que despertam estudantes, os curtas-metragens também podem ser um meio para ativar a criatividade e a imaginação, além de desenvolver a capacidade de interpretação das informações e contribuir para a formação global do educando.

Para que os curtas-metragens sejam mais e melhor explorados por docentes em suas respectivas aulas de E/LE, é necessário que o curta seja visto como uma ferramenta didática potente no processo de ensino-aprendizagem e não somente como um recurso complementar para a aula. De acordo com Teixeira (2012),

> Consideramos fundamental que a curta-metragem deixe de ser vista como um recurso complementar utilizado, simplesmente, em prol do divertimento dos alunos ou com o intuito de colmatar alguns momentos mais monótonos da aula, para se tornar num recurso didático que permite aos alunos o desenvolvimento de todas as competências. (TEIXEIRA, 2012, p.10)

Assim, o trabalho com curta-metragem pode e deve ser colocado em primeiro plano, como um potencial didático de aprendizagem, não somente por se tratar de um recurso divertido e de entretenimento, mas sim porque aborda

questões culturais dos povos hispano-falantes, bem como aspectos linguísticos que podem ser trabalhados em aula de espanhol.

Convém ressaltar que o uso do curta-metragem nas aulas de E/LE pode ser muito vantajoso, pois podem ser levados à aula temas urgentes da sociedade e que fazem parte da realidade do estudante, aproximando-o de forma cativante ao uso da língua, imprimindo motivação para a aprendizagem, além da discussão de assuntos relevantes em um curto espaço de tempo. Além disso, colaboram para a inserção do estudante em situações reais de comunicação.

Podemos citar, ainda, o seu potencial comunicativo, discursivo e de inserção à interculturalidade, já que os curtas-metragens trazem assuntos diversos e que causam impacto quanto ao desenvolvimento de pensamento crítico e à reflexão de determinados assuntos.

2.3. O PAPEL DO/A PROFESSOR/A NO USO DE CURTAS-METRAGENS NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

De acordo com Teixeira (2012), o papel do/a professor/a é ser um agente mediador do processo, a fim de desenvolver nos/as estudantes a participação ativa, permitindo o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para alcançar a aprendizagem, visto que o docente é “elo de ligação entre o curta-metragem e o aluno” (TEIXEIRA, 2012, p. 34). Sendo assim, cabe ao/à docente explorar este material ou recurso audiovisual para que ocorra o ensino-aprendizagem.

Inicialmente, cabe ao/a professor/a selecionar o curta-metragem a ser trabalhado com base em aspectos pedagógicos como: o objetivo em se trabalhar com determinado recurso, relacionando as motivações dos/as alunos/as, ao tempo necessário para assistir aos curtas, à adequação aos tipos de atividades de acordo com o nível dos/as estudantes.

> Em síntese, uma vez selecionada a curta-metragem, o professor deve continuar o seu trabalho, pensando e dinamizando estratégias/atividades que favoreçam o desenvolvimento das destrezas comunicativas e sociais e fomentem a interculturalidade. (RIBEIRO, 2015, p. 35)

Por isso, o trabalho com curta-metragem em si não garante uma aprendizagem, já que o papel do/a professor/a é crucial no desenvolvimento das

habilidades que o estudante pode alcançar com uma boa escolha de material e na condução e desenvolvimento da aula.

3. PROPOSTA DIDÁTICA

Para o desenvolvimento desta proposta didática escolhemos o curta-metragem *Un día en el parque* dirigido por Diego Porral. No curta-metragem, temos como sinopse um monólogo de um avô com seu neto sentados em um banco no parque em que o avô conta como eram as relações em sua época quando jovem.

A seleção do curta nos permite abordar assuntos reais da sociedade em que vivemos na atualidade, no âmbito das relações humanas, tanto no que diz respeito a Internet quanto nos meios de comunicação audiovisuais.

Neste sentido, pode ser atrativo aos olhos dos/as estudantes e/ou espectadores/as por tratar de um assunto atual que são as relações intermediadas pelo uso das tecnologias digitais como as redes sociais e aplicativos de encontros, por exemplo. A história passa em décadas futuras e esse senhor conta como as relações eram intermediadas por essas tecnologias na década de 2010. Além disso, coloca em debate como essas relações mudaram e, ao mesmo tempo, permanecem as mesmas.

Esta atividade está dividida em três partes. Tem como proposta o trabalho com jovens e/ou adultos a partir do nível intermediário (B1). A sequência didática foi pensada para duas aulas com duração de 50 minutos cada em um curso regular de espanhol. Primeiro, os estudantes precisarão realizar uma dinâmica para descobrir algumas das redes sociais elencadas no curta-metragem. Em seguida, segue-se assistindo ao curta-metragem e respondendo perguntas dedutivas em relação ao curta. Após esta primeira intervenção, os estudantes assistem ao curta-metragem novamente, nesta ocasião sem pausas para responderem a atividade sobre alguns verbos utilizados durante as falas do curta. Por fim, participam de um debate sobre o curta-metragem: o que entenderam, dando suas opiniões sobre o assunto com o objetivo de aperfeiçoar as habilidades de compreensão e expressão orais.

De acordo com Júlia Vivas-Márquez (2009, apud TEIXEIRA, 2012, p. 26), as atividades com curtas-metragens podem ser divididas em 3 etapas:

1. atividades de ***previsionado***: em que se espera que o/a professor/a faça uma aproximação temática e contextualize o estudante para o assunto da história do curta-metragem.
2. atividades de ***visionado***: a observação, durante o curta-metragem, das estruturas gramaticais e linguísticas e/ou culturais relacionadas ao nível dos estudantes.
3. atividades de ***posvisionado***: aprofundamento do tema, consolidação dos conteúdos gramaticais, linguísticos e culturais desenvolvendo as competências.

A seguir, propomos um exemplo para o uso de um curta-metragem na aula de língua espanhola com o curta mencionado acima.

Figura 1 - Cartaz do curta “Un día en el parque”  Fonte: disponível em https://www.imdb.com/title/tt7745362	**Título:** Un día en el parque **Ano de produção:** 2017 **País:** Espanha **Duração:** 3 minutos **Direção:** Diego Porral **Gênero:** Animação **Com a voz de:** Sergio Fdez-Sastrón **Prêmio:** Prêmio Fugaz (2018) como melhor curta-metragem de animação.

Proposta de atividades

Para estas atividades, temos como objetivos:

- Observar imagens relacionadas ao curta-metragem selecionado.
- Realizar perguntas em espanhol.
- Realizar uma roda de conversa debatendo e interpretando o curta-metragem a fim de trabalhar com as habilidades de compreensão e expressão orais.

1. Atividade prévia (*previsionado*): trabalhar através da leitura de imagens o tema principal do curta-metragem, tendo como ponto de partida as seguintes perguntas orientadoras:

   a. *¿Conoces las redes sociales?*
   b. *¿Para qué sirve cada uno?*
   c. *¿Qué redes sociales usas más?*

Após as respostas o/a professor/a realiza uma dinâmica com os/as estudantes para descobrir sobre qual redes sociais estamos falando, o/a professor/a deverá organizar a turma da seguinte forma:

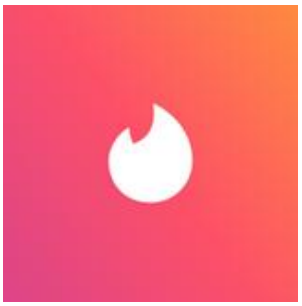
1º passo: solicitar aos estudantes que formem um círculo, sentados na cadeira.

2º passo: escolher um voluntário para ir ao centro, este estudante não poderá ver a imagem da rede social escolhido pelo/a professor/a. O/A professor/a deverá colar essa imagem em um local em que o estudante do centro da roda não possa ver.

3º passo: colar o papel com a foto da rede social que o estudante deverá descobrir. Para isso, o estudante deverá fazer perguntas em espanhol importantes e interessantes, pois seus colegas da roda poderão dizer somente sim ou não. Por exemplo: *¿Es una red social de relaciones románticas? / ¿Es una red social donde su logo es un pájaro? / ¿El dueño de esta red social es Mark Zuckerberg? / ¿Es una red social para compartir fotos y vídeos?.* Não podendo, portanto, dar dicas.

4º passo: assim que o primeiro voluntário descobrir, passa-se para a próxima imagem e escolhe-se outro voluntário que deverá realizar perguntas em espanhol para descobrir sobre quais outras redes sociais estão nas imagens.

Algumas das imagens selecionadas para esta atividade são mencionadas durante o curta-metragem para aproximar o/a aluno/a ao tema:

Figura 2 - logotipo do Tinder  Fonte: retirado de https://tinder.com/pt	Figura 3 - logotipo do Snapchat  Fonte: retirado de https://logosmarcas.net/snapchat-logo/	Figura 4 - logotipo do Twitter  Fonte: retirado de https://logodownload.org/twitter-logo/
Figura 5 - logotipo do Facebook  Fonte: retirado de https://facebook.br.uptodown.com/	Figura 6 - logotipo do Instagram  Fonte: retirado de https://pixabay.com/pt/illustrations/instagram-s%C3%ADmbolo-logotipo-foto-1581266/	Figura 7 - logotipo do Whatsapp  Fonte: retirado de https://logosmarcas.net/whatsapp-logo/

O objetivo desta atividade é que os/as estudantes entendam a importância de se fazer boas e interessantes perguntas para descobrir sobre o que estamos

expondo. Assim, a atividade propicia momentos de descontração e aproxima os estudantes ao tema do curta-metragem.

2. Atividade durante o curta (*visionado*): nesta etapa é possível trabalhar pausando o vídeo através da minutagem e realizando as intervenções e perguntas necessárias para o entendimento do curta. Em seguida, pode-se assistir ao curta sem pausas, assim, o/a estudante se apropria melhor do conteúdo do curta-metragem.

a. *(Minuto 0:01 a 0:15) ¿Con quién está hablando?*

b. *(Minuto 0:44 a 2:22) Observa durante el cortometraje las redes sociales, los géneros musicales y las formas de vivir mencionadas. ¿Qué explicaciones usa el abuelo para explicarle a su nieto el uso de estas redes? ¿Y cómo eran las relaciones?*

c. *(Minuto 2:22) ¿Qué sucede después?*

3. Atividade depois do curta (*posvisionado*): nesta parte da aula, os/as estudantes devem ler em voz alta e completar as frases corretamente, através do banco de palavras. Por serem estudantes de níveis a partir do intermediário, a proposta desta atividade é que seja uma forma de rever os tempos verbais. Assim, é uma proposta de leitura em que os estudantes leem a sentença em voz alta e através do banco de palavras preencham a frase retirada do curta-metragem. Portanto, é uma atividade realizada coletivamente e com a correção feita oralmente pelo/a professor/a.

Atividade 3:

Lee y completa las oraciones correctamente, usando el banco de palabras:

felices quedabas "me gusta" pasando hablabas gustaban querías quedábamos el tiempo salían teníamos orgulloso llamada

a. *Éramos más _____ así. Claro está que teníamos unas distracciones divertidas que se perdieron con _____.*

b. *En aquellos días si _____ ver a un amigo simplemente _____ con él en un restaurante y le _____ por el móvil.*

c. *Le dábamos _____ a las cosas que nuestros amigos publicaban en Facebook. A pesar de que no nos _____ de verdad y compartíamos fotos de niños _____ hambre para crear conciencia.*

d. *Cosas nuevas _____ a diario. Yo fue un _____ portador de un iphone 7. Esos son una reliquia hoy en día.*

e. *Bueno, pues en aquel entonces _____ esa aplicación _____ Tinder en la que _____ aleatoriamente con desconocidos…*

Em seguida, através de uma roda de conversa, os/as alunos/as praticam a oralidade respondendo a perguntas sobre o curta-metragem proposto:

Atividade 4:

Practicando la oralidad: da tu opinión sobre las preguntas.

a. ¿Qué te pareció el corto?
b. ¿Cómo interfieren las redes sociales y las tecnologías en las relaciones humanas?
c. ¿Qué esperas para el futuro? ¿Llegarán tecnologías que nos sigan alejando?

Pretende-se, com estas atividades, que os/as estudantes trabalhem a competência comunicativa, aumentar sua destreza no entendimento da língua,

consolide e aprofunde seus conhecimentos quanto à língua espanhola e melhore sua aprendizagem. Além disso, que estas atividades fomentem o interesse dos/as alunos/as no processo de ensino-aprendizagem, que tenham contato com diferentes recursos audiovisuais e que conheçam outras formas de pensar criticamente a sociedade que os cercam.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou mostrar a importância da utilização do curta-metragem como um recurso com potencial didático para a aprendizagem da língua, pois é uma ferramenta que pode ser trabalhada em atividades diversificadas de compreensão e expressão oral.

É importante notar que os curtas-metragens nos cursos de espanhol representam uma fonte muito rica de material para promover o aprendizado, uma vez que é um recurso que causa entretenimento, diversão, pensamento crítico e reúne variados tipos de linguagem (visual, sonora, verbal), além de ser um rico material para trabalhar a interculturalidade pela interpretação do meio e dos aspectos culturais da língua, já que as produções audiovisuais em língua espanhola, principalmente os curtas-metragens têm uma relativa acessibilidade para o trabalho pedagógico.

Além do que foi exposto, os curtas-metragens têm a vantagem de ter uma curta duração e é um meio que favorece a competência comunicativa, visto que o/a estudante pode receber informações contextualizadas para a compreensão da língua. Além disso, o uso desse material pode ser um excelente recurso para trabalhar a compreensão e expressão orais, expandir o vocabulário em espanhol e discutir sobre o entendimento e a interpretação dos temas abordados no curta-metragem.

5. BIBLIOGRAFIA

ALCÂNTARA, Jean Carlos Dourado de. **Curta-metragem:** gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2014.

PORRAL, Diego. Um día en el parque. YouTube, 3 de set. de 2018. Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=MYSk63ZoW0c>

RIBEIRO, Carla Gil - **A curta-metragem como recurso didático para a aula de E/LE**. Coimbra, 2013. Relatório da prática pedagógica. Disponível em: www: http://hdl.handle.net/10316/23871.

TEIXEIRA, Gabriela Maria Guedes. **As curtas-metragens nas aulas de E/LE**. 2012. 88 f. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário) – Universidade do Porto, Porto, 2012.

HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA CONTEMPORANEIDADE

LUCIANE APARECIDA DE ARAÚJO

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância do ensino da História Antiga e Medieval no Ensino Fundamental II, discutindo possibilidades pedagógicas que contribuam para tornar esses conteúdos mais significativos e próximos da realidade dos estudantes. Em uma sociedade marcada pelas transformações tecnológicas, pela diversidade cultural e pelo acesso constante à informação, torna-se fundamental desenvolver práticas educativas que favoreçam a compreensão crítica do passado e sua relação com o presente. O estudo parte da compreensão de que o conhecimento histórico desempenha papel relevante na formação cidadã, permitindo que as crianças compreendam processos sociais, culturais, políticos e econômicos que influenciaram a construção das sociedades contemporâneas. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, documentos educacionais e produções acadêmicas relacionadas ao ensino de História, à História Antiga, à História Medieval e às metodologias de ensino voltadas para os anos iniciais da Educação Básica. Os resultados indicam que a abordagem desses períodos históricos pode favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência histórica e da valorização da diversidade cultural. Além disso, evidenciam que estratégias como projetos interdisciplinares, recursos lúdicos, jogos educativos, narrativas históricas, tecnologias digitais e atividades investigativas contribuem para ampliar o interesse dos estudantes e fortalecer o processo de aprendizagem. Conclui-se que o ensino da História Antiga e Medieval, quando contextualizado e articulado às experiências contemporâneas, possibilita uma aprendizagem mais significativa e contribui para a formação integral dos educandos.

Palavras-chave: História Antiga; História Medieval; Ensino Fundamental II.

INTRODUÇÃO

O ensino de História desempenha papel fundamental na formação dos estudantes, pois possibilita a compreensão das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas ocorridas ao longo do tempo. No contexto do Ensino Fundamental II, o estudo da História Antiga e Medieval contribui para a construção do pensamento histórico, permitindo que os educandos reconheçam as relações entre passado e presente e desenvolvam uma compreensão mais

ampla sobre a formação das sociedades humanas. Dessa forma, o conhecimento histórico ultrapassa a memorização de fatos e datas, assumindo uma função formativa voltada para a construção da cidadania e da consciência crítica.

A História Antiga e Medieval contempla importantes processos históricos que influenciaram significativamente a organização das sociedades contemporâneas. Aspectos relacionados à formação dos Estados, às manifestações culturais, às crenças religiosas, às formas de trabalho e às relações de poder presentes nesses períodos ainda podem ser identificados em diferentes contextos da atualidade. Assim, o estudo dessas temáticas possibilita aos estudantes compreenderem a origem de diversas instituições, valores e práticas que fazem parte da vida em sociedade.

Além de favorecer a compreensão dos processos históricos, o ensino da História Antiga e Medieval contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à análise, interpretação e reflexão crítica. Ao investigar diferentes fontes históricas, comparar contextos e compreender permanências e mudanças ao longo do tempo, os estudantes ampliam sua capacidade de argumentação e desenvolvem uma postura mais reflexiva diante dos acontecimentos sociais. Nesse sentido, o ensino de História assume papel relevante na formação integral dos educandos, preparando-os para atuar de forma consciente e participativa na sociedade.

Entretanto, o trabalho com conteúdos relacionados à História Antiga e Medieval ainda apresenta desafios no contexto escolar contemporâneo. Muitos estudantes percebem esses períodos históricos como distantes de sua realidade, o que pode dificultar o interesse e o envolvimento com as aulas. Além disso, práticas pedagógicas excessivamente centradas na transmissão de informações e na memorização de conteúdos podem limitar a compreensão crítica dos processos históricos. Diante desse cenário, torna-se necessário desenvolver estratégias metodológicas que aproximem os conteúdos históricos do cotidiano dos estudantes e favoreçam aprendizagens mais significativas.

A relevância deste estudo está na necessidade de refletir sobre possibilidades pedagógicas capazes de tornar o ensino da História Antiga e Medieval mais dinâmico, contextualizado e significativo para os estudantes do Ensino Fundamental II. Considerando a importância da formação histórica para

a construção da cidadania e para a compreensão da diversidade cultural, torna-se fundamental investigar práticas educativas que contribuam para despertar o interesse dos educandos e fortalecer o processo de aprendizagem histórica.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a importância do ensino da História Antiga e Medieval no Ensino Fundamental II, discutindo estratégias pedagógicas que favoreçam a compreensão dos conteúdos históricos e sua relação com a contemporaneidade. Como objetivos específicos, busca compreender a contribuição desses períodos históricos para a formação dos estudantes, identificar desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem e analisar metodologias que possibilitem uma abordagem mais significativa dos conteúdos históricos.

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas relacionadas ao ensino de História e às práticas pedagógicas voltadas para os anos finais da Educação Básica.

DESENVOLVIMENTO

ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II: DIÁLOGOS ENTRE PASSADO, PRESENTE E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

A História Antiga e Medieval ocupa lugar de destaque no currículo escolar por possibilitar aos estudantes a compreensão das origens de diversas instituições, práticas culturais e formas de organização social que influenciam a sociedade contemporânea. O estudo desses períodos históricos permite analisar processos de longa duração e compreender como diferentes sociedades construíram modos de vida, sistemas políticos, crenças e relações econômicas ao longo do tempo.

No contexto do Ensino Fundamental II, o ensino de História deve ultrapassar a simples transmissão de conteúdos e favorecer a construção do pensamento histórico. Segundo Bittencourt (2018), o ensino da disciplina deve contribuir para que os estudantes desenvolvam a capacidade de interpretar

diferentes realidades sociais e compreender as transformações ocorridas ao longo da história humana.

A abordagem da História Antiga possibilita o estudo de importantes civilizações, como egípcios, mesopotâmicos, gregos e romanos. Essas sociedades desenvolveram conhecimentos, técnicas e formas de organização política que exerceram influência significativa sobre diferentes aspectos da vida social, muitos dos quais permanecem presentes na atualidade.

De acordo com Funari (2021), o ensino da Antiguidade deve permitir que os estudantes compreendam a diversidade cultural existente entre os povos antigos, evitando interpretações simplificadas que reduzam essas sociedades a modelos homogêneos. Essa perspectiva favorece uma compreensão mais ampla da experiência humana ao longo do tempo.

Ao estudar a Grécia Antiga, por exemplo, os estudantes podem refletir sobre conceitos relacionados à cidadania, à política e à participação social. Embora existam diferenças significativas entre os contextos antigos e contemporâneos, muitas discussões atuais sobre democracia encontram raízes históricas nesse período.

Da mesma forma, o estudo de Roma possibilita compreender aspectos relacionados à organização do Estado, à produção das leis e à expansão territorial. Tais conhecimentos contribuem para que os estudantes reconheçam permanências e transformações presentes na construção das sociedades modernas.

A História Medieval, por sua vez, oferece oportunidades para desconstruir estereótipos frequentemente associados ao período. Durante muito tempo, a Idade Média foi apresentada como uma época de atraso e estagnação. Entretanto, pesquisas historiográficas mais recentes demonstram a complexidade das transformações sociais, econômicas e culturais ocorridas nesse período (Le Goff, 2015).

Segundo Franco Júnior (2019), a Idade Média foi marcada por intensas mudanças nas formas de organização social, nas práticas religiosas e nas relações de poder. Compreender essas dinâmicas permite aos estudantes desenvolver uma visão mais crítica e contextualizada sobre o passado.

O ensino desses conteúdos também contribui para o desenvolvimento da consciência histórica. Para Rüsen (2021), a aprendizagem histórica ocorre

quando os indivíduos conseguem estabelecer relações entre experiências passadas, desafios presentes e expectativas futuras, atribuindo significado aos acontecimentos históricos.

Nesse sentido, o ensino de História Antiga e Medieval deve favorecer a análise crítica das fontes históricas. Documentos, imagens, objetos arqueológicos, mapas e narrativas constituem recursos importantes para que os estudantes compreendam como o conhecimento histórico é produzido e interpretado.

A utilização de diferentes fontes amplia as possibilidades de aprendizagem e estimula o desenvolvimento da investigação histórica. Conforme destaca Schmidt (2020), o trabalho com fontes permite que os estudantes assumam uma postura mais ativa diante da construção do conhecimento, fortalecendo sua autonomia intelectual.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de contextualizar os conteúdos históricos. Quando os estudantes conseguem relacionar temas do passado com situações observadas em seu cotidiano, o aprendizado torna-se mais significativo e contribui para a formação de uma compreensão histórica mais consistente.

As tecnologias digitais também podem contribuir para o ensino da História Antiga e Medieval. Recursos como vídeos, plataformas educacionais, museus virtuais, jogos digitais e ambientes interativos possibilitam novas formas de aproximação dos estudantes com os conteúdos históricos (Moran, 2018).

A utilização dessas ferramentas favorece a participação dos estudantes e amplia as possibilidades metodológicas disponíveis aos professores. Contudo, é importante que os recursos tecnológicos sejam utilizados de forma crítica e articulados aos objetivos pedagógicos estabelecidos para cada proposta educativa.

As metodologias ativas também têm se mostrado importantes para o ensino de História. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas, produção de narrativas e pesquisas orientadas favorecem o protagonismo dos estudantes e tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico (Bacich; Moran, 2018).

No ensino da História Medieval, por exemplo, projetos relacionados à formação das cidades, às rotas comerciais ou às manifestações culturais podem

aproximar os conteúdos históricos da realidade dos estudantes, promovendo maior envolvimento com as atividades propostas.

As práticas interdisciplinares também representam importantes possibilidades pedagógicas. A articulação entre História, Geografia, Arte, Literatura e Língua Portuguesa favorece a construção de aprendizagens mais abrangentes e permite aos estudantes compreenderem os fenômenos históricos sob diferentes perspectivas.

Além disso, o trabalho com narrativas históricas favorece o desenvolvimento da imaginação histórica e da capacidade de interpretação dos estudantes. Ao analisar relatos, documentos e diferentes versões dos acontecimentos, os educandos ampliam sua compreensão sobre a complexidade dos processos históricos.

A valorização da diversidade cultural constitui outro aspecto fundamental do ensino da História Antiga e Medieval. O estudo de diferentes povos e civilizações contribui para o reconhecimento das múltiplas formas de organização social existentes ao longo da história humana, fortalecendo o respeito às diferenças e à pluralidade cultural.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o ensino de História deve promover a compreensão das relações sociais, culturais e políticas presentes em diferentes tempos e espaços. Essa orientação reforça a importância de práticas pedagógicas que favoreçam a reflexão crítica e a formação cidadã.

Ao considerar os desafios contemporâneos da educação, torna-se evidente que o ensino da História Antiga e Medieval precisa dialogar com os interesses dos estudantes e com as demandas da sociedade atual. Essa aproximação contribui para tornar os conteúdos mais relevantes e fortalecer a construção de aprendizagens significativas.

Dessa forma, o estudo desses períodos históricos não deve ser compreendido apenas como conhecimento sobre o passado, mas como uma oportunidade de desenvolver competências analíticas, reflexivas e cidadãs. Por meio da aprendizagem histórica, os estudantes ampliam sua compreensão sobre a sociedade e sobre seu papel na construção do mundo contemporâneo.

Ao analisar as contribuições de Bittencourt (2018) e Schmidt (2020), observa-se que ambas as autoras defendem um ensino de História voltado para

a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Enquanto Bittencourt enfatiza a formação do pensamento histórico, Schmidt destaca a importância da investigação e do trabalho com fontes históricas como estratégias para fortalecer a aprendizagem.

As reflexões de Funari (2021), Le Goff (2015) e Franco Júnior (2019) aproximam-se ao evidenciarem a necessidade de superar visões simplificadas sobre a Antiguidade e a Idade Média. Os autores defendem abordagens que valorizem a diversidade cultural e a complexidade dos processos históricos, contribuindo para interpretações mais críticas e contextualizadas desses períodos.

As contribuições de Rüsen (2021), Moran (2018) e Bacich e Moran (2018) reforçam a importância de metodologias que promovam a participação dos estudantes e estabeleçam relações entre o conhecimento histórico e a realidade contemporânea. Embora abordem perspectivas distintas, os autores convergem ao reconhecer que a aprendizagem torna-se mais significativa quando os educandos assumem papel ativo em seu processo formativo.

Diante das discussões apresentadas, o autor deste trabalho compreende que o ensino da História Antiga e Medieval no Ensino Fundamental II deve estar fundamentado em práticas pedagógicas que favoreçam a reflexão crítica, a análise histórica e a construção da consciência cidadã.

As diferentes contribuições teóricas analisadas demonstram que a contextualização dos conteúdos, a utilização de metodologias diversificadas e o trabalho com múltiplas fontes históricas constituem caminhos relevantes para fortalecer o interesse dos estudantes e promover aprendizagens significativas.

METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL NA CONTEMPORANEIDADE

O ensino de História tem passado por importantes transformações nas últimas décadas, impulsionadas pelas mudanças sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam a sociedade contemporânea. Nesse contexto, torna-se necessário repensar as metodologias utilizadas em sala de aula, buscando estratégias que favoreçam a participação ativa dos estudantes e a construção significativa do conhecimento histórico.

Durante muito tempo, o ensino de História esteve associado à memorização de datas, nomes e acontecimentos considerados importantes. Embora o conhecimento factual continue desempenhando papel relevante, as discussões atuais apontam para a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que estimulem a reflexão crítica e a compreensão dos processos históricos em sua complexidade (Bittencourt, 2018).

No caso da História Antiga e Medieval, esse desafio torna-se ainda mais evidente, uma vez que muitos estudantes percebem esses períodos como distantes de sua realidade cotidiana. Dessa forma, cabe ao professor criar estratégias que aproximem os conteúdos históricos das experiências vividas pelos educandos, favorecendo o interesse e o envolvimento com a aprendizagem.

Segundo Schmidt e Cainelli (2022), o ensino de História deve possibilitar que os estudantes compreendam a historicidade das sociedades humanas, desenvolvendo capacidades de análise, interpretação e argumentação. Para isso, é fundamental promover situações de aprendizagem que estimulem a investigação e a problematização dos conteúdos estudados.

Uma das estratégias mais relevantes consiste na utilização de fontes históricas diversificadas. Documentos escritos, mapas, imagens, objetos arqueológicos, obras de arte e relatos históricos permitem que os estudantes compreendam como o conhecimento histórico é produzido e interpretado. Além disso, favorecem o desenvolvimento de habilidades relacionadas à observação, à comparação e à análise crítica.

O trabalho com fontes históricas contribui para romper com a ideia de que a História é composta apenas por informações prontas e definitivas. Conforme destaca Barca (2020), a análise de fontes possibilita aos estudantes compreenderem que o conhecimento histórico resulta de processos de investigação e interpretação realizados pelos historiadores.

As tecnologias digitais também ocupam espaço cada vez mais significativo nas práticas educativas contemporâneas. Recursos como vídeos, plataformas digitais, visitas virtuais a museus, jogos educativos e ambientes interativos ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento histórico e favorecem a aproximação dos estudantes com diferentes contextos temporais e culturais.

Para Moran (2018), a incorporação das tecnologias ao processo educativo deve ocorrer de forma planejada e articulada aos objetivos de aprendizagem. O uso desses recursos não substitui a mediação docente, mas amplia as possibilidades de interação, pesquisa e construção do conhecimento.

Os museus virtuais representam uma importante ferramenta para o ensino da História Antiga e Medieval. Por meio deles, os estudantes podem observar artefatos históricos, monumentos, obras de arte e documentos que muitas vezes não estariam acessíveis em seu contexto local. Essas experiências contribuem para tornar o estudo da História mais concreto e significativo.

Outra estratégia relevante refere-se à utilização de jogos pedagógicos. Jogos de tabuleiro, desafios investigativos, quizzes e simulações históricas favorecem a participação dos estudantes e estimulam o desenvolvimento de habilidades relacionadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.

De acordo com Prats (2021), as atividades lúdicas podem contribuir significativamente para o ensino de História quando associadas a objetivos pedagógicos claros e alinhadas aos conteúdos trabalhados. Além de promoverem o interesse dos estudantes, essas estratégias favorecem a construção de aprendizagens mais duradouras.

As metodologias ativas também têm sido amplamente discutidas no campo educacional. Entre elas, destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em problemas. Essas abordagens colocam os estudantes no centro do processo educativo, incentivando sua participação e autonomia (Bacich; Moran, 2018).

No ensino da História Antiga e Medieval, projetos investigativos podem abordar temas como a organização das cidades antigas, a vida cotidiana na Idade Média, as rotas comerciais ou as manifestações culturais dos diferentes povos estudados. Essas atividades favorecem a construção coletiva do conhecimento e estimulam a pesquisa.

A interdisciplinaridade constitui outra importante possibilidade metodológica. A articulação entre História, Geografia, Arte, Literatura e Língua Portuguesa permite ampliar a compreensão dos fenômenos históricos e desenvolver aprendizagens mais integradas e significativas.

Ao estudar a Grécia Antiga, por exemplo, os estudantes podem analisar textos mitológicos, observar produções artísticas, compreender aspectos

geográficos e refletir sobre a influência desses elementos na formação da cultura ocidental. Essa abordagem amplia as possibilidades de compreensão histórica.

As narrativas históricas também desempenham papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Histórias, relatos, biografias e produções audiovisuais possibilitam que os estudantes compreendam experiências humanas em diferentes contextos históricos, favorecendo a construção da empatia e da consciência histórica.

Segundo Rüsen (2021), as narrativas constituem instrumentos fundamentais para a aprendizagem histórica, pois permitem organizar acontecimentos e atribuir significado às experiências humanas ao longo do tempo. Dessa forma, contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico e da capacidade de interpretação crítica.

A problematização dos conteúdos representa outra estratégia relevante para o ensino de História. Ao propor questões investigativas e situações-problema, o professor estimula os estudantes a refletirem sobre os acontecimentos históricos e suas relações com questões contemporâneas.

A valorização da diversidade cultural também deve orientar as práticas pedagógicas relacionadas à História Antiga e Medieval. O estudo de diferentes povos, culturas e formas de organização social contribui para o combate a preconceitos e para a promoção do respeito à pluralidade existente nas sociedades humanas.

A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância de desenvolver competências relacionadas à análise crítica, à argumentação e à compreensão das diferentes experiências históricas (Brasil, 2018). Tais orientações reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que ultrapassem a simples transmissão de conteúdos.

Nesse cenário, o professor assume papel fundamental como mediador da aprendizagem. Sua atuação envolve a seleção de recursos, a organização das atividades e a criação de situações que favoreçam a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento histórico.

Dessa forma, o ensino da História Antiga e Medieval na contemporaneidade exige metodologias diversificadas e estratégias capazes de aproximar os conteúdos históricos da realidade dos educandos. Ao promover

experiências investigativas, colaborativas e contextualizadas, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Ao analisar as contribuições de Bittencourt (2018), Schmidt e Cainelli (2022), observa-se que os autores defendem um ensino de História fundamentado na participação ativa dos estudantes e na construção do pensamento histórico. Embora apresentem enfoques distintos, ambos reconhecem a necessidade de superar práticas centradas exclusivamente na memorização de conteúdos.

As reflexões de Barca (2020), Rüsen (2021) e Prats (2021) convergem ao enfatizar a importância da investigação, da interpretação e da contextualização dos conhecimentos históricos. Esses autores compreendem que a aprendizagem torna-se mais significativa quando os estudantes participam ativamente da análise das fontes e da construção de explicações sobre o passado.

Por sua vez, Moran (2018) e Bacich e Moran (2018) destacam o potencial das tecnologias digitais e das metodologias ativas para promover aprendizagens mais dinâmicas e participativas. Embora abordem recursos distintos, ambos defendem práticas educativas que favoreçam a autonomia e o protagonismo estudantil.

Diante das discussões apresentadas, o autor deste trabalho compreende que o ensino da História Antiga e Medieval deve estar associado a metodologias capazes de despertar o interesse dos estudantes e promover a construção significativa do conhecimento. A utilização de fontes históricas, tecnologias digitais, projetos investigativos e estratégias interdisciplinares constitui um importante caminho para fortalecer a aprendizagem histórica e contribuir para a formação cidadã dos educandos.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A FORMAÇÃO CIDADÃ NO ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL

O ensino de História desempenha papel fundamental na formação dos estudantes, especialmente no que se refere à compreensão das relações entre passado, presente e futuro. Ao estudar diferentes períodos históricos, os educandos desenvolvem a capacidade de analisar processos sociais, culturais e

políticos que contribuíram para a construção das sociedades contemporâneas, ampliando sua compreensão sobre o mundo em que vivem.

No Ensino Fundamental II, a História Antiga e Medieval oferece importantes possibilidades para o desenvolvimento da consciência histórica. Esses períodos permitem que os estudantes conheçam diferentes formas de organização social, sistemas de governo, práticas culturais e visões de mundo, compreendendo que as sociedades humanas são construções históricas sujeitas a transformações ao longo do tempo.

Segundo Rüsen (2021), a consciência histórica corresponde à capacidade de interpretar experiências do passado para compreender situações do presente e orientar ações futuras. Essa competência contribui para que os indivíduos atribuam sentido aos acontecimentos históricos e desenvolvam uma visão crítica da realidade.

A construção da consciência histórica não ocorre por meio da simples memorização de informações. Pelo contrário, exige processos de reflexão, interpretação e análise que permitam aos estudantes compreender as relações existentes entre diferentes contextos históricos. Nesse sentido, o ensino de História deve favorecer a problematização dos conteúdos e estimular a investigação.

Ao estudar as civilizações da Antiguidade, por exemplo, os estudantes podem refletir sobre temas relacionados à participação política, às desigualdades sociais, às formas de trabalho e às manifestações culturais. Essas discussões possibilitam estabelecer conexões entre problemas enfrentados por sociedades antigas e questões presentes na atualidade.

A análise da democracia ateniense constitui um exemplo relevante nesse processo. Embora existam profundas diferenças entre os modelos antigos e contemporâneos, o estudo desse tema favorece reflexões sobre participação cidadã, representação política e direitos sociais, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura crítica diante da realidade.

O estudo da sociedade romana também oferece oportunidades para compreender aspectos relacionados à organização jurídica e administrativa. Muitos princípios presentes nos sistemas legais contemporâneos possuem influências históricas que remontam ao período romano, demonstrando a

importância de compreender as permanências e transformações ao longo do tempo.

A História Medieval, por sua vez, possibilita o estudo das relações entre poder, religião, economia e cultura em diferentes contextos históricos. A análise desses elementos contribui para desconstruir visões estereotipadas e ampliar a compreensão dos estudantes sobre a diversidade das experiências humanas.

De acordo com Le Goff (2015), a Idade Média deve ser compreendida em sua complexidade histórica, considerando suas múltiplas transformações e contribuições para a formação do mundo ocidental. Essa perspectiva favorece abordagens mais críticas e contextualizadas dos conteúdos históricos.

A valorização da diversidade cultural constitui outro aspecto importante para a formação cidadã. O estudo de diferentes povos e civilizações permite reconhecer a pluralidade de experiências humanas existentes ao longo da história, fortalecendo atitudes de respeito, tolerância e valorização das diferenças.

Para Bittencourt (2018), o ensino de História deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender a diversidade social e cultural presente nas sociedades contemporâneas. Essa compreensão fortalece práticas democráticas e favorece a convivência em contextos marcados pela pluralidade.

O desenvolvimento da empatia histórica também representa uma importante contribuição da aprendizagem histórica. Ao conhecer diferentes modos de vida, crenças e valores presentes em outros contextos temporais, os estudantes ampliam sua capacidade de compreender perspectivas distintas das suas próprias.

Segundo Barca (2020), a empatia histórica não significa concordar com comportamentos ou valores do passado, mas compreender os contextos em que determinadas ações ocorreram. Essa habilidade favorece análises mais críticas e menos baseadas em julgamentos anacrônicos.

A educação histórica também contribui para o combate à desinformação e à disseminação de interpretações simplificadas sobre o passado. Em uma sociedade caracterizada pela circulação rápida de informações, torna-se fundamental desenvolver competências relacionadas à análise crítica de fontes e evidências históricas.

Nesse contexto, o trabalho com documentos, imagens, relatos e diferentes tipos de registros históricos favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. A análise dessas fontes possibilita compreender que o conhecimento histórico resulta de processos de investigação e interpretação.

A formação cidadã está diretamente relacionada à capacidade de compreender os processos históricos que influenciam a organização das sociedades atuais. Ao estudar diferentes períodos da História, os estudantes ampliam sua compreensão sobre direitos, deveres e formas de participação social.

As orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular destacam a importância da formação de indivíduos capazes de analisar criticamente a realidade e atuar de maneira responsável na sociedade (Brasil, 2018). Nesse sentido, o ensino de História assume papel estratégico na formação integral dos educandos.

A reflexão sobre permanências e mudanças históricas também contribui para a construção do pensamento crítico. Ao identificar elementos que se mantiveram ou se transformaram ao longo do tempo, os estudantes desenvolvem maior capacidade de compreender fenômenos sociais contemporâneos.

O ensino da História Antiga e Medieval possibilita, ainda, a compreensão de que as sociedades são construções humanas sujeitas a constantes transformações. Essa percepção favorece o reconhecimento de que a realidade social não é estática, podendo ser modificada por meio da ação coletiva e da participação cidadã.

Conforme destaca Schmidt (2020), a aprendizagem histórica deve contribuir para que os estudantes compreendam seu papel como sujeitos históricos. Essa compreensão fortalece a capacidade de participação social e estimula o desenvolvimento da cidadania crítica.

Diante dos desafios da sociedade contemporânea, torna-se cada vez mais importante promover práticas pedagógicas que favoreçam a construção da consciência histórica e o desenvolvimento de competências relacionadas à análise, à reflexão e à participação social.

Dessa forma, o ensino da História Antiga e Medieval revela-se fundamental para a formação cidadã dos estudantes do Ensino Fundamental II.

Ao possibilitar a compreensão das relações entre passado e presente, essa área do conhecimento contribui para o desenvolvimento de sujeitos críticos, reflexivos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais democrática.

Ao analisar as contribuições de Rüsen (2021) e Schmidt (2020), observa-se que ambos os autores atribuem grande importância à construção da consciência histórica como elemento central da aprendizagem. Enquanto Rüsen enfatiza a atribuição de sentido às experiências temporais, Schmidt destaca a formação de sujeitos capazes de compreender sua participação nos processos históricos.

As reflexões de Bittencourt (2018) e Barca (2020) aproximam-se ao defenderem um ensino de História comprometido com a formação crítica dos estudantes. Embora abordem diferentes aspectos da aprendizagem histórica, ambas as perspectivas valorizam a análise contextualizada dos acontecimentos e o desenvolvimento da capacidade reflexiva.

As contribuições de Le Goff (2015) e dos documentos curriculares brasileiros reforçam a necessidade de abordagens históricas que considerem a diversidade cultural e a complexidade dos processos sociais. Esses referenciais defendem práticas pedagógicas que promovam a compreensão das diferenças e favoreçam a construção da cidadania democrática.

Diante das discussões apresentadas, o autor deste trabalho compreende que o ensino da História Antiga e Medieval possui papel relevante na formação da consciência histórica e da cidadania. As contribuições teóricas analisadas evidenciam que a compreensão crítica do passado possibilita aos estudantes interpretar de forma mais consciente a realidade contemporânea, fortalecendo sua participação social e seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou compreender a relevância do ensino da História Antiga e Medieval no Ensino Fundamental II, evidenciando que esses conteúdos ultrapassam a simples abordagem de acontecimentos do passado e contribuem significativamente para a formação crítica dos estudantes. A partir da

revisão bibliográfica realizada, verificou-se que o conhecimento histórico favorece a compreensão das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas que influenciaram a constituição das sociedades contemporâneas. Além disso, observou-se que o estudo desses períodos históricos contribui para o desenvolvimento da consciência histórica, da reflexão crítica e da valorização da diversidade cultural.

A pesquisa também permitiu identificar a importância da utilização de metodologias diversificadas para tornar o ensino de História mais significativo e próximo da realidade dos estudantes. Estratégias como o trabalho com fontes históricas, o uso de tecnologias digitais, as metodologias ativas, os projetos interdisciplinares e as atividades investigativas favorecem a participação dos educandos e fortalecem a construção do conhecimento histórico.

Nesse contexto, o professor assume papel fundamental como mediador da aprendizagem, criando condições para que os estudantes desenvolvam habilidades relacionadas à análise, à interpretação e à compreensão crítica dos processos históricos.

Por fim, conclui-se que o ensino da História Antiga e Medieval desempenha papel essencial na formação cidadã dos estudantes do Ensino Fundamental II, contribuindo para a construção de sujeitos mais conscientes, participativos e capazes de compreender as relações entre passado e presente.

As discussões apresentadas ao longo deste artigo evidenciam que a aprendizagem histórica, quando desenvolvida de forma contextualizada e significativa, favorece não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o fortalecimento de valores democráticos, do respeito à diversidade e da participação responsável na sociedade. Dessa forma, reafirma-se a importância de práticas pedagógicas que valorizem o ensino de História como instrumento de formação humana e cidadã.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARCA, Isabel. **Educação histórica: perspectivas de investigação**. Braga: Universidade do Minho, 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

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

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade Média: nascimento do Ocidente**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2019.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Grécia e Roma**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

LE GOFF, Jacques. **A civilização do Ocidente Medieval**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-76.

PRATS, Joaquín. **Ensinar História no século XXI: reflexões e propostas didáticas**. Porto Alegre: Penso, 2021.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: UFPR, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Curitiba: W. A. Editores, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 6. ed. São Paulo: Scipione, 2022.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AÇÕES PROMOTORAS DE IGUALDADE

MARCELA MARTINS DE SOUZA SILVA

RESUMO

Este artigo discute os desafios da inclusão no ambiente escolar e busca refletir sobre a superação das barreiras e dos paradigmas enfrentados pelos profissionais da educação. O estudo tem como objetivo identificar as principais dificuldades vivenciadas pelos educadores no processo de inclusão, considerando que a escola ainda não se encontra plenamente preparada para essa realidade. Promover a inclusão exige reconhecer e compreender, de forma mais aprofundada, as pessoas com diferentes habilidades, bem como valorizar a luta contínua de grupos minoritários pela garantia de seus direitos. A própria ideia de inclusão pressupõe a existência anterior da exclusão, seja ela social, educacional ou relacionada a outras dimensões do desenvolvimento humano. Vivenciar a inclusão significa, antes de tudo, respeitar a diversidade e reconhecer o valor do outro, ampliando a forma de pensar e conviver. Assim, a diversidade contribui significativamente para os indivíduos, as cidades, as comunidades e para um mundo que, muitas vezes, ainda se mostra seletivo ao valorizar uma ideia ilusória de normalidade.

Palavras-chave: Diferentes Habilidades; Diversidade; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O ensino deve fundamentar-se na ausência de discriminação, na equidade de acesso e na incorporação, levando em conta as disparidades como apoio para sociedades mais equitativas e participativas. Essa exigência social tem sido possível porque os próprios jovens estudantes, por meio de movimentos sociais, foram mobilizados para debater assuntos políticos no ensino superior.

A variedade é a manifestação múltipla das discrepâncias e essas não se traduzem em negação, segregação ou exclusão, mas sim no reconhecimento delas como componentes de uma entidade coletiva que nos inclui. É a aceitação do outro, a possibilidade de estabelecer vínculos de reciprocidade, complementaridade, corresponsabilidade e integração.

Diversidade é aceitar o direito de cada indivíduo ser distinto e exercer essa prerrogativa de ser único. Se o direito for concedido às discrepâncias, a amplitude do espectro humano será reduzida, assim como sua pluralidade e liberdade de escolha. Essa afirmação nos leva à interpretação de cinco modelos metafóricos possíveis de diversidade. O primeiro é representado por um papel rasgado e amassado, cujas opções de reconfiguração são muito desafiadoras. O segundo é o espelho fragmentado, onde supostas combinações são interrompidas ao máximo, impedindo a coerência total. Em seguida, temos um quebra-cabeça, cuja integração é bastante tradicional e discreta, permitindo margens limitadas para inovação e aprimoramento.

Em seguida, encontramos a holografia, que permite que cada parte reflita a imagem do todo. Por fim, há o caleidoscópio, no qual cada revelação resulta de um jogo multifatorial de possibilidades amplamente abertas. Como suposição preliminar, geralmente antecipamos que a diversidade e a incorporação que consideramos estão mais próximas dos últimos modelos mencionados, nos quais a integração é muito tradicional e enérgica para garantir margens de inovação e aprimoramento.

A instrução, por sua vez, é um meio que facilita ou aprimora as habilidades humanas para participar e impulsionar esses processos de renovação e enriquecimento da cultura. A educação promove as respostas estabelecidas pela cultura, mas também estimula a reavaliação e o desenvolvimento de novas questões e desafios inéditos. Consequentemente, a educação não está desvinculada de uma interação ativa com as complexas, paradoxais e diversas condições da realidade. A educação, assim como a cultura, está em constante reexame, pois se baseia em respostas abertas que, à medida que se esgotam, geram novas perguntas.

O questionamento político livre, de fato, está estabelecido como um dispositivo de inclusão. Por último, de acordo com as propostas de diversos documentos da UNESCO, a inclusão não pode ser reduzida apenas ao acesso,

razão pela qual o binômio da inclusão social e educacional foi proposto no artigo. Além disso, as universidades devem levar em consideração várias dimensões da inclusão, os fatores que deveriam estar presentes em uma visão de inclusão abrangente, especificamente nas universidades, poderiam ser: fatores sociais, socioeconômicos, realidade familiar, crenças e expectativas dos estudantes; além de considerar questões relacionadas a barreiras econômicas, acesso à informação, capital social e cultural, redes de apoio e mercado de trabalho. Por outro lado, do ponto de vista educacional, é necessário considerar a trajetória do aluno desde a pré-escola até o ensino fundamental e médio, bem como as barreiras de admissão, os desafios de retenção e a formação pontual.

O precedente requer ações de fortalecimento da comunidade, alterações fundamentais e mudanças radicais na maneira como percebemos o mundo. Levando em conta todos esses fatores mencionados e outros emergentes, a educação deve se direcionar para um conceito de inclusão total, que requer o suporte de políticas governamentais e administração institucional.

A inclusão como prática pedagógica tornou-se um tópico importante nas pesquisas brasileiras. Conforme o artigo 3º da Declaração de Jomtien (WCEFA, 1990), é preciso adotar ações para garantir a igualdade de acesso à educação para todos, especialmente aqueles que possuem formas únicas de desenvolvimento e que por muitos anos foram excluídos de situações reais de aprendizado.

O Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), a Declaração Mundial de Educação para Todos (WCEFA, 1990) e Salamanca (UNESCO-MEC, 1994), bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Reafirmamos os princípios da escola para todos, para defender a matrícula de estudantes com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. Esses movimentos exigem esforços da ação governamental:

> -[...] dar a mais alta prioridade política e organizacional à melhoria de seus sistemas educacionais para que possam incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;
> - adotar por lei ou como política, o princípio da educação inclusiva que permite que todas as crianças sejam matriculadas em escolas regulares, a menos que haja fortes razões para agir de outra forma;
> - Desenvolver projetos demonstrativos e estimular intercâmbios com países que tenham experiências de escolarização inclusiva;

> - Garantir que, no contexto da mudança sistemática, os programas de formação de professores, tanto inicial como continuada, sejam orientados para atender às necessidades da educação especial em escolas inclusivas (UNESCO, 1994, p.1-2, Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais).

Neste contexto, o sistema de ensino brasileiro deve estar preparado para atender à variedade de necessidades de aprendizagem de todos os estudantes em uma sala de aula regular, incluindo aqueles com deficiências, transtornos do desenvolvimento global (TGD) e altas habilidades/superdotação, termo oficial para educação especial (BRASIL, 2007).

ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Quando se trata da estrutura da educação brasileira, Bueno (2002) destaca as políticas públicas para a formação de professores que possam abordar as formas de exclusão na escola. Nesse sentido, nota-se, no panorama nacional brasileiro, a portaria interministerial nº 1.793, de dezembro de 1994, que sugere:

> Art. 1º [...] incluir a disciplina "aspectos ético-político-educativos da normalização e integração de pessoas com necessidades especiais", prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as graduações.
> Art. 2º Recomendar a inclusão de conteúdos relacionados aos aspectos Ético-Político-Educativos da Normalização e Integração das Pessoas com Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), o curso de Serviço Social e outros cursos superiores, de acordo com suas especificidades.
> Art. 3º Recomendar para manutenção e ampliação dois cursos complementares, de graduação e de especialização organizados para as diversas áreas da Educação Especial (BRASIL, 1994).

Para reafirmar as orientações do decreto, em 20 de dezembro de 1999, foi emitido um novo número 3.298, que ressalta, no segundo parágrafo do artigo 27, as responsabilidades do Ministério da Educação:

> Art. 2º Ministério da Educação, no âmbito de sua competência, expedirá instruções para que os programas de ensino superior incluam

> em seu conteúdo curricular itens ou disciplinas relacionadas às pessoas com deficiência (BRASIL, 1999).

Com base nesse documento, a Lei 10.172 (Brasil, 2001a) foi estabelecida em 9 de janeiro de 2001, sugerindo quais aspectos da educação especial seriam incorporados em vários cursos de graduação, no processo de capacitação de professores para uma escola inclusiva. Apoiando essa proposta, a portaria interministerial 555, de 5 de junho de 2007, enfatiza principalmente "[a] capacitação de professores para atendimento educacional especializado e outros profissionais da educação para a inclusão escolar; coordenação intersetorial na implementação de políticas públicas" (BRASIL, 2007).

Em geral, os recém-graduados enfrentam desafios ao lidar com a situação em sala de aula que envolve a presença do aluno com deficiência. Para assegurar uma formação docente que englobe o público da educação especial em todas as atividades escolares, deve-se levar em conta um conjunto de conteúdos específicos que visam auxiliar a prática profissional nas escolas regulares. Algumas políticas públicas direcionam a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva e, embora ainda incipientes, existem nesse sentido: artigo 29, parágrafo II, da lei nº 7.853 (BRASIL, 1989), de 24 de outubro de 1989; Decreto 3.298 (BRASIL, 1999), de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência, e o Regulamento de Proteção:

> Art. 29. As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades das pessoas com deficiência, tais como:
> I - adequação de recursos pedagógicos: material pedagógico, equipamentos e currículo;
> *II - formação de recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados* ; e
> III - adequação de dois recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação (Brasil, 1999: 1 gritos nossos).
> Dentre os referidos documentos, as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia indicam conteúdos específicos na formação de professores para atender às demandas educacionais do referido público (Brasil, 2008), além de prever as seguintes funções para o exercício da docência (Brasil , 2006):
> [...]
> V- Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas de dois alunos nas relações individuais e coletivas;
> [...]
> VII - relacionar as linguagens dos dois meios de comunicação com a

> educação nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
> [...]
> IX - identificar os problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, interativa e propositiva na fase das realidades complexas, de modo a contribuir para a superação das exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, políticas e outras;
> [...]
> X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixes geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, opções sexuais e outras (BRASIL, 2006, p. 2).

Como um direito social, expande, de um lado, a proteção da educação pública, gratuita, secular, democrática, inclusiva e de alta qualidade para todos e, de outro, a universalização do acesso, a extensão do horário escolar e a garantia de permanência bem-sucedida de crianças, adolescentes, jovens e adultos em todas as fases e modalidades. Esse direito se materializa no contexto do desafio de superar as desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade (BRASIL, 2010, p. 31). Posteriormente, o mesmo documento declara que:

> [...] os sistemas educativos devem garantir a implementação efetiva de uma política educativa como garantia da transversalidade da educação especial na educação, independentemente do não funcionamento desta frequência escolar, independentemente da formação docente. Para isso, propõe-se disseminar uma política voltada para a transformação de dois sistemas educacionais em sistemas inclusivos, que contemplem a diversidade em termos de igualdade, por meio de estrutura física, recursos materiais e humanos e apoio à formação, com qualidade social, de gestores e educadores em escolas públicas. Esta deve ter como princípio a garantia dos direitos à igualdade e à diversidade étnico-racial, de gênero, idade, orientação sexual e religiosa, bem como a garantia de direitos aos alunos com deficiência. (BRASIL, 2010, p.32-33)

Contudo, a educação continuada deve ser uma das alternativas para o desenvolvimento profissional e a oportunidade de preparar o educador para lidar com as diversidades na sala de aula.

AS TECNOLOGIAS A FAVOR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A presença das tecnologias no ambiente escolar não é novidade, mas sua aplicação voltada à inclusão ganhou força nas últimas décadas. A educação

inclusiva, entendida como o direito de todos os estudantes participarem plenamente da vida escolar, exige estratégias que respeitem a diversidade humana. Nesse cenário, recursos digitais surgem como instrumentos capazes de democratizar o acesso ao conhecimento, personalizar experiências e reduzir desigualdades históricas.

Softwares de leitura de tela, por exemplo, permitem que alunos com deficiência visual naveguem por plataformas educacionais, leiam textos, realizem atividades e participem de discussões. Esses programas interpretam o conteúdo exibido no monitor e o transformam em áudio, garantindo autonomia e participação ativa. Da mesma forma, teclados adaptados, mouses especiais e dispositivos de rastreamento ocular ampliam as possibilidades de interação para estudantes com limitações motoras.

Outro avanço significativo está nos aplicativos de comunicação alternativa, que beneficiam pessoas com dificuldades de fala ou escrita. Por meio de símbolos, imagens e sínteses de voz, esses recursos possibilitam que o estudante expresse ideias, participe de debates e desenvolva competências comunicativas. A tecnologia, nesse caso, não substitui a linguagem humana, mas cria pontes para que ela aconteça.

As plataformas de aprendizagem também desempenham papel essencial. Ambientes virtuais permitem que professores disponibilizem conteúdos em múltiplos formatos — vídeos, áudios, textos, animações — atendendo diferentes estilos de aprendizagem. Um aluno com déficit de atenção pode se beneficiar de vídeos curtos e objetivos; outro, com deficiência auditiva, pode acessar legendas e transcrições; já um estudante com dislexia pode ativar fontes acessíveis e ferramentas de leitura guiada. A personalização, antes difícil de implementar em sala de aula tradicional, torna-se viável com o apoio tecnológico.

A inteligência artificial, quando usada de forma responsável, amplia ainda mais essas possibilidades. Sistemas adaptativos analisam o desempenho do aluno e sugerem atividades específicas, reforçando conteúdos que precisam de mais atenção. Ferramentas de tradução automática auxiliam estudantes imigrantes ou falantes de outras línguas, promovendo inclusão linguística. Assistentes virtuais podem responder dúvidas, orientar estudos e oferecer explicações complementares, garantindo que ninguém fique para trás.

Além disso, a tecnologia contribui para a formação docente. Cursos online, comunidades virtuais e plataformas de compartilhamento de práticas permitem que professores aprendam sobre inclusão, troquem experiências e desenvolvam novas metodologias. A educação inclusiva não depende apenas de recursos, mas de profissionais preparados para utilizá-los de maneira crítica e sensível.

Outro ponto relevante é a acessibilidade digital. Sites, aplicativos e materiais precisam seguir padrões que garantam navegação simples, contraste adequado, compatibilidade com leitores de tela e organização clara. Sem isso, mesmo a melhor tecnologia se torna excludente. A acessibilidade não é um detalhe técnico, mas um princípio pedagógico.

A realidade aumentada e a realidade virtual também oferecem oportunidades interessantes. Com elas, estudantes podem explorar ambientes tridimensionais, visualizar conceitos abstratos e vivenciar experiências imersivas. Para alunos com dificuldades de concentração, esses recursos podem tornar o aprendizado mais envolvente; para aqueles com limitações motoras, permitem vivências que seriam impossíveis no mundo físico.

É importante destacar que a tecnologia não resolve tudo sozinha. Ela precisa estar integrada a políticas públicas, práticas pedagógicas e atitudes inclusivas. Sem investimento, formação e infraestrutura, os recursos digitais podem reforçar desigualdades em vez de combatê-las. A inclusão exige compromisso coletivo.

Ainda assim, quando bem implementada, a tecnologia transforma a escola em um espaço mais acolhedor, flexível e democrático. Ela amplia horizontes, fortalece a autonomia e reconhece que cada estudante aprende de um jeito único. A educação inclusiva, apoiada por ferramentas digitais, não é apenas um ideal: é uma realidade possível e necessária.

Em síntese, as tecnologias a favor da educação inclusiva representam um avanço civilizatório. Elas permitem que a diversidade seja vista como potência, não como obstáculo. Criam caminhos para que todos participem, aprendam e se desenvolvam plenamente. E, acima de tudo, lembram que a inclusão não é um favor, mas um direito.

Tem-se atribuído grande relevância à aplicação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na capacitação de educadores para atuarem

na educação especial. A remodelação do sistema educativo, sob a ótica da inclusão, emergiu com a finalidade de assegurar recursos, táticas e serviços alternativos e distintos para suprir a necessidade de alunos por assistência educacional especializada (AEE) (GIROTO, POKER E OMOTE, 2011).

Nesse contexto, tem-se confiado ao docente a tarefa de empregar as diversas estratégias e tecnologias de informação e comunicação. Giroto, Poker e Omote (2011) também sustentam que entre as transformações que os professores devem adotar em sala de aula, ressalta-se o uso das TIC, uma vez que a legislação assegura aos estudantes que frequentam salas de recursos multifuncionais - para oferta do PREPA - ou disponibilidade de diferentes tecnologias nas instituições educacionais.

Esses autores indicam que o uso das TIC é de suma importância para o desenvolvimento pleno dos estudantes: “[…] somos docentes a serviço dos milhares de docentes que estão sendo capacitados para atuar na rede pública de ensino, mas estão cientes disso, sobre [seu] uso, na prática pedagógica”. Isso representa mais uma brecha no processo de capacitação de professores, pois eles não estão aptos para trabalhar com materiais didático-pedagógicos capazes de apoiar significativamente o desenvolvimento de suas salas de aula e o processo de ensino-aprendizagem de alguns com NEE.

Já a Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), estipula que o graduado deve estar habilitado a utilizar essas ferramentas no desenvolvimento de seu processo educativo. No entanto, a presença de recursos tecnológicos na escola, bem como a expansão do seu acesso, não assegura o seu uso adequado pelo professor, que muitas vezes não possui habilidade para utilizar tais instrumentos pedagógicos. Além disso, os próprios cursos de Pedagogia não incluem disciplinas que formem futuros profissionais para o uso das TIC em seus currículos (GIROTO, POKER E OMOTE, 2011, p. 21-22).

É importante salientar que também há cursos com necessidades educacionais especiais (NEE). A pesquisa revelou que os docentes do ensino superior tendiam a manifestar falta de habilidade ao atribuir significados entrelaçados, frequentemente ligados a ideias, concepções e crenças baseadas

em sentimentos de temor, horror e pesar, os quais, conforme a autora, podem desestabilizar a prática pedagógica.

Prosseguindo com o estudo de (2005), é possível constatar que os educadores reforçam algumas disparidades individuais em relação a certos estudantes, indiretamente estigmatizando suas limitações, como evidenciado na seguinte passagem da entrevista:

> [...] tive uma professora que reprovou para eu não reivindicar a sexta série, porque era bom para mim, porque eu tenho problema de audição. E que muitas pessoas que não têm algum tipo de deficiência não recebem tanto. Eu estava deprimido. Nove pra mim é nota boa, sei que as notas em si não expressam aprendizado, mas eu queria aproveitar ao máximo, aprender, me aprimorar [...]. (Elaine, uma estudante surda entrevistada) (GIROTO, POKER E OMOTE, 2011, p. 7).

É essencial que o profissional encarregado do atendimento desses indivíduos seja adequadamente capacitado durante seu processo de formação, a fim de lidar de forma prática com as demandas resultantes das mudanças políticas em relação à educação inclusiva. Com base nessas declarações e nas diretrizes constitucionais estabelecidas na legislação brasileira, esta pesquisa teve como objetivo identificar os currículos dos cursos de Pedagogia e outras graduações de acordo com as disposições da Resolução 5.626/05 (BRASIL, 2005), que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre o tema, bem como a Portaria Interministerial 1.793/94 (BRASIL, 1994), que orienta a inclusão de conteúdos e/ou disciplinas relacionadas aos fundamentos da educação especial, inclusiva e necessidades educacionais especiais (NEE) na formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração de estudantes com deficiências e distúrbios demanda uma estratégia cooperativa e interdisciplinar. Os educadores devem colaborar com outros especialistas, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, para assegurar que cada estudante obtenha o auxílio necessário para atingir seu potencial máximo. Adicionalmente, os professores devem estar informados sobre os recursos disponíveis para promover a inclusão, como tecnologias de assistência e materiais personalizados.

É crucial que os educadores estejam atualizados sobre as leis e políticas de inclusão, para garantir que seus estudantes tenham acesso aos recursos e serviços aos quais têm direito. Fomentar uma dinâmica de inclusão educacional/social requer que as escolas desenvolvam planos de ação, nos quais todos esses elementos se unam, bem como destinem recursos para uma política de inclusão completa, que deve ser respaldada pela política pública de educação. Da mesma forma, é necessário questionar a categoria inclusão em várias disciplinas, pois muitas vezes se refere a aspectos socioeconômicos, o que permite a implementação de mecanismos e dispositivos de nivelamento ou ação afirmativa diante de um sistema social extremamente desigual. Nesse sentido, sua concepção e prática são corretivas e hierárquicas, ou seja, possuem poder e capital para incluir.

A inclusão exige a implementação de medidas que assegurem que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de alta qualidade, independentemente de sua condição física, cognitiva, social ou econômica. Isso pode incluir a personalização de materiais didáticos, a oferta de suporte pedagógico especializado, a promoção de ambientes acolhedores e inclusivos e a capacitação dos professores para lidar com a diversidade de seus alunos.

É importante não apenas para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de alta qualidade, mas também para promover a igualdade social e a diversidade cultural. Quando as escolas são inclusivas, elas criam ambientes onde as diferenças são valorizadas e respeitadas, e isso pode ter um impacto positivo na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P., & PASSERON J. **Reprodução*:* Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Barcelona: Fontamara. 1996.

BRASIL. **LEI Nº 9.394/96, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84751>. Acesso em 20 junho.2026.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 15 out.2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em 15 junho.2026.

FAVERO, Maria Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa P.; MANTOAM, Maria Thesa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado- Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas.** Brasília DF: Editora UnB, 2007.

GIROTO, CRM; PÔQUER, RB; E OMOTE, S. (orgs.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas,** Marília: Cultura Acadêmica. 2011.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Guia para garantir a inclusão e a equidade na educação.** Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf. Acesso em 25 junho.2026.

UNESCO (1994) **Declaração Mundial de Educação para Todos e Diretrizes de Ação para o Encontro das Necessidades Básicas de Aprendizagem, UNESCO: Brasil. UNESCO (1994) Formação de professores: Necessidades especiais na Sala de Aula.** UNESCO: Paris. (Traduzido pelo Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação de Portugal). 1994.

UNESCO. **Educação inclusiva: o caminho para o futuro.** *XLVIII* Conferência Internacional sobre Educação., Genebra. 2008.

UNESCO. **Princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1997.

WCEFA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos,** Jomtien: Conferência Mundial sobre Educação para Todos-UNESCO. 1990.

SEU LOBATO FOI À ÁFRICA: RELEITURA DO REPERTÓRIO MUSICAL INFANTIL COMO PRÁTICA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COM BEBÊS

SEU LOBATO WENT TO AFRICA: REINTERPRETING CHILDREN'S MUSICAL REPERTOIRE AS AN ANTI-RACIST EDUCATIONAL PRACTICE WITH BABIES

MARCIA VALÉRIA JACINTHO[7]

RESUMO

Este artigo analisa a releitura do repertório musical infantil como possibilidade de construção de práticas de Educação Antirracista com bebês, tomando como objeto de reflexão a experiência pedagógica “Seu Lobato foi à África”, desenvolvida no contexto da Educação Infantil. A proposta emerge de um percurso profissional e formativo que articula musicalização, revisão crítica de cantigas, Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e reconhecimento do continente africano como território plural de culturas, histórias e produção de conhecimentos. O estudo adota abordagem qualitativa, bibliográfica e reflexiva, articulada à análise de registros pedagógicos e da experiência vivenciada pela professora-autora. Discute-se a ERER desde a creche, a passagem da generalização à nomeação em repertórios musicais, as contribuições da formação sobre protagonismo africano e a organização da Estação 6 — “Sons da Infância”. Argumenta-se que os animais da releitura constituem elo narrativo com a cantiga tradicional, e não representação da África; o deslocamento pedagógico central consiste em perguntar de que território africano é cada animal, relacionando-o a países concretos e às respectivas bandeiras. Essa territorialização, entretanto, precisa integrar um currículo mais amplo, no qual pessoas, infâncias, cidades, conhecimentos, artes e diferentes modos de vida africanos também estejam presentes. Conclui-se que a releitura pode constituir uma porta de entrada para a ERER com bebês quando sustentada por intencionalidade, contextualização, continuidade curricular e reflexão crítica sobre as representações colocadas em circulação.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Bebês; Musicalização; Educação das Relações Étnico-Raciais; Educação Infantil.

ABSTRACT

This article analyzes the reinterpretation of children's musical repertoire as a possibility for developing anti-racist educational practices with babies, taking the pedagogical experience “Seu Lobato foi à África” as its object of reflection in Early Childhood Education. The proposal emerges from a professional and educational trajectory connecting music, critical revision of children's songs, Education for Ethnic-Racial Relations (ERER), and the recognition of Africa as a plural territory of cultures, histories, and knowledge production. The study adopts a qualitative, bibliographical, and reflective approach articulated with pedagogical records and the teacher-author's lived experience. It discusses

[7] Marcia Valéria Jacintho — Pós-graduanda em Educação para as Relações Étnico-Raciais. CIMESB.

ERER in nursery education, the movement from generalization to naming in musical repertoires, the contributions of teacher education on African protagonism, and the organization of Station 6 — “Sounds of Childhood”. The article argues that the animals in the reinterpretation function as a narrative link to the traditional song rather than as representations of Africa; the central pedagogical shift lies in asking from which African territory each animal comes, connecting it to specific countries and their flags. Such territorialization, however, must be part of a broader curriculum in which African people, childhoods, cities, knowledge, arts, and ways of life are also present. The study concludes that the reinterpretation can serve as an entry point for ERER with babies when supported by pedagogical intentionality, contextualization, curricular continuity, and critical reflection on the representations made available to children.
Keywords: Anti-Racist Education; Babies; Music Education; Ethnic-Racial Relations; Early Childhood Education.

1 INTRODUÇÃO

As cantigas atravessam o cotidiano da Educação Infantil e, no trabalho com bebês, constituem linguagem de encontro, escuta, movimento, repetição, vínculo e participação. A familiaridade desse repertório, contudo, pode naturalizar palavras e imagens que merecem ser interrogadas. Cantar também é selecionar referências culturais: pessoas, povos, territórios, modos de vida e conhecimentos passam a compor o universo oferecido às crianças. Sob a perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), portanto, a música deixa de ser compreendida como elemento neutro e passa a integrar a reflexão curricular.

Essa compreensão encontra respaldo nos marcos da Educação Infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e estabelece que as creches atendem crianças de até três anos (BRASIL, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos e compreendem o currículo como articulação entre as experiências infantis e os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BRASIL, 2009). A BNCC, por sua vez, organiza a etapa a partir das interações e da brincadeira e assegura os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2018). Esses documentos permitem situar a ERER com bebês não como antecipação de conteúdos escolares, mas como responsabilidade sobre

experiências, relações, linguagens e repertórios.

No campo das relações étnico-raciais, a Lei nº 10.639/2003 alterou a LDB e instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER orientam a valorização da história, da cultura e dos conhecimentos africanos e afro-brasileiros e convocam os sistemas de ensino à revisão de práticas e currículos (BRASIL, 2004). No âmbito específico da Educação Infantil, as DCNEI determinam que as propostas pedagógicas respeitem as diferentes culturas, identidades e singularidades e concebem o currículo como articulação entre as experiências e os saberes das crianças e os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BRASIL, 2009). Mais recentemente, as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil reafirmaram que a qualidade e a equidade devem alcançar todos os bebês e crianças, do nascimento aos cinco anos, abrangendo ambientes educativos e processos pedagógicos (BRASIL, 2024). Assim, a ERER no Berçário pode ser compreendida como parte da própria qualidade do currículo oferecido às crianças.

É nesse campo que se situa a experiência analisada. Antes da criação de “Seu Lobato foi à África”, minha prática no Berçário já havia sido atravessada por duas experiências formativas. A primeira ocorreu no contato com uma releitura da cantiga tradicionalmente conhecida como “Indiozinhos”, associada ao trabalho de Ana Cacimba, na qual a denominação genérica cede lugar à nomeação de diferentes povos indígenas. A segunda ocorreu na formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais, especialmente na aula “A Origem Africana da Matemática e Educação Antirracista”, ministrada pelo professor Jeferson dos Santos Todão. A partir dela, desenvolvi uma sequência para bebês inspirada no Osso de Ishango. Em momentos distintos, essas experiências fizeram emergir perguntas que depois se encontrariam: quem nomeamos quando cantamos? Que África apresentamos quando falamos de África?

Foi nesse percurso que surgiu, em 2026, a releitura pedagógica “Seu Lobato foi à África”. A proposta preserva a estrutura reconhecível da cantiga “Seu Lobato tinha um sítio” e seu elo narrativo com os animais, mas desloca

a personagem para uma viagem por diferentes países africanos. O movimento central não consiste em utilizar animais como símbolos do continente. Ao contrário, a pergunta pedagógica passa a ser: de que lugar da África é esse animal? A associação entre animal, país e bandeira torna-se recurso inicial de territorialização e de ruptura com a ideia de uma África única e indiferenciada.

O problema que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: de que modo a releitura de uma cantiga tradicional, desenvolvida em uma experiência de musicalização com bebês, pode contribuir para a ERER ao articular nomeação, territorialização e ampliação de repertórios? O objetivo geral é analisar as possibilidades e os limites da releitura “Seu Lobato foi à África” como prática de Educação Antirracista na Educação Infantil. Especificamente, busca-se discutir a ERER desde o Berçário; compreender a revisão crítica de cantigas como questão curricular; reconstruir o percurso formativo que antecedeu a proposta; descrever sua materialização na Estação 6 — “Sons da Infância”; e analisar criticamente como a territorialização dos países africanos pode ser ampliada por referências humanas, culturais, científicas e contemporâneas.

2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DESDE O BERÇÁRIO

Pensar ERER desde o Berçário exige afastar a ideia de que bebês seriam pequenos demais para participar de experiências comprometidas com uma perspectiva antirracista. Essa concepção costuma decorrer de uma associação da ERER apenas ao ensino conceitual de escravidão, racismo ou discriminação. Na creche, entretanto, a questão pedagógica é outra: quais imagens, sons, histórias, objetos, corpos, estéticas, conhecimentos e relações são colocados ao alcance das crianças desde os primeiros anos?

As DCNEI são decisivas para esse deslocamento. Ao definirem a criança como sujeito que aprende, observa, experimenta, questiona e produz cultura, retiram o bebê de uma posição passiva. Também determinam que as propostas pedagógicas garantam experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo, ampliem experiências sensoriais e expressivas, favoreçam a imersão em diferentes linguagens e possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais (BRASIL, 2009). Assim, uma prática antirracista com bebês não precisa assumir a

forma de explicação abstrata; pode materializar-se na organização do ambiente, na literatura, na musicalização, nas imagens, nos brinquedos, nos conhecimentos legitimados e nas mediações realizadas pelos adultos.

A BNCC reafirma esse entendimento ao organizar a Educação Infantil por campos de experiências e reconhecer, entre eles, “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018). Para os bebês, explorar sons, movimentos, materiais e relações não constitui preparação menor para aprendizagens futuras; é a própria forma de participar da cultura e construir conhecimentos. Isso é particularmente relevante para este estudo, pois tanto a experiência inspirada no Osso de Ishango quanto a musicalização analisada foram organizadas sem antecipar escolarização formal.

As Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, instituídas em 2024, atualizam esse compromisso ao estabelecer parâmetros de qualidade e equidade para todos os bebês e crianças do nascimento aos cinco anos, abrangendo gestão, ambientes educativos, processos pedagógicos e condições promotoras de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2024). A presença da palavra equidade nesse marco contemporâneo fortalece a compreensão de que qualidade na Educação Infantil não pode ser dissociada do enfrentamento das desigualdades que atravessam a sociedade e as instituições.

No campo específico da ERER, Dias, Reis e Damião (2022) defendem que materiais, espaços e tempos da Educação Infantil possibilitem interações com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Dias (2015) também destaca a necessidade de incorporar a igualdade étnico-racial às práticas curriculares de creches e pré-escolas. Essas contribuições ajudam a compreender que o compromisso antirracista não começa quando surge um episódio explícito de discriminação; possui dimensão afirmativa, cotidiana e preventiva. Trata-se de criar condições para que crianças negras não encontrem sua humanidade reduzida ou ausente e para que todas as crianças convivam com repertórios mais plurais.

Gomes (2019), ao aproximar raça, infância e Educação Infantil, propõe

pensar justiça curricular e justiça cognitiva. Essa formulação amplia a análise: não basta perguntar quem aparece nos materiais; é necessário perguntar quem aparece como produtor de conhecimento. A presença africana no currículo não pode ficar limitada à escravização, ao folclore ou a uma celebração episódica. Pessoas e sociedades africanas precisam poder aparecer também associadas à ciência, matemática, arte, filosofia, tecnologia, urbanidade, infância e contemporaneidade.

Essa responsabilidade encontra sustentação nas DCNEI, que vinculam a Educação Infantil ao respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades e reconhecem as crianças como sujeitos que constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade nas experiências cotidianas (BRASIL, 2009). As Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade de 2024 reforçam esse horizonte ao incluir, entre as dimensões da qualidade da Educação Infantil, os ambientes educativos e os processos pedagógicos destinados a todos os bebês e crianças (BRASIL, 2024). Para este estudo, esses marcos conduzem a uma pergunta curricular concreta: quais mundos fazemos existir quando escolhemos uma música, uma história, uma imagem ou um objeto para os bebês?

3 QUANDO AS CANTIGAS TAMBÉM PRECISAM SER REVISITADAS

As cantigas tradicionais constituem patrimônio cultural e afetivo, mas sua transmissão entre gerações não as torna imunes à reflexão. Revisitar uma canção não significa necessariamente rejeitar a tradição. Pode significar escutá-la novamente, perguntando o que merece ser preservado, o que necessita de contextualização e quais palavras ou classificações já não correspondem às concepções educativas que orientam a prática contemporânea.

Foi nesse contexto que a cantiga tradicionalmente conhecida como “Indiozinhos” passou a produzir um incômodo pedagógico. O termo “índio”, utilizado de forma genérica, reúne sob uma única categoria povos com histórias, línguas, culturas e identidades distintas; o diminutivo acrescenta uma camada de infantilização. Em minha prática, tive contato com uma releitura associada ao trabalho musical de Ana Cacimba que nomeava povos como Huni Kuin, Tupinambá, Kariri-Xocó e Fulni-ô. Neste artigo, a

denominação “Indiozinhos” é mantida apenas quando necessária à identificação histórica do repertório problematizado; pedagogicamente, a releitura é referida como “Indígenas” ou “Povos originários”.

O aprendizado decisivo não esteve apenas na troca de palavras, mas na passagem da generalização à nomeação. Nomear não resolve, por si só, o problema da representação, pois nomes sem contexto podem virar enumeração. Entretanto, a nomeação rompe uma primeira camada de homogeneização: Huni Kuin, Tupinambá, Kariri-Xocó e Fulni-ô não são maneiras diferentes de dizer uma mesma coisa; são referências a povos distintos. A experiência ensinou que a linguagem pode reconhecer diferenças ou apagá-las.

A partir daí, a pergunta “o que cantamos quando cantamos para e com os bebês?” tornou-se parte da minha prática. A tradição musical deixou de ser recebida apenas como herança a reproduzir e passou a ser também objeto de escolha docente. Essa postura seria importante posteriormente porque forneceu uma chave para pensar a África: se a nomeação importa quando tratamos de povos indígenas, também seria necessário desconfiar de referências que transformassem um continente inteiro em uma categoria única.

A aproximação entre as duas experiências, contudo, não significa equiparar histórias indígenas e africanas. Trata-se de reconhecer um aprendizado metodológico sobre o ato de nomear. A revisão da cantiga “Indígenas” ou “Povos Originários” ensinou a perguntar quem desaparece dentro de uma palavra genérica. Mais tarde, a formação antirracista acrescentaria outra dimensão: além de nomear, seria necessário interrogar que conhecimentos e imagens são associados aos territórios nomeados.

4 FORMAÇÃO ANTIRRACISTA E A ÁFRICA COMO TERRITÓRIO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Outro campo de aprofundamento ocorreu durante minha formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais, na aula “A Origem Africana da Matemática e Educação Antirracista”, ministrada pelo professor Jeferson dos Santos Todão. A proposta problematizava o eixo África e Matemática e interrogava como reconhecer o protagonismo africano na produção de

conhecimento e como fazer a Lei nº 10.639/2003 alcançar também campos frequentemente afastados da ERER, como as Ciências Exatas.

Os slides e minhas anotações da aula registram um movimento que ultrapassava a inclusão de informações sobre a África. Aparecem questões sobre "história única", racismo estrutural, racismo científico, a africanidade do Egito, Kemet, sistemas de numeração, papiros matemáticos e o Osso de Ishango. A formação provocava uma pergunta epistemológica: por que determinadas civilizações são reconhecidas como produtoras universais de ciência enquanto conhecimentos desenvolvidos em territórios africanos permanecem pouco presentes na escolarização?

A discussão sobre o Egito foi significativa porque evidenciou como uma realização pode ser reconhecida historicamente e, ao mesmo tempo, afastada simbolicamente da imagem construída sobre a África. O estudo de Kemet, dos registros matemáticos e do Osso de Ishango contribuiu para deslocar o continente da posição de objeto da história para a de território de investigação, criação e produção de conhecimento. Essa perspectiva dialoga com D'Ambrosio (2001), para quem conhecimentos matemáticos são produções humanas vinculadas a contextos culturais e históricos.

Entre minhas anotações, uma pergunta se tornou especialmente relevante para compreender o percurso posterior: "De que parte do continente é essa música?". Ela registra uma inquietação que já surgia durante a formação: dizer apenas "africano" pode ser insuficiente. Se a África é plural, torna-se necessário perguntar de qual país, região, povo ou contexto cultural determinada referência procede. Naquele momento, a pergunta ainda não estava relacionada à criação de "Seu Lobato foi à África"; ela fazia parte do processo formativo e da revisão do meu próprio modo de pensar o continente.

Como atividade avaliativa da formação, elaborei a sequência "As Primeiras Marcas da Humanidade: uma experiência afrocentrada inspirada no Osso de Ishango", destinada ao Berçário A. O desafio era traduzir uma discussão sobre protagonismo africano e produção matemática para linguagens coerentes com crianças de zero a dois anos. A resposta não foi antecipar números ou operações formais, mas propor experiências com marcas, regularidades, comparação, formas, tamanhos, texturas e relações espaciais.

Essa opção encontra fundamento nas DCNEI e na BNCC: bebês constroem conhecimentos ao explorar, manipular, observar, repetir e relacionar objetos e acontecimentos (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018). Assim, a referência ao Osso de Ishango não foi utilizada para exigir compreensão histórica do artefato, mas para permitir que uma referência africana ligada à produção de conhecimento ocupasse legitimamente o currículo do Berçário. “Mais do que ensinar números”, interessava reconhecer os bebês como sujeitos de conhecimento e romper com a ideia de que referências africanas científicas precisariam esperar etapas posteriores da escolarização.

Dessa experiência emergiu uma questão que permaneceria comigo: por que esperar que as crianças sejam maiores para lhes oferecer referências africanas positivas, plurais e vinculadas à produção de conhecimentos? A adequação à faixa etária não precisa significar ausência. Exige encontrar linguagens compatíveis com a infância: corpo, movimento, som, toque, repetição, brincadeira, interação e exploração.

A formação com Todão não propôs a criação de “Seu Lobato foi à África”. Preservar essa cronologia é importante. O que os registros permitem afirmar é que a aula deixou perguntas: que África apresentamos? De que parte do continente vem determinada referência? Quem aparece como produtor de conhecimento? Essas questões encontrariam posteriormente a musicalização, linguagem já presente de forma intensa em minha prática com os bebês.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo adota abordagem qualitativa, bibliográfica e reflexiva, articulada à análise de uma experiência pedagógica situada. A professora-autora participou da concepção, organização e realização das práticas descritas; por essa razão, a primeira pessoa é utilizada quando necessária à reconstrução do percurso profissional e formativo. A experiência não é tomada como verdade generalizável, mas como material de reflexão colocado em diálogo com a produção acadêmica e os documentos normativos.

A análise acompanha uma ordem cronológica. O primeiro momento corresponde à experiência com a releitura “Indígenas” e à aprendizagem produzida pela passagem da generalização à nomeação. O segundo

compreende a formação com Jeferson dos Santos Todão e a sequência inspirada no Osso de Ishango, quando se amplia a compreensão da África como território de produção de conhecimento. O terceiro corresponde à criação de “Seu Lobato foi à África” e à sua materialização na Estação 6 — “Sons da Infância”.

Na descrição das ações dos bebês, diferencia-se observação de interpretação. Aproximações, movimentos, vocalizações, manipulação de objetos e produção de sons podem ser descritos como formas de participação; não são utilizados como prova de “consciência antirracista” ou de compreensão conceitual da África. O foco analítico recai sobre as escolhas curriculares dos adultos, os repertórios disponibilizados e a coerência dessas escolhas com os princípios da ERER e da Educação Infantil.

O movimento metodológico pode ser sintetizado como prática, registro, retorno crítico e reelaboração. Essa opção é coerente com Dias, Reis e Damião (2022), que reconhecem a experiência como dimensão da produção de conhecimento, e com estudos que apontam a formação docente como possibilidade de revisão das práticas (DIAS, 2007; SILVA, 2018).

6 “SEU LOBATO FOI À ÁFRICA”: DA RELEITURA À EXPERIÊNCIA COM OS BEBÊS

A criação de “Seu Lobato foi à África”, em 2026, ocorreu no encontro entre os movimentos anteriormente descritos. Da experiência com “Indígenas” permaneceu a atenção à nomeação; da formação antirracista, a necessidade de reconhecer a pluralidade do continente e sua produção de conhecimentos; do cotidiano do Berçário, a musicalização como linguagem de vínculo, participação e investigação.

A cantiga “Seu Lobato tinha um sítio” oferece uma estrutura simples, repetitiva e aberta à substituição de animais e sons. Na releitura, essa arquitetura musical é preservada para manter o reconhecimento e a possibilidade de participação. O deslocamento acontece na narrativa: Seu Lobato sai do sítio e viaja por diferentes territórios africanos, encontrando animais associados a países específicos.

A presença dos animais, portanto, não nasceu da intenção de representar a África por sua fauna. Eles permanecem porque constituem o elo

narrativo com a cantiga de origem. O deslocamento pedagógico ocorre quando o animal deixa de aparecer em uma “África” genérica e passa a provocar uma pergunta territorial: de que lugar da África é esse animal? A partir dessa pergunta, o material associa animal, nome do país e respectiva bandeira.

Entre os países trabalhados estavam Quênia, Botsuana, África do Sul, Madagascar, Tanzânia, Namíbia, Zimbábue, Ruanda, Senegal, Zâmbia, Guiné-Bissau e Camarões. O objetivo não era ensinar uma lista de países aos bebês, mas tornar visível, também aos adultos mediadores, que África não é um país e que referências africanas podem ser localizadas e nomeadas. Esse movimento retoma, em outro contexto, a pergunta registrada na formação: “De que parte do continente é essa música?”. Agora, a mesma lógica se materializava na pergunta sobre a procedência territorial de cada animal.

A releitura ganhou materialidade na Estação 6 — “Sons da Infância”, organizada durante a Semana do Bebê de 2026. A organização da Estação tornou visível a intencionalidade pedagógica. O ambiente reuniu instrumentos de percussão, bandinha rítmica, xilofone, sementes, materiais reutilizáveis, recipientes sonoros, varal com panelas e objetos metálicos, microfones produzidos com materiais alternativos, tapetes e áreas de exploração. Os materiais referentes à releitura foram organizados de modo a relacionar os animais aos países africanos nomeados e às respectivas bandeiras. Assim, a territorialização não permaneceu apenas na letra da música: foi incorporada à materialidade do espaço.

A releitura também alcançou a representação visual do personagem. Nas imagens que serviram de referência à elaboração dos cartões, Seu Lobato aparecia como um homem branco; na proposta desenvolvida para os bebês, foi recriado como um homem negro, ocupando a centralidade visual da narrativa. Essa escolha não altera a estrutura musical da cantiga, mas amplia o campo de representação oferecido às crianças ao colocar uma figura negra no lugar de protagonista.

Essa opção dialoga com estudos que problematizam a presença histórica de personagens negros em produções destinadas à infância. Gouvêa (2005) identifica, na literatura infantil brasileira das primeiras décadas do século XX, processos de ausência, estereotipação e construção de

referências culturais brancas; Gomes (2003), por sua vez, destaca a importância das representações do corpo negro e da estética nos processos educativos e de construção da identidade. No âmbito desta experiência, não se pretende atribuir à imagem efeitos identitários que não foram avaliados, mas reconhecer a escolha visual como parte da intencionalidade curricular: a releitura não desloca apenas o lugar para onde Seu Lobato vai, desloca também quem pode ocupar o centro da narrativa.

Essa organização dialoga diretamente com as DCNEI, para as quais as práticas pedagógicas devem ter como eixos as interações e a brincadeira, e com a BNCC, que reconhece exploração, expressão e participação como direitos de aprendizagem (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018). Também se aproxima das Diretrizes de Qualidade e Equidade de 2024, ao compreender ambiente, materiais e processos pedagógicos como dimensões da qualidade da oferta educativa (BRASIL, 2024). No Berçário, o espaço não é cenário neutro: ele comunica possibilidades, oferece repertórios e organiza encontros.

Durante a experiência, não se esperava que os bebês memorizassem países ou reproduzissem informações geográficas. A participação acontecia por aproximações, toques, escuta, movimentos corporais, vocalizações, repetição e exploração dos objetos. A mediação adulta nomeava e contextualizava sem transformar a Estação em aula expositiva. Essa distinção é fundamental: trabalhar ERER com bebês significa assumir responsabilidade pelo mundo cultural que lhes é oferecido, e não exigir deles uma resposta conceitual incompatível com sua idade.

A escolha de animais exige, ainda assim, atenção crítica. Estudos sobre as representações do continente africano em livros didáticos brasileiros identificam a permanência de abordagens estereotipadas e reducionistas. Ratts et al. (2006/2007), ao analisarem livros didáticos de Geografia, apontam a predominância de uma imagem da África como selvagem, rural e pobre, acompanhada da pouca visibilidade de sua diversidade social e espacial. Em direção semelhante, Oliva (2009), ao examinar livros didáticos de História, identifica a repetição de representações e estereótipos sobre o continente presentes no imaginário ocidental. Esse histórico exige atenção quando animais são mobilizados em uma proposta pedagógica relacionada à África,

ainda que sua presença tenha, como nesta experiência, outra origem e função narrativa.

Em “Seu Lobato foi à África”, os animais não foram escolhidos para representar o continente africano. Sua permanência decorre da própria estrutura narrativa da cantiga de origem: em “Seu Lobato tinha um sítio”, os animais e seus sons organizam a repetição musical e favorecem o reconhecimento e a participação das crianças. Preservá-los significa, portanto, manter um elo narrativo com a cantiga conhecida. Reconhecer essa função, entretanto, não elimina a necessidade de interrogar as representações que a proposta pode colocar em circulação. Por essa razão, o deslocamento pedagógico procura retirar os animais de uma referência genérica à “África” e territorializá-los por meio da pergunta: de que lugar da África é esse animal? Nos materiais utilizados na experiência, cada animal foi associado a um país específico e à respectiva bandeira. A relação animal–país–bandeira constituiu, assim, uma primeira estratégia para romper com a ideia da África como território único e indiferenciado.

A análise posterior da experiência permite reconhecer também os limites desse movimento. Nomear países não é suficiente, por si só, para representar a pluralidade do continente. A própria releitura já inicia um deslocamento em direção à presença humana ao recriar Seu Lobato como um homem negro e colocá-lo no centro da narrativa visual. Esse movimento, contudo, pode ser ampliado em futuros desdobramentos, incorporando diferentes pessoas, infâncias, cidades, produções culturais, conhecimentos e modos de vida, de maneira que as experiências africanas não permaneçam circunscritas às imagens da natureza e da fauna.

Nesse sentido, a crítica não exige retirar os animais da releitura. Exige impedir que carreguem sozinhos a responsabilidade de “representar a África”. A coerência antirracista da proposta depende daquilo que a acompanha e da continuidade curricular que se constrói antes e depois da cantiga.

7 ENTRE POTENCIALIDADES, TENSÕES E REELABORAÇÃO DA PRÁTICA

A análise da experiência evidencia uma primeira potencialidade: transformar o repertório musical em objeto de decisão curricular. Ao revisitar

uma cantiga conhecida, a professora deixa de ser apenas transmissora de um repertório recebido e assume responsabilidade pelas imagens e classificações que coloca em circulação. Essa postura aproxima musicalização e justiça curricular, pois pergunta não apenas o que as crianças cantam, mas quais sujeitos, territórios e conhecimentos se tornam visíveis por meio do que cantam (GOMES, 2019).

A segunda potencialidade está no movimento da generalização à territorialização. Em “Indígenas”, a nomeação de povos rompeu uma categoria genérica. Em “Seu Lobato foi à África”, o deslocamento avança da palavra “África” para países concretos, articulando nomes e bandeiras. A pergunta “de que lugar da África é esse animal?” funciona como dispositivo pedagógico porque recusa a ideia de continente indiferenciado. Não se trata de transformar a experiência em aula de Geografia, mas de instaurar desde cedo uma linguagem em que os territórios possam ser nomeados.

A terceira potencialidade encontra-se na articulação entre referências africanas e produção de conhecimento. O percurso não começa com os animais: antes deles, a formação com Todão e a experiência inspirada no Osso de Ishango já haviam deslocado a África para o campo da Matemática, da investigação e da ciência. Essa cronologia é importante porque impede que a leitura da proposta reduza a África à fauna. O próprio processo formativo da professora foi constituído por referências africanas científicas, culturais e territoriais.

A tensão permanece quando se pergunta o que acompanha cada país depois de nomeado. Uma bandeira e um animal produzem uma primeira localização, mas não esgotam a pluralidade de um território. A continuidade da proposta pode aproximar os bebês de músicas, instrumentos, literatura, artes visuais, fotografias de paisagens urbanas e rurais, imagens de crianças e famílias, brincadeiras, objetos culturais e produções de conhecimento dos países mencionados. Com bebês, contextualizar não significa acumular dados; significa ampliar, por diferentes linguagens, o conjunto de referências associado a um nome.

Esse movimento pode ser compreendido como passagem da generalização à nomeação e da nomeação à contextualização. A generalização apaga diferenças; a nomeação reconhece a existência de

territórios distintos; a contextualização acrescenta humanidade, história, cultura e contemporaneidade. A experiência analisada materializou a nomeação por meio da associação animal–país–bandeira e já introduziu uma presença humana negra central ao recriar visualmente o próprio Seu Lobato. A análise crítica indica que a continuidade curricular deve ampliar essas referências e aprofundar a contextualização dos territórios nomeados.

Essa compreensão evita dois extremos. O primeiro seria considerar a intenção antirracista suficiente e, por isso, recusar qualquer crítica. O segundo seria concluir que a presença de animais invalida a proposta, ignorando sua origem narrativa e o trabalho de territorialização realizado. Uma leitura mais rigorosa considera simultaneamente função narrativa, materialidade pedagógica, riscos de representação e estratégias concretas adotadas para deslocar sentidos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) contribuem para essa compreensão ao orientar a valorização da história, da cultura e dos conhecimentos africanos e afro-brasileiros, bem como a revisão das práticas educacionais (BRASIL, 2004). No âmbito da Educação Infantil, o Parecer CNE/CEB nº 2/2007 reafirma a abrangência dessas Diretrizes para essa etapa da Educação Básica, fortalecendo a compreensão de que a Educação das Relações Étnico-Raciais deve estar presente também nas experiências educativas oferecidas aos bebês e às crianças pequenas (BRASIL, 2007). Na Educação Infantil, esse compromisso se articula às DCNEI e às Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade, pois currículo, ambientes, materiais e processos pedagógicos compõem a própria qualidade da experiência educativa (BRASIL, 2009; BRASIL, 2024). Uma estação ou uma cantiga pode ser significativa, mas não sustenta sozinha uma Educação Antirracista. O desafio é fazer com que livros, brinquedos, imagens, músicas, conhecimentos, ambientes e interações componham uma presença contínua e plural. As Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade de 2024 reforçam a mesma direção ao tratar processos pedagógicos e ambientes educativos como dimensões da qualidade (BRASIL, 2024). Assim, a análise da Estação 6 não se restringe à letra da cantiga: inclui como o espaço foi organizado, quais materiais foram disponibilizados, como países e bandeiras apareceram e que

possibilidades de exploração foram oferecidas aos bebês.

Rever a própria prática, nesse contexto, não significa invalidar a experiência realizada, mas reconhecer que toda prática pedagógica pode ser interrogada, ampliada e reelaborada à luz dos conhecimentos construídos ao longo do percurso formativo. Significa reconhecer a docência como processo formativo contínuo. A aula de Todão produziu perguntas; a sequência do Osso de Ishango experimentou uma tradução para as linguagens dos bebês; a releitura musical produziu nova experiência; e o retorno reflexivo permite identificar o que deve permanecer, o que precisa ser ampliado e o que requer maior contextualização.

A principal reelaboração, portanto, não é abandonar a estrutura da cantiga nem retirar seus animais. É ampliar o campo de significados em torno dos países nomeados e das presenças humanas já iniciadas na proposta. Os animais podem continuar como elo narrativo com “Seu Lobato tinha um sítio”, enquanto o personagem negro central e outras referências de pessoas, conhecimentos, cidades, artes, músicas, infâncias, histórias e contemporaneidades ampliam o repertório sobre as Áfricas. Nessa perspectiva, a pergunta deixa de ser apenas “há África nesta atividade?” e passa a ser: que relações com a África esta experiência ajuda a iniciar?

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou “Seu Lobato foi à África” como experiência pedagógica situada no encontro entre musicalização, formação docente e Educação das Relações Étnico-Raciais com bebês. A reconstrução cronológica mostrou que a releitura não surgiu de uma decisão isolada. Foi antecedida pela experiência com “Indígenas”, que problematizou generalização e nomeação, e pela formação sobre a origem africana da Matemática, que ampliou minha compreensão da África como território plural e produtor de conhecimentos.

A análise também reafirma que bebês são sujeitos da Educação Básica e da cultura. LDB, DCNEI, BNCC e as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade oferecem fundamentos para uma pedagogia que respeite suas formas próprias de aprender — interações, brincadeira, exploração, corpo, sons, gestos e múltiplas linguagens — sem adiar para etapas posteriores o

direito a repertórios plurais (BRASIL, 1996; BRASIL, 2009; BRASIL, 2018; BRASIL, 2024). A ERER, nesse contexto, não é
escolarização precoce: é escolha curricular.

Um resultado importante da análise consiste em precisar tanto o lugar dos animais quanto a representação visual do personagem na proposta. Os animais não foram escolhidos para representar a África; constituem o elo narrativo preservado da cantiga tradicional. O deslocamento pedagógico está na pergunta sobre a localização: de que lugar da África é esse animal? A associação entre animais, países e bandeiras, materializada também na organização da Estação 6, buscou romper com a África genérica e introduzir territórios concretos e nomeados. Paralelamente, a recriação de Seu Lobato como um homem negro introduziu outra camada de deslocamento, ao colocar uma figura negra na centralidade visual da narrativa.

Essas estratégias, contudo, não encerram o trabalho. A territorialização e a centralidade conferida ao personagem negro precisam ser acompanhadas de contextualização e continuidade. A proposta já incorpora presença humana por meio de Seu Lobato, mas pode ampliar esse movimento com diferentes pessoas, crianças, cidades, paisagens, músicas, literaturas, artes, tecnologias, conhecimentos e experiências contemporâneas dos países apresentados. O limite da proposta, portanto, não está simplesmente na existência dos animais, mas no risco de qualquer referência tornar-se única quando não encontra um repertório mais amplo.

A experiência permite ainda distinguir atividade antirracista e currículo antirracista. Uma cantiga pode abrir uma porta, mas não pode carregar sozinha a responsabilidade de representar um continente ou transformar relações raciais. O compromisso se sustenta na continuidade das escolhas feitas pelos adultos e na articulação entre materiais, ambientes, narrativas, conhecimentos e interações. Essa perspectiva converge com as DCNERER, com as DCNEI e com as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade ao compreender currículo, ambiente e processos pedagógicos como dimensões inseparáveis de uma Educação Infantil comprometida com pluralidade, respeito e equidade (BRASIL, 2004; BRASIL, 2009; BRASIL, 2024).

Por tratar-se de uma experiência situada, o estudo não pretende

afirmar efeitos sobre a consciência racial dos bebês nem apresentar uma receita a ser reproduzida. Seu alcance está na possibilidade de demonstrar como formação, prática, registro e retorno crítico podem produzir revisão curricular. “Seu Lobato foi à África” permanece, assim, uma proposta em movimento: preserva o vínculo lúdico e musical com a infância, territorializa referências africanas e, ao ser analisada, abre novas exigências de contextualização.

Mais do que oferecer uma versão definitiva de uma cantiga, a experiência deixa uma pergunta para a docência: quais mundos fazemos existir para os bebês quando escolhemos aquilo que cantamos, mostramos, nomeamos e colocamos ao alcance de suas mãos?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**.** Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação**.** Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE/MEC, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE/MEC, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 2, de 31 de janeiro de 2007**.** Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no que diz respeito à Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/MEC, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/MEC, 2009.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**.** Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/MEC, 2024.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DIAS, Lucimar Rosa. No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DIAS, Lucimar Rosa. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. Revista Eletrônica de Educação**,**
v. 9, n. 2, p. 597–614, 2015.

DIAS, Lucimar Rosa; GONÇALVES REIS, Maria Clareth; DAMIÃO, Flávia de Jesus. Educação e relações étnico-raciais para e com bebês e crianças pequenas. Debates em Educação, v. 14, n. esp., p. 468–491, 2022.

GOMES, Nilma Lino. Raça e Educação Infantil: à procura de justiça. Revista e-Curriculum**,** São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015–1044, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167–182, 2003. DOI: 10.1590/S1517-97022003000100012.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 79–91, 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000100006.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Olhares sobre a África: abordagens da história contemporânea da África nos livros didáticos brasileiros. História Revista, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 17–35, 2009. DOI: 10.5216/hr.v14i1.7977.

RATTS, Alecsandro J. P.; RODRIGUES, Ana Paula Costa; VILELA, Benjamim Pereira; CIRQUEIRA, Diogo Marçal. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de Geografia. Revista da Casa da Geografia de Sobral, Sobral, v. 8/9, n. 1, p. 45–59, 2006/2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123–150, maio/jun. 2018.

TODÃO, Jeferson dos Santos. A origem africana da Matemática. São Paulo: Editora Ananse, 2024.

JACINTHO, Marcia Valéria. *Anotações de aula da disciplina/formação em*

Educação para as Relações Étnico-Raciais: "A Origem Africana da Matemática e Educação Antirracista", ministrada por Jeferson dos Santos Todão. Material pessoal de estudo. 2026. Não publicado.

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NAS CIVILIZAÇÕES DA ANTIGUIDADE: EGITO, GRÉCIA E ROMA

PAULO RENATO CASTILLO COUTO

Resumo

O estudo histórico da infância permite compreender aspectos fundamentais das sociedades do passado, uma vez que as diferentes formas de criação, educação e socialização das crianças refletem os valores e objetivos de cada cultura. Durante o século XX, a tese de Philippe Ariès de que o conceito de infância teria inexistido antes da Idade Moderna influenciou significativamente os estudos sobre o tema, embora suas conclusões tenham sido posteriormente questionadas. O presente artigo tem como objetivo analisar as concepções de infância no Antigo Egito, na Grécia Antiga e em Roma, a partir de fontes históricas, arqueológicas, artísticas e literárias. A análise demonstra que essas sociedades reconheciam diferenças significativas entre crianças e adultos, estabelecendo subdivisões etárias, formas específicas de educação, práticas de lazer e tratamentos jurídicos e sociais diferenciados. Ao mesmo tempo, observa-se que a experiência infantil era profundamente influenciada pela posição social e pelo gênero. Conclui-se que, embora o conceito de infância tenha assumido características distintas em cada sociedade, não apenas sua existência como categoria diferenciada pode ser identificada nas três civilizações analisadas, mas também diversas similaridades nesta categorização.

Palavras-chave: infância; Antiguidade; Egito; Grécia; Roma; História da infância.

1. Introdução

A infância constitui uma etapa da vida humana marcada por características biológicas relativamente universais, mas também por interpretações sociais e culturais que variam entre diferentes sociedades. Embora crianças existam em todas as culturas humanas, a maneira como são percebidas, educadas e inseridas na sociedade não é uniforme. O estudo da infância, portanto, permite compreender não apenas a experiência das crianças, mas também os valores, as estruturas sociais e os objetivos políticos das sociedades em que viveram.

A análise histórica da infância ganhou maior destaque a partir da obra de Philippe Ariès, *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*, publicada originalmente em 1960. Ariès defendeu a tese de que o conceito de infância, entendido como uma percepção social específica dessa fase da vida, não existiria antes da Idade Moderna. Embora a importância de sua obra para a consolidação da História da Infância seja inegável, suas conclusões foram posteriormente questionadas por estudos que identificaram concepções diferenciadas de infância em períodos anteriores à modernidade.

A existência de categorias etárias específicas, práticas educacionais próprias, brinquedos, representações artísticas de crianças e tratamentos jurídicos diferenciados constitui um conjunto de evidências que permite questionar a ideia de que sociedades antigas não distinguissem crianças de adultos. Ao mesmo tempo, essas evidências não significam que as concepções antigas de infância fossem equivalentes à concepção contemporânea. Pelo contrário, cada sociedade estabelecia seus próprios critérios para definir a infância, a adolescência e a entrada na vida adulta.

O objetivo deste artigo é analisar as concepções de infância presentes em três importantes sociedades da Antiguidade: o Egito Antigo, a Grécia Antiga e Roma. Busca-se identificar como essas sociedades compreendiam as diferentes etapas da infância, quais características atribuíam às crianças e como fatores como educação, gênero e posição social influenciavam suas experiências.

A escolha dessas três civilizações permite estabelecer uma comparação entre diferentes modelos culturais. O Egito apresenta uma longa tradição histórica e registros textuais e arqueológicos sobre a vida infantil. A Grécia permite observar diferenças significativas entre cidades-estado, especialmente entre Atenas e Esparta. Roma, por sua vez, desenvolveu uma concepção própria de infância, combinando tradições gregas, valores familiares e características de uma sociedade profundamente hierarquizada.

2. Infância no Antigo Egito

As evidências disponíveis sobre o Antigo Egito indicam que seus habitantes possuíam uma concepção relativamente definida sobre as diferentes fases da infância. Harrington, em seu artigo *The Ancient Egyptian Conception of Children and Childhood* (Conceito de Criança e Infância), publicado no livro *Children in Antiquity* (Crianças na Antiguidade) (2021), ao analisar fontes textuais egípcias, observa que muitas das características atribuídas às crianças eram negativas. A infância era associada à inexperiência, à dependência, à fragilidade física e à incapacidade de compreender adequadamente situações perigosas.

Em textos funerários, por exemplo, crianças são apresentadas como seres alegres e inocentes, mas também dependentes e incapazes de permanecer sozinhas. Outras fontes descrevem os jovens como incapazes de controlar adequadamente suas emoções e de compreender determinadas situações. O Papiro de Insinger, por exemplo, afirma que crianças com menos de dez anos não seriam capazes de compreender plenamente a diferença entre a vida e a morte ou de reconhecer determinados perigos.

A percepção de que as crianças eram inexperientes e vulneráveis não significava, contudo, que fossem vistas como uma categoria homogênea. As fontes analisadas indicam a existência de diferentes classificações etárias. Segundo Harrington, era possível distinguir categorias correspondentes ao bebê, à criança em fase de desmame, à criança, ao menino e ao jovem.

A autobiografia de Nefersekheru, encontrada em sua tumba em Zawyet Sultan, apresenta um exemplo dessa percepção das diferentes etapas da vida. O indivíduo descreve sua trajetória desde o nascimento até a puberdade, mencionando um período de aproximadamente dez anos durante o qual

permaneceu como criança sob os cuidados do pai e recebeu aprendizado relacionado à escrita.

A existência de uma infância reconhecida também pode ser observada nas evidências arqueológicas e artísticas. Janssen e Rosalind (1990) identificaram diversos brinquedos em escavações arqueológicas, especialmente na cidade de Kahun, incluindo bolas, peões e pequenas representações de animais e pessoas que poderiam desempenhar função semelhante à das bonecas. Representações artísticas também mostram crianças envolvidas em atividades recreativas e acompanhadas por animais.

Essas evidências indicam que as crianças egípcias possuíam espaços próprios de lazer. A existência de brinquedos e de representações de jogos demonstra que a sociedade reconhecia atividades especificamente associadas à experiência infantil. Crianças também eram representadas frequentemente com animais, como na tumba de Nefer e Kahay, da Quinta Dinastia, onde se vê uma garota nua, ao lado de um adulto, carregando uma ave e seguida por um cachorro. Isso indica que crianças também tinham animais de estimação. Tumbas dos Impérios Antigo e Médio também trazem representações de crianças, tanto meninos quanto meninas, participando de jogos. Seguindo os relatos de Janssen e Rosalind, é possível determinar que crianças do Antigo Egito gozavam de momentos de lazer de forma semelhante às da atualidade

A educação, entretanto, variava significativamente de acordo com a posição social. A maior parte da população egípcia vivia de atividades rurais, e as crianças geralmente não recebiam educação formal. Desde cedo, acompanhavam os pais em suas atividades, aprendendo gradualmente os trabalhos relacionados à agricultura, ao artesanato ou a outras ocupações familiares.

Em contraste, os filhos de escribas e de membros da burocracia tinham acesso à educação formal. As escolas destinadas à formação de escribas parecem ter se desenvolvido principalmente a partir do Império Médio, havendo evidências mais abundantes sobre seu funcionamento durante o Império Novo. A formação poderia envolver aprendizado da escrita e posteriormente treinamento especializado para o exercício de funções administrativas.

O próprio modo de representar visualmente as crianças também contribuía para diferenciá-las dos adultos. Meninos eram frequentemente retratados com a cabeça raspada e uma trança lateral, que seria cortada na passagem para a idade adulta. A nudez frequente nas representações infantis, contudo, não deve necessariamente ser interpretada literalmente. Evidências arqueológicas sugerem que as crianças utilizavam roupas, indicando que a nudez artística poderia possuir um significado simbólico relacionado à vulnerabilidade e à dependência características da infância.

Assim, as evidências disponíveis permitem identificar uma concepção de infância no Antigo Egito caracterizada pela dependência e pela vulnerabilidade, mas também por formas específicas de educação, lazer e representação. A experiência infantil, entretanto, não era uniforme, sendo determinada pela posição social e pelas funções que cada indivíduo deveria desempenhar na sociedade.

3. Infância na Grécia Antiga

A Grécia Antiga apresenta uma situação particularmente relevante para o estudo histórico da infância, uma vez que diferentes comunidades desenvolveram concepções distintas sobre a formação dos jovens. Mesmo antes do período Arcaico, evidências artísticas dos períodos Minoico e Micênico permitem identificar diferenças entre crianças e adultos.

Representações artísticas do período Minoico mostram bebês e crianças pequenas engatinhando ou segurando objetos, enquanto crianças mais velhas aparecem envolvidas em atividades educativas ou acompanhando adultos em rituais religiosos e eventos esportivos. No período Micênico, também existem evidências de diferenças no vestuário e nos estilos de cabelo. Esses registros indicam que as sociedades do Egeu reconheciam visualmente a existência de diferentes fases da vida.

Durante os períodos Arcaico e Clássico, essa diferenciação tornou-se ainda mais evidente. Aristóteles, em sua obra *Política*, descreve uma concepção segundo a qual a vida humana poderia ser dividida em períodos sucessivos de sete anos. Essa divisão era utilizada tanto em Atenas quanto em Esparta, embora as duas cidades-estado apresentassem concepções bastante diferentes sobre a educação e o papel social das crianças.

3.1 Esparta

A sociedade espartana estabelecia uma forte relação entre infância, educação e preparação militar. O período anterior aos sete anos era marcado pela permanência da criança junto à família, especialmente sob os cuidados maternos. A partir dessa idade, os meninos espartanos ingressavam no sistema de educação conhecido como *agogê*.

Segundo Lascarides e Hinitz (2000), a educação espartana subdividia-se em diferentes períodos. Os meninos pequenos correspondiam aproximadamente à faixa entre oito e onze anos; os adolescentes, entre doze e quinze; e os *epheboi*, entre dezesseis e vinte anos.

A *agogê* tinha como principal objetivo preparar os jovens para desempenhar as funções esperadas de cidadãos e soldados. O treinamento era marcado por intensa disciplina e por punições físicas severas para aqueles que não correspondessem às expectativas de seus educadores.

Essa estrutura evidencia que os espartanos possuíam uma concepção bastante clara das diferentes etapas da infância e juventude. A criança não era simplesmente considerada um adulto pequeno, mas um indivíduo em processo de formação, cuja educação deveria prepará-lo para cumprir uma função específica dentro da comunidade.

Entretanto, essa concepção era limitada pela própria estrutura social espartana. As categorias utilizadas para definir a infância e a juventude eram aplicadas aos cidadãos espartanos, não necessariamente às populações submetidas ao domínio de Esparta, que constituíam parcela significativa da população.

A experiência das meninas também era diferente daquela observada em Atenas. Segundo os relatos analisados por Beaumont, as meninas espartanas não eram treinadas prioritariamente para o trabalho doméstico ou a produção têxtil, atividades realizadas por escravos. Sua educação incluía exercícios físicos destinados ao fortalecimento do corpo.

A educação espartana, portanto, revela uma concepção de infância profundamente relacionada aos interesses coletivos da cidade-estado. O processo de formação da criança era entendido como preparação para o cumprimento de funções sociais específicas.

3.2 Atenas

Em Atenas, a concepção de infância apresentava características distintas. As fontes indicam que os atenienses reconheciam diferenças físicas e mentais entre crianças e adultos. A infância era associada à fragilidade física, à falta de autonomia e à incapacidade de tomar decisões de maneira racional.

A criança era compreendida como um indivíduo ainda em processo de formação. Entre as características atribuídas aos jovens estavam a personalidade ainda não completamente desenvolvida, a capacidade de ser moldada pela educação, a dificuldade de comunicação, a covardia, a afetividade e uma maior capacidade de imitação.

O conhecimento médico também reconhecia diferenças entre crianças e adultos. Existiam tratamentos específicos para doenças que ocorriam principalmente durante a infância, demonstrando que a medicina grega identificava necessidades próprias desse período da vida.

As diferenças de gênero influenciavam significativamente a experiência infantil. As meninas atenienses tinham uma infância socialmente mais curta do que os meninos. A puberdade era associada à passagem para a condição de mulher apta ao casamento e à maternidade, e muitas meninas se casavam ainda durante a adolescência.

A comparação entre Atenas e Esparta demonstra, portanto, que não existia uma única concepção grega de infância. Embora ambas reconhecessem diferentes etapas do desenvolvimento humano, os objetivos atribuídos à educação eram distintos.

Em Esparta, a formação estava diretamente ligada à disciplina militar e à defesa da comunidade. Em Atenas, a formação infantil estava relacionada a um conjunto mais amplo de habilidades sociais e intelectuais. Em ambos os casos, entretanto, a infância era claramente reconhecida como uma etapa específica da vida, caracterizada por dependência e necessidade de formação.

4. Infância em Roma

A sociedade romana era profundamente estratificada e organizada a partir de diferenças entre cidadãos, mulheres, escravos e povos submetidos ao domínio romano. Dessa forma, é necessário considerar que a documentação disponível sobre a infância romana representa principalmente a perspectiva dos próprios

romanos, não permitindo necessariamente reconstruir a experiência das crianças pertencentes aos povos dominados.

Apesar dessas limitações, as fontes indicam que os romanos distinguiam claramente crianças e adultos. O homem adulto e cidadão ocupava posição central na vida política e comunitária, enquanto mulheres, crianças, idosos e escravos permaneciam em posições de menor participação.

As crianças eram vistas como fisicamente frágeis e dependentes dos adultos. Sua incapacidade de participar plenamente da vida política e racional dos cidadãos estava associada à ideia de que ainda não possuíam capacidade suficiente para pensar e agir autonomamente.

Essa percepção também aparece na classificação etária utilizada pelos romanos. Influenciados pela tradição grega, os romanos empregavam um sistema baseado em períodos de sete anos. A *infantia* correspondia aproximadamente aos primeiros sete anos de vida. Em seguida vinha a *pueritia*, que se estendia até os quatorze anos, seguida pela *adulescentia*, que se prolongava até aproximadamente os vinte e um anos.

A existência dessas categorias evidencia que os romanos reconheciam diferentes fases do desenvolvimento infantil e juvenil. A infância, portanto, não era compreendida como um período único e homogêneo.

A primeira infância recebia atenção específica. Durante o governo de Augusto, novas formas de nomenclatura foram utilizadas para diferenciar crianças de um e dois anos de idade. Esse desenvolvimento pode indicar uma preocupação crescente com as particularidades dos primeiros anos de vida.

A alta mortalidade infantil também influenciava a relação das famílias com as crianças. Textos médicos, como *De Medicina*, de Celso, e *Naturalis Historia*, de Plínio, apresentavam orientações relacionadas ao tratamento e à alimentação de recém-nascidos. Além disso, famílias utilizavam amuletos feitos de diferentes materiais, como ossos, ouro e âmbar, buscando proteger as crianças contra doenças.

Durante a *pueritia*, a educação assumia papel importante. As crianças recebiam formação formal nas escolas, mas também eram educadas no ambiente familiar, onde aprendiam costumes, valores e práticas religiosas.

Apesar do caráter militar da sociedade romana, a educação infantil também podia recorrer a atividades lúdicas. Quintiliano, em *Institutio Oratoria*, considerava os jogos instrumentos úteis para o aprendizado, afirmando que as brincadeiras poderiam contribuir para o desenvolvimento da inteligência e revelar características do caráter infantil.

A educação romana também enfatizava o controle dos impulsos e das emoções. Representações artísticas de crianças frequentemente apresentam expressões sérias, o que pode estar relacionado à valorização do autocontrole como parte da formação dos jovens.

A concepção romana de infância, portanto, combinava uma visão de dependência e inferioridade com uma preocupação significativa com a formação e o desenvolvimento das crianças. Embora consideradas incapazes de exercer

plenamente as funções atribuídas aos adultos, as crianças eram vistas como indivíduos em processo de preparação para assumir seu lugar na sociedade.

5. Análise comparativa

A análise das três sociedades demonstra que egípcios, gregos e romanos possuíam concepções diferenciadas sobre a infância. Em nenhuma das três civilizações analisadas as crianças aparecem simplesmente como adultos de menor estatura, desprovidas de características próprias.

No Antigo Egito, a infância era associada principalmente à dependência, à vulnerabilidade e à inexperiência. As crianças eram reconhecidas como uma categoria própria, possuíam brinquedos e atividades recreativas específicas e eram representadas de maneiras particulares na arte. Também existiam diferenças entre os percursos educacionais das crianças de famílias camponesas e aquelas pertencentes à elite burocrática.

Na Grécia, a existência da infância aparece de forma ainda mais evidente pela divisão sistemática das etapas da vida. Entretanto, a experiência infantil variava profundamente entre as diferentes comunidades. Atenas e Esparta apresentavam modelos educacionais distintos, refletindo diferentes objetivos políticos e sociais.

Em Esparta, a infância era entendida principalmente como uma etapa de preparação para a vida militar e para o serviço à comunidade. Em Atenas, embora a formação também tivesse objetivos sociais, havia maior ênfase no desenvolvimento de capacidades físicas, intelectuais e comportamentais.

Roma, por sua vez, estabeleceu categorias etárias específicas e desenvolveu formas próprias de educação infantil. A *infantia* e a *pueritia* demonstram uma preocupação em diferenciar as diversas fases do desenvolvimento. A sociedade romana também reconhecia necessidades médicas específicas das crianças e utilizava métodos educativos que combinavam disciplina, formação familiar, educação formal e atividades lúdicas.

Outro elemento comum às três sociedades é a influência da posição social sobre a experiência infantil. No Egito, crianças de famílias camponesas tinham trajetórias educacionais distintas das crianças pertencentes à burocracia. Em Esparta, as categorias de infância analisadas referiam-se principalmente aos cidadãos espartanos, excluindo grande parte da população submetida ao domínio da cidade. Em Roma, a própria estrutura social baseada na distinção entre cidadãos, escravos e povos dominados produzia experiências infantis distintas.

O gênero também desempenhava papel importante. Em Atenas, por exemplo, a puberdade e o casamento marcavam uma transição mais precoce para a vida adulta das meninas. Em Esparta, por outro lado, as meninas recebiam uma formação física que as diferenciava das atenienses.

Dessa forma, a infância na Antiguidade não pode ser entendida como uma experiência uniforme. O conceito existia, mas assumia diferentes significados conforme a sociedade, a classe social e o gênero.

6. Considerações finais

A análise das concepções de infância no Antigo Egito, na Grécia e em Roma permite questionar a ideia de que a infância, enquanto categoria social, teria surgido apenas na modernidade.

As três civilizações analisadas reconheciam diferenças entre crianças e adultos e estabeleciam formas específicas de compreender as etapas do desenvolvimento humano. A existência de classificações etárias, práticas educacionais, brinquedos, tratamentos médicos e representações artísticas demonstra que as crianças eram identificadas como um grupo com características próprias.

Isso não significa, contudo, que a concepção antiga de infância fosse equivalente à concepção contemporânea. As crianças eram frequentemente consideradas dependentes, frágeis e incapazes de exercer plenamente a autonomia atribuída aos adultos. Em muitas situações, sua importância estava relacionada principalmente ao potencial futuro de se tornarem membros plenamente funcionais da sociedade.

A principal conclusão que emerge da análise é, portanto, que a infância não deve ser compreendida como uma categoria histórica que simplesmente surgiu em determinado momento. O que se transforma ao longo do tempo é a maneira como diferentes sociedades interpretam essa etapa da vida, os limites que estabelecem para ela e as expectativas que depositam sobre as crianças.

No Antigo Egito, na Grécia e em Roma, a infância estava diretamente relacionada aos projetos sociais de cada civilização. A formação do escriba egípcio, o treinamento militar espartano, a educação ateniense e a formação moral romana constituíam diferentes respostas à mesma necessidade fundamental: preparar os indivíduos mais jovens para assumir funções específicas em suas comunidades.

O estudo histórico da infância permite, assim, compreender aspectos mais amplos das sociedades antigas. Ao observar como cada civilização educava e socializava suas crianças, torna-se possível identificar quais valores considerava fundamentais para sua própria continuidade. A infância, nesse sentido, não representa apenas uma etapa da vida individual, mas também um espaço no qual cada sociedade projeta seu próprio futuro.

Referências

BEAUMONT, Lesley A.; DILLON, Matthew; HARRINGTON, Nicola. *Children in Antiquity: Perspectives and Experiences of Childhood in the Ancient Mediterranean*. Abingdon, Oxon: Routledge, 2021.

JANSSEN, Jacobus Johannes; ROSALIND, Marjolein. *Growing Up in Ancient Egypt*. Londres: Rubicon Press, 1990.

LASCARIDES, V. C.; HINITZ, B. F. *History of Early Childhood Education*. New York: Falmer Press, 2000.

HEYWOOD, Colin. *A History of Childhood: Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*. Cambridge: Polity Press, 2018.

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO PILAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

PRISCILA RIBEIRO ARMANDO[8]

Resumo

A educação inclusiva representa um dos principais desafios da educação contemporânea, exigindo transformações significativas nas práticas pedagógicas, nas políticas públicas e nos processos de formação docente. Nesse contexto, o professor assume papel fundamental na promoção da aprendizagem, da participação e do desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais. O presente estudo analisa a importância da formação docente para a efetivação da educação inclusiva, discutindo aspectos históricos, legais e pedagógicos relacionados à preparação dos profissionais da educação. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica de autores que discutem a Educação Especial, a inclusão escolar e a formação de professores. Os resultados apontam que a qualificação docente constitui elemento essencial para a construção de ambientes educacionais inclusivos, embora ainda existem desafios relacionados à formação inicial, à formação continuada e às condições de trabalho dos educadores. Conclui-se que o fortalecimento das políticas de formação docente é indispensável para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes.
Palavras-chave: Formação Docente; Educação Inclusiva; Educação Especial; Inclusão Escolar; Práticas Pedagógicas.

1. Introdução

A educação desempenha papel central na construção de sociedades democráticas, igualitárias e comprometidas com os direitos humanos. Ao longo das últimas décadas, a ampliação das políticas de inclusão escolar tem provocado importantes transformações nos sistemas educacionais, exigindo das escolas a capacidade de atender à diversidade presente em suas salas de aula. Nesse cenário, destaca-se a crescente presença de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular, resultado de avanços legislativos e da consolidação da educação inclusiva como princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas.

Entretanto, a efetivação da inclusão não depende apenas do acesso físico dos estudantes à escola. É necessário garantir condições que favoreçam sua

[8] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Sumaré (2018), com pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculeste (2025). Também é licenciada em História. Atua como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na Prefeitura de São Paulo, na EMEI Patrícia Galvão. Possui experiência na área educacional, com foco no desenvolvimento integral dos estudantes e na promoção de práticas pedagógicas inclusivas e de qualidade.

participação, aprendizagem e desenvolvimento integral. Para isso, a atuação do professor assume papel fundamental.

A formação docente emerge como elemento estratégico para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Professores adequadamente preparados possuem maiores condições de compreender as necessidades dos estudantes, adaptar metodologias, utilizar recursos acessíveis e promover ambientes educacionais acolhedores.

Por outro lado, diversos estudos apontam que muitos educadores ainda se sentem inseguros diante das demandas da inclusão escolar. Essa realidade evidencia a necessidade de repensar os processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a formação docente como pilar da educação inclusiva, discutindo seus desafios, avanços e perspectivas para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais.

2. Educação Inclusiva: Conceitos e Fundamentos

A educação inclusiva constitui uma abordagem educacional fundamentada nos princípios da igualdade, da equidade e do respeito à diversidade humana. Seu objetivo consiste em garantir que todos os estudantes tenham acesso às oportunidades educacionais, independentemente de suas características individuais.

Diferentemente dos modelos tradicionais, que frequentemente segregavam estudantes com deficiência em instituições especializadas, a educação inclusiva defende a participação de todos os alunos em ambientes escolares comuns.

Essa perspectiva baseia-se na compreensão de que as diferenças fazem parte da condição humana e devem ser valorizadas no processo educativo.

Segundo essa concepção, cabe à escola adaptar-se às necessidades dos estudantes e não exigir que os estudantes se ajustem a modelos rígidos de ensino.

A inclusão escolar envolve não apenas aspectos físicos, mas também pedagógicos, sociais e culturais. Isso significa que a escola deve promover condições que favoreçam a participação efetiva de todos os estudantes nas atividades acadêmicas e sociais.

Entre os princípios fundamentais da educação inclusiva destacam-se:

- Respeito à diversidade;
- Igualdade de oportunidades;
- Participação plena;
- Acessibilidade;
- Valorização das diferenças;
- Combate à discriminação;
- Desenvolvimento integral do estudante.

Esses princípios orientam a construção de práticas pedagógicas capazes de atender às necessidades educacionais de uma população estudantil cada vez mais diversa.

3. Evolução Histórica da Educação Especial e da Formação Docente

A compreensão da importância da formação docente para a educação inclusiva exige a análise da trajetória histórica da Educação Especial.
Durante séculos, pessoas com deficiência foram excluídas dos espaços educacionais e sociais. Em muitas sociedades, predominavam concepções que associavam deficiência à incapacidade, justificando práticas de segregação e isolamento.
No século XIX surgiram as primeiras instituições especializadas voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência. Embora representassem avanços para a época, essas instituições mantinham os estudantes afastados das escolas regulares.
Ao longo do século XX, transformações sociais e científicas contribuíram para mudanças significativas nas concepções sobre deficiência.
O chamado modelo médico, que compreendia a deficiência como problema individual, passou gradualmente a ser substituído pelo modelo social, que enfatiza as barreiras existentes na sociedade como principais fatores de exclusão.
Essa mudança de paradigma influenciou diretamente as políticas educacionais.
A partir da década de 1990, a inclusão escolar consolidou-se como referência internacional, especialmente após a Declaração de Salamanca, documento que defendeu o direito de todos os estudantes à educação em escolas regulares.
Nesse contexto, tornou-se evidente a necessidade de preparar os professores para atuar em ambientes educacionais inclusivos.
A formação docente passou a ser compreendida como elemento essencial para garantir o sucesso das políticas de inclusão.

4. O Papel do Professor na Educação Inclusiva

O professor ocupa posição central no processo de inclusão escolar. Sua atuação influencia diretamente a qualidade das experiências educacionais vivenciadas pelos estudantes.
Em ambientes inclusivos, o papel docente ultrapassa a simples transmissão de conteúdos. O educador assume funções relacionadas à mediação da aprendizagem, à promoção da participação social e à valorização das diferenças.
A atuação do professor envolve:

- Planejamento pedagógico;
- Adaptação de atividades;
- Avaliação da aprendizagem;
- Gestão da sala de aula;
- Promoção da interação social;
- Utilização de recursos acessíveis;
- Desenvolvimento de estratégias inclusivas.

Além disso, o educador deve atuar como agente de transformação social, contribuindo para a construção de uma cultura escolar baseada no respeito à diversidade.
O sucesso da inclusão depende, em grande parte, da capacidade dos professores de reconhecer as potencialidades dos estudantes e criar oportunidades para seu desenvolvimento.

Por esse motivo, a formação profissional assume importância estratégica na consolidação da educação inclusiva.

5. Formação Inicial de Professores e Educação Inclusiva

A formação inicial corresponde ao período em que os futuros professores adquirem conhecimentos teóricos e práticos necessários ao exercício da profissão docente.
Os cursos de licenciatura desempenham papel fundamental nesse processo, pois são responsáveis por preparar os profissionais para atuar em diferentes contextos educacionais.
Entretanto, diversos estudos apontam que a temática da inclusão ainda ocupa espaço limitado em muitos currículos de formação docente.
Em alguns casos, os conteúdos relacionados à Educação Especial são abordados de forma superficial, dificultando a preparação dos futuros professores para lidar com a diversidade presente nas escolas.
A insuficiência da formação inicial pode gerar insegurança profissional, dificuldades na elaboração de adaptações pedagógicas e limitações na utilização de estratégias inclusivas.
Diante dessa realidade, torna-se necessário fortalecer a presença de disciplinas relacionadas à educação inclusiva nos cursos de licenciatura.
Além disso, é importante ampliar oportunidades de estágio e vivências práticas em contextos inclusivos, permitindo que os futuros professores desenvolvam competências relacionadas ao atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais.
A formação inicial deve promover não apenas conhecimentos técnicos, mas também atitudes éticas fundamentadas na valorização da diversidade e na defesa dos direitos humanos.

6. Legislação da Educação Inclusiva e a Formação de Professores

A construção de sistemas educacionais inclusivos está diretamente relacionada à criação de instrumentos legais capazes de assegurar o direito à educação para todos os cidadãos. No Brasil, a legislação educacional tem evoluído significativamente nas últimas décadas, fortalecendo a inclusão escolar e destacando a importância da formação docente para a efetivação desse processo.
A Constituição Federal de 1988 representa um dos principais marcos legais da educação inclusiva brasileira. Ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, o texto constitucional reconhece a necessidade de garantir igualdade de oportunidades educacionais para toda a população.
O artigo 208 da Constituição determina a oferta do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa disposição legal reforça a perspectiva inclusiva e orienta a organização dos sistemas educacionais.
Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidou importantes avanços ao reconhecer a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino.

A LDB também destaca a necessidade de formação adequada dos profissionais da educação para atuar junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais.
Outro documento relevante é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008 pelo Ministério da Educação.
Essa política estabelece diretrizes para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares e enfatiza a necessidade de formação continuada dos professores como condição indispensável para o sucesso da inclusão.
Além dos documentos nacionais, tratados e declarações internacionais também influenciaram a formulação das políticas educacionais brasileiras.
Entre eles destaca-se a Declaração de Salamanca, elaborada em 1994, que reconhece a importância da formação docente para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.
A legislação brasileira contemporânea evidencia que a formação dos professores não constitui apenas uma necessidade pedagógica, mas também uma exigência legal associada à garantia dos direitos educacionais.

7. Diretrizes para a Formação de Professores na Perspectiva Inclusiva

As transformações promovidas pelas políticas de inclusão exigem a reorganização dos processos formativos destinados aos profissionais da educação.
Nesse contexto, diversas diretrizes nacionais têm orientado a formação de professores para atuação em ambientes educacionais inclusivos.
Essas diretrizes defendem que a formação docente deve contemplar conhecimentos relacionados à diversidade humana, às necessidades educacionais especiais, às tecnologias assistivas, às adaptações curriculares e às metodologias inclusivas.
Além disso, enfatizam a necessidade de integrar teoria e prática durante o processo formativo.
A formação para a inclusão não pode restringir-se ao estudo de conceitos abstratos. É necessário que os futuros professores desenvolvam competências práticas que lhes permitam enfrentar situações reais encontradas no cotidiano escolar.
Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento de atitudes inclusivas.
A formação docente deve promover reflexões sobre preconceito, discriminação, desigualdade social e direitos humanos, contribuindo para a construção de uma postura profissional comprometida com a valorização da diversidade.
As diretrizes atuais também defendem a formação interdisciplinar, reconhecendo que a inclusão escolar exige diálogo entre diferentes áreas do conhecimento.
Dessa forma, a preparação dos professores deve envolver não apenas aspectos pedagógicos, mas também conhecimentos provenientes da psicologia, sociologia, filosofia, neurociência e outras áreas relacionadas ao desenvolvimento humano.

8. Principais Desafios da Formação Docente para a Inclusão

Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, a formação docente ainda enfrenta desafios significativos no contexto da educação inclusiva.
Um dos principais problemas refere-se à distância existente entre as exigências da prática escolar e os conteúdos abordados nos cursos de formação.
Muitos professores ingressam na carreira sem conhecimentos suficientes para lidar com a diversidade presente nas salas de aula.
Essa realidade torna-se ainda mais evidente quando se trata do atendimento a estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou altas habilidades.
Outro desafio importante relaciona-se à insuficiência das oportunidades de formação continuada.
Embora existam programas voltados à capacitação dos profissionais da educação, nem sempre essas iniciativas alcançam todos os professores ou atendem às necessidades específicas das diferentes realidades escolares.
Além disso, fatores como excesso de trabalho, jornadas extensas e falta de recursos financeiros podem dificultar a participação dos educadores em atividades de aperfeiçoamento profissional.
Também merece destaque a escassez de experiências práticas durante a formação inicial.
Muitos licenciandos concluem seus cursos sem contato significativo com contextos inclusivos, o que contribui para sentimentos de insegurança quando iniciam sua atuação profissional.
Esses desafios evidenciam a necessidade de fortalecer as políticas de formação docente e ampliar os investimentos destinados ao desenvolvimento profissional dos educadores.

9. Barreiras Institucionais e Pedagógicas na Formação de Professores

A efetivação da formação docente para a inclusão é influenciada por diversos fatores institucionais e pedagógicos.
Entre as barreiras institucionais destacam-se a insuficiência de recursos financeiros, a falta de infraestrutura adequada e a limitada oferta de programas de capacitação.
Em algumas instituições formadoras, a temática da inclusão ainda é tratada de maneira secundária, ocupando espaço reduzido nos currículos acadêmicos.
Essa situação compromete a preparação dos futuros professores e dificulta o desenvolvimento de competências relacionadas à educação inclusiva.
No âmbito pedagógico, observa-se a persistência de modelos de ensino centrados na homogeneização dos estudantes.
Esses modelos frequentemente desconsideram as diferenças individuais e limitam a construção de práticas educacionais flexíveis.
Outro obstáculo refere-se à fragmentação dos conhecimentos.
Em muitos cursos de formação, os conteúdos relacionados à inclusão são apresentados de forma isolada, sem articulação com as demais disciplinas pedagógicas.
Como consequência, os futuros professores podem encontrar dificuldades para integrar os conhecimentos adquiridos e aplicá-los em situações concretas.
Superar essas barreiras exige mudanças estruturais nos processos de formação, bem como o fortalecimento de uma cultura institucional comprometida com a inclusão.

10. Competências Necessárias ao Professor Inclusivo

A atuação em contextos educacionais inclusivos requer o desenvolvimento de competências específicas que permitam aos professores responder às necessidades de uma população estudantil diversa.
Entre as competências mais relevantes destacam-se:
Competência Pedagógica
Refere-se à capacidade de planejar, executar e avaliar práticas educacionais adequadas às características dos estudantes.
Essa competência envolve o domínio de metodologias diversificadas, estratégias de ensino diferenciadas e recursos pedagógicos acessíveis.
Competência Comunicativa
A comunicação desempenha papel fundamental na inclusão escolar.
O professor deve ser capaz de estabelecer relações eficazes com estudantes, famílias, colegas de trabalho e profissionais especializados.
Além disso, precisa adaptar sua linguagem às necessidades dos diferentes alunos.
Competência Reflexiva
A prática docente exige reflexão constante sobre os processos de ensino e aprendizagem.
Professores reflexivos analisam criticamente suas ações, identificam desafios e buscam alternativas para aprimorar sua atuação profissional.
Competência Colaborativa
A inclusão escolar depende do trabalho em equipe.
O professor precisa desenvolver habilidades relacionadas à cooperação e ao diálogo com outros profissionais envolvidos no processo educacional.
Competência Ética
A valorização da diversidade, o respeito aos direitos humanos e o compromisso com a justiça social constituem elementos centrais da atuação docente.
A competência ética orienta as decisões pedagógicas e fortalece o compromisso do educador com a construção de ambientes inclusivos.

11. O Professor como Mediador da Aprendizagem

A perspectiva inclusiva atribui ao professor o papel de mediador do processo educativo.
Nessa concepção, o educador deixa de ser apenas transmissor de conhecimentos para atuar como facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes.
A mediação pedagógica envolve a criação de condições que permitam aos alunos construir conhecimentos de forma ativa e significativa.
Para isso, o professor deve considerar as características individuais dos estudantes, seus conhecimentos prévios, seus interesses e suas necessidades específicas.
A atuação mediadora também implica a utilização de estratégias que favoreçam a participação de todos os alunos nas atividades escolares.
Entre essas estratégias destacam-se:
- Aprendizagem colaborativa;
- Projetos interdisciplinares;

- Ensino por investigação;
- Uso de recursos tecnológicos;
- Adaptações curriculares;
- Avaliações diversificadas.

Ao assumir o papel de mediador, o professor contribui para a construção de ambientes educacionais mais democráticos, participativos e inclusivos.
Essa atuação favorece não apenas o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, mas também sua autonomia, autoestima e participação social.

12. A Construção de uma Cultura Escolar Inclusiva

A formação docente não pode ser compreendida isoladamente das transformações institucionais necessárias à construção da inclusão.
O desenvolvimento de práticas inclusivas depende da existência de uma cultura escolar fundamentada na valorização da diversidade e no compromisso com a equidade.
Nesse contexto, os professores desempenham papel estratégico como agentes de mudança.
Por meio de suas ações cotidianas, contribuem para a construção de relações mais respeitosas, colaborativas e acolhedoras.
Entretanto, a responsabilidade pela inclusão não deve recair exclusivamente sobre os educadores.
Gestores, coordenadores pedagógicos, famílias, estudantes e demais profissionais da escola também precisam participar desse processo.
A construção de uma cultura inclusiva exige esforços coletivos destinados à eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais.
Quando a inclusão torna-se valor compartilhado por toda a comunidade escolar, aumentam significativamente as possibilidades de sucesso das ações educativas.
Dessa forma, a formação docente deve ser compreendida como parte de um projeto mais amplo de transformação social e educacional voltado à promoção dos direitos de todos os estudantes.

13. Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente

A formação continuada constitui um dos principais instrumentos para o aprimoramento da prática pedagógica e para o fortalecimento da educação inclusiva. Considerando as constantes transformações sociais, culturais, tecnológicas e educacionais, a formação inicial não é suficiente para preparar os professores para todos os desafios que enfrentarão ao longo da carreira.
Nesse contexto, a formação continuada assume papel estratégico ao possibilitar a atualização de conhecimentos, o desenvolvimento de novas competências e a reflexão crítica sobre a prática profissional.
A educação inclusiva exige que os professores estejam permanentemente preparados para lidar com diferentes necessidades educacionais, estilos de aprendizagem e contextos socioculturais. Por essa razão, a atualização profissional torna-se indispensável.

A formação continuada pode ocorrer por meio de cursos, seminários, congressos, grupos de estudo, oficinas pedagógicas, programas institucionais de capacitação e atividades de pesquisa.
Além de promover o acesso a novos conhecimentos, esses espaços favorecem a troca de experiências entre profissionais que enfrentam desafios semelhantes em suas realidades escolares.
Outro aspecto relevante refere-se à formação realizada no próprio ambiente de trabalho. Reuniões pedagógicas, projetos colaborativos e momentos de planejamento coletivo podem constituir importantes oportunidades de aprendizagem profissional.
A literatura especializada destaca que os processos formativos mais eficazes são aqueles que estabelecem relação direta com os desafios concretos vivenciados pelos professores em seu cotidiano.
Portanto, a formação continuada deve ser compreendida como processo permanente de desenvolvimento profissional, articulado às necessidades reais das escolas e dos estudantes.

14. Práticas Pedagógicas Inclusivas no Contexto Escolar

A efetivação da educação inclusiva depende da implementação de práticas pedagógicas capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula.
As práticas inclusivas fundamentam-se no reconhecimento de que os estudantes possuem diferentes formas de aprender, comunicar-se e interagir com o conhecimento.
Nesse sentido, o planejamento pedagógico deve ser flexível e considerar as particularidades de cada aluno.
Uma das características centrais das práticas inclusivas é a diversificação metodológica.
Em vez de utilizar uma única estratégia de ensino para todos os estudantes, o professor busca diferentes formas de apresentar conteúdos, desenvolver atividades e avaliar a aprendizagem.
Entre as metodologias frequentemente associadas à educação inclusiva destacam-se:
- Aprendizagem cooperativa;
- Metodologias ativas;
- Projetos interdisciplinares;
- Ensino híbrido;
- Aprendizagem baseada em problemas;
- Aprendizagem baseada em projetos;
- Gamificação;
- Ensino por investigação.

Essas abordagens favorecem a participação dos estudantes, estimulam a autonomia e ampliam as possibilidades de construção do conhecimento.
Além disso, contribuem para a valorização das diferenças individuais, permitindo que cada estudante participe do processo educativo de acordo com suas capacidades e potencialidades.
A adoção de práticas pedagógicas inclusivas representa um importante passo para a construção de escolas mais democráticas e acessíveis.

15. Adaptação Curricular e Flexibilização do Ensino

A adaptação curricular constitui uma estratégia fundamental para garantir o acesso ao currículo por parte dos estudantes com necessidades educacionais especiais.
É importante destacar que adaptar o currículo não significa reduzir sua qualidade ou excluir conteúdos relevantes. O objetivo das adaptações é tornar os processos de ensino e aprendizagem mais acessíveis e significativos.
As adaptações curriculares podem ocorrer em diferentes níveis e envolver diversos aspectos do trabalho pedagógico.
Entre os principais tipos de adaptação destacam-se:
Adaptações de Objetivos
Consistem na adequação das metas de aprendizagem às características e necessidades dos estudantes.
Adaptações de Conteúdo
Referem-se à seleção e organização dos conteúdos curriculares de forma compatível com as possibilidades de aprendizagem dos alunos.
Adaptações Metodológicas
Envolvem mudanças nas estratégias de ensino utilizadas pelos professores.
Adaptações Avaliativas
Relacionam-se à utilização de diferentes instrumentos e critérios de avaliação.
Adaptações de Recursos
Consistem na disponibilização de materiais acessíveis, tecnologias assistivas e recursos pedagógicos específicos.
A flexibilização curricular deve ser planejada de maneira criteriosa e fundamentada em avaliações pedagógicas que considerem as necessidades individuais dos estudantes.
Quando realizada adequadamente, contribui para ampliar as oportunidades de aprendizagem e fortalecer os processos de inclusão.

16. Tecnologias Assistivas e Inovação Educacional

O avanço das tecnologias tem ampliado significativamente as possibilidades de inclusão educacional.
As tecnologias assistivas compreendem recursos, equipamentos, serviços e estratégias destinados a promover autonomia, participação e acessibilidade para pessoas com deficiência.
No contexto escolar, esses recursos desempenham papel importante na eliminação de barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento.
Entre as tecnologias assistivas mais utilizadas destacam-se:
- Leitores de tela;
- Softwares ampliadores;
- Sistemas de comunicação alternativa;
- Teclados adaptados;
- Tablets educacionais;
- Aplicativos acessíveis;
- Recursos de audiodescrição;
- Ferramentas de legendagem.

Além das tecnologias assistivas, outras inovações educacionais têm contribuído para a construção de ambientes inclusivos.
O uso de plataformas digitais, recursos multimídia, ambientes virtuais de aprendizagem e metodologias digitais favorece a personalização do ensino e amplia as oportunidades de participação dos estudantes.
Entretanto, a simples disponibilidade de recursos tecnológicos não garante a inclusão.
É fundamental que os professores recebam formação adequada para utilizar essas ferramentas de maneira pedagógica e significativa.
A integração entre tecnologia e prática docente constitui elemento essencial para o sucesso das estratégias inclusivas.

17. Trabalho Colaborativo entre Professores e Profissionais da Educação

A educação inclusiva exige a superação de práticas isoladas e o fortalecimento do trabalho colaborativo.
A complexidade das demandas presentes nas escolas torna necessária a atuação conjunta de diferentes profissionais envolvidos no processo educativo.
Nesse contexto, o professor da sala regular não deve ser considerado único responsável pela inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais.
A colaboração entre professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e equipes multiprofissionais contribui para a construção de respostas educacionais mais eficazes.

O trabalho colaborativo favorece:
- Compartilhamento de conhecimentos;
- Planejamento conjunto;
- Troca de experiências;
- Resolução de problemas;
- Desenvolvimento de estratégias inclusivas;
- Apoio mútuo entre profissionais.

Além disso, fortalece a construção de uma cultura escolar baseada na cooperação e na corresponsabilidade.
Diversos estudos demonstram que escolas que valorizam o trabalho colaborativo apresentam melhores resultados em seus processos de inclusão.
Por esse motivo, a formação docente deve contemplar o desenvolvimento de competências relacionadas à comunicação, ao diálogo e ao trabalho em equipe.

18. O Atendimento Educacional Especializado e sua Relação com a Formação Docente

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um importante serviço de apoio à inclusão escolar.
Seu objetivo é complementar e suplementar a formação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, contribuindo para sua participação e aprendizagem.
O AEE é realizado por profissionais especializados que desenvolvem estratégias voltadas à eliminação de barreiras educacionais.

Entre suas principais funções destacam-se:
- Identificação de necessidades educacionais específicas;
- Produção de recursos acessíveis;
- Desenvolvimento de tecnologias assistivas;
- Apoio à autonomia dos estudantes;
- Orientação aos professores da sala comum.

A articulação entre o professor do ensino regular e o profissional do AEE é fundamental para garantir a efetividade das ações pedagógicas.
Nesse sentido, a formação docente deve incluir conhecimentos relacionados ao funcionamento do Atendimento Educacional Especializado e às possibilidades de trabalho colaborativo.
Quando existe integração entre esses profissionais, aumentam significativamente as oportunidades de aprendizagem e participação dos estudantes.

19. Experiências Exitosas na Educação Inclusiva

Diversas pesquisas têm identificado experiências exitosas relacionadas à inclusão escolar e à formação docente.
Essas experiências demonstram que, mesmo diante de desafios estruturais e institucionais, é possível construir práticas educacionais capazes de promover participação, aprendizagem e desenvolvimento.
Entre os fatores frequentemente associados ao sucesso das iniciativas inclusivas destacam-se:
Liderança Escolar Comprometida
Gestores que valorizam a inclusão tendem a criar condições favoráveis ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.
Formação Permanente
Escolas que investem continuamente na qualificação de seus profissionais apresentam maior capacidade de responder às demandas da diversidade.
Planejamento Coletivo
A construção conjunta de estratégias favorece a resolução de problemas e fortalece a cultura colaborativa.
Participação da Família
O envolvimento familiar contribui para a continuidade das ações educativas e fortalece os vínculos entre escola e comunidade.
Uso de Recursos Diversificados
A disponibilização de materiais acessíveis e tecnologias assistivas amplia as oportunidades de aprendizagem.
Essas experiências evidenciam que a inclusão escolar não depende exclusivamente de recursos financeiros, mas também do compromisso institucional e da qualificação dos profissionais envolvidos.
A análise dessas práticas oferece importantes contribuições para a formulação de políticas educacionais e programas de formação docente.

20. Perspectivas para o Futuro da Formação Docente na Educação Inclusiva

As transformações sociais e educacionais em curso indicam que a formação docente continuará ocupando posição central nos debates sobre inclusão escolar.
O crescimento da diversidade presente nas escolas exige profissionais cada vez mais preparados para atuar em contextos complexos e heterogêneos.
Nesse cenário, algumas tendências se destacam:

- Ampliação da formação continuada;
- Integração entre teoria e prática;
- Uso de tecnologias digitais na formação docente;
- Fortalecimento do trabalho colaborativo;
- Desenvolvimento de competências socioemocionais;
- Valorização da pesquisa educacional;
- Expansão das políticas de inclusão.

Além disso, espera-se que as instituições formadoras assumam papel mais ativo na preparação dos futuros professores para lidar com a diversidade.
A construção de sistemas educacionais inclusivos dependerá da capacidade de formar profissionais comprometidos com a equidade, a justiça social e os direitos humanos.
Portanto, investir na formação docente significa investir na qualidade da educação e na construção de sociedades mais inclusivas, democráticas e humanizadas.

21. Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica consiste na análise sistemática de materiais já publicados, permitindo a construção de conhecimento a partir da interpretação crítica da produção científica existente sobre determinado tema.
A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de compreender os aspectos teóricos, históricos, legais e pedagógicos relacionados à formação docente e sua contribuição para a efetivação da educação inclusiva.
Foram consultadas obras de referência na área da Educação Especial, Educação Inclusiva e Formação de Professores, bem como artigos científicos, dissertações, teses, legislações e documentos oficiais produzidos por instituições nacionais e internacionais.
A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a análise aprofundada dos fenômenos educacionais, considerando seus aspectos sociais, culturais e pedagógicos. Diferentemente das pesquisas quantitativas, que se concentram em dados numéricos, a abordagem qualitativa busca compreender significados, interpretações e relações estabelecidas entre os diferentes elementos que compõem o objeto de estudo.
Os dados foram organizados e analisados a partir da leitura crítica das obras selecionadas, permitindo identificar os principais desafios, avanços e perspectivas relacionados à formação docente para a educação inclusiva.
A análise fundamentou-se na comparação das contribuições teóricas dos autores estudados e na interpretação das políticas públicas voltadas à formação de professores e à inclusão escolar.

22. Discussão dos Resultados

A análise da literatura evidencia que a formação docente constitui um dos fatores mais importantes para a consolidação da educação inclusiva. Os estudos analisados apontam que professores adequadamente preparados demonstram maior segurança na implementação de práticas pedagógicas inclusivas e maior capacidade de responder às necessidades dos estudantes.

Entretanto, a pesquisa também revelou a existência de desafios significativos relacionados à formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Entre os problemas mais frequentemente identificados destacam-se a insuficiência de conteúdos relacionados à inclusão nos cursos de licenciatura, a limitada oferta de programas de formação continuada e as dificuldades encontradas pelos professores para conciliar capacitação profissional e demandas do cotidiano escolar.

Outro aspecto observado refere-se à persistência de modelos pedagógicos tradicionais que ainda dificultam a valorização da diversidade presente nas salas de aula.

Muitos professores relatam insegurança diante da necessidade de adaptar currículos, elaborar avaliações diferenciadas e utilizar recursos acessíveis para atender às demandas dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Por outro lado, a literatura demonstra que experiências de formação continuada, planejamento colaborativo e trabalho interdisciplinar contribuem significativamente para o fortalecimento das práticas inclusivas.

Os estudos também indicam que escolas que investem na qualificação de seus profissionais apresentam melhores resultados em relação à participação e ao desempenho acadêmico dos estudantes.

Outro resultado relevante refere-se à importância das tecnologias assistivas e dos recursos pedagógicos acessíveis como instrumentos de apoio ao trabalho docente.

Quando associados à formação adequada dos professores, esses recursos ampliam as possibilidades de aprendizagem e favorecem a construção de ambientes educacionais mais inclusivos.

A análise dos resultados permite afirmar que a formação docente deve ser compreendida como processo contínuo e permanente, articulado às necessidades reais das escolas e dos estudantes.

Além disso, evidencia a necessidade de fortalecimento das políticas públicas voltadas à qualificação profissional dos educadores.

23. A Formação Docente como Instrumento de Transformação Social

A discussão sobre formação docente ultrapassa os limites das questões técnicas relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Trata-se também de uma questão social, política e ética.

Os professores ocupam posição estratégica na construção de sociedades mais democráticas e inclusivas. Por meio de suas práticas pedagógicas, contribuem para a formação de cidadãos capazes de conviver com a diversidade e respeitar as diferenças.

Nesse sentido, a formação docente deve promover não apenas conhecimentos específicos sobre metodologias e recursos educacionais, mas também valores relacionados aos direitos humanos, à justiça social e à cidadania.
A atuação dos professores influencia diretamente a forma como os estudantes percebem e se relacionam com a diversidade humana.
Quando a escola desenvolve práticas inclusivas, contribui para a redução do preconceito, da discriminação e da exclusão social.
Por essa razão, investir na formação dos educadores significa investir na transformação das relações sociais e na construção de uma cultura baseada no respeito às diferenças.
A educação inclusiva não deve ser compreendida apenas como política educacional, mas como projeto de sociedade comprometido com a igualdade de oportunidades e a valorização da dignidade humana.

24. Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo analisar a formação docente como pilar da educação inclusiva, destacando seus desafios e perspectivas para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais.
A análise da literatura permitiu compreender que a inclusão escolar representa um processo complexo que exige mudanças significativas nas práticas pedagógicas, na organização escolar e nas políticas públicas.
Nesse contexto, o professor assume papel central na promoção da aprendizagem, da participação e do desenvolvimento dos estudantes.
Constatou-se que a formação inicial e continuada dos docentes constitui elemento fundamental para o sucesso das políticas de inclusão. Professores adequadamente preparados possuem maiores condições de desenvolver estratégias pedagógicas diversificadas, adaptar currículos, utilizar recursos acessíveis e construir ambientes educacionais acolhedores.
Entretanto, também foram identificados desafios relacionados à insuficiência da formação oferecida por muitos cursos de licenciatura, à limitada oferta de programas de capacitação continuada e às dificuldades estruturais enfrentadas pelas instituições educacionais.
A pesquisa evidenciou ainda a importância do trabalho colaborativo, das tecnologias assistivas, do Atendimento Educacional Especializado e da participação da comunidade escolar na construção de práticas inclusivas.
Diante dos resultados obtidos, conclui-se que o fortalecimento da formação docente deve constituir prioridade nas políticas educacionais voltadas à inclusão.
Investir na qualificação dos professores significa ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, promover a equidade educacional e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.
Por fim, destaca-se que a educação inclusiva não depende apenas de legislações ou recursos materiais, mas principalmente do compromisso ético dos profissionais da educação com a valorização da diversidade humana e com a garantia do direito à educação para todos.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

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

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: Formar-se para a Mudança e a Incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

NÓVOA, António. Professores: Imagens do Futuro Presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O ATELIÊ NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS DE CRIAÇÃO E APRENDIZAGEM

RACHEL DE CAMPOS PEREIRA

Resumo: Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica sobre o uso do ateliê como espaço pedagógico na Educação Infantil, problematizando sua contribuição para o desenvolvimento expressivo e criativo de crianças pequenas. A pergunta de pesquisa que orienta o estudo é: de que maneira o ateliê pode favorecer o desenvolvimento da linguagem artística e da criatividade na primeira infância? Justifica-se a investigação pela crescente necessidade de repensar os ambientes educativos à luz das abordagens que valorizam a experiência estética como eixo formativo. O objetivo geral consiste em analisar as contribuições do ateliê para a Educação Infantil a partir da produção acadêmica da área. Como metodologia, adotou-se a revisão bibliográfica narrativa, com levantamento em bases científicas (SciELO, Capes Periódicos) e obras de referência da arte-educação e pedagogia da infância, no recorte dos últimos vinte anos. Os resultados foram organizados em três eixos: fundamentos da arte na Educação Infantil; o ateliê como território de autonomia e experimentação; e práticas pedagógicas no ateliê. Conclui-se que o ateliê constitui um dispositivo privilegiado para a articulação entre sentir, pensar e criar, desde que articulado a uma intencionalidade educativa que respeite o protagonismo infantil.

Palavras-chave: Ateliê. Educação Infantil. Arte. Criatividade. Espaço pedagógico.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o campo da Educação Infantil tem sido palco de intensos debates acerca da organização dos espaços e tempos educativos, especialmente no que se refere à linguagem artística. A arte, compreendida como campo de conhecimento e direito da criança, exige ambientes que estimulem a expressão, a imaginação e a produção cultural. Nesse contexto, o ateliê, inspirado nas experiências das escolas de Reggio Emilia, na Itália, surge como um espaço potente para a vivência estética e criativa.

A pergunta de pesquisa que orienta este artigo é: de que maneira o ateliê pode favorecer o desenvolvimento da linguagem artística e da criatividade na primeira infância? Parte-se da hipótese de que o ateliê, quando concebido como ambiente de pesquisa, exploração de materiais e encontro entre linguagens, supera a visão meramente recreativa da arte e se consolida como dispositivo pedagógico central para a formação integral da criança.

O estudo ancora-se em três frentes. Primeiramente, na constatação de que as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) reconhecem a arte como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, mas pouco avançam sobre as condições espaciais para sua efetivação. Em segundo lugar, na necessidade de superar práticas padronizadas e repetitivas que ainda predominam em muitas instituições, nas quais a arte se reduz a atividades de colorir moldes ou datas comemorativas. Por fim, na escassez de produções acadêmicas que sistematizem, sob o viés da revisão bibliográfica, as potencialidades do ateliê na Educação Infantil brasileira.

Frente a tal proposta, objetiva-se analisar as contribuições do ateliê para o desenvolvimento expressivo e criativo de crianças na Educação Infantil, com base na literatura especializada, percorrendo os seguintes caminhos: identificar os fundamentos teóricos que associam arte e desenvolvimento infantil; caracterizar o ateliê como espaço pedagógico promotor de autonomia e experimentação; e discutir práticas educativas no ateliê que respeitem o protagonismo infantil e a diversidade de linguagens.

A metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica de caráter narrativo, com abordagem qualitativa. O levantamento foi realizado nas bases de dados SciELO e Periódicos Capes, utilizando os descritores “ateliê”, “Educação Infantil”, “arte”, “criatividade” e “espaço pedagógico”, combinados pelos operadores booleanos AND e OR. Foram selecionados artigos publicados entre 2003 e 2023, além de livros clássicos da área e documentos oficiais. Os critérios de inclusão abrangeram textos que discutem diretamente o ateliê ou ambientes equivalentes, como oficinas e laboratórios de criação, na primeira infância, bem como fundamentos da arte-educação. Foram excluídos os estudos focados exclusivamente no ensino fundamental ou em contextos não escolares. A análise seguiu a técnica de leitura crítica e síntese interpretativa, organizando os achados em três eixos temáticos, apresentados a seguir.

FUNDAMENTOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreender o papel da arte na Educação Infantil exige, inicialmente, um deslocamento de olhar: a arte não deve ser tratada como mera técnica ou passatempo, mas como linguagem constitutiva do pensamento infantil. Conforme Lowenfeld e Brittain (1977, p. 29), “o desenvolvimento artístico da criança está intimamente ligado ao seu desenvolvimento geral, intelectual, emocional, social e físico”. Essa perspectiva integradora rompe com a visão fragmentada que separa razão e emoção, cognição e sensibilidade.

Na mesma direção, Vigotski (2009, p. 33) argumenta que a atividade criadora não é privilégio de poucos talentosos, mas uma função psicológica fundamental que se manifesta já na primeira infância. Para o autor, a imaginação combina elementos da realidade e os transforma em algo novo, processo que a arte potencializa. Essa tese encontra eco nas propostas pedagógicas contemporâneas, como a abordagem de Reggio Emilia, na qual a criança é vista como produtora de cultura desde cedo (Malaguzzi, 1999).

No Brasil, Ana Mae Barbosa (2012) sistematizou a abordagem triangular do ensino da arte – que integra fazer artístico, leitura de obra e contextualização histórica. Embora tenha sido pensada originalmente para o ensino fundamental, seus princípios são adaptáveis à Educação Infantil, desde que respeitadas as especificidades etárias. Como afirma a autora: “A criança pequena não precisa de um ensino de arte simplificado ou empobrecido. Ela precisa de propostas que desafiem sua percepção, sua capacidade simbólica e sua expressão. O ateliê, nesse sentido, é o lugar por excelência dessa experimentação qualificada” (Barbosa, 2012, p. 78).

Ainda que as diretrizes oficiais (BRASIL, 2009; 2017) reconheçam a arte como campo de experiência, observa-se que, na prática, muitas instituições ainda restringem o contato infantil a materiais industrializados e atividades dirigidas, com baixa margem para a autoria. Essa tensão entre o discurso normativo e a realidade escolar justifica a necessidade de repensar os espaços, e o ateliê se apresenta como uma resposta possível.

O Ateliê Como Território De Autonomia E Experimentação

O termo “ateliê”, originalmente associado aos espaços de trabalho de artistas plásticos, foi ressignificado pela pedagogia da infância, especialmente a partir das

experiências das escolas municipais de Reggio Emilia. Lá, o ateliê não é uma sala de aula comum, mas um ambiente dotado de materiais diversos – tintas, argilas, recicláveis, elementos naturais, ferramentas – organizados de modo acessível, que convidam à exploração e à pesquisa. Segundo Hoyuelos (2006, p. 64), “o ateliê é um lugar onde as cem linguagens da criança encontram acolhida e estímulo, um lugar que fala de poesia, de ciência, de fantasia e de rigor”.

Um aspecto central do ateliê é a figura do atelierista, profissional com formação em arte e pedagogia que atua como mediador e pesquisador dos processos criativos infantis. Diferentemente do professor tradicional, o atelierista não oferece modelos prontos, mas lança desafios, documenta percursos e amplia repertórios. Como observa Edwards (2016, p. 145), “a documentação pedagógica no ateliê permite tornar visíveis as teorias implícitas das crianças, valorizando suas hipóteses estéticas e cognitivas”.

Pesquisas brasileiras têm investigado a implementação de ateliês em creches e pré-escolas. Ostetto (2017, p. 102) relata que, em experiências realizadas no sul do país, “a presença do ateliê modificou profundamente a relação das crianças com os materiais e consigo mesmas, reduzindo comportamentos de ansiedade e aumentando a concentração e a cooperação”. A autora destaca ainda que o ateliê exige uma reorganização do tempo escolar: não se pode apressar o processo criativo com horários rígidos. É necessário prever longos períodos para que a criança possa investigar, errar, recomeçar.

Outro ponto relevante é a dimensão estética do espaço. O ateliê deve ser um ambiente acolhedor, iluminado, com cores equilibradas, onde os materiais são expostos como convite, não como obstáculo. Conforme Gandini e Kaminsky (2008, p. 91), “o ambiente é o terceiro educador”, e o ateliê, nessa lógica, atua como um parceiro silencioso que provoca perguntas e oferece respostas possíveis. Cabe ao educador planejar intencionalmente a disposição dos elementos, garantindo segurança sem sufocar a liberdade.

Definir práticas para o ateliê na Educação Infantil implica superar o receituário de atividades prontas. Trata-se, antes, de construir um repertório de princípios orientadores que respeitem a curiosidade e o tempo da criança. Um desses princípios é a proposição em vez da instrução. Em vez de dizer “faça uma flor”, o educador pode

oferecer diferentes texturas e perguntar: “o que podemos fazer com esses materiais?”. Essa abordagem está alinhada ao conceito de “pedagogia da escuta”, difundido por Rinaldi (2012), que valoriza as perguntas das crianças como ponto de partida para projetos mais longos.

Um estudo de caso conduzido por Oliveira e Souza (2020) em uma pré-escola pública de São Paulo evidenciou que, após a implantação de um ateliê semanal, as crianças passaram a demonstrar maior autonomia na escolha de materiais, maior capacidade de narrar visualmente suas histórias e maior colaboração entre pares. As autoras notaram ainda que os educadores, inicialmente resistentes, foram se apropriando da proposta e modificando suas práticas, passando a observar mais e a intervir menos.

Não obstante, desafios persistem. A falta de formação continuada, a escassez de recursos e a pressão por resultados padronizados (como o “produto final bonito”) podem descaracterizar o ateliê, transformando-o em uma sala de atividades comum. Como adverte Vigotski (2009, p. 118), “a criação não se ensina por receitas; ela se estimula por ambientes que desafiem a imaginação”. Portanto, mais do que um espaço físico, o ateliê é uma postura pedagógica que valoriza o erro, o processo, a reinvenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica realizada permitiu responder à pergunta de pesquisa inicial: o ateliê favorece o desenvolvimento da linguagem artística e da criatividade na primeira infância ao proporcionar um ambiente rico, mediado por um profissional atento e fundamentado em uma concepção de criança como ser produtor de cultura. Os três eixos analisados – fundamentos da arte, caracterização do ateliê e práticas pedagógicas – indicam que o ateliê não é um espaço opcional ou decorativo, mas estruturante para a experiência estética na Educação Infantil.

Contudo, são necessárias mais pesquisas empíricas no contexto brasileiro, que avaliem a implementação do ateliê em diferentes realidades socioeconômicas e regionais. Além disso, urge investir na formação inicial e continuada de professores e atelieristas, para que a proposta não se dilua em modismos pedagógicos. Espera-se

que este artigo contribua para a reflexão de gestores, educadores e famílias sobre a importância de reinventar os espaços da infância, colocando a arte e a criação no centro do projeto educativo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

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

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

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

GANDINI, Lella; KAMINSKY, Judith. O ambiente como terceiro educador. 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, 2008. p. 87-104.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética em Reggio Emilia**. Tradução: Cristina Carvalho. Porto: Porto Editora, 2006.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MALAGUZZI, Loris. **Histórias, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

OLIVEIRA, Mariana; SOUZA, Renata. Ateliê na educação infantil: um estudo de caso sobre autonomia e criação. **Revista Brasileira de Educação Infantil**, v. 12, n. 2, p. 45-63, 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. O ateliê na educação da infância: percursos e descobertas. **Cadernos de Pedagogia da Imaginação**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 98-115, 2017.

RINALDI, Carlina. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução: Dayse Batista. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

A ESCOLA COMO REDE DE APOIO: LIMITES E DESAFIOS DA EXPANSÃO DE SUAS FUNÇÕES SOCIAIS

RENATA FRENCL RIBEIRO

RESUMO

A escola ocupa posição estratégica na vida de crianças e adolescentes e, por sua presença cotidiana, frequentemente identifica situações de vulnerabilidade, violência, negligência, dificuldades de aprendizagem e outras demandas que ultrapassam o campo estritamente pedagógico. Este artigo analisa os limites e os desafios decorrentes da ampliação das funções sociais atribuídas à instituição escolar, discutindo sua participação na rede de apoio e proteção sem perder de vista sua especificidade educativa. Trata-se de um ensaio teórico, desenvolvido por meio de revisão bibliográfica e documental sobre função social da escola, intersetorialidade, trabalho docente, proteção integral e relação família-escola. Argumenta-se que o compromisso social da educação não autoriza a concentração, na escola e em seus profissionais, de responsabilidades que pertencem também à família, ao Estado, à comunidade e às políticas de saúde, assistência social e proteção. A análise destaca, em particular, que o cuidado de crianças e adolescentes pressupõe participação familiar efetiva, acompanhamento da vida escolar, presença afetiva e diálogo com a instituição, sem que essa corresponsabilidade se converta em culpabilização de famílias submetidas a vulnerabilidades sociais. Conclui-se que uma escola capaz de acolher, ensinar e proteger precisa estar inserida em uma rede articulada, na qual responsabilidades distintas sejam efetivamente compartilhadas.

Palavras-chave: escola; rede de proteção; família; corresponsabilidade; intersetorialidade; trabalho docente.

INTRODUÇÃO

A escola ocupa um lugar central na sociedade contemporânea. Sua função fundamental está ligada ao ensino e à apropriação do conhecimento, mas a experiência escolar nunca se limita à transmissão de conteúdos. Crianças e adolescentes passam parte significativa de seu cotidiano nesse espaço, constroem vínculos, convivem com diferenças, aprendem regras de participação coletiva e, muitas vezes, encontram na equipe escolar adultos capazes de perceber mudanças de comportamento ou dificuldades que não se manifestam em outros ambientes. Essa presença contínua explica por que demandas sociais cada vez mais complexas chegam à escola e passam a atravessar o trabalho pedagógico.

A própria ordem jurídica brasileira reconhece que educação, desenvolvimento e proteção não são tarefas de uma única instituição. A Constituição Federal define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida com a colaboração da sociedade; também estabelece, em seu art. 227, a prioridade absoluta dos direitos de crianças e adolescentes e distribui essa responsabilidade entre família, sociedade e Estado (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional segue a mesma orientação ao afirmar que a educação é dever da família e do Estado e ao situar a educação escolar em relação com as práticas sociais (BRASIL, 1996).

Na rotina das escolas, contudo, a ideia de responsabilidade compartilhada nem sempre se concretiza como atuação compartilhada. Situações de violência, insegurança alimentar, sofrimento emocional, conflitos familiares, negligência, faltas reiteradas, dificuldades de acesso a serviços públicos e outras violações de direitos são frequentemente identificadas por professores e gestores. A escola precisa acolher, registrar, comunicar e acionar os mecanismos adequados, mas a resposta a problemas dessa natureza depende de competências e recursos que ultrapassam o campo educacional.

A questão, portanto, não é saber se a escola possui ou não uma função social. Ela possui. O problema está em definir de que modo essa função pode ser exercida sem transformar a instituição escolar em substituta da família, da assistência social, da saúde, do Conselho Tutelar, do sistema de justiça ou de outras políticas públicas. Quando a rede não responde, a demanda tende a permanecer na escola, e aquilo que deveria ser objeto de corresponsabilidade passa a ser administrado quase exclusivamente por professores e equipes gestoras.

Este artigo analisa os limites e os desafios da expansão das funções sociais atribuídas à escola, com atenção especial a três aspectos: a preservação de sua especificidade educativa, a necessidade de articulação intersetorial e o lugar da família no cuidado e no acompanhamento de crianças e adolescentes. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, baseada em legislação brasileira e em estudos sobre escola, políticas sociais, relação família-escola e trabalho docente. Defende-se que a proteção integral exige proximidade e cooperação entre instituições, mas também exige clareza quanto às responsabilidades de cada uma delas. A escola deve participar da rede de apoio; não pode ser convocada a substituí-la.

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E SUA ESPECIFICIDADE EDUCATIVA

Refletir sobre os limites das funções sociais da escola exige começar por sua finalidade própria. A escola é uma instituição social e, por isso, está atravessada pelas condições históricas, econômicas, culturais e familiares dos sujeitos que a frequentam. O estudante não deixa sua realidade do lado de fora do portão. Dificuldades materiais, conflitos, expectativas, medos e experiências de pertencimento interferem na maneira como participa das atividades, estabelece vínculos e aprende.

Reconhecer essa realidade não significa, porém, dissolver a especificidade do trabalho escolar. Para Saviani (1983), uma das tarefas próprias da escola está na socialização do conhecimento sistematizado, isto é, na criação das condições para que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos produzidos historicamente. Esse compromisso possui forte dimensão social: assegurar o direito ao conhecimento amplia possibilidades de compreensão do mundo e de participação na vida coletiva. Preservar a função pedagógica, portanto, não equivale a defender uma escola indiferente às desigualdades.

A contribuição de Freire (1996) permite compreender essa articulação entre ensino e realidade social sem reduzir um ao outro. Uma prática educativa comprometida com a autonomia exige diálogo, respeito aos saberes dos educandos e reconhecimento das condições concretas em que vivem. O ensino perde força quando ignora os sujeitos, mas também se descaracteriza quando a escola é levada a abandonar sua tarefa pedagógica para responder, sozinha, a problemas que dependem de outras formas de conhecimento e intervenção.

Libâneo (2001) chama atenção para a ampliação das práticas educativas na sociedade e para a existência de processos formativos em diferentes espaços sociais. Família, grupos comunitários, meios culturais, instituições públicas e organizações sociais também participam da formação humana. Essa constatação é particularmente importante para o debate aqui proposto: a escola integra um conjunto mais amplo de relações educativas e protetivas, mas não concentra todas elas.

Também por essa razão, conhecer a trajetória e o contexto do estudante não pode significar reduzir a escola à gestão de suas vulnerabilidades. Arroyo (2015) contribui para esse debate ao enfatizar o reconhecimento dos sujeitos, de suas experiências e das desigualdades que atravessam os percursos educacionais. Uma escola socialmente comprometida precisa enxergar essas condições para organizar o trabalho pedagógico e construir possibilidades de participação; isso não a transforma em responsável exclusiva pela superação de problemas estruturais produzidos fora de seus limites institucionais.

A distinção entre compromisso social e substituição institucional é decisiva. A escola pode ensinar e acolher; pode perceber sinais de sofrimento, estabelecer vínculos de confiança, conversar com responsáveis e encaminhar situações que demandem atendimento especializado. O que ela não pode é responder, com seus próprios recursos, por tudo aquilo que identifica. Uma escola socialmente comprometida não deve ser uma escola socialmente solitária.

A ESCOLA COMO PARTE DA REDE DE APOIO E PROTEÇÃO

A presença diária da escola na vida de crianças e adolescentes faz com que ela ocupe uma posição privilegiada para perceber mudanças que podem indicar a necessidade de atenção. Faltas frequentes, alterações bruscas de comportamento, sinais de violência, queda persistente no desempenho, fome, retraimento ou conflitos recorrentes não permitem diagnósticos automáticos, mas podem justificar escuta cuidadosa, registro e acionamento dos canais institucionais adequados. A proximidade cotidiana, nesse sentido, transforma a escola em importante porta de acesso à rede de proteção.

O Estatuto da Criança e do Adolescente organiza a proteção integral a partir de uma responsabilidade distribuída. Seu art. 4º atribui à família, à comunidade, à sociedade e ao poder público o dever de assegurar, com absoluta prioridade, direitos fundamentais de crianças e adolescentes (BRASIL, 1990). A lógica jurídica é incompatível com a ideia de que uma dessas instâncias possa, isoladamente, assumir o conjunto das necessidades de proteção. Quando a escola identifica uma violação, sua responsabilidade é real; também é real a responsabilidade dos demais atores que devem receber, acompanhar e responder ao encaminhamento.

A Lei nº 14.679/2023 reforçou essa dimensão ao incluir, entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação, a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente para a identificação de maus-tratos, negligência e violência sexual (BRASIL, 2023). O avanço é relevante porque reconhece que profissionais da educação precisam estar preparados para perceber situações de risco. Ainda assim, identificação não se confunde com investigação especializada, atendimento clínico, acompanhamento socioassistencial ou atuação jurídica.

A própria legislação oferece caminhos para evitar essa concentração de funções. A Lei nº 13.935/2019 determina que as redes públicas de educação básica contem com serviços de psicologia e de serviço social, por meio de equipes multiprofissionais voltadas às necessidades e prioridades das políticas educacionais e à mediação das relações sociais e institucionais (BRASIL, 2019). Esses serviços podem ampliar a capacidade de análise e articulação da escola, embora não dispensem a atuação dos equipamentos externos de saúde, assistência social e proteção.

O Programa Saúde na Escola oferece outro exemplo de articulação. Instituído pelo Decreto nº 6.286/2007, o PSE parte da integração entre as redes públicas de saúde e educação e prevê ações articuladas de promoção, prevenção e atenção à saúde (BRASIL, 2007). Barbieri e Noma (2017) mostram que a intersetorialidade é elemento central desse tipo de política: a presença da demanda no ambiente escolar não autoriza a simples transferência de tarefas para professores, mas exige coordenação entre setores com atribuições e conhecimentos distintos.

A efetividade da rede depende, portanto, de mais do que uma lista de serviços existentes no território. É necessário que haja comunicação entre as instituições, fluxos de encaminhamento compreensíveis, profissionais de referência, retorno sobre as providências adotadas e definição de responsabilidades. Sem esse funcionamento concreto, o encaminhamento realizado pela escola pode se transformar em mero deslocamento burocrático: o documento circula, mas o problema permanece com o estudante e volta, diariamente, para a sala de aula.

Ser parte da rede de proteção é diferente de ser responsável por toda a proteção. Na primeira hipótese, a escola atua com segurança institucional, conhece seus limites e pode concentrar esforços em seu trabalho educativo sem se omitir diante de violações. Na segunda, a instituição acumula tarefas para as quais não dispõe de formação, equipe, tempo ou recursos suficientes. A ampliação do compromisso social, sem a correspondente ampliação do suporte institucional, tende a produzir sobrecarga em vez de proteção.

FAMÍLIA E ESCOLA: CORRESPONSABILIDADE NO CUIDADO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A discussão sobre os limites da escola ficaria incompleta se a família aparecesse apenas como destinatária de avisos, reuniões ou encaminhamentos. A legislação brasileira coloca a família no próprio núcleo da responsabilidade pelo desenvolvimento e pela proteção de crianças e adolescentes. A Constituição distribui o dever de educar entre Estado e família e, ao tratar da prioridade absoluta, volta a atribuir à família, à sociedade e ao Estado o compromisso com os direitos da infância e da adolescência (BRASIL, 1988). Não se trata, portanto, de uma colaboração eventual: o cuidado familiar integra a arquitetura jurídica da proteção integral.

O texto atual do Estatuto da Criança e do Adolescente torna essa responsabilidade ainda mais explícita. O art. 22, com redação dada pela Lei nº 15.240/2025, estabelece aos pais deveres de sustento, guarda, convivência, assistência material e afetiva e educação dos filhos menores. O dispositivo também preserva a ideia de responsabilidades compartilhadas no cuidado e na educação da criança (BRASIL, 1990; BRASIL, 2025). A mudança legislativa é relevante para o debate educacional porque evidencia que presença,

convivência e acompanhamento afetivo não são tarefas que possam ser integralmente transferidas para a instituição escolar.

A Lei nº 14.826/2024, ao instituir a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças, segue direção semelhante. A norma compreende a parentalidade positiva como processo desenvolvido pelas famílias em relações pautadas pelo respeito, acolhimento e não violência e atribui ao Estado, à família e à sociedade deveres de promoção dessas práticas (BRASIL, 2024). A ideia reforça que políticas públicas devem apoiar as famílias, mas não substituí-las em sua função cotidiana de cuidado.

No campo educacional, participação familiar não deve ser confundida apenas com presença em reuniões ou atendimento a convocações da escola. O envolvimento pode aparecer no acompanhamento da frequência e da rotina de estudos, na atenção às mudanças de comportamento, na escuta das dificuldades apresentadas pela criança, no estabelecimento de limites compatíveis com sua idade, no interesse pelo que ocorre na escola e na manutenção de canais de diálogo com professores e gestores. Trata-se de acompanhar o desenvolvimento sem transformar a escolarização em responsabilidade exclusiva da criança ou da instituição.

A literatura sobre a relação família-escola sustenta a importância dessa aproximação, ao mesmo tempo em que alerta para a necessidade de respeitar as especificidades de cada contexto. Polonia e Dessen (2005) destacam que o envolvimento entre família e escola pode favorecer processos de aprendizagem e desenvolvimento quando existe integração efetiva entre os dois ambientes. Dessen e Polonia (2007) tratam família e escola como contextos fundamentais do desenvolvimento humano, com funções próprias e interdependentes. Essa interdependência não implica sobreposição: cooperar exige reconhecer o que cabe a cada parte.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) chamam atenção para um problema recorrente nessa relação: a aproximação entre escola e família muitas vezes ocorre apenas diante de dificuldades e pode ser marcada por culpabilizações recíprocas. A escola atribui à família a causa de problemas escolares; a família, por sua vez, pode esperar que a instituição resolva questões de comportamento, convivência e cuidado que também dependem do ambiente doméstico. Esse movimento pouco contribui para a criança. Uma parceria consistente precisa substituir a lógica da acusação por uma lógica de responsabilidade concreta, diálogo e pactuação de condutas possíveis.

Defender maior participação familiar, contudo, não significa ignorar as desigualdades que atravessam as famílias. Jornadas extensas de trabalho, desemprego, pobreza, adoecimento, redes de apoio frágeis, violência doméstica, dificuldades de transporte e baixa escolarização podem limitar a disponibilidade de pais e responsáveis. Por isso, corresponsabilizar não é culpabilizar. Em situações de vulnerabilidade, o poder público deve oferecer proteção e apoio para que a família possa exercer suas funções, conforme a própria lógica do Estatuto da Criança e do Adolescente. A ausência de recursos materiais, por si só, não pode ser confundida com desinteresse ou negligência.

Ainda assim, reconhecer obstáculos não autoriza naturalizar o afastamento familiar do cuidado cotidiano. A escola não pode se tornar o único lugar em que a criança encontra acompanhamento, orientação, escuta, limites e atenção ao seu desenvolvimento. Quando a família possui condições de

participar e permanece sistematicamente distante, a sobrecarga recai sobre profissionais que não podem ocupar o lugar das relações familiares. Em sentido inverso, quando a escola mantém as famílias à margem, comunica-se apenas para apontar problemas ou não cria canais reais de participação, também enfraquece a corresponsabilidade que pretende exigir.

A relação mais produtiva é aquela em que família e escola mantêm proximidade sem confusão de papéis. À família cabe acompanhar, cuidar, conviver, orientar e participar da vida da criança; à escola cabe organizar o ensino, acompanhar a aprendizagem, construir convivência educativa e acionar a rede quando identifica situações que exigem proteção especializada. Em muitos casos, as duas instituições precisarão decidir juntas como apoiar um estudante. Essa cooperação, entretanto, será mais sólida quando nenhuma delas estiver tentando substituir a outra.

QUANDO A RESPONSABILIDADE COMPARTILHADA SE TRANSFORMA EM SOBRECARGA

A ampliação das funções sociais da escola está ligada às transformações da sociedade e à própria democratização do acesso à educação. À medida que a escola pública passou a receber uma população mais diversa, desigualdades que antes permaneciam invisíveis para parte das instituições públicas tornaram-se presentes no cotidiano escolar. A escola passou a ser utilizada, com frequência, como espaço de implementação de programas de diferentes áreas, justamente porque possui capilaridade territorial e contato regular com crianças, adolescentes e famílias.

Algebaile (2017) analisa esse processo ao discutir o uso da infraestrutura e da ação escolar na realização de políticas sociais. Essa expansão pode ampliar a capacidade pública de alcançar populações e garantir direitos, mas também altera o trabalho da escola quando novas atribuições são incorporadas sem a definição de limites, sem profissionais suficientes e sem articulação efetiva com os setores responsáveis. A instituição escolar torna-se, então, ponto de convergência de demandas que não criou e que não consegue resolver sozinha.

O professor é um dos profissionais mais diretamente atingidos por essa dinâmica. Ensinar, planejar, avaliar e acompanhar a aprendizagem já constituem atividades complexas. A elas se somam mediação de conflitos, inclusão, contato com famílias, identificação de sinais de violência, acolhimento de sofrimento e participação em diferentes ações institucionais. Muitas dessas dimensões fazem parte de uma prática docente responsável. O problema começa quando se espera que o professor responda individualmente a situações que exigem equipes multiprofissionais e políticas públicas especializadas.

Viegas (2022), ao analisar a intensificação e a sobrecarga de docentes da educação básica, mostra como a quantidade e a complexidade das tarefas podem extrapolar a jornada formal e produzir dedicação permanente ao trabalho. A discussão ajuda a compreender por que a ampliação indiscriminada das expectativas dirigidas à escola não é neutra. Quando não há rede suficiente, a proteção do estudante passa a depender da disponibilidade pessoal de professores e gestores, e um dever institucional coletivo é convertido em esforço individual.

A situação é especialmente delicada quando escola e família também perdem o vínculo. Se responsáveis não acompanham a frequência, não respondem aos contatos ou transferem sistematicamente à instituição tarefas

básicas de cuidado, a escola tende a ampliar sua intervenção para evitar que a criança fique desassistida. Essa atuação emergencial pode ser necessária, mas não deve se tornar permanente. A proteção integral exige que a rede trabalhe também com a família, fortalecendo sua capacidade de cuidado quando houver vulnerabilidade e cobrando responsabilidades quando houver omissão incompatível com os direitos da criança.

Por isso, a pergunta “o que mais a escola pode fazer?” precisa ser acompanhada de outras perguntas: qual serviço deve receber essa demanda? Que apoio a família necessita para exercer seu papel? Quem acompanha o caso depois do encaminhamento? Que responsabilidade cabe à saúde, à assistência social, ao Conselho Tutelar ou a outros órgãos? Quem devolve à escola as informações necessárias para que ela continue acompanhando a vida escolar do estudante sem assumir o atendimento especializado? Essas perguntas deslocam o foco da capacidade individual dos profissionais para o funcionamento do sistema de proteção.

Fortalecer a escola exige, portanto, fortalecer a rede que a sustenta. Isso envolve serviços acessíveis, equipes suficientes, protocolos claros, espaços de diálogo intersetorial e participação das famílias. Também envolve reconhecer que o trabalho escolar precisa de tempo e condições para acontecer. Uma instituição sobrecarregada pode até acumular tarefas, mas não necessariamente conseguirá realizá-las com qualidade. A expansão de atribuições sem estrutura pode enfraquecer justamente aquilo que se pretende proteger: o direito do estudante a uma educação consistente e a uma rede capaz de responder às suas necessidades.

A diferença entre participar da rede e substituir a rede constitui o núcleo deste debate. Uma escola articulada com outros serviços amplia suas possibilidades de acolher e encaminhar. Uma escola convocada a compensar a ausência desses serviços acumula responsabilidades desproporcionais. Da mesma maneira, uma escola que dialoga com famílias presentes e corresponsáveis encontra melhores condições para acompanhar o estudante; quando se espera que ela substitua o cuidado familiar, cria-se uma expectativa incompatível com sua função e com a própria noção de proteção integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou os limites e os desafios da ampliação das funções sociais atribuídas à escola. A discussão permitiu reafirmar que a instituição escolar ocupa posição estratégica na vida de crianças e adolescentes: sua presença cotidiana favorece a criação de vínculos, permite perceber mudanças relevantes e faz dela um espaço importante para identificação de situações de vulnerabilidade e acionamento da rede de proteção.

Essa importância, contudo, não autoriza a transferência ilimitada de responsabilidades para professores e gestores. O compromisso social da escola precisa permanecer articulado à sua especificidade educativa. Garantir acesso ao conhecimento, organizar experiências de aprendizagem, formar para a participação social e construir uma convivência orientada por direitos são tarefas centrais da instituição. Acolher e proteger integram esse trabalho, mas não transformam o profissional da educação em substituto de profissionais da saúde, da assistência social ou da proteção jurídica.

A mesma lógica vale para a relação com as famílias. Família e escola são contextos distintos, com responsabilidades que se encontram em muitos

momentos, mas não se confundem. A participação familiar no cuidado, na convivência, na assistência afetiva, no acompanhamento da frequência e da vida escolar é parte da proteção de crianças e adolescentes. A escola pode orientar, dialogar e apoiar; não pode ocupar de modo permanente o lugar do acompanhamento familiar. Ao mesmo tempo, políticas públicas precisam reconhecer que algumas famílias necessitam de apoio concreto para exercer essas responsabilidades, evitando interpretações que transformem vulnerabilidade social em culpa individual.

A corresponsabilidade, portanto, não significa que todos façam a mesma coisa. Significa que cada ator cumpra sua função e que existam canais capazes de conectar essas funções quando o desenvolvimento da criança exige uma resposta conjunta. O Estado deve garantir políticas e serviços; a família deve participar de forma efetiva do cuidado e da educação; a sociedade e a comunidade também possuem deveres de proteção; e a escola deve exercer sua função pedagógica sem se omitir diante de violações de direitos.

Uma rede de proteção somente existe de fato quando a escola não permanece sozinha depois de identificar o problema. Encaminhar precisa produzir atendimento; dialogar com a família precisa resultar em participação possível; comunicar uma violação precisa desencadear resposta do órgão competente. Sem esse retorno, a noção de rede corre o risco de permanecer apenas formal, enquanto a instituição escolar continua administrando, com recursos limitados, demandas que ultrapassam sua competência.

Defender limites para a expansão das funções sociais da escola não é defender indiferença. É defender condições para que ela possa ensinar, acolher e participar da proteção com qualidade. O desafio não está em decidir se a escola deve ser um espaço de apoio: ela já o é para muitos estudantes. O desafio está em assegurar que também exista uma rede de apoio à escola e à família, capaz de compartilhar responsabilidades sem abandoná-las, para que o compromisso social da educação não se transforme em sobrecarga institucional.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILE, Eveline. **Os desafios da escola pública na relação com as políticas sociais**. e-Mosaicos, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 33-47, 2017. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2017.30296.

ARROYO, Miguel González. **Os movimentos sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

BARBIERI, Aline Fabiane; NOMA, Amélia Kimiko. **A intersetorialidade nas políticas brasileiras de educação: a articulação setorial no Programa Saúde na Escola**. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 21, n. 2, p. 137-145, maio/ago. 2017. DOI: 10.4013/edu.2017.212.02.

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

BRASIL. **Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 6 dez. 2007.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 12 dez. 2019.

BRASIL**. Lei nº 14.679, de 18 de setembro de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, para incluir a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação e outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 19 set. 2023.

BRASIL**. Lei nº 14.826, de 20 de março de 2024**. Institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças e altera a Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 mar. 2024.

BRASIL**. Lei nº 15.240, de 28 de outubro de 2025**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para caracterizar o abandono afetivo como ilícito civil. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 29 out. 2025.

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

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. DOI: 10.1590/S0103-863X2007000100003.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar em Revista, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. DOI: 10.1590/0104-4060.226.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. **A relação família-escola: intersecções e desafios**. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010. DOI: 10.1590/S0103-166X2010000100012.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola**. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. DOI: 10.1590/S1413-85572005000200012.

SAVIANI, Dermeval**. Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

VIEGAS, Moacir Fernando. **Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, e244193, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248244193.

ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS

SANDRA REGINA SALATA

RESUMO

Tem como objetivo geral este estudo analisar e identificar as estratégias de motivação mais eficazes no ensino de línguas, com o intuito de promover um maior engajamento e sucesso dos alunos no processo de aquisição de uma nova língua, seguindo com os objetivos específicos investigar as principais teorias de motivação aplicáveis ao ensino de línguas; examinar práticas pedagógicas que favoreçam a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos e identificar os desafios enfrentados pelos professores na manutenção da motivação dos alunos ao longo do curso.

Palavras-chave: Motivação; Estudo de Línguas; Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras é um campo que requer não apenas a transmissão de conhecimentos gramaticais e lexicais, mas também a implementação de estratégias eficazes para manter os alunos motivados.

A motivação é um fator crucial no processo de aprendizagem, pois influencia diretamente o engajamento, a persistência e o sucesso dos estudantes. Este texto busca explorar as diversas estratégias de motivação que podem ser empregadas no ensino de línguas, destacando a importância de criar um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo.

A problemática central deste estudo reside na dificuldade que muitos professores de línguas enfrentam em manter os alunos consistentemente motivados. O desinteresse e a falta de engajamento podem resultar em baixos índices de retenção de conhecimento e alta taxa de abandono dos cursos de idiomas. Essa situação é agravada por fatores como a falta de contexto prático para o uso do idioma, métodos de ensino pouco interativos e a ausência de

um feedback significativo e encorajador.

A justificativa para este estudo está fundamentada na necessidade de melhorar a qualidade do ensino de línguas e, consequentemente, os resultados educacionais dos alunos, portanto, compreender e aplicar estratégias eficazes de motivação não apenas beneficiará os alunos, aumentando seu engajamento e sucesso, mas também contribuirá para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inovadoras e eficazes. Como metodologia foi explanado através do método bibliográfico, seguindo linhas de raciocínio de diferentes autores.

2. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Segundo Nunes (2020) o ensino de línguas estrangeiras é um campo desafiador e envolvente, que requer a combinação de estratégias pedagógicas eficazes com abordagens que mantenham os alunos motivados e engajados. A aprendizagem de um novo idioma não é apenas um processo cognitivo, mas também um empreendimento emocional e social, portanto, é crucial que educadores desenvolvam e implementem estratégias que atendam a essas diversas dimensões do aprendizado.

Nunes (2020) descreve que uma das abordagens mais eficazes no ensino de línguas é a abordagem comunicativa, que enfatiza a capacidade de se comunicar efetivamente em situações reais, onde ao invés de focar apenas na gramática e no vocabulário, os alunos são incentivados a usar o idioma em contextos autênticos, como discussões em grupo, simulações de cenários da vida real e projetos colaborativos, proporcionando uma aplicação prática do que foi aprendido e ajuda os alunos a internalizar o uso do idioma de forma mais natural e fluida.

Lefone (2024) cita que a aprendizagem baseada em tarefas também desempenha um papel importante, sendo importante engajar os alunos em atividades significativas que envolvem o uso do idioma para completar tarefas específicas, como resolver problemas ou criar projetos multimídia, proporciona uma aplicação prática e relevante do que está sendo aprendido. Além disso, o uso da tecnologia e de ferramentas digitais pode enriquecer o processo de

ensino e aprendizagem. Aplicativos de prática de idiomas, plataformas de videoconferência e jogos educativos online tornam o aprendizado mais interativo e acessível, ajudando a manter os alunos engajados. Criar um ambiente de imersão onde o idioma alvo é usado extensivamente pode acelerar a aprendizagem. Isso pode ser alcançado através de intercâmbios culturais, viagens educacionais, ou mesmo práticas diárias em sala de aula onde o professor e os alunos se comunicam predominantemente no idioma estrangeiro.

De acordo com Lefone (2024) o professor deve oferecer feedback regular e construtivo é essencial para ajudar os alunos a identificarem suas áreas de melhoria e a monitorar seu progresso. No processo de avaliações, as avaliações formativas e autoavaliações incentivam os alunos a refletirem sobre seu aprendizado e a se autoajustarem.

A motivação é um componente crucial no ensino de línguas. Estabelecer metas de aprendizado claras e alcançáveis aumenta a motivação dos alunos. Essas metas devem ser relevantes para os interesses e necessidades dos alunos, conectando o aprendizado do idioma com seus objetivos pessoais e profissionais. Criar uma sala de aula acolhedora e inclusiva, onde os alunos se sintam seguros para cometer erros e expressar suas ideias, é fundamental para a motivação (GARDNER, 2012).

> A motivação é um fenômeno muito complexo, com muitas facetas [...]. É realmente impossível dar uma simples definição de motivação, embora se possa listar as diversas características do motivado individual. Por exemplo, o indivíduo motivado é de objetivo direcionado, gasta esforço, é persistente, está atento, tem desejos, exibe o afeto positivo, é despertado, tem expectativas, demonstra autoconfiança (autoeficácia) e tem razões (motivos) (GARDNER, 2012, p. 02).

Fernando (2023), a construção de uma comunidade de aprendizagem onde todos se apoiam mutuamente fortalece o engajamento, assim como o reconhecimento dos esforços e progressos dos alunos pode ser um grande motivador; recompensas tangíveis, como certificados e prêmios, bem como incentivos intangíveis, como elogios e encorajamento, aumentam a motivação intrínseca; personalizar as aulas para refletir os interesses e hobbies dos alunos

torna o aprendizado mais relevante e interessante. Incorporar temas culturais, literários, musicais ou esportivos que ressoem com os alunos pode aumentar sua motivação.

Segundo Fernando (2023), um ponto crucial é permitir que os alunos tenham voz e escolha no processo de aprendizagem promove a autonomia, pois há atividades que incentivam a participação ativa, como debates, projetos colaborativos e escolhas de tópicos, tornam os alunos mais responsáveis por seu próprio aprendizado. A integração de estratégias de aprendizagem eficazes com abordagens motivacionais é essencial para o sucesso no ensino de línguas.

De acordo com Silva et al. (2024) professores que conseguem criar um ambiente de aprendizado dinâmico, envolvente e relevante ajudam os alunos a não apenas aprenderem um novo idioma, mas também a desenvolverem uma paixão por ele, a chave está em equilibrar a instrução estruturada com oportunidades para exploração e expressão pessoal, criando uma experiência de aprendizado rica e gratificante.

3. CONCLUSÃO

A motivação desempenha um papel vital no sucesso do ensino de línguas, influenciando diretamente o engajamento e a persistência dos alunos. Este estudo destacou a importância de implementar estratégias eficazes de motivação para superar os desafios enfrentados pelos professores e melhorar a experiência de aprendizagem dos alunos.

Ao analisar teorias de motivação e práticas pedagógicas, identifica-se que a criação de um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo é essencial. Estratégias que favorecem tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca, como a personalização do conteúdo, o uso de tecnologia e a criação de metas claras e alcançáveis, mostraram-se eficazes para manter os alunos engajados. Além disso, o feedback construtivo e o reconhecimento dos esforços dos alunos são cruciais para sustentar sua motivação ao longo do curso. Os desafios, como a falta de contexto prático para o uso do idioma e métodos de ensino pouco interativos, podem ser mitigados através da integração de práticas mais dinâmicas e centradas no aluno. A proposta de

métodos e técnicas que possam ser incorporados ao currículo de ensino de línguas visa não apenas aumentar a motivação dos alunos, mas também contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDO, Ernesto. Motivação no ensino de segunda língua: abordagem teórica e prática no domínio da abordagem integrada da CLIL. **Leng. Soc.** V. 22, n; 1. 2023.

GARDNER, Robert C. **Motivação e aquisição de segunda** língua 1. Disponível em: http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAINTALK.pdf. Acesso em: 19 jan. 2025.

LEFONE, Fatima R. O ensino e a prática escolar. **Revista Mais Educação**, v. 7, n. 2. 2024.

NUNES, Claudecy C. A motivação como um fator determinante do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira. **Revista Intercâmbio**, v. 43. 2020.

SILVA, Lúcia de M. et al. Construindo conhecimento: educação maker e o desenvolvimento de práticas docentes. **Revista Ciências Humanas**, v. 28. 2024.

DO CORPO-TERRITÓRIO AO CORPO COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO: INFÂNCIAS NEGRAS, EXPERIÊNCIA E PRODUÇÃO DE SABERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SARAH SOARES MORAIS [9]

RESUMO Este artigo discute o corpo da criança negra como território de experiência, produção cultural e conhecimento na Educação Infantil. Parte-se da noção de corpo-território e de pesquisas sobre infâncias negras para retomar, em chave específica para a primeira infância, a formulação do corpo negro como território educativo desenvolvida em trabalho anterior. Trata-se de um estudo teórico-reflexivo, de natureza bibliográfica e caráter não exaustivo, que articula produções sobre corpo-território, Sociologia da Infância, culturas infantis, relações étnico-raciais e currículo, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Argumenta-se que a potência educativa do corpo não decorre de uma essência racial nem de uma obrigação atribuída à criança, mas de uma relação pedagógica em que sua presença e suas produções podem ser reconhecidas, interpretadas de modo situado e produzir consequências no currículo. A proposição busca ampliar o debate antirracista para além da representação, afirmando crianças negras como interlocutoras na produção da experiência pedagógica e mantendo nos adultos e nas instituições a responsabilidade ética pela construção de práticas antirracistas.

Palavras-chave: infâncias negras; corpo-território; Educação Infantil; relações étnico-raciais; culturas infantis.

INTRODUÇÃO

O corpo ocupa uma posição incontornável na Educação Infantil. Bebês e crianças pequenas conhecem o mundo tocando, correndo, observando, recusando, aproximando-se, desenhando, brincando, falando, silenciando e estabelecendo relações com pessoas, objetos e espaços. Ainda assim, o corpo que aparece nos discursos pedagógicos nem sempre é reconhecido em sua densidade histórica, social e política. Em muitos contextos, ele continua circunscrito ao desenvolvimento motor, aos cuidados, à expressão ou ao reconhecimento de partes do corpo, como se pudesse ser pensado fora das relações que atribuem sentidos distintos aos sujeitos desde muito cedo.

Para crianças negras, essa impossibilidade de separar corpo e experiência social assume contornos particulares. Pele, cabelos, traços fenotípicos, gestualidades, afetos e modos de ocupar os espaços são lidos em

[9] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (2022); Especialista em Educação Infantil (2024) e em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (2026) pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER; professora de Educação Infantil nas redes municipais de São Paulo e São Bernardo do Campo.

uma sociedade racialmente estruturada, e a instituição educativa participa dessas leituras. Cavalleiro (2000) demonstrou, ainda no final do século XX, como o silêncio diante do racismo e as diferenças de tratamento atravessavam a socialização de crianças negras na pré-escola. Oliveira e Abramowicz (2010), ao analisarem práticas de uma creche, evidenciaram formas racializadas de cuidado e de atenção. Mais recentemente, revisões de literatura continuam apontando a permanência de práticas discriminatórias e a necessidade de ampliar pesquisas que tenham as relações étnico-raciais na Educação Infantil como problema central (CONDINI; ABRÃO, 2024).

Reconhecer a racialização, contudo, não deveria produzir outra forma de aprisionamento analítico. Quando crianças negras aparecem apenas como vítimas do racismo, corre-se o risco de reduzir suas existências aos efeitos produzidos pela violência. A denúncia é indispensável, mas não esgota a experiência. Crianças negras brincam, inventam, recusam, negociam, produzem estéticas, constroem vínculos, elaboram hipóteses, transformam repertórios e participam da produção cultural dos grupos dos quais fazem parte. É nesse intervalo entre aquilo que incide sobre seus corpos e aquilo que esses corpos produzem que se situa a questão deste artigo.

A noção de corpo-território oferece uma chave produtiva para esse deslocamento. Em perspectiva latino-americana e decolonial, Haesbaert (2020) mostra que a relação entre corpo e território permite compreender o corpo para além de uma unidade individual que ocupa um espaço. Território envolve poder, apropriação, pertencimento, memória, conflito e resistência. Miranda (2020), ao aproximar corpo-território e educação decolonial, enfatiza o corpo como texto vivo, atravessado por experiências e capaz de produzir outras formas de sentir, conhecer e habitar o mundo. Essas formulações ajudam a compreender por que a experiência corporal de crianças negras não pode ser tratada como suporte neutro para aprendizagens definidas de antemão.

Em trabalho anterior, Morais (2022) formulou a ideia do corpo negro como território educativo para pensar corpos que, atravessados por experiências históricas e sociais, aprendem, ressignificam trajetórias e produzem conhecimentos capazes de circular coletivamente. Retomar essa formulação no campo da Educação Infantil exige deslocar o foco da capacidade do corpo negro de educar outros para as condições pedagógicas e institucionais que permitem

que as produções infantis adquiram consequência. Na primeira infância, agência não pode ser confundida com atribuição de responsabilidades adultas; o problema passa a ser menos o que a criança deve ensinar e mais o que a instituição consegue aprender e transformar a partir do encontro com ela.

A questão que orienta este artigo é, portanto, a seguinte: o que muda na Educação Infantil quando o corpo da criança negra é compreendido não somente como corpo atravessado pela racialização, mas como território de experiência e produção de saberes? O objetivo é discutir as possibilidades de compreender o corpo infantil negro como território educativo, articulando contribuições dos estudos sobre infâncias negras, corpo-território, culturas infantis, relações étnico-raciais e currículo.

Defende-se que o corpo infantil negro pode ser compreendido como território educativo quando suas experiências e produções deixam de ocupar apenas o lugar de objeto da ação pedagógica e passam a produzir consequência no currículo. Essa consequência não é automática, tampouco resulta de uma qualidade essencial do corpo negro. Ela depende de uma relação pedagógica capaz de reconhecer as crianças como interlocutoras e de instituições dispostas a rever materiais, perguntas, tempos, espaços, registros e percursos a partir daquilo que emerge do encontro com elas. A responsabilidade ética institucional não é um elemento externo a essa abertura, mas uma de suas condições.

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O texto assume caráter teórico-reflexivo e se apoia em revisão bibliográfica narrativa, sem pretensão de exaustividade. A seleção das interlocuções foi organizada por pertinência conceitual em quatro eixos: corpo-território e territorialidade; Sociologia da Infância e culturas infantis; infâncias negras, corporeidade e relações étnico-raciais; currículo e Educação Infantil. Foram privilegiadas obras de referência e pesquisas brasileiras recentes, especialmente aquelas que aproximam corpo, raça e primeira infância, além de documentos normativos que definem a concepção de criança e currículo na Educação Infantil.

O percurso dialoga com Haesbaert (2020) e Miranda (2020) para sustentar a dimensão relacional do corpo-território; com Corsaro (2011) e Sarmento (2004) para situar crianças como atores sociais e produtoras de

culturas; com Cavalleiro (2000), Oliveira e Abramowicz (2010), Souza (2016), Santiago (2015), Tebet e Santos (2024), Santos (2024), Beata (2025) e Barra, Melo e Santos (2025) para aproximar relações raciais, corporeidade e autoria infantil; e com a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 para discutir as consequências curriculares dessa aproximação. A formulação de Morais (2022) é retomada como antecedente conceitual e submetida a uma revisão específica para o campo das infâncias.

Trata-se, portanto, de uma elaboração conceitual e não de uma pesquisa empírica. Exemplos pedagógicos apresentados ao longo do texto têm função hipotético-analítica, não constituem dados de crianças, famílias ou instituições. A formulação proposta não pretende funcionar como protocolo de observação nem como modelo validado de intervenção pedagógica. É uma categoria analítica provisória, construída teoricamente, cuja potência e cujos limites precisam ser confrontados com pesquisas empíricas realizadas em diferentes contextos de Educação Infantil. Essa delimitação é necessária porque o argumento central busca produzir perguntas mais precisas sobre a consequência pedagógica das produções infantis, sem generalizar comportamentos, fixar identidades ou converter a experiência das crianças em matéria disponível à interpretação adulta.

CORPO-TERRITÓRIO: EXPERIÊNCIA, PODER E PRODUÇÃO DE SABERES

Pensar o corpo como território exige deslocá-lo de uma compreensão exclusivamente biológica ou individual. Território não se resume a uma superfície delimitada. É produzido por relações de poder, pertencimentos, usos, memórias, conflitos e processos de apropriação. Haesbaert (2020), ao mapear contribuições latino-americanas e decoloniais, evidencia a força da noção de corpo-território em perspectivas feministas e de povos originários, nas quais corpo, terra e existência não são necessariamente separados pelas fronteiras impostas pela tradição moderna ocidental. O corpo passa a ser compreendido como dimensão primeira de experiência do território e, ao mesmo tempo, como território sobre o qual incidem disputas.

Miranda (2020) leva essa discussão para a educação e propõe o corpo-território como um texto vivo. A imagem é particularmente fecunda porque rompe

com a ideia de corpo-recipiente. Experiências não são simplesmente depositadas no corpo; elas são sentidas, interpretadas, reelaboradas e incorporadas às maneiras pelas quais os sujeitos compreendem a si mesmos e o mundo. Essa perspectiva também questiona a cisão entre razão e corpo que marcou parte da tradição escolar. O conhecimento não acontece fora da corporeidade, e o corpo não é mero instrumento que precisa ser disciplinado para que a mente aprenda.

No caso dos corpos negros, a territorialização é inseparável da história do racismo. O colonialismo transformou corpos africanos e afro-diaspóricos em objetos de classificação, exploração, vigilância e violência. Contudo, limitar a noção de corpo-território ao território dominado seria reproduzir a centralidade do poder colonial na definição da existência negra. O próprio debate sobre território permite compreender que a disputa também produz resistência, pertencimento e criação. Gomes (2017), ao nomear o Movimento Negro como educador, demonstra que sujeitos e coletividades negras produziram saberes políticos, identitários e emancipatórios no interior das lutas. O conhecimento, nessa chave, não é monopólio da instituição escolar ou acadêmica.

A contribuição de Azoilda Loretto da Trindade (2005) reforça esse deslocamento ao apresentar a corporeidade entre os valores civilizatórios afro-brasileiros relevantes para a Educação Infantil. A corporeidade, articulada à oralidade, circularidade, memória, ludicidade, musicalidade, cooperatividade e ancestralidade, recoloca o corpo no centro da vida e das relações. O interesse dessa referência para o argumento aqui desenvolvido não está em transformar valores civilizatórios em uma lista de atividades, mas em reconhecer que formas de conhecer e conviver também se produzem por gestos, ritmos, afetos, movimentos e relações que a escola historicamente tendeu a subalternizar.

É justamente no cotidiano da Educação Infantil que a dimensão política da corporeidade se torna visível. Cavalleiro (2000) mostrou que o racismo também se manifesta em práticas aparentemente miúdas, entre elas a distribuição desigual do afeto e do contato. Oliveira e Abramowicz (2010) analisaram como relações raciais atravessam o cuidado em creche. Tebet e Santos (2024), ao acompanharem dois bebês negros entre ambiente familiar e creche, observaram o contraste entre práticas familiares de fortalecimento da identidade racial e práticas institucionais que continuam valorizando o padrão

branco. Beata (2025), por sua vez, identifica regulações racializadas e generificadas dos corpos infantis, associando meninos negros à indisciplina e meninas negras à docilidade e à adequação estética.

Esses estudos impedem que o corpo na Educação Infantil seja tratado como categoria abstrata. O mesmo gesto pode receber interpretações diferentes dependendo de quem o realiza. A proximidade corporal, a forma de tocar o cabelo, a tolerância ao movimento, a expectativa de docilidade ou a leitura de uma criança como agressiva ou agitada são atravessadas por repertórios sociais e raciais. O corpo-território ajuda a tornar visível essa produção cotidiana de significados.

Há, porém, um segundo movimento necessário. Se a racialização for tomada como única chave interpretativa, o corpo negro volta a ser compreendido somente a partir daquilo que sofre. O território aparece novamente como espaço ocupado pelo poder do outro. O desafio é sustentar simultaneamente duas dimensões: os corpos negros são atravessados por regimes de poder e, ao mesmo tempo, produzem experiência, cultura, memória, conhecimento e formas próprias de relação. Esse duplo reconhecimento abre o caminho para pensar a infância negra sem negar a violência e sem permitir que ela se torne a narrativa total sobre as crianças.

INFÂNCIAS NEGRAS: DA RACIALIZAÇÃO À AUTORIA INFANTIL

Os Estudos da Infância contribuíram para deslocar a criança da posição de objeto passivo da socialização. Sarmento (2004) argumenta que as culturas da infância se produzem nas relações sociais e intergeracionais, enquanto Corsaro (2011) utiliza a noção de reprodução interpretativa para evidenciar que as crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto e participam da produção e transformação cultural. A infância, nessa perspectiva, é uma categoria social; crianças são atores que vivem o presente e constroem pontos de vista próprios sobre as situações das quais participam.

Essa mudança foi decisiva, mas não resolve por si só a questão racial. Falar em uma criança universal pode esconder que as possibilidades de agência são produzidas em condições desiguais. Crianças não chegam às instituições somente como representantes de uma categoria geracional. Raça, gênero, classe, território, religião, deficiência e outros marcadores participam de suas

experiências e das interpretações que adultos e pares fazem delas. Por isso, uma sociologia das infâncias negras precisa manter juntas agência e estrutura, criação e racialização.

Souza (2016) oferece uma contribuição importante ao discutir crianças negras e culturas infantis a partir de compreensões plurais de infância e ao destacar ancestralidade, corporalidade e oralidade como aportes para pedagogias descolonizadoras. A autora desloca o debate de um currículo que apenas ensina conteúdos sobre população negra para uma reflexão sobre modos de viver, aprender e produzir cultura. Nesse movimento, a criança negra não aparece somente como destinatária de uma reparação oferecida pelo adulto.

Santiago (2015), em pesquisa etnográfica com crianças negras de três anos, mostra que processos de racialização participam da construção das culturas infantis e que crianças pequenininhas expressam, por diferentes linguagens, a não aceitação de enquadramentos que as fixam em posições subalternas. Esse achado é especialmente importante porque impede que resistência seja confundida com discurso adulto plenamente formulado. Uma criança pode comunicar recusa, desconforto ou oposição corporalmente, sem precisar elaborar uma explicação conceitual sobre racismo.

Reconhecer essas linguagens, entretanto, exige cautela. Nem toda recusa de uma criança negra é resistência racial; nem toda escolha estética é afirmação consciente de identidade; nem todo silêncio contém uma mensagem que o adulto pode decifrar com segurança. A tentativa de valorizar agência pode produzir uma nova violência quando o professor interpreta cada gesto segundo categorias que a criança não enunciou. Tomar crianças como sujeitos implica também admitir o limite da interpretação adulta e sustentar a possibilidade de dúvida.

A tese de Santos (2024) amplia esse debate ao propor a noção de corpo-território-criança na pesquisa com meninas negras pequenas da Escola Comunitária Luiza Mahin, em Salvador. A autora compreende esses corpos como biológicos, históricos, culturais e sociais, mas também territorialmente situados em um contexto negro. O conceito afirma meninas negras pequenas no presente, produtoras de culturas infantis, invenções, fissuras e formas de continuidade. Essa temporalidade importa: a criança negra não precisa aguardar tornar-se adulta para que sua experiência tenha densidade política, cultural ou epistemológica.

Pesquisas recentes aproximam essa agência de uma discussão curricular. Barra, Melo e Santos (2025) analisam práticas construídas com bebês e crianças negras e destacam corpos, gestos e falas infantis que intervêm na arquitetura das práticas pedagógicas. Ao defenderem o direito de bebês e crianças forjarem interpretações autorais sobre suas infâncias e identidades, as autoras deslocam o debate da representação para a autoria. Não se trata apenas de oferecer referências negras positivas, ainda que isso seja fundamental, mas de criar condições para que as crianças produzam sentidos diante delas e participem daquilo que a instituição considera pedagogicamente relevante.

Esse ponto modifica a ideia de escuta. Uma instituição pode ouvir uma criança, registrar sua fala e seguir exatamente o percurso que já havia definido. Nesse caso, a escuta existe como gesto de acolhimento, mas produz pouca alteração na relação curricular. A pergunta que interessa a este artigo vem depois: o que acontece com aquilo que a criança faz aparecer? Uma pergunta, uma associação, uma brincadeira ou uma recusa podem transformar materiais, reorganizar o espaço, prolongar uma investigação, introduzir novas referências ou levar o adulto a abandonar uma hipótese. É essa passagem entre expressão infantil e consequência pedagógica que prepara a formulação do corpo como território educativo.

DO CORPO-TERRITÓRIO AO CORPO COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO

A expressão território educativo possui uma trajetória própria no campo educacional brasileiro e, por isso, precisa ser delimitada. Pedro e Stecanela (2019) mostram que, no debate de políticas públicas e educação integral, território educativo costuma designar a articulação entre escola, comunidade, cidade, equipamentos, tempos e atores sociais, reconhecendo o espaço vivido como educador. Essa tradição é relevante, mas não corresponde ao uso desenvolvido neste artigo.

Aqui, a expressão deriva da formulação do corpo negro como território educativo apresentada por Morais (2022). O deslocamento proposto é microscópico e relacional: pergunta-se em que condições o corpo-território de uma criança negra, com suas experiências e produções, pode adquirir consequência na experiência pedagógica. Por isso, a formulação mais precisa é corpo como território educativo, e não território educativo em sentido amplo. O

objetivo não é criar um sinônimo de corpo-território nem reivindicar uma propriedade natural do corpo negro.

Corpo-território e corpo como território educativo não são equivalentes. Corpo-território descreve uma condição relacional de existência, situada em redes de poder, memória, pertencimento e produção de sentidos. Corpo como território educativo designa uma possibilidade pedagógica que depende da relação estabelecida com esse corpo e com aquilo que ele produz. Uma criança pode ser corpo-território em uma instituição que não reconhece seus saberes, silencia suas perguntas ou interpreta seus movimentos apenas como inadequação. Nesse caso, sua agência existe, mas a escola permanece pouco permeável a ela.

A própria normativa da Educação Infantil oferece base para essa distinção. A Resolução CNE/CEB nº 5/2009 define currículo como o conjunto de práticas que articula as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. O mesmo documento define a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas relações cotidianas, brinca, imagina, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, constrói sentidos e produz cultura (BRASIL, 2009). Se levada a sério, essa concepção torna insuficiente um currículo em que a experiência infantil aparece apenas como ponto de partida retórico para um percurso que os adultos não permitem que seja alterado.

A passagem do corpo-território ao corpo como território educativo parece depender de um conjunto de operações que se atravessam: que a criança concreta possa aparecer no currículo para além de uma ideia abstrata de infância; que suas produções sejam reconhecidas como pedagogicamente relevantes; que a interpretação adulta permaneça situada, provisória e revisável; e que algo do que emergiu desse encontro possa alterar o percurso. Nomeiam-se aqui essas operações como presença, reconhecimento, interpretação situada e consequência curricular. A nomeação tem função analítica, não sequencial: uma pode acontecer sem que a outra se realize, e é justamente nessas interrupções que se tornam visíveis os limites da participação infantil.

O primeiro desafio é permitir que a criança concreta entre, de fato, no campo do que a escola considera digno de atenção. Presença, nesse sentido, não se reduz à matrícula ou à ocupação física do espaço. Envolve nomes,

corpos, famílias, repertórios, pertencimentos, perguntas, modos de brincar e relações com os ambientes. Mas tornar essa presença visível ainda não basta. Ela precisa encontrar reconhecimento: a possibilidade de que uma pergunta, uma escolha estética, uma brincadeira, um desenho, uma associação familiar ou uma forma de ocupar o espaço seja tomada como pista capaz de interrogar o planejamento. No caso de crianças negras, esse gesto confronta uma história escolar em que determinadas expressões corporais foram mais rapidamente lidas como excesso, desordem ou déficit do que como formas legítimas de participação.

Mesmo quando uma produção infantil é reconhecida, permanece o problema de como interpretá-la. A interpretação situada requer contexto, recorrência, comparação entre situações, diálogo com a criança quando possível e disposição para revisar hipóteses. O adulto não possui acesso transparente à intenção infantil. Em questões raciais, essa prudência se torna ainda mais importante: uma criança pode reproduzir um estereótipo, resistir a ele, combinar referências contraditórias ou simplesmente interessar-se por um aspecto ao qual o professor atribuiu outro significado. Levar a sério a experiência infantil inclui, portanto, reconhecer os limites do próprio olhar. Uma pedagogia antirracista não pode substituir o silenciamento pela hiperinterpretação.

A diferença decisiva aparece quando aquilo que foi percebido e interpretado produz alguma consequência pedagógica. Uma escuta pode ser acolhedora e ainda assim permanecer sem efeito sobre o currículo. A consequência se torna visível quando o encontro leva a introduzir outro livro, artista ou objeto, reorganizar o espaço, prolongar uma investigação, abandonar uma proposta que produziu efeitos indesejados, retomar uma pergunta, buscar conhecimento que o adulto ainda não possui ou envolver famílias e comunidade. Em situações de discriminação, consequência também significa intervir. Nada disso equivale a obedecer a toda vontade infantil; trata-se de admitir que as produções das crianças podem participar da tomada de decisão pedagógica.

Essas operações não formam uma cadeia garantida. Pode haver presença sem reconhecimento, reconhecimento sem consequência, ou consequência produzida a partir de uma interpretação apressada. Essa não linearidade é importante porque impede que o conceito seja convertido em checklist. O corpo como território educativo não descreve uma técnica a ser

cumprida, mas uma relação cuja qualidade depende da atenção às crianças, da revisão das hipóteses adultas e da possibilidade real de que o currículo seja afetado pelo encontro.

Toda essa abertura permanece sustentada por uma responsabilidade que não pode ser transferida às crianças. A escola não precisa aguardar que uma experiência de racismo seja narrada para assumir as relações étnico-raciais como parte do currículo, nem pode expor uma criança ou convertê-la em representante de uma coletividade para produzir aprendizagem no grupo. A Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares e a própria ética profissional situam a educação antirracista no campo dos deveres adultos e institucionais. A participação infantil pode deslocar, aprofundar e qualificar esse trabalho, mas não é sua condição de existência.

É nesse ponto que a formulação revisa uma tensão presente em Morais (2022), segundo a qual o corpo negro, ao ressignificar suas experiências, se reeduca e educa os outros. Quando aplicada a sujeitos adultos e a movimentos coletivos, a ideia dialoga com a produção de saberes descrita por Gomes (2017). No campo da Educação Infantil, entretanto, reconhecer crianças negras como produtoras de conhecimento exige retirar qualquer sentido de obrigação pedagógica de sua diferença. Elas produzem saberes porque participam do mundo. O corpo como território educativo desloca, assim, a pergunta daquilo que a criança deve oferecer à escola para a capacidade institucional de aprender com ela sem instrumentalizá-la.

IMPLICAÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL ANTIRRACISTA

Na prática pedagógica, uma primeira tensão aparece entre representatividade e participação. Ampliar livros, brinquedos, imagens, artistas, histórias, músicas e referências negras é uma dimensão incontornável da educação antirracista. Pesquisas históricas demonstram quanto a ausência ou a presença estereotipada de pessoas negras afeta a construção das relações e das identidades. Contudo, um currículo pode oferecer representações positivas e continuar inteiramente decidido pelo adulto. A questão muda quando se observa o que as crianças fazem com esse repertório, quais sentidos produzem, o que recusam, combinam ou deslocam e se alguma dessas respostas encontra consequência no percurso pedagógico.

Essa abertura não elimina a intencionalidade docente. Professoras e professores continuam responsáveis por selecionar materiais, ampliar repertórios, enfrentar discriminações, garantir direitos e organizar tempos e espaços. A oposição entre currículo adulto e espontaneidade infantil, por isso, é pouco produtiva. O que se propõe é uma intencionalidade porosa: planejar com objetivos e responsabilidade, mas sem fechar antecipadamente todos os sentidos da experiência. As DCNEI oferecem base para essa postura ao definirem currículo como articulação entre experiências e saberes das crianças e patrimônios culturais mais amplos (BRASIL, 2009).

A porosidade do planejamento também precisa ser situada no cotidiano, e não apenas em sequências temáticas ou datas comemorativas. Relações raciais aparecem no modo como bonecas são distribuídas, como cabelos são tocados, quais personagens protagonizam histórias, que corpos aparecem nas imagens, quem recebe mais contato afetivo, como movimentos são interpretados, quais famílias são tomadas como referência e que produções das crianças chegam aos registros e aos planejamentos. Uma educação antirracista consequente não acrescenta diversidade a um currículo intacto; interroga a própria organização cotidiana desse currículo.

Tebet e Santos (2024) tornam essa questão visível ao mostrarem que práticas familiares podem fortalecer a corporeidade negra enquanto práticas da creche reproduzem referências brancas como norma. Esse desencontro sinaliza que conhecer culturas familiares e comunitárias não é um recurso complementar. As Diretrizes da Educação Infantil já reconhecem a necessidade de diálogo com as famílias e de consideração das especificidades culturais das comunidades. O corpo-território chega à escola atravessado por relações, memórias e pertencimentos que não começam nem terminam na porta da instituição.

No plano da interpretação e da documentação, a abertura às crianças não autoriza uma postura contemplativa diante da violência. Quando há insulto, exclusão, desqualificação estética ou outra forma de discriminação, a responsabilidade adulta exige intervenção. A investigação pode vir depois, para compreender contextos, rever práticas, examinar registros e ampliar o trabalho com o grupo. Diante de situações ambíguas, por outro lado, documentar recorrências e confrontar hipóteses pode impedir que um gesto seja rapidamente convertido em prova de uma intenção racial que a criança não formulou. A

mesma pedagogia precisa saber quando agir sem adiamento e quando investigar sem produzir certezas artificiais.

Há ainda uma consequência epistemológica. Se a escola aceita que crianças produzem cultura, precisa admitir que podem formular perguntas, relações e interpretações que não estavam previstas no planejamento. Barra, Melo e Santos (2025) mostram a força de metodologias construídas com bebês e crianças negras, nas quais corpos, gestos e falas intervêm nas práticas. Santos (2024), ao formular o corpo-território-criança, reforça a necessidade de reconhecer meninas negras pequenas no presente. Em ambos os casos, a criança deixa de funcionar apenas como exemplo que confirma uma teoria adulta e passa a poder tensionar o que o próprio adulto havia tomado como dado.

Essa possibilidade exige humildade epistemológica sem abandono do conhecimento profissional. O planejamento não esgota o que pode ser conhecido. Quando uma criança relaciona uma imagem a uma memória familiar, produz outra explicação para um fenômeno, rejeita um material que o adulto julgava representativo ou se interessa por algo considerado secundário, a docência precisa decidir se tratará a diferença como ruído ou como pista. A resposta não está dada antecipadamente. É na combinação entre intencionalidade, atenção, responsabilidade e disposição para rever o percurso que o corpo como território educativo adquire consistência pedagógica.

A categoria proposta permanece, contudo, em estado teórico. Sua utilidade precisa ser confrontada com pesquisas empíricas capazes de mostrar como essas operações se combinam, se interrompem ou entram em tensão em diferentes contextos de Educação Infantil. Será necessário investigar, por exemplo, o que acontece quando crianças reproduzem hierarquias raciais, como registros pedagógicos podem tornar mudanças visíveis sem fixar identidades e de que modo docentes negociam participação infantil, intervenção e responsabilidade institucional. Mais do que antecipar respostas, a formulação pretende oferecer uma lente para tornar essas perguntas observáveis e discutíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu da pergunta sobre o que muda na Educação Infantil quando o corpo da criança negra é compreendido, além de corpo racializado,

como território de experiência e produção de saberes. O percurso realizado permitiu sustentar que a noção de corpo-território amplia a leitura da corporeidade ao situá-la em relações de poder, memória, pertencimento e criação. Quando aproximada dos Estudos da Infância e das pesquisas sobre infâncias negras, essa perspectiva impede tanto a abstração de uma criança universal quanto sua redução a vítima dos processos de racialização.

A formulação de corpo como território educativo foi apresentada como uma possibilidade relacional, não como essência. Diferentemente do uso consolidado de território educativo no campo da educação integral e da articulação escola-comunidade, o conceito trabalhado aqui se refere ao que acontece quando experiências e produções de uma criança concreta adquirem consequência na relação pedagógica. Para tornar essa ideia analisável, o texto acompanhou operações que se cruzam e nem sempre se completam: tornar presente a criança concreta no currículo, reconhecer suas produções, interpretá-las sem pretensão de transparência e admitir que possam alterar o percurso. Elas não constituem uma sequência metodológica nem um protocolo validado.

A principal consequência dessa formulação é deslocar crianças negras da posição exclusiva de destinatárias de ações antirracistas. Elas continuam tendo direito a repertórios positivos, proteção diante do racismo e mediações responsáveis. Ao mesmo tempo, são sujeitos que brincam, observam, inventam, interpretam e produzem cultura no presente. Levar essa agência a sério significa permitir que seus modos de participar do mundo interroguem o currículo, sem transformar suas identidades e experiências em recursos disponíveis à instrumentalização adulta.

Retomar a pergunta deixada em Morais (2022) sobre quais práticas educativas colaboram para a construção do corpo negro como território educativo não produz uma resposta fechada. Produz uma precisão: no campo da Educação Infantil, a potência educativa não é uma propriedade natural do corpo nem uma qualidade que possa ser presumida pelo adulto. Ela se constitui na relação entre a experiência da criança e uma instituição capaz de percebê-la, revisar interpretações e admitir que algo do encontro modifique o que estava previsto.

Esse deslocamento aumenta, e não diminui, a responsabilidade docente. Uma pedagogia antirracista precisa intervir diante da violência, ampliar

repertórios e revisar práticas, mas também deixar espaço para aquilo que não estava previsto. Quando a criança deixa de ser apenas objeto do planejamento e se torna interlocutora de sua construção, o currículo se aproxima da concepção afirmada pelas próprias Diretrizes da Educação Infantil: uma articulação viva entre saberes das crianças e patrimônios culturais mais amplos. A hipótese desenvolvida neste artigo permanece aberta ao confronto empírico; sua força dependerá menos da elegância da formulação do que de sua capacidade de ajudar a perceber, em situações concretas, quando a escola efetivamente se deixa transformar pelo encontro com as crianças.

REFERÊNCIAS

BARRA, Cynthia de Cássia Santos; MELO, Cristiane Santos de; SANTOS, Fátima Santana. CurriculânciasOmidùdú: escrevivências, saberes ancestrais e autorias de bebês e crianças na educação infantil. Debates em Educação, v. 17, n. 39, e19992, 2025. DOI: 10.28998/2175-6600.2025v17n39pe19992.

BEATA, Ariane Chiconelli Malta. As corporeidades de crianças negras nas práticas educativas e nas narrativas das docentes em duas instituições infantis públicas. 2025. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CONDINI, Laura Pagnan; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. Relações étnico-raciais na educação infantil: uma revisão sistemática de literatura. Revista Psicologia em Pesquisa, v. 18, n. 1, 2024. DOI: 10.34019/1982-1247.2024.v1.37419.

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

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HAESBAERT, Rogério. Do corpo-território ao território-corpo (da Terra): contribuições decoloniais. GEOgraphia, v. 22, n. 48, 2020. DOI: 10.22409/GEOgraphia2020.v22i48.a43100.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020.

MORAIS, Sarah Soares. O corpo negro como território educativo. 2022. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2022.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e "paparicação". Educação em Revista, v. 26, n. 2, p. 209-226, 2010. DOI: 10.1590/S0102-46982010000200010.

PEDRO, Joanne Cristina; STECANELA, Nilda. O Território Educativo na política educacional brasileira: silêncios, ruídos e reverberações. Práxis Educativa, v. 14, n. 2, p. 583-600, 2019. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.14n2.010.

SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. Educação em Revista, v. 31, n. 2, p. 129-153, 2015.
SANTOS, Marta Alencar dos. Pequenas Mahins: culturas infantis das meninas negras na Escola Comunitária Luiza Mahin em Salvador, Bahia. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.
SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (coord.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.
SOUZA, Ellen Gonzaga Lima. Crianças negras e culturas infantis: aportes para a descolonização das infâncias. Olh@res, Guarulhos, v. 4, n. 2, p. 24-37, 2016. DOI: 10.34024/olhares.2016.v4.556.
TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; SANTOS, Natália Lopes dos. Corporeidades negras no espaço da creche e no ambiente familiar: perspectivas e desafios para a construção de uma educação antirracista. Perspectiva, v. 42, n. 4, p. 1-22, 2024. DOI: 10.5007/2175-795X.2024.e93658.
TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Valores afro-brasileiros na educação. Boletim 22. Brasília, DF: MEC/TV Escola, 2005.

MACHADO: VIDA E OBRA

VANESSA DE MATOS SANTOS

RESUMO

Machado de Assis, como todos sabem, é um dos principais autores da literatura brasileira. Sua obra está dividida em duas fases: a primeira, considerada romântica, e a segunda, a que alguns críticos classificam como a maioridade literária do autor, a realista.
Palavras-chave: Machado de Assis; romantismo; realismo.

Joaquim Maria Machado de Assis, jornalista, contista, cronista, romancista, poeta e teatrólogo, nasceu no Rio de Janeiro em 21 de junho de 1839, e faleceu na mesma cidade em 29 de setembro de 1908.

Machado de Assis, nasceu em uma habitação simples da Chácara do Morro do Livramento. Filho de um casal de cor negra, Francisco José de Assis e Maria Leopoldina Machado de Assis. O pai era pintor de casas, e a mãe quando podia auxiliava no orçamento familiar do serviço doméstico prestado a pessoas da alta sociedade.

Machado teve uma infância muito simples, sem requintes e muitos prazeres, e ainda criança apareceram os sintomas de suas doenças, a epilepsia e a gaguez, que segundo Bosi (1994:174) o acometeram a espaços durante toda a vida e lhe deram um feitio de ser reservado e tímido.

Aprendeu a ler e a escrever em uma escola pública da rua do Costa, a qual, segundo Puloj (1934:2), é citada em alguns de seus contos. Ao sair da escola pública, Machado teve como professor o padre-mestre Silveira Sarmento, e se dedicou algum tempo ao ofício de sacristão da igreja da Lampadosa.

Ainda menino perdeu a mãe e a única irmã, e para tais dedicou seus primeiros versos, que são simples e ingênuos, e dominados do lirismo sentimental que na época dominava a poesia.

Recordando a irmã morta:

“Esse invólucro mundano

Trocaste por outro véu;

Deste negro pego insano

Não sofreste o menor dano

Que tua alma era do céu...”

E depois:

“Se devo ter no peito uma lembrança

É dela, que os meus sonhos de criança

Dourou: É minha mãe.

Se dentro de meu peito macilento,

O fogo da saudade me arde lento,

É dela: minha mãe.”

Após a morte da esposa, Maria Leopoldina Machado de Assis, Francisco José de Assis contraiu um novo matrimônio com Maria Inês, e sendo sua renda insuficiente para o sustento da família, viu-se o jovem Machado obrigado a colaborar no orçamento familiar.

Não tardou muito para que o pai do rapaz falecesse também, ficando sua criação a cargo da madrasta, Maria Inês, que segundo muitos estudiosos da biografia de Machado, tinha por ele amor de filho.

Conforme Puloj (1934:4), Machado encarou resolutamente as hostilidades do meio em que vivia e despertou para a conquista de seu futuro. Com afinco tratou de aprender, agarrado aos livros dia e noite. Como Stendhal, que devia ser mais tarde um dos modelos do seu espírito, encontrou na leitura a consolação da alma, a consciência da sua elevação mental e a estrada luminosa da sua vocação literária.

Um dos primeiros livros a que teve acesso foi por meio do padre-mestre da igreja da Lampadosa, de quem deixou memória nas notas de suas *Chrysalidas*. A grande distração em sua adolescência era a loja de livros de Francisco de Paula Brito, no Rocio. Foi Paula Brito, na roda literária daquele tempo, o primeiro amigo de Joaquim Maria Machado de Assis, e o seu dedicado protetor.

Paula Brito era mestiço e foi tipógrafo na Imprensa Nacional e depois nas oficinas de Seignot Plancher, o fundador do Jornal do Comércio. Em 1831, passou a editor e jornalista, e comprou uma loja de livros. A loja era na Praça da Constituição, sempre conhecida pelo nome de Rocio. Por ali passaram Gonçalves de Magalhães, Araújo Porto Alegre, Gonçalves Dias, Joaquim Manuel de Macedo, entre outros.

Passado algum tempo, Paula Brito adquiriu o jornal *A Mormota na Corte*, fundada em 1849 por um jornalista baiano, Prospero Diniz. Foi na *Marmota* que apareceu pela primeira vez, em letra de forma, um escritor de Machado de Assis, em 1855 e tendo ele 16 anos. São versos que segundo Puloj (194:7) tem a fonte de inspiração em uma cantora italiana, provavelmente a Casaloni. O poeta comparava o canto da diva ao doce canto das aves.

“Donzela, esta vida,

Se eu tanto puera,

Quisera

Te dar...”

Em todo o ano de 1855 e nos dois que se seguiram, Machado de Assis praticamente só escreve versos, que conforme Puloj são versos de amor, resignação e de saudade.

Passado algum tempo, Machado de Assis tornou-se tipógrafo na Imprensa Nacional, ou com mais precisão aprendiz de tipógrafo. Ganhava o salário de um cruzado por dia, mas não chegou a aprender grande coisa na arte em que Paula Brito foi mestre. Segundo Puloj (1934:10) o serviço do rapaz não rendia muito, pois de quando em quando ele abria um livro e punha-se a ler pelos cantos, sendo este fato levado ao conhecimento do diretor da Imprensa Nacional, Manuel Antonio de Almeida, o qual após ouvir a história de vida de Machado tornou-se um de seus melhores amigos.

Machado perdeu muito cedo o amigo, Manuel Antonio de Almeida, que faleceu em 1861 no naufrágio do vapor Hermes, mas este deixou a ele outros dois grandes amigos: Francisco Otaviano e Quintino Bocayuva.

Conforme Puloj (1934:13), Francisco Otaviano, tímido e retraído e também de origem humilde, poderia ter sido um admirável poeta lírico e um grande prosador, mas a política cortou-lhe as asas da inspiração e o fez dedicar-se a ela.

Machado teve uma convivência maior com o amigo Quintino Boacayuva. Não era grande a diferença de idade entre os dois, e foi Quintino quem em 1860 o levou para a Imprensa Nacional.

Segundo Puloj, por essa época despontou em Machado a paixão pelo teatro. A primeira obra que publicou foi uma fantasia dramática, *Desencantos*, editada por Paula Brito em 1861.Em 1863 veio o Teatro de Machado de Assis contendo duas pequenas comédias, *O caminho da porta* e *O protocolo*, representadas no Ateneu Dramático.

Machado não se superou no teatro, e o amigo Quintino não o poupou de sua opinião, que conforme Pujol (1934:23) escreveu ao amigo o seguinte recado: “Tuas comédias são para serem lidas e não representadas.”, e Machado de Assis consolidou-se através da lembrança do conhecido desastre de Balzac, o qual escreveu o drama *Vautrim*, que na primeira noite de apresentação foi muito

reprovado. Machado ainda escreveu algumas comédias, que foram representadas em salões particulares, e outras que foram representadas por seus amigos nas noites artísticas da rua da Quitanda, residência de um deles.

Passando-se algum tempo Machado de Assis entrou para a redação do Diário do Rio de Janeiro, ficando todo o noticiário a seu cargo. Aos 22 anos de idade ficou a cargo de Machado o comentário de dois folhetins, *Conversas Hebdomadárias* e *Semana Literária*, e desde então começou a se revelar o seu dote exímio de crítico de arte.

Machado de Assis formou um grande círculo de amigos, entre eles dois filólogos e bibliófilos reconhecidos, Ramos Paz e Manuel Mello. Foi através destes dois que Machado de Assis se aprofundou nos estudos da Língua Portuguesa, através da leitura de escritores clássicos. O mercado de livros era escasso naquela época, e ele pegava livros emprestados, então anotava em folhas avulsas as “preciosidades” que descobria em Sá de Miranda, Bernadim Ribeiro, Camões, Filinto, Luiz de Souza, Bernrdes e todos outros grandes mestres do idioma Português.

O tempo não passava em mão para Machado de Assis, quando não estava absorvido em seu trabalho, na redação do jornal, dedicava-se a colaborar em revistas literárias, como *O Futuro*, fundado no Rio de Janeiro pelo poeta satírico Faustino Xavier de Novaes.

Em 1864, Machado lança seu primeiro volume de poesia *Chrysalidas*. Foi este livro a verdadeira estreia de Machado de Assis.

Segundo Puloj (1934:34), surgia com as *Chrysalidas*, mais um puro romantismo, saturado de Lamartine e Musset; mas o seu romantismo trazia uma feição nova de meditação, de sobriedade, de medida e de disciplina, que contrastava profundamente com a exuberância verbal e a intensidade agitada de um dos melhores modelos da segunda geração romancista. Os versos de Machado de Assis revelavam o extremo cuidado da expressão e da forma, de que só Gonçalves Dias nos dera copioso molde.

Em 1870 aparece o segundo volume de versos de Machado de Assis: *Falenas*, e em 1875 publica as Américas. Durante este período as obras de Machado enfocam temas como o índio, fato acentuado na obra *Américas*.

Em 09 de abril de 1867, Machado de abandona o Diário do Rio de Janeiro e é nomeado por Zacharias de Góes e Vasconcellos, auxiliar da redação do Diário Oficial. Nesta época Machado passa a frequentar a casa do conde S. Mamede, no Cosme Velho, e conhece dona Carolina Augusta Xavier de Novais, uma senhora portuguesa inteligente e instruída, por quem se apaixonou perdidamente.

Machado se casa com dona Carolina em 12 de novembro de 1869, e segundo Pujol (1934:53), desde então até a morte de sua querida companheira, a sua vida conjugal foi um noivado perpétuo.

A esta altura Machado de Assis já gozava de uma vida financeira equilibrada, bem diferente daquela de sua infância e mocidade, e em 1873 foi nomeado Oficial da Secretaria da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, e desse emprego subiu à cargos mais altos.

Amparado por sua carreira burocrática, Machado pode dedicar-se a sua vocação literária e completar sua obra, produzindo uma de nossas maiores riquezas literárias.

De 70 a 80, aparecem *Contos fluminenses* (70), *Ressurreição* (72), *Histórias da Meia-Noite* (73), *A Mão e a Luva* (74), *Helena* (76), e *Iaiá Garcia*, que segundo Bosi (1994:174), são contos e romances inexatamente chamados da “fase romântica”.

Com alguns poemas, e sobretudo a partir das Memórias Póstumas de Brás Cubas (1881), como afirma Bosi (1994:174) o escritor atinge a plena maturidade do seu realismo de sondagem moral que as obras seguintes iriam confirmar: *Histórias Sem Data* (84), *Quincas Borba* (92), *Várias Histórias* (96), *Páginas Recolhidas* (99), *Dom Casmurro* (1900), *Esaú e Jacó* (1904), *Relíquias da Casa Velha* (1906).

Machado de Assis foi considerado o maior romancista brasileiro; foi um dos fundadores e primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras, animou a Revista Brasileira, promoveu os poetas parnasianos e estreitou relações com os melhores intelectuais do tempo, de Veríssimo a Nabuco, de Taunay a Graça Aranha. Machado não deixou apenas uma referência na vida social, mas também na pessoal, sua vida também ficou marcada pelo alsenteísmo político que manteve nos seus anos derradeiros, atitude paralela à análise corrosiva a que vinha submetendo o homem em sociedade desde as Memórias Póstumas.

O último romance, segundo Bosi (1994:174), mais diplomático foi escrito após a morte de Carolina, que faleceu em 1904, *Memorial de Aires* (1908). Após a morte da esposa Machado publicou o volume de contos *Relíquias da Casa Velha*, e o abriu com um soneto dedicado à falecida esposa, *A Carolina*, no qual o autor revela toda dor pela falta de sua querida esposa.

A Carolina

Querida, ao pé do leito derradeiro

Em que descansas dessa longa vida,

Aqui venho e virei, pobre querida,

Trazer-te o coração do companheiro.

Pulsa-lhe aquele afeto verdadeiro

Que, a despeito de toda a humana lida,

Fez a nossa existência apetecida

E num recanto pôs o mundo inteiro.

Trago-te flores, restos arrancados

Da terra que nos viu passar unidos

E ora mortos nos deixa separados.

Que eu, se tenho nos olhos malferidos

Pensamentos de vida formulados,

São pensamentos idos e vividos.

Machado de Assis morreu vitimado por uma úlcera cancerosa, aos sessenta e nove anos de idade.

O ESTILO LITERÁRIO DE MACHADO DE ASSIS

Machado de Assis escreveu ininterruptamente dos 15 aos 69 anos de idade. Os primeiros textos datam de 1850 e, segundo Teixeira (1988:3), são poemas sem valor artístico, publicados principalmente na revista carioca *Marmota Fluminense*. Os últimos textos são do ano de sua morte, 1908, e pertencem ao *Memorial de Aires*, um dos cinco grandes romances que compôs.

Os críticos costumam dividir sua produção literária em duas fases: a primeira compreende as narrativas de inspiração romântica; a segunda, a da maturidade, que abrange suas maiores obras e se inicia com Memórias Póstumas de Brás Cubas. Segundo D'Onofrio (2004:389) Machado não pode ser filiado a nenhuma escola literária, pois o verdadeiro gênio não segue, mas cria os cânones estéticos, e ainda segundo ele, se quisermos encontrarmos influências literárias que contribuíram para a formação do estilo e da mundividência machadianos, mais do que aos escritores filiados à moda naturalista, devemos recorrer aos humoristas ingleses Swift e Sterne, ao francês Voltaire, cujo o único romance, Memórias de um Sargento de Milícias, embora historicamente pertença à época do Romantismo, pode ser considerado realista antes do tempo.

Machado é um escritor que não pode ser estudado sob a ótica de uma escola literária, pois mesmo em sua fase classificada como romântica ele já demonstrava um avanço intelectual em relação aos demais autores do período romântico. Como exemplo, podemos citar o romance Helena, no qual a personagem principal, Helena, apresenta todas as características de um ideal de

mulher romântica, e apesar da obra apresentar fortes elementos românticos, Machado iniciava o romance psicológico, o que já revelava algumas tendências do realismo desde então presentes no autor, portanto mesmo delimitando sua obra entre duas escolas literárias, verificamos que Machado foi um grande criador e não seguidor.

Machado se interessou por todas as formas de expressão literária, e em todas deixou realizações importantes, mas destacou-se no conto e no romance.

Conforme Teixeira (1988:3), a obra de Machado revela muita independência com relação aos estilos e modas literárias de seu tempo. A existência dele cruzou com várias tendências artísticas da vida brasileira. Ele contribuiu para a formação de quase todas essas tendências, mas não se fixou em nenhuma em especial, extraindo delas apenas o indispensável para a criação de seu próprio estilo.

A obra de Machado resulta de uma grande inquietação espiritual. Sua inquietação buscou amparo no método, na dedicação e na rotina de escrever todos os dias em busca da perfeição. Segundo Teixeira (1988:3), das crônicas aos romances, tudo foi se transformando em uma oficina de produção textual, que em vez de gerar estabilidade, gerava cada vez mais experimentação.

No campo das poesias, nas que foram escritas na primeira fase é possível verificar a influência dos românticos, e segundo Fontana (1972:138), seu lirismo começava a revelar o introspectivo enigmático, que mais tarde se manifestaria no decorrer de suas obras. As poesias produzidas na segunda fase apresentavam preocupação com a forma, e ligavam-se a corrente parnasiana, conforme Fontana, por sua poesia ser mais intelectual e filosófica ele assemelhava-se a Raimundo Correia.

Muitos poemas produzidos na segunda fase do autor revelam uma filosofia pessimista, o desencanto, a tristeza de viver e a futilidade das ambições humanas. No que diz respeito à poesia, Machado evoluiu na forma, mas não na expressão.

No romance, mesmo os da primeira fase sendo considerados inferiores, havia neles algo que os separava dos demais romances contemporâneos, que

era a preocupação do escritor com o psicológico de suas personagens, e nem tanto com o enredo e a descrição de costumes. Suas obras primas pertencem a sua segunda fase e se inicia com *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, publicado em 1881, é a partir deste romance que se inicia o realismo na Literatura Brasileira.

Fontana (1972:140) ao invés de chamar a primeira fase de Machado de romântica e a segunda de realista, prefere dizer que a primeira é a fase de experimentação do autor, e a segunda a da afirmação.

Em relação aos contos, Machado foi o iniciador do gênero na literatura brasileira e é o maior contista da nossa literatura. Seus contos também seguem a mesma divisão das poesias e dos romances, ou seja, são divididos em duas fases. Conforme Fontana (1972:143), alguns críticos exaltam o Machado contista acima do romancista, porém o que sabemos é que ele atingiu a perfeição, o que o coloca como o maior ficcionista da Literatura Brasileira.

É no teatro que Machado de Assis não se sobressai, este é o gênero em que o autor apresentou seus trabalhos mais fracos, estes foram escritos na maioria em sua mocidade, conforme Santana (1972:143) faltavam movimento, calor e vibração nestes trabalhos do autor, e segundo Mário Matos, o teatro de Machado era para um público de salão, de elevado nível intelectual, de apurado gosto na conversa e hábito elegante de sociabilidade.

Na crítica literária o autor foi bem mais sucedido que no teatro, foi esta sua atividade predominante na juventude. Há na crítica de Machado argúcia dialética e conceituação precisa. Dentre suas críticas destacam-se o *Instinto de Nacionalidade*, que aborda a questão da jovem literatura nacional, e a *Nova Geração*, na qual o autor estuda com precisão as primeiras manifestações do Realismo. Mas, contudo, em 1878 com a crítica sobre *o Primo Basílio*, e *O Crime do Padre Amaro*, ambos de Eça de Queiroz, é que Machado revela seu verdadeiro senso crítico e expõe seu desagrado aos exageros do Naturalismo, e é através deste trabalho que o autor desperta a consciência dos leitores para o Realismo.

Machado rompeu com o enunciado unívoco e fundou um estilo, segundo Candido (1995:22), concebido como “boa linguagem”. Em um momento em que os naturalistas atiravam ao público a descrição minuciosa da vida fisiológica, ele descrevia o subtendido, escrevendo contos e romances que não chocavam a moral familiar.

A partir de 1930, ainda segundo Candido (1995:23), surge uma nova maneira de interpretar Machado, com a biografia de Lúcia Miguel Pereira e Mário Matos e também as análises de Augusto Meyer, pois estes procuram estabelecer uma relação entre a vida e a obra do autor focalizando em seus estudos teorias psicológicas. Diante de tudo isto houve algo de positivo para a crítica, ou seja, não é possível ler Machado com os olhos convencionais, mas sim devemos lê-lo de uma maneira desproporcional, buscando ler nas entrelinhas para chegarmos ao que o autor realmente nos quer dizer e mostrar.

Teixeira (1988:1) destaca a atualidade de Machado no pessimismo e no humor, que em sua obra são tomados como instrumento de problematização de vida. Diante do caso da existência, o riso apresentava-se a ele como um modo de suspender o desejo para melhor compreender a humanidade. Decorreu daí um dos principais traços de seu espírito, a ironia, que é o riso dividido, pelo excesso de lucidez, entre o desencanto e o cinismo.

A primeira coisa que chama a atenção do crítico na ficção de Machado é que ele cultivou livremente o elíptico, o incompleto e o fragmentário, intervindo na narrativa, mostrando ao leitor que sua voz está presente em sua obra. Era seu modo de deixar as coisas no ar, por isso muitos de seus romances e contos parecem abertos, sem uma conclusão necessária. De acordo com Candido (1995:27), sua técnica consiste em sugerir as coisas mais tremendas de uma forma mais cândida, ou em estabelecer um contraste entre a normalidade social dos fatos e sua anormalidade essencial.

O fato de Machado de Assis ser um autor fragmentário e elíptico causa uma estranheza ao leitor, pois os leitores comuns ao lerem uma obra esperam que esta apresente início, meio e fim, e este fim deve conter a conclusão, porém não é isto que acontece com as obras de Machado. Ao lermos sua obra temos a sensação de que o autor não concluiu o que “talvez” quisesse ou fosse dizer,

com isso o leitor é instigado a inferir sua própria conclusão sobre a obra. Esta com certeza é uma das características marcantes do estilo machadiano, e talvez seja a sua maneira de fazer com que o leitor participe de sua narrativa, construindo e apresentando suas próprias conclusões, ou também pode ser sua maneira sutil de brincar com leitor, deixando a este várias aberturas na análise de sua obra.

Há na obra de Machado uma preocupação fundamental com a identidade do ser humano, e, segundo Bosi (1999:11) o objetivo principal do autor é o comportamento humano, o que parte de uma análise mais sociológica, pois sem dúvida alguma em sua obra, como dizem alguns críticos, em sua maturidade literária, o autor posicionou-se criticamente em relação a determinados comportamentos sociais, o que é normal em autores do período realista, ou seja, ele critica as aparências sociais e o fingimento das pessoas, porém sua crítica não é chocante, pois não segue o mesmo exemplo dos escritores naturalistas e realistas da época.

Algo que nos chama a atenção na obra de Machado é que suas obras apesar de antigas apresentam uma modernidade. Machado em toda sua produção procurou representar a sociedade brasileira do século XIX, ele conseguiu representar a família e principalmente o indivíduo, representou os valores morais vigentes de ambos através de um realismo frio e imparcial, mas como já citado acima, sem chocar o público, porque sua obra através de sua maestria nos induz a uma profunda reflexão sobre o ser humano.

Segundo Candido (1995:27), é possível dizermos que um dos problemas fundamentais da obra de Machado de Assis é da identidade. Quem sou eu? O que sou eu? Em que medida eu só existo por meio dos outros? Eu sou mais autêntico quando penso ou quando existo? Haverá mais um ser em mim? conforme Cândido estas são algumas perguntas que parecem formar o substrato de seus contos e romances. Sob a forma branda, Augusto Meyer estudou na obra de Machado a divisão do ser e o desdobramento da personalidade. Sob a forma extrema é o problema dos limites da razão e da loucura, que chamou a atenção da crítica, como um dos temas principais de sua obra.

O primeiro tema é objeto do conto *O Espelho*, no qual o autor aborda a alegoria da sombra perdida, quanto ao problema da loucura podemos citar o conto *O Alienista*, no qual avulta-se claramente a questão o que é ser louco.

Candido (1995:30) ainda levanta outro problema que surge com frequência na obra de Machado, que é o da relação entre o fato real e o fato imaginado, que é um dos eixos do grande romance de Marcel Proust, e que ambos analisam e principalmente com relação ao ciúme. Conforme Candido, a mesma reversibilidade entre a razão e a loucura, que torna impossível demarcar as fronteiras, existe entre o que aconteceu e o que pensamos que aconteceu. Este fato é bem visível na obra de Dom Casmurro, na qual o personagem bentinho afirma ter sido traído pela esposa, Capitu. Uma estudiosa norte-americana, Helen Caldweel, no livro *The Brazilian Othello of Machado de Assis*, levantou a hipótese de que Capitu não traiu o marido. Como o livro é narrado em primeira pessoa, por Bentinho, é preciso analisar que ele relata sua visão sobre os fatos, e para a furiosa “cristalização” negativa de um ciumento, é possível encontrar semelhanças inexistentes. Mas segundo Candido (1995:30), dentro do universo machadiano não importa que a convicção de Bentinho seja falsa ou verdadeira, pois a consequência de ambas é a mesma, imaginária ou real, ela destrói a sua casa e a sua vida. Ainda conforme Candido (1995:30), podemos concluir neste romance, ou em outras situações em sua obra, que o real pode ser o que parece real. E como a amizade e o amor parecem, mas podem não ser amizade nem amor, a ambiguidade gnosiológica de junta à ambiguidade psicológica para dissolver os conceitos morais e suscitar um mundo escorregadio, onde os contrários se tocam e se dissolvem.

Neste contexto Candido (1995:31) levanta a questão de qual seria o sentido do ato, um ponto que também é frequente na obra de Machado, como em *Esaú e Jacó*, na qual o problema gira em torno da rivalidade de dois irmãos gêmeos, Pedro e Paulo, que representam invariavelmente a alternativa de qualquer ato. Um faz o contrário do outro, evidentemente as duas possibilidades são possíveis. Segundo Candido (1995:31), o grande problema suscitado é o da validade do ato e de sua relação com o intuito que o sustém.

Em Esaú e Jacó, é para a figura feminina de Flora, a qual os dois irmãos amam, que cabe a decisão ética, no caso o compromisso do ser no ato que não volta atrás, porque uma vez praticado define e obriga o ser de quem o praticou, e simbolicamente a personagem morre sem escolher.

Segundo Candido (1995:32), o tema da opção se completa por uma das obsessões fundamentais de Machado de Assis, que muito é analisado por Lúcia Miguel Pereira, o tema da perfeição, que se destaca em um dos contos do autor, *Um Homem Célebre*.

Outras questões podem ser levantadas e comprovadas na obra de Machado de Assis, como o faz Candido: se a fantasia funciona como realidade; se não conseguimos agir senão mutilando o nosso eu; se o que há de mais profundo em nós é no fim das contas a opinião dos outros; se estamos condenados a não atingir o que nos parece realmente valioso, qual a diferença entre o bem o mal, o justo e o injusto, o certo e o errado?. Segundo o crítico, Machado passou a vida ilustrando esta questão, que é explicitada em seu romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, no qual a vida é conceituada relativamente, pois é um morto que conta a sua própria história. Este sentimento de relatividade dos atos e da vida, da impossibilidade de os conceituar adequadamente, dá, segundo Candido (1995:33), um sentimento absurdo, do ato sem origem e do juízo sem fundamento, que é a mola da obra de Kafka e, antes dela, do ato gratuito de Gide, que já ocorria na obra de Dostoievski e percorre discretamente a obra de Machado.

Para Antônio Candido (1995:34), a questão que mais atrai nas obras de Machado é a transformação do homem em objeto do homem, a ela se liga a teoria do Humanitismo, que é abordada pelo autor em duas de suas obras, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, e depois como uma sequência, *Quincas Borba*, através do personagem Joaquim Borba dos Santos. Barreto Filho, um dos críticos que se aprofundaram nesta questão, interpreta o Humanitismo como uma sátira ao positivismo, e em geral ao naturalismo filosófico do século XIX, sobretudo sob o aspecto da teoria darwiniana, da luta pela vida com a sobrevivência do mais forte.

Segundo Candido (1995:34), neste aspecto, em que Machado transforma o homem em objeto do homem, se articula com os conceitos de alienação e decorrente reificação da personalidade, dominantes no pensamento e na crítica marxista de nossos dias e já ilustrados pela obra dos grandes realistas, homens bem diferentes dele como Balzac e Zola.

Segundo Candido (1995:34), Machado incluiu discretamente em sua obra um estranho fio social na tela do seu relativismo. Em toda sua obra há um senso profundo, o ganho, o lucro, o prestígio, a soberania do interesse são molas dos seus personagens, aparecendo em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, avultando em *Esaú e Jacó*, e predominando em *Quincas Borba*, sempre transformando em modos de ser e fazer. Ainda conforme Candido (1995:38), o senso machadiano dos sigilos da alma se articula em muitos casos com a compreensão igualmente profunda das estruturas sociais, e aos seus alienados no sentido psiquiátrico correspondem certas alienações no sentido social e moral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa que realizamos, vimos que o homem, pai ou marido, representava o mundo da mulher, enquanto para eles, e isto podemos notar nos romances machadianos, a mulher não passava de um complemento, ou melhor, um ponto de equilíbrio na vida do homem.

Há, sem dúvida, várias pesquisas sobre a questão da figura feminina na literatura, pois cada escola literária nos apresenta uma visão da mulher sempre de acordo com o contexto histórico-social da época, lembrando que a mesma foi e ainda é por muitos considerada como sexo frágil e dependente do homem. Enfim, pretende-se com este trabalho abrir mais um horizonte em relação à pesquisa literária sobre esta questão histórica e social, pois a mulher em relação às suas conquistas revela uma trajetória de muita luta e determinação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNADES, MariavThereza Caiuby Crescenti, *Mulheres de Ontem*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1998.

BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*; 37°ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

BOSI, Alfredo. *Machado de Assis o enigma do olhar*. São Paulo: Ática,1999

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995

DEL PRIORE, Mary. *A mulher na história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1988

D'ONOFRIO, Salvatore. *Literatura Ocidental*. São Paulo: Ática, 2004

FONTANA, Dino F. *Literatura Brasileira*. 3°ed. São Paulo: Saraiva, 1972

PUJOL, Alfredo. *Machado de Assis*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1934

STEIN, Ingrid. *Figuras femininas em Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984

TEIXEIRA, Ivan. *Apresentação de Machado de Assis*. São Paulo: Martins Fontes, 1988

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO E A DISCIPLINA COMO DEVER COLETIVO: UMA ANÁLISE JURÍDICO-PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LEONARDO BARBOSA SANTOS

RESUMO

Este artigo analisa a construção da disciplina escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da articulação entre os marcos legais da educação brasileira e o princípio da responsabilidade coletiva. Diante dos altos índices de indisciplina revelados por avaliações internacionais como o PISA 2018 e do histórico ciclo de culpabilização individual do educando, o estudo investiga em que medida o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/1990), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução CNE/CEB nº 7/2010) oferecem amparo jurídico e pedagógico para a transição de um modelo repressivo e heterônomo para uma abordagem democrática pautada na autorregulação. Com base em um levantamento bibliográfico qualitativo fundamentado nas contribuições de Celso dos Santos Vasconcellos, Michel Foucault e Jean Piaget, o trabalho demonstra que o estabelecimento de regras claras, pactuadas coletivamente e acompanhadas por sanções por reciprocidade constitui a via mais eficaz para garantir tanto o direito fundamental à aprendizagem quanto o respeito mútuo e a autonomia no ambiente escolar.

Palavras-chave: Disciplina escolar; Direitos fundamentais; Estatuto da Criança e do Adolescente; BNCC; Sanções por reciprocidade.

INTRODUÇÃO

Empiricamente percebe-se que hoje nas escolas brasileiras há inúmeras queixas da indisciplina dos alunos, por parte dos professores, e até mesmo da gestão escolar. Em dados mais concretos temos a edição de 2018 do PISA (Programme for International Student Assessment), Programa Internacional de Avaliação de Alunos realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), noticiado pelo portal de notícias "Globo" (OLIVEIRA, 2019), que revela: 41% dos alunos entrevistados consideram que o professor perde um tempo considerável de aula esperando que os estudantes "se acalmem", contra a média de 26% dos demais países participantes (78 países) da pesquisa.

Celso dos Santos Vasconcellos (2010) e Michel Paul Foucault (1987) são alguns dos autores que se debruçam sobre o tema, o que é interessante pois ambos pertencem a contextos e épocas diferentes. Compare-se, por exemplo, a descrição da estrutura organizacional de uma sala de aula feita por Michel Paul Foucault: "Pouco a pouco — mas principalmente depois de 1762 — o espaço escolar se desdobra; A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar" (FOUCAULT, 1987, p. 125), com a descrição de uma prática comum da rotina escolar citada por Celso dos Santos

Vasconcellos:

> Os educadores podem conseguir muito com os educandos na medida em que partem da confiança (e não da desconfiança, como amiúde ocorre) e propiciam sua participação e responsabilidade na organização da coletividade. Assim, por
>
> famosas "filas", fazendo "acordo de responsabilidade": vão mantendo a conquista na medida em que correspondem ao acertado (não correr, não ir todos ao mesmo tempo, não fechar o caminho, etc.). Desta forma é possível superar o tempo enorme e precioso que o professor perde fazendo controles burocráticos ou administrando conflitos intermináveis. (VASCONCELLOS, 2010, p. 103).

Podemos abstrair dessas citações justapostas que repensar a disciplina escolar vai demandar, em certa medida, o rompimento com estruturas que permanecem praticamente inalteradas desde o século XVIII. Mas, ainda que trabalhosa, é uma reflexão necessária: é difícil mensurar o impacto da indisciplina escolar na rotina na sala de aula, porém já é claramente perceptível pelos próprios estudantes (como aponta o PISA noticiado por Oliveira, 2019) e pela sociedade de uma forma geral. Após o movimento inicial da percepção da realidade da indisciplina, justifica-se a pesquisa pelo fato de que não há também qualquer responsabilização dos outros atores do ambiente escolar: somente o aluno é penalizado, advertido ou expulso em decorrência da indisciplina, claramente espera-se que a "solução" venha unicamente do estudante ou, num claro jogo de culpabilização, temos a dicotomia família problemática versus professores (escola) desinteressada ou ruim, de forma que sempre o maior ônus recairá sobre o discente.

Enquanto profissionais da educação, coloca-se como um desafio coletivo o estabelecimento da disciplina que num momento inicial deve partir dos professores e da gestão escolar, mas rapidamente se converter num trabalho de autonomia do estudante na autorregulação de suas próprias atitudes, em contraposição a uma prática heterônoma que parte sempre do professor para o aluno. Para que ações iniciais para a disciplina coletiva sejam tomadas e reflexões sobre essas mesmas ações sejam feitas é que se apresenta esta pesquisa.

A questão central então colocada é o "como": Como estabelecer uma disciplina coletiva, baseado em regras comuns nas quais todos (professores, pais e/ou responsáveis, gestão e estudante) tem sua participação, dada ainda a especificidade de sua aplicação nos anos iniciais (conhecido também como fundamental 1). Não basta (e não parece que seja a maior dificuldade) ter um conjunto de regras descritas no projeto político pedagógico, o "como" evoca um pragmatismo necessário, uma mecanicidade e organicidade no cumprimento de responsabilidades coletivas que seja visível em qualquer participante do ambiente escolar, um pragmatismo que permitirá ainda que o indivíduo reconheça e até deseje as sanções necessárias que reestabelecerão a confiança do coletivo, caso fuja a uma responsabilidade.

O produto desta pesquisa não se pretende um constructo normativo como os

que já nos são dados desde o século XVIII. Apontar caminhos para uma disciplina coletiva é o que se espera encontrar com a cooptação das falas e pensamentos de cientistas da educação que se debruçaram sobre o tema, ainda que sejam caminhos iniciais que demandarão uma reflexão e adaptação constante. Pretende-se então, objetivamente, que a presente pesquisa seja geradora do diálogo constante que deve ser feito entre todos da escola para a elucidação da responsabilidade individual de cada participante, e que sejam superadas ainda no momento inicial, respostas do senso comum para o problema da indisciplina, tais como: o saudosismo presente nas falas "No meu tempo havia mais respeito", a problemática da família (visto que é à família que é atribuída a "falta de educação" das crianças) ou ainda o "sucateamento" da educação no Brasil, traduzida em falta de valorização da carreira docente e o desinteresse do professor. Tudo isso é sintomático, embora não determinante, para o fracasso da escola no estabelecimento da disciplina.

Precisa-se ainda esclarecer, como objetivos específicos deste estudo: compreender como se apresenta a nossa sociedade brasileira e o que essa realidade influencia na escola, especificamente na disciplina escolar dos anos iniciais; investigar de que maneira os marcos legais da educação contribuem para a construção da disciplina escolar; avaliar em que medida a escola pode oportunizar mudanças no panorama geral da indisciplina ainda que num microcosmo de sua região; e identificar os cuidados necessários para que as ações disciplinadoras sejam precisas, considerando a equidade e o respeito às relações interpessoais. Através de pesquisa qualitativa pautada no levantamento bibliográfico como explicitado por Maria Margarida de Andrade (2010), procede-se à leitura e seleção de citações pertinentes para fundamentar o debate.

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO E A DISCIPLINA COMO DEVER COLETIVO NOS MARCOS LEGAIS

Para o tema proposto se coloca como necessário inicialmente a identificação da presença ou ausência do vocábulo "disciplina", bem como seus desdobramentos, nos marcos legais e leis específicas que regem a educação brasileira. No Capítulo II e artigo 18, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) versa sobre um direito básico da criança: a integridade física e psicológica: "É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor" (BRASIL, 1990). E ainda, no Artigo 18-A, incluído pela Lei nº 13.010 de 2014:

> Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, **disciplina**, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. (BRASIL,

> 1990, grifo nosso).

Aqui apresenta-se a "disciplina" enquanto ação aplicada (de forma ilegal) de um sujeito para com a criança. Somente sobre esse aspecto podemos falsamente supor que disciplinar é exclusivamente uma ação heterônoma (do adulto para a criança). Por isso se faz necessária a intersecção com um importante artigo que precede o artigo 18, ainda no Estatuto da Criança e do Adolescente:

> Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da **autonomia**, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (BRASIL, 1990, grifo nosso).

A autonomia deve ser preservada, a criança deve ser respeitada e ela mesma deve respeitar os mesmos direitos dos colegas. Se faz necessário educar sem constranger ou violentar. Ainda assim, o cuidado com a criança pressupõe que regras sejam estabelecidas com o intuito de cumprir a mesma lei: o educando deve ser capaz, de forma autónoma, de respeitar a identidade, autonomia, valores, ideias e crenças de seus pares e do professor e deve ser ensinado a se manifestar quando tem esses mesmos direitos violados por quem quer que seja. A negligência de não estimular essa autorregulação é então colocada como tão nociva quanto a ofensa quando consideramos que o direito à aprendizagem é um dos direitos fundamentais no Estatuto da Criança e do Adolescente em seu Artigo 53: "A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1990). E ainda no Artigo 5º do mesmo estatuto:

> Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990).

Desmistifica-se então o pressuposto de que o educando é o único responsável pela indisciplina escolar: todos têm sua responsabilidade na garantia do direito coletivo como versa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas competências gerais da educação básica, itens 8 e 9 respectivamente: conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros; e exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos (BRASIL, 2018).

Não se propõe a culpabilização, propõe-se o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. Torna-se evidente então que o professor não trabalhará sozinho para estabelecer a disciplina almejada, ela será tão significativa quanto mais trabalhada sejam as questões dos direitos e responsabilidades, como afirma Celso dos Santos Vasconcellos: "Só se alcança a disciplina através do trabalho consequente do coletivo da escola, de uma escola onde o aluno se sinta feliz e

corresponsável pelo êxito escolar" (VASCONCELLOS, 2010, p. 73).

Faz-se necessário ainda atentar-se para a especificidade do trabalho com crianças do ensino fundamental. Crianças que estão na intersecção entre duas etapas específicas da educação básica: a etapa da educação infantil e a etapa do ensino médio. Considerando ainda a subdivisão do ensino fundamental com 9 (nove) anos de duração que atende as crianças dos 06 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade, em anos iniciais e anos finais, conforme versa a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, temos um recorte ainda mais específico. Segundo essa mesma resolução, destacam-se dois princípios norteadores citados no artigo 6º:

> Art. 6º Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios: I - Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. II - Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático [...] da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades [...] (BRASIL, 2010, p. 2).

A ação pedagógica pautada por princípios que estimulam a autonomia para o bem-estar comum é o que se pretende. Observa-se que o princípio da equidade parece mear todo o texto normativo e deve estar explícito em toda prática educativa: o meu direito também é direito do outro. E ainda: há colegas que apresentam diferentes necessidades e que devem ter seu direito assegurado. Tais princípios exigirão um compromisso do coletivo e da comunidade escolar como um todo.

DA HETERONOMIA À AUTORREGULAÇÃO: AS SANÇÕES POR RECIPROCIDADE NA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Propõe-se então a definição do termo "disciplina" apresentada nesta pesquisa: entende-se disciplina como o planejamento, ação e reflexão de práticas do cotidiano escolar que devem ser necessariamente embasadas em regras claras e que façam sentido para todos do coletivo e/ou comunidade escolar. Caso essas regras coletivas e democráticas sejam descumpridas, adotar-se-ão então sanções, que nada tem a ver com qualquer tipo de violência ou negligência. Pelo contrário, considerar-se-á o modelo de sanção proposto pelo autor suíço Jean William Fritz Piaget, citado por Celso dos Santos Vasconcellos (2010):

> Em segundo lugar, está o que denominamos sanções por reciprocidade, enquanto vão a par com a cooperação e as regras de igualdade. Seja uma regra que a criança admite do interior, isto é, que compreendeu que a liga a seus semelhantes por um elo de reciprocidade (por exemplo, não mentir, porque a mentira torna a

> impossível a confiança mútua etc.). Se a regra for violada, não há absolutamente necessidade, para recolocar as coisas em ordem, de uma repressão dolorosa que imponha, de fora, o respeito pela lei: basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; em outras palavras, basta por a funcionar a reciprocidade (...), basta tirar as consequências das violações desta regra, para que o indivíduo se sinta isolado e deseje, ele próprio, o restabelecimento das relações normais. A repreensão, então, não precisa mais de um castigo doloroso para ser reforçada: reveste toda sua intensidade na proporção em que as medidas de reciprocidade fazem compreender ao culpado o significado de sua falta. (VASCONCELLOS, 2010, p. 60 apud PIAGET, 1977, p. 179).

Embora pareça simples a aplicação de tais princípios e definições, ela demandará imenso esforço coletivo e cabe destacar que o "peso" deste trabalho deve ser suportado por cada um. O professor deve necessariamente trabalhar com os estudantes para o estabelecimento e cumprimento dessas regras, e a gestão com o professor. Ninguém pode se esquivar das responsabilidades, e as sanções devem também ser apreciadas e desejadas pelos adultos da escola.

O professor, adulto que passará a maior parte do tempo com os educandos, deve aceitar as correções baseadas nas regras coletivas quando descumpri-las (e certamente por desatenção o fará por vezes), aceitando humildemente que os alunos lhe apontem o erro. Uma atitude positiva, um pedido sincero de desculpas quando for o caso e uma nova atitude a partir daí será um exemplo muito poderoso que ajudará os estudantes a compreenderem que há a possibilidade de corrigir e repensar as atitudes sem passar por humilhação, vergonha, vexame e violência de qualquer tipo.

Conclui-se reafirmando o papel privilegiado do professor nessa equação: media, regula e é regulado, está atento e é observado; garante e requer que os direitos sejam respeitados, incluindo os seus próprios. Procurar-se-á demonstrar a tendência de que quando o discente sente seus direitos respeitados tende a ser mais respeitoso com os pares. A primeira impressão é que existem barreiras diversas para esse movimento inicial e para esse respeito mútuo almejado, mas reafirma-se novamente a necessidade da garantia de direitos dos discentes: eles são universais pelo Estatuto da Criança e do Adolescente; todas as crianças devem ser respeitadas e todas devem respeitar, sejam quais forem os problemas que a escola possui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, mediante a visualização de todo o percurso deste artigo, que o objetivo central

— qual seja, investigar a construção de uma disciplina escolar democrática e participativa nos anos iniciais a partir dos marcos legais e teóricos da educação brasileira — foi plenamente atendido. Observou-se que a legislação é categórica ao afirmar que a criança tem o direito fundamental de aprender, o que abrange

aprender a conviver e a se autodisciplinar de modo consciente.

Como essa disciplina implica não só em uma obediência cega a regras e normas que frequentemente não fazem sentido algum ao discente, mas na participação ativa do estudante na criação, reflexão e revisão dessas normas, a gestão participativa e a postura mediadora do professor surgem como pilares indispensáveis. A superação das rotinas mecanizadas e hierárquicas herdadas do século XVIII exige a substituição das punições expiatórias por sanções por reciprocidade, fundadas na cooperação, no diálogo e no restabelecimento da confiança coletiva.

A legislação brasileira, expressa no ECA, na BNCC e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, oferece arcabouço robusto para o banimento definitivo de tratamentos cruéis, degradantes ou vexatórios no ambiente escolar. Cabe à comunidade educativa apropriar-se desses parâmetros para consolidar um ambiente democrático em que direitos e deveres sejam vivenciados reciprocamente por alunos, professores e gestores. Assim, a disciplina deixa de ser um instrumento de controle coercitivo dos corpos para se tornar um processo contínuo de emancipação e formação para a cidadania plena.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2010.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 dez. 2010, Seção 1, p. 34.

FOUCAULT, Michel Paul. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

OLIVEIRA, Elida. Bullying, indisciplina e solidão: o clima nas escolas brasileiras revelado pelo Pisa 2018. **G1 - Globo Educação**, 04 dez. 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao. Acesso em: 05 nov. 2021.

PIAGET, Jean William Fritz. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **(In)disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

A IMPORTÂNCIA DA ROTINA E DOS CUIDADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES ENTRE CUIDAR E EDUCAR COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

PRISCILA GUIMARÃES CARNIETO ALVES

RESUMO

Este artigo discute a importância da rotina e dos cuidados na Educação Infantil, com ênfase nas relações entre cuidar e educar no atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Parte-se da compreensão de que a Educação Infantil constitui uma etapa da Educação Básica em que as ações de alimentação, higiene, repouso, acolhimento, proteção e organização dos tempos e espaços não podem ser separadas das experiências de aprendizagem e desenvolvimento. O objetivo é analisar como uma rotina planejada, flexível e sensível às necessidades infantis pode favorecer segurança, autonomia, vínculos, participação e aprendizagens significativas. A pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em legislações e documentos educacionais brasileiros, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, além de estudos de autores que discutem a infância, as interações, o brincar, o cuidado e a prática pedagógica. A análise evidencia que cuidar e educar são dimensões indissociáveis do trabalho com bebês e crianças pequenas e que os momentos de rotina constituem oportunidades pedagógicas privilegiadas. Conclui-se que a qualidade da Educação Infantil depende de práticas intencionais que reconheçam a criança como sujeito de direitos, valorizem suas singularidades e integrem cuidado, afeto, interação, brincadeira e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Rotina. Cuidar e educar. Crianças de 0 a 3 anos. Prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ocupa lugar fundamental no processo de formação humana, especialmente porque atende crianças em uma etapa marcada por intensas transformações físicas, emocionais, sociais, cognitivas e culturais. Nos primeiros anos de vida, as experiências vivenciadas nos diferentes contextos sociais participam de maneira significativa da constituição da identidade, da autonomia, das formas de comunicação e das relações que a criança estabelece consigo mesma, com outras pessoas e com o mundo. Nesse cenário, a instituição de Educação Infantil precisa organizar suas práticas de modo a assegurar não apenas a proteção e o atendimento às necessidades básicas, mas também experiências educativas que reconheçam as potencialidades das crianças pequenas.

A legislação educacional brasileira estabelece que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos, considerando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementaridade à ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Para as crianças de até três anos, o atendimento ocorre prioritariamente em creches ou instituições equivalentes. Isso significa que o trabalho desenvolvido com bebês e crianças pequenas possui natureza educativa e exige profissionais preparados para compreender que as

necessidades de cuidado são, simultaneamente, oportunidades de interação, comunicação, exploração e aprendizagem.

Durante muito tempo, práticas de cuidado e práticas educativas foram compreendidas de forma separada. Em determinadas concepções, cuidar estaria associado às necessidades corporais, como alimentação, higiene, sono e segurança, enquanto educar seria relacionado às atividades consideradas propriamente pedagógicas. Essa separação, entretanto, não corresponde às especificidades da infância. Ao alimentar uma criança, por exemplo, o adulto não realiza apenas uma ação de nutrição; estabelece contato, conversa, observa sinais, favorece a participação e contribui para a construção de hábitos e autonomia. Do mesmo modo, durante a troca de fraldas ou o momento de repouso, há possibilidades de vínculo, linguagem, reconhecimento do corpo e construção de confiança.

A compreensão contemporânea da Educação Infantil reconhece, portanto, que cuidar e educar são dimensões indissociáveis. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem a criança como sujeito histórico e de direitos e estabelecem que as práticas pedagógicas devem considerar as interações e a brincadeira como eixos norteadores (BRASIL, 2009). A Base Nacional Comum Curricular reafirma essa perspectiva ao organizar as experiências infantis em torno de direitos de aprendizagem e desenvolvimento e de campos de experiências, reconhecendo que a aprendizagem ocorre nas relações, nas brincadeiras e nas situações concretas da vida cotidiana (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, a rotina assume papel de destaque. Uma rotina educativa não deve ser compreendida como uma sequência rígida e mecânica de horários, mas como uma forma de organizar os tempos, os espaços, as relações e as experiências oferecidas às crianças. Quando planejada de maneira coerente, a rotina ajuda a criança a antecipar acontecimentos, construir referências temporais, desenvolver autonomia e sentir-se segura. Para os bebês e as crianças de 0 a 3 anos, essa previsibilidade é particularmente importante, pois a compreensão do mundo ocorre inicialmente por meio das experiências corporais, afetivas e relacionais que se repetem e ganham significado no cotidiano.

A questão que orienta este artigo é: de que maneira a organização da rotina e dos cuidados pode contribuir para uma prática pedagógica que integre efetivamente cuidar e educar com crianças de 0 a 3 anos? A partir dessa problemática, o objetivo geral consiste em analisar a importância da rotina e dos cuidados na Educação Infantil, destacando suas relações com o desenvolvimento integral, a autonomia, os vínculos afetivos e as aprendizagens das crianças pequenas. Como objetivos específicos, busca-se discutir a concepção de criança presente nos documentos educacionais; refletir sobre a indissociabilidade entre cuidar e educar; analisar o papel da rotina nos processos de segurança, autonomia e aprendizagem; e apresentar elementos que podem orientar uma organização cotidiana mais sensível e intencional.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental. Foram considerados documentos oficiais da educação brasileira, especialmente a Lei nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, além de obras e estudos de referência sobre infância, desenvolvimento, interações, brincadeira, cuidado e organização pedagógica. A opção por essa abordagem permite articular fundamentos legais e teóricos à

reflexão sobre situações concretas do cotidiano das instituições que atendem bebês e crianças pequenas.

A relevância do estudo está relacionada à necessidade de fortalecer uma concepção de Educação Infantil na qual nenhum momento do cotidiano seja visto como secundário. Alimentar, higienizar, acolher, brincar, conversar, descansar, explorar materiais, organizar o ambiente e acompanhar as descobertas infantis são ações que podem contribuir para o desenvolvimento quando realizadas com intencionalidade, respeito e conhecimento das necessidades de cada criança. Assim, refletir sobre a rotina significa também refletir sobre a qualidade das relações e das experiências que a instituição oferece.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

A concepção de infância influencia diretamente a maneira como os adultos organizam as práticas educativas. Quando a criança é vista apenas como alguém que precisa ser protegido, alimentado e conduzido, há risco de reduzir sua participação e limitar suas possibilidades de expressão. Em uma perspectiva de direitos, entretanto, a criança é reconhecida como sujeito ativo, capaz de produzir sentidos, manifestar interesses, estabelecer relações e participar das experiências que constituem seu cotidiano. Essa compreensão exige uma postura profissional que observe a criança, escute suas diferentes linguagens e organize situações que favoreçam sua participação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresentam uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, aprende, observa, experimenta, questiona e produz cultura (BRASIL, 2009). Essa definição possui implicações importantes para o cotidiano da creche. O bebê que movimenta o corpo, vocaliza, olha para o adulto, segura um objeto, recusa determinado alimento ou demonstra interesse por uma experiência está comunicando-se e participando. Cabe ao profissional interpretar essas manifestações e responder de forma respeitosa.

A primeira infância não deve ser compreendida como simples preparação para etapas posteriores. A criança pequena possui direito a viver plenamente sua infância, com experiências de cuidado, brincadeira, convivência, exploração, expressão e participação. Por isso, o currículo da Educação Infantil não se limita a conteúdos escolares tradicionais. Ele se concretiza nas experiências que as crianças vivem em relação com os adultos, com seus pares, com os objetos, com os espaços e com a cultura. O cotidiano, nesse sentido, é parte constitutiva do currículo.

A BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018). Esses direitos precisam estar presentes também nos momentos de cuidado. Uma criança pode participar da organização do espaço, explorar diferentes texturas durante uma experiência de higiene, expressar preferências durante a alimentação, conviver com outras crianças no momento do descanso e conhecer-se por meio das descobertas relacionadas ao próprio corpo. O cuidado, portanto, pode ser organizado de maneira que a criança seja protagonista, dentro de suas possibilidades.

Para isso, é necessário superar práticas excessivamente adultocêntricas. A rotina não pode existir apenas para facilitar o controle do grupo pelos adultos. Ela deve atender às necessidades infantis e, ao mesmo tempo, permitir que as

crianças desenvolvam progressivamente sua autonomia. Uma rotina que determina todos os movimentos sem espaço para escolhas pode gerar dependência e limitar a participação. Em contraste, uma rotina planejada com flexibilidade oferece referências estáveis, mas permite ajustes conforme os ritmos, os interesses e as necessidades das crianças.

A observação é uma ferramenta fundamental nesse processo. Observar não significa apenas verificar se a criança realizou determinada tarefa, mas procurar compreender como ela se relaciona, como comunica suas necessidades, quais objetos despertam seu interesse, em que situações demonstra segurança ou desconforto e quais estratégias utiliza para resolver pequenos desafios. A observação cotidiana subsidia o planejamento e permite que o professor transforme situações aparentemente simples em experiências educativas significativas.

3 ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SEGURANÇA, PREVISIBILIDADE E FLEXIBILIDADE

A rotina é uma dimensão estruturante do cotidiano da Educação Infantil. Ela organiza a sucessão de acontecimentos e oferece à criança referências sobre o que acontece no ambiente institucional. Para bebês e crianças pequenas, que ainda estão construindo noções mais elaboradas de tempo e espaço, a repetição de determinadas sequências pode favorecer a compreensão do cotidiano. A criança passa a reconhecer sinais que antecedem a alimentação, o repouso, a saída para o espaço externo ou a chegada da família. Essa antecipação contribui para a segurança emocional e para a construção gradual de autonomia.

É importante, entretanto, diferenciar rotina de rigidez. Uma rotina pedagógica de qualidade não transforma o cotidiano em uma sequência imutável de comandos. Crianças pequenas apresentam ritmos diferentes, e suas necessidades podem variar de acordo com o sono, a alimentação, o estado emocional, a saúde, as experiências familiares e as características individuais. Assim, o planejamento precisa prever regularidade, mas também capacidade de adaptação. A previsibilidade deve servir ao bem-estar e à aprendizagem, e não à mera organização do adulto.

A rotina pode ser compreendida como uma estrutura que articula tempos, espaços, materiais, pessoas e experiências. Não se trata somente de definir horários. É preciso perguntar como as crianças serão recebidas, onde poderão brincar, como serão realizados os momentos de alimentação, quais possibilidades terão de descansar, como participarão da organização dos materiais e de que maneira o professor fará as transições entre uma atividade e outra. Cada decisão comunica uma concepção de criança e de educação.

As transições merecem atenção especial. Passar da brincadeira para a alimentação, do espaço externo para a sala ou de uma atividade para o repouso pode gerar ansiedade quando ocorre de forma abrupta. Por isso, o professor pode utilizar músicas, avisos prévios, gestos, imagens, objetos de referência ou pequenas narrativas que ajudem as crianças a compreender o que acontecerá. Essas estratégias favorecem a antecipação e diminuem a sensação de ruptura.

Para crianças de 0 a 3 anos, o tempo da rotina deve considerar as necessidades corporais. Sono, alimentação, higiene e movimento são dimensões essenciais. Um bebê que demonstra sinais de sono não deve ser obrigado a permanecer em uma atividade apenas porque o horário previsto ainda não chegou. Da mesma forma, uma criança que já demonstra autonomia para participar da alimentação

precisa encontrar oportunidades para fazê-lo. A organização coletiva deve dialogar com as necessidades individuais.

A rotina também pode favorecer o desenvolvimento da linguagem. Ao nomear ações, objetos, pessoas e sentimentos durante os cuidados, o adulto amplia as possibilidades de comunicação. Expressões como 'agora vamos lavar as mãos', 'você quer água?', 'vamos guardar os brinquedos juntos' ou 'percebi que você está cansado' ajudam a criança a relacionar palavras, ações e acontecimentos. Para os bebês, a entonação, o olhar, o gesto e a repetição possuem grande importância, pois a linguagem se constrói em experiências concretas e relações significativas.

A organização do ambiente também integra a rotina. Materiais acessíveis, espaços seguros e objetos dispostos de maneira compreensível podem incentivar a exploração e reduzir a dependência do adulto. Para as crianças pequenas, o ambiente funciona como um importante mediador das experiências. Um espaço que permite movimento, contato com diferentes materiais, exploração sensorial e interação entre pares contribui para que o cotidiano seja vivido de maneira ativa.

Assim, uma rotina de qualidade combina estabilidade e abertura. Estabilidade porque a criança necessita de referências para sentir-se segura; abertura porque o desenvolvimento infantil não acontece de forma linear e porque a vida cotidiana apresenta acontecimentos inesperados. A competência pedagógica está justamente em equilibrar esses aspectos, mantendo intencionalidade sem transformar a criança em mera executora de horários.

4 CUIDAR E EDUCAR: UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL

A expressão 'cuidar e educar' tornou-se central na construção da identidade da Educação Infantil brasileira porque evidencia que as ações pedagógicas não podem ser separadas das necessidades de proteção, alimentação, higiene, repouso, afeto e segurança. O cuidado é uma dimensão humana e social que envolve atenção ao outro, responsabilidade, respeito e reconhecimento de necessidades. Na creche, ele possui também uma dimensão educativa, pois acontece em um contexto institucional organizado com objetivos de desenvolvimento e aprendizagem.

Cuidar não significa apenas atender às necessidades físicas. Significa reconhecer a criança como pessoa que possui sentimentos, desejos, formas próprias de comunicação e direito a ser tratada com dignidade. Um cuidado respeitoso evita ações apressadas, invasivas ou desnecessariamente autoritárias. O adulto procura antecipar o que fará, explica seus gestos, observa as reações da criança e possibilita sua participação. Essa postura fortalece vínculos e contribui para que a criança desenvolva confiança nas relações.

Educar, por sua vez, também não significa apenas propor atividades planejadas. A educação acontece em todo o cotidiano. O modo como o professor acolhe uma criança que chora, como organiza uma disputa por brinquedos, como conversa durante uma refeição ou como acompanha uma descoberta são ações educativas. A criança aprende formas de relacionamento, comunicação, cuidado consigo e com o outro, resolução de conflitos e participação social por meio dessas experiências.

Nos momentos de alimentação, por exemplo, cuidar e educar se encontram de maneira evidente. A alimentação atende a uma necessidade fisiológica, mas também envolve cultura, socialização, autonomia e experiências sensoriais. A criança pode conhecer diferentes sabores e texturas, aprender a segurar

utensílios, observar outras pessoas, comunicar preferências e participar progressivamente do próprio cuidado. Para isso, é importante evitar práticas coercitivas, respeitando sinais de fome e saciedade e considerando orientações de saúde e as particularidades de cada criança.

Na higiene, a mesma lógica se aplica. Trocar fraldas, lavar as mãos, escovar os dentes e cuidar do corpo são momentos de aprendizagem. O professor pode nomear partes do corpo, conversar sobre ações, estimular pequenas participações e construir hábitos de autocuidado. O corpo da criança precisa ser tratado com respeito, evitando exposições desnecessárias e reconhecendo que os cuidados corporais são também experiências de intimidade e confiança.

O repouso também deve ser compreendido como parte do processo educativo. O sono possui importância para o desenvolvimento e para o bem-estar, e as crianças não apresentam todas o mesmo ritmo. Organizar um ambiente tranquilo, observar sinais de cansaço e respeitar necessidades individuais demonstra uma concepção de cuidado baseada no conhecimento da infância. Ao mesmo tempo, é preciso organizar a rotina coletiva de maneira que os diferentes ritmos possam coexistir, evitando tanto a imposição quanto a ausência de referências.

A indissociabilidade entre cuidar e educar também implica reconhecer o papel do afeto. O afeto não deve ser confundido com permissividade ou ausência de limites. Trata-se de construir relações nas quais a criança se sinta reconhecida e segura. Um professor afetivamente disponível estabelece limites claros, mas os comunica com respeito. Em vez de controlar pelo medo, busca orientar a criança, ajudando-a a compreender regras de convivência e a desenvolver formas progressivas de autorregulação.

Portanto, cuidar e educar constituem uma unidade. Separá-los produz uma visão fragmentada da criança e pode levar a uma desvalorização dos profissionais e momentos de cuidado. Quando a equipe compreende que cada ação cotidiana possui potencial educativo, a organização do trabalho ganha maior coerência. O professor deixa de ser alguém que interrompe o 'pedagógico' para cuidar e passa a compreender o cuidado como parte essencial do currículo vivido pelas crianças.

5 OS CUIDADOS COTIDIANOS COMO EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Os momentos de alimentação, higiene, repouso, acolhimento e organização do espaço constituem experiências privilegiadas para o desenvolvimento infantil porque envolvem o corpo, a linguagem, as emoções e as relações sociais. Em vez de tratá-los como intervalos entre atividades consideradas pedagógicas, a instituição pode planejá-los como parte do currículo. Essa mudança de olhar contribui para uma prática mais coerente com as especificidades da primeira infância.

No acolhimento, por exemplo, a criança precisa perceber que sua presença é esperada e valorizada. O modo como o adulto recebe a criança pode facilitar a separação da família e a construção de confiança. Para algumas crianças, a entrada na instituição ocorre acompanhada de choro; para outras, há curiosidade ou entusiasmo. Em qualquer caso, o professor deve reconhecer o sentimento apresentado e oferecer segurança, evitando interpretações negativas. Objetos de transição, fotografias, músicas, histórias e rituais de chegada podem ajudar a construir referências afetivas.

Durante a alimentação, o ambiente precisa favorecer a participação e a convivência. O adulto pode conversar sobre os alimentos, apresentar escolhas

possíveis, incentivar o uso gradual dos utensílios e permitir que a criança experimente dentro de seus limites. A autonomia não surge de uma exigência imediata, mas de oportunidades repetidas. Pequenas ações, como segurar a colher, levar o copo à boca ou ajudar a guardar um objeto, fazem parte de um processo mais amplo de construção da independência.

Nos cuidados de higiene, a participação infantil pode ser ampliada de acordo com a idade e o desenvolvimento. Crianças pequenas podem aprender a abrir uma torneira com ajuda, ensaboar as mãos, buscar a toalha, guardar objetos pessoais ou colaborar na organização. O objetivo não é transformar a higiene em uma atividade formal, mas favorecer a construção de hábitos por meio de experiências significativas e repetidas.

O momento de troca de fraldas exige sensibilidade e respeito. Para bebês que ainda dependem intensamente do adulto, o cuidado corporal é uma das principais situações de interação individualizada. Conversar com o bebê, manter contato visual, avisar antes de tocar seu corpo e acompanhar suas reações são atitudes que fortalecem a comunicação e a confiança. A qualidade desse encontro pode ser mais relevante para a experiência infantil do que a rapidez com que o procedimento é concluído.

No repouso, a criança pode necessitar de diferentes estratégias para relaxar. Algumas dormem com facilidade; outras precisam de colo, música, objetos conhecidos ou um ambiente mais silencioso. O planejamento deve reconhecer essas diferenças sem perder a organização coletiva. O professor pode observar padrões de sono e comunicar-se com as famílias, construindo uma compreensão compartilhada das necessidades da criança.

A organização dos materiais e do ambiente também pode ser incorporada à rotina. Guardar brinquedos, recolher livros ou reorganizar objetos pode ser realizado de maneira colaborativa, sem transformar a tarefa em punição. Ao participar dessas ações, a criança percebe que os espaços são coletivos e que suas ações têm consequências para o grupo. Desenvolvem-se, assim, noções de pertencimento, responsabilidade e cuidado com o ambiente.

Essas experiências mostram que o currículo da Educação Infantil acontece no cotidiano e não apenas em propostas formalmente nomeadas como atividades. O professor precisa ter clareza de suas intenções e, ao mesmo tempo, disponibilidade para reconhecer aprendizagens que emergem espontaneamente. Uma criança que aprende a esperar, comunicar uma necessidade, escolher um material, ajudar um colega ou cuidar de um objeto está desenvolvendo conhecimentos relevantes para sua formação integral.

6 O PAPEL DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO DA ROTINA

O professor da Educação Infantil desempenha papel central na construção de uma rotina que integre cuidado e educação. Sua atuação envolve planejamento, observação, mediação, registro, avaliação e diálogo constante com as crianças e suas famílias. No trabalho com bebês e crianças pequenas, essas dimensões precisam estar articuladas às necessidades concretas do cotidiano. A intencionalidade pedagógica não significa controlar todas as experiências, mas criar condições para que as crianças possam agir, explorar, brincar e relacionar-se.

Planejar a rotina exige conhecer o grupo. O professor precisa considerar a faixa etária, as características individuais, os ritmos de sono e alimentação, as formas de comunicação, os interesses, as experiências familiares e as condições do espaço. Um planejamento previamente elaborado deve ser entendido como

referência e não como roteiro imutável. A observação cotidiana pode indicar a necessidade de reorganizar tempos, materiais ou estratégias.

A postura do professor durante os cuidados é igualmente importante. A pressa pode transformar um momento potencialmente rico em uma ação mecânica. Quando o profissional está atento à criança, o cuidado se torna uma situação de diálogo. O tom de voz, o olhar, a espera pela resposta, a possibilidade de escolha e o respeito ao corpo comunicam valores e influenciam a qualidade da relação. Nesse sentido, a formação profissional precisa incluir conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e sobre práticas de cuidado respeitosas.

Outro aspecto importante é a documentação pedagógica. Registrar observações permite acompanhar processos e compreender mudanças que, no cotidiano acelerado, podem passar despercebidas. Fotografias institucionais, relatos, registros escritos e produções infantis podem auxiliar a equipe a refletir sobre as experiências oferecidas. A avaliação na Educação Infantil deve ocorrer por meio do acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem finalidade de promoção ou classificação, conforme estabelece a legislação educacional (BRASIL, 1996).

O professor também precisa atuar como mediador das relações entre as crianças. Conflitos fazem parte da convivência e podem gerar aprendizagens quando são acompanhados com respeito. Em vez de resolver imediatamente todas as situações, o adulto pode ajudar as crianças a expressar desejos, reconhecer sentimentos e encontrar formas de convivência. Para crianças muito pequenas, essa mediação ocorre principalmente por meio do corpo, da linguagem do adulto e da organização do ambiente.

A equipe pedagógica também possui responsabilidade na construção de uma cultura institucional coerente. Não adianta um professor valorizar a autonomia se os demais adultos realizam todas as ações pela criança. Da mesma forma, é difícil manter uma rotina flexível quando a organização institucional prioriza exclusivamente o cumprimento de horários. A integração entre professores, gestores e profissionais de apoio é essencial para que o cuidado e a educação sejam assumidos como responsabilidade coletiva.

A relação com as famílias constitui outra dimensão importante. As famílias conhecem aspectos singulares da criança e podem fornecer informações sobre hábitos, formas de acalmar-se, alimentação, sono, linguagem e interesses. A instituição, por sua vez, possui conhecimentos pedagógicos e experiência com o desenvolvimento infantil em contexto coletivo. O diálogo entre esses saberes contribui para construir práticas mais coerentes e respeitosas, sem confundir papéis ou transferir à família a responsabilidade pelo trabalho pedagógico da instituição.

7 INTERAÇÕES, BRINCADEIRA E ROTINA NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

As interações e a brincadeira constituem eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Isso significa que o planejamento da rotina deve criar oportunidades para que as crianças convivam, explorem, comuniquem-se e participem de experiências lúdicas. Para os bebês, brincar não depende de brinquedos sofisticados. O próprio corpo, a voz do adulto, objetos cotidianos, músicas, tecidos, caixas, livros e elementos naturais podem desencadear experiências de exploração e descoberta.

O brincar está presente também nos momentos de cuidado. Uma música durante a higiene, uma brincadeira de imitação durante a troca de roupa ou uma conversa

sobre os alimentos podem tornar a experiência mais significativa. Isso não significa transformar todos os cuidados em entretenimento. O objetivo é reconhecer que a relação estabelecida durante a ação possui potencial de aprendizagem e que a criança pode participar ativamente do processo.

Nas interações com os pares, as crianças aprendem progressivamente a compartilhar espaços, observar ações, imitar comportamentos, comunicar interesses e lidar com pequenas frustrações. Para isso, o ambiente precisa possibilitar encontros. Uma rotina excessivamente fragmentada pode reduzir o tempo de exploração e interação, enquanto uma organização equilibrada oferece períodos suficientemente longos para que a brincadeira se desenvolva.

O professor deve evitar interromper constantemente uma experiência infantil apenas para cumprir horários. É necessário distinguir aquilo que é essencial para a organização do dia daquilo que pode ser flexibilizado. Se um grupo está profundamente envolvido em uma exploração, por exemplo, pode ser possível reorganizar a transição seguinte. A flexibilidade demonstra que a aprendizagem e o bem-estar das crianças são considerados na organização do tempo.

A BNCC organiza a Educação Infantil em cinco campos de experiências: 'O eu, o outro e o nós'; 'Corpo, gestos e movimentos'; 'Traços, sons, cores e formas'; 'Escuta, fala, pensamento e imaginação'; e 'Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações' (BRASIL, 2018). Esses campos não devem ser trabalhados como disciplinas isoladas, mas como possibilidades de organizar experiências. A rotina, quando bem planejada, atravessa todos eles.

Em uma refeição, por exemplo, podem estar presentes experiências relacionadas ao corpo, à convivência, à linguagem, às quantidades, às transformações dos alimentos e à cultura. Durante uma brincadeira com água, podem surgir descobertas sobre propriedades físicas, movimento, linguagem e interação. Em uma história antes do repouso, desenvolvem-se escuta, imaginação, vínculo e linguagem. O professor precisa reconhecer essas relações para evitar a fragmentação das experiências.

8 AUTONOMIA, AFETIVIDADE E FORMAÇÃO DE VÍNCULOS

A autonomia é construída gradualmente e depende das oportunidades que a criança encontra para participar de ações que dizem respeito à própria vida. Na faixa etária de 0 a 3 anos, a autonomia não significa independência completa. Bebês e crianças pequenas necessitam intensamente dos adultos, mas podem participar de muitas ações de acordo com suas capacidades. O papel do professor é oferecer ajuda suficiente para garantir segurança, evitando fazer pela criança aquilo que ela já pode realizar com apoio.

A rotina favorece esse processo porque apresenta oportunidades repetidas. Quando a criança encontra os mesmos materiais em locais acessíveis e participa das mesmas sequências de cuidado, passa a reconhecer possibilidades de ação. A repetição, nesse caso, não é mera reprodução: cada nova experiência pode ampliar o domínio da criança. Aos poucos, ela antecipa acontecimentos, realiza pequenas escolhas e desenvolve estratégias próprias.

A afetividade é igualmente importante. O vínculo não se constrói apenas em momentos específicos de carinho, mas na constância das relações. Uma criança desenvolve confiança quando percebe que o adulto responde às suas necessidades, respeita seus sinais e oferece proteção. Essa segurança cria condições para que ela explore o ambiente. A criança que se sente segura pode afastar-se do adulto para brincar e retornar quando necessita de apoio,

construindo progressivamente uma relação equilibrada entre dependência e exploração.

O vínculo também se manifesta na disponibilidade do professor para escutar diferentes formas de comunicação. Antes de falar verbalmente, o bebê comunica-se por choro, olhar, movimento, expressões faciais, gestos e vocalizações. Interpretar essas manifestações requer atenção e conhecimento. Uma rotina que respeita a comunicação infantil evita tratar o choro apenas como comportamento a ser interrompido e procura compreender o que a criança está expressando.

A construção de vínculos não significa estabelecer relações de exclusividade. O objetivo é criar uma rede de adultos responsivos e um ambiente acolhedor. A estabilidade da equipe, quando possível, favorece a continuidade dos vínculos, mas a criança também precisa conviver com diferentes profissionais e aprender a relacionar-se com o coletivo. O importante é que todos os adultos adotem princípios comuns de respeito e cuidado.

9 ESPAÇOS, MATERIAIS E ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE

O espaço da creche comunica expectativas e possibilidades. Um ambiente que mantém todos os materiais fora do alcance das crianças indica dependência; um ambiente que oferece objetos acessíveis, seguros e variados favorece exploração e autonomia. A organização física deve considerar a idade, a segurança, a circulação e as possibilidades de interação. Para bebês, é importante haver espaços para movimentos amplos, exploração no chão, manipulação de objetos e contato visual com outras crianças e adultos.

Os materiais também precisam ser selecionados com intencionalidade. Objetos simples podem oferecer experiências complexas quando utilizados de maneira aberta. Potes, caixas, tecidos, argolas, blocos, livros, instrumentos sonoros e elementos naturais podem estimular diferentes ações. A variedade permite que cada criança encontre formas próprias de exploração. O professor deve acompanhar essas experiências sem dirigir permanentemente o uso dos materiais.

A segurança constitui condição indispensável. Organizar um ambiente que favoreça autonomia não significa eliminar a supervisão. O adulto precisa avaliar riscos, adaptar mobiliário e materiais e acompanhar as ações das crianças. A autonomia é construída em um ambiente protegido, no qual os desafios são compatíveis com as capacidades infantis. A proteção não deve ser confundida com excesso de restrição.

O espaço externo também merece atenção. Contato com elementos naturais, movimento, luz, sombra, água, terra, folhas e diferentes superfícies amplia as experiências sensoriais e motoras. A rotina não deve concentrar as crianças apenas em espaços internos. Sempre que as condições institucionais permitirem, é importante oferecer experiências ao ar livre e diversificar os contextos de aprendizagem.

A organização do ambiente pode ainda favorecer a participação coletiva. Pequenos espaços de convivência, cantos de leitura, áreas de movimento e locais para exploração podem ser combinados de acordo com os objetivos do grupo. A qualidade do ambiente não depende apenas de recursos financeiros, mas de planejamento, criatividade e observação das necessidades infantis.

10 ROTINA, INCLUSÃO E RESPEITO ÀS SINGULARIDADES

Uma rotina de qualidade precisa ser inclusiva. As crianças chegam à instituição com diferentes histórias, características, culturas, condições de desenvolvimento e formas de comunicação. Uma organização padronizada pode não atender igualmente a todos. Por isso, o planejamento deve prever adaptações e estratégias que permitam a participação de cada criança.

No caso de crianças com deficiência ou necessidades específicas de apoio, a rotina deve ser organizada para garantir acessibilidade e participação. Isso pode envolver mudanças no espaço, recursos de comunicação, tempo ampliado para determinadas ações, apoio físico ou visual e parceria com profissionais especializados, quando disponíveis. O princípio fundamental é evitar que a diferença seja tratada como impedimento à participação.

A diversidade cultural também precisa estar presente. Alimentação, formas de organização familiar, modos de falar, músicas, brincadeiras e hábitos podem variar entre as famílias. A instituição deve acolher essa diversidade e evitar considerar um único padrão como universal. O trabalho com crianças pequenas pode valorizar diferentes histórias, objetos, imagens e manifestações culturais, sempre com respeito à identidade de cada grupo.

Respeitar singularidades também significa evitar comparações excessivas entre crianças. O desenvolvimento não ocorre de forma idêntica para todos. Uma criança pode apresentar maior autonomia em determinada situação e necessitar de apoio em outra. O professor deve acompanhar processos individuais e utilizar a observação para planejar intervenções, sem transformar diferenças em rótulos.

11 DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ROTINA DE QUALIDADE

Embora a integração entre cuidar e educar seja amplamente defendida nos documentos educacionais, sua concretização enfrenta desafios. Entre eles estão a insuficiência de profissionais, a organização inadequada dos espaços, jornadas extensas, excesso de crianças por adulto, falta de formação continuada e condições materiais limitadas. Essas questões podem levar os profissionais a priorizar ações urgentes e reduzir o tempo disponível para observação e interação individualizada.

Outro desafio é a permanência de concepções que consideram o cuidado como tarefa menor. Quando alimentar, higienizar ou organizar o sono é visto como trabalho auxiliar, cria-se uma divisão inadequada entre profissionais e perde-se a compreensão de que esses momentos constituem parte essencial do currículo. Valorizar o cuidado significa também reconhecer sua complexidade e a necessidade de formação específica.

A formação continuada pode contribuir para transformar práticas. Estudos sobre desenvolvimento infantil, relações afetivas, comunicação, brincadeira, documentação pedagógica e organização dos espaços ajudam a equipe a refletir sobre situações cotidianas. A formação precisa partir também de problemas reais, permitindo que os profissionais analisem registros, discutam casos e construam estratégias coletivas.

A gestão escolar possui responsabilidade na criação de condições de trabalho. Uma rotina de qualidade não depende somente da boa vontade individual do professor. É necessário organizar horários, espaços, materiais, reuniões, momentos de planejamento e comunicação com as famílias. A equipe gestora deve acompanhar as práticas e favorecer uma cultura institucional baseada no respeito à criança.

Outro desafio consiste em equilibrar expectativas das famílias e princípios pedagógicos. Algumas famílias podem solicitar maior antecipação de

aprendizagens formais, enquanto a instituição trabalha com experiências próprias da Educação Infantil. O diálogo é essencial para explicar que brincar, cuidar, explorar, conversar e conviver também são formas de aprender. A comunicação transparente ajuda a construir confiança e alinhar expectativas.

12 POSSIBILIDADES PARA UMA ROTINA MAIS INTENCIONAL E HUMANIZADA

A construção de uma rotina humanizada começa pelo reconhecimento das crianças como participantes. Isso significa permitir escolhas possíveis, ouvir sinais, oferecer tempo para respostas e evitar intervenções desnecessárias. O professor pode organizar pequenas decisões cotidianas: escolher entre dois materiais, decidir onde iniciar uma brincadeira, ajudar na organização ou indicar preferências durante determinados cuidados.

Outra possibilidade é estabelecer rituais que deem identidade ao grupo. Uma música de chegada, uma roda breve de conversa, uma história antes do repouso ou uma canção de despedida podem ajudar a marcar momentos do dia. Esses rituais não precisam ser longos. Sua função é criar referências afetivas e temporais que ajudem as crianças a compreender a organização do cotidiano.

O planejamento também pode reservar períodos de exploração livre, sem excesso de propostas dirigidas. O professor continua presente e observando, mas permite que as crianças escolham materiais e desenvolvam brincadeiras. Essas situações oferecem informações valiosas sobre interesses, relações e estratégias infantis, contribuindo para o planejamento de novas experiências.

A documentação pode ser utilizada como instrumento de reflexão da equipe. Após uma semana, por exemplo, os profissionais podem analisar quais momentos foram mais tranquilos, quando ocorreram conflitos, quais crianças participaram mais ou menos, como foram realizadas as transições e quais cuidados demandaram maior apoio. A partir dessas informações, a rotina pode ser ajustada. Assim, planejar deixa de ser apenas antecipar e passa a significar investigar e transformar a prática.

A parceria com as famílias pode ser fortalecida por meio de comunicação cotidiana respeitosa. Informações sobre alimentação, sono, descobertas e sentimentos ajudam a construir continuidade entre os contextos. Essa comunicação deve evitar julgamentos e valorizar a troca de conhecimentos. A instituição não precisa reproduzir exatamente a rotina doméstica, mas pode conhecer hábitos familiares para compreender melhor as necessidades da criança.

Por fim, é importante reconhecer que a qualidade da rotina está relacionada à qualidade das relações. Materiais adequados e horários organizados são importantes, mas não substituem a presença de adultos sensíveis e responsivos. A criança pequena aprende no encontro com pessoas que conversam, acolhem, desafiam, protegem, brincam e respeitam. Por isso, a centralidade da rotina deve estar na experiência infantil e não no relógio institucional.

10.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA COMPREENDER O CUIDADO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A discussão sobre cuidado na primeira infância envolve diferentes dimensões do desenvolvimento humano. O bebê chega à instituição em uma condição de intensa dependência dos adultos, mas essa dependência não significa passividade. Desde os primeiros meses, a criança participa das relações por meio do olhar, do movimento, do choro, das expressões faciais, dos gestos e das

vocalizações. O cuidado, nesse contexto, constitui uma experiência relacional na qual o adulto interpreta sinais e responde às necessidades infantis. A qualidade dessas respostas pode favorecer a construção de confiança e de sentimentos de segurança.

As contribuições de Vygotsky (2007) ajudam a compreender que o desenvolvimento ocorre em processos de interação social e de apropriação cultural. Embora suas formulações não tenham sido produzidas especificamente para orientar a rotina da creche, elas oferecem elementos importantes para pensar o papel do adulto como mediador. A criança aprende nas relações e, progressivamente, transforma formas de ação compartilhadas em possibilidades próprias. Dessa perspectiva, a rotina oferece inúmeras situações de mediação: o adulto demonstra como utilizar um objeto, nomeia uma ação, ajuda a resolver um problema e, aos poucos, reduz o apoio conforme a criança amplia suas possibilidades.

Também é relevante considerar as contribuições de Winnicott (1975) sobre o ambiente e o brincar. Para o autor, experiências de cuidado suficientemente boas contribuem para que a criança desenvolva condições de segurança para explorar e brincar. No contexto institucional, isso reforça a importância de um ambiente previsível, acolhedor e responsivo. A criança precisa encontrar adultos capazes de sustentar suas experiências sem antecipar ou controlar permanentemente suas ações. O cuidado, assim, não se limita a impedir riscos, mas cria condições para a exploração do mundo.

A perspectiva de Reggio Emilia, discutida por Edwards, Gandini e Forman (2016), também contribui para ampliar o olhar sobre a criança. Ao reconhecer múltiplas linguagens infantis, essa abordagem convida os educadores a observar formas diversas de expressão e produção de sentidos. Na rotina da creche, isso significa valorizar não apenas a fala, mas também o movimento, o desenho, o gesto, o som, a brincadeira, a exploração dos materiais e as relações entre as crianças. O professor precisa estar atento para perceber essas manifestações e transformá-las em elementos do planejamento.

Oliveira (2011) destaca a importância da organização das condições educativas para favorecer o desenvolvimento infantil. O ambiente institucional não é neutro: sua estrutura, os materiais disponíveis, a organização dos adultos e as experiências propostas influenciam as possibilidades de ação das crianças. Por isso, pensar a rotina exige pensar também as condições concretas em que ela acontece. Uma rotina bem elaborada no papel pode não funcionar quando o espaço, os materiais ou o número de profissionais não permitem sua realização de forma adequada.

A qualidade do cuidado também envolve ética. Cuidar de uma criança pequena significa assumir responsabilidade por alguém que depende do adulto e que, ao mesmo tempo, possui direitos. Isso exige respeito ao corpo, à intimidade, ao tempo de resposta, às preferências e às formas de comunicação. O profissional precisa evitar práticas humilhantes, ameaçadoras ou constrangedoras. Mesmo quando a criança ainda não compreende todas as palavras, ela percebe o tom, os gestos e a forma como é tratada.

Nesse sentido, a rotina pode ser considerada uma dimensão ética do currículo. Cada horário, cada transição, cada procedimento de alimentação ou higiene expressa uma determinada visão sobre o que a criança merece. Uma rotina que respeita a criança demonstra que suas necessidades são legítimas. Uma rotina que prioriza exclusivamente a conveniência dos adultos, por outro lado, pode

limitar experiências de participação. A reflexão pedagógica precisa considerar essas implicações.

10.2 A RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS E A CONTINUIDADE DOS CUIDADOS

A entrada da criança na instituição de Educação Infantil representa uma mudança importante na vida familiar. Para muitas crianças, é a primeira experiência prolongada em um espaço coletivo fora de casa. Por isso, a relação entre família e instituição possui impacto significativo na adaptação e na continuidade dos cuidados. A comunicação inicial precisa considerar informações sobre hábitos, preferências, formas de comunicação, alimentação, sono, objetos de apego e estratégias que ajudam a criança a sentir-se segura.

Essa relação, entretanto, não deve significar que a instituição simplesmente reproduza a rotina doméstica. Casa e creche possuem finalidades, tempos e formas de organização diferentes. O objetivo é construir uma parceria na qual os conhecimentos da família e os conhecimentos profissionais sejam colocados em diálogo. A família conhece profundamente a história da criança, enquanto a equipe possui conhecimentos sobre desenvolvimento, convivência coletiva e organização pedagógica. A combinação desses saberes pode favorecer decisões mais adequadas.

Durante os primeiros dias de frequência, a flexibilidade é especialmente importante. Algumas crianças necessitam de maior tempo para estabelecer vínculos com os profissionais; outras demonstram rapidamente curiosidade pelo ambiente. O processo de adaptação não deve ser compreendido como uma etapa com duração idêntica para todos. A observação permite identificar sinais de segurança, cansaço, ansiedade ou interesse e orientar intervenções. A instituição precisa acolher tanto a criança quanto a família, reconhecendo que a separação pode produzir sentimentos diversos.

A comunicação cotidiana também contribui para a confiança. Informar à família que a criança brincou, dormiu, alimentou-se, apresentou determinada descoberta ou precisou de apoio em uma situação de conflito ajuda a construir uma visão compartilhada sobre o desenvolvimento. A comunicação não deve restringir-se a dificuldades. Valorizar conquistas e processos é essencial para que a família perceba a instituição como espaço educativo e de cuidado.

Em relação à alimentação e ao sono, o diálogo é ainda mais necessário. Hábitos familiares podem oferecer informações importantes, mas a instituição deve seguir orientações de saúde e suas próprias normas de funcionamento. O trabalho conjunto ajuda a evitar contradições desnecessárias e permite acompanhar mudanças. Conforme a criança cresce, suas necessidades também se transformam, exigindo atualização das informações.

A parceria com as famílias precisa ser pautada pelo respeito às diferenças. Famílias possuem diferentes formas de organização, culturas, condições econômicas, valores e modos de cuidar. A instituição não deve estabelecer julgamentos sobre aquilo que foge de um modelo considerado ideal. Seu papel é garantir os direitos da criança, oferecer educação de qualidade e estabelecer diálogo respeitoso com os responsáveis.

10.3 INDICADORES PARA AVALIAR A QUALIDADE DA ROTINA

Refletir sobre a rotina também implica criar critérios para avaliar sua qualidade. Um primeiro indicador é observar se as crianças demonstram segurança e compreensão progressiva da sequência do dia. Outro é verificar se existem oportunidades reais de participação e autonomia. Também é necessário analisar

se os momentos de cuidado são realizados com tempo suficiente, respeito e interação, ou se acontecem de maneira apressada e mecânica.

A equipe pode perguntar: as crianças têm oportunidades de escolher? Os materiais estão acessíveis? Existem períodos suficientemente longos para brincar? As transições são anunciadas? Os profissionais conversam com as crianças durante os cuidados? Os diferentes ritmos são considerados? Há espaços de descanso e movimento? Essas perguntas não produzem respostas prontas, mas ajudam a transformar a rotina em objeto de investigação pedagógica.

Outro indicador importante é a presença de interações significativas. Uma rotina com muitos momentos formalmente organizados pode ser pobre se houver pouco diálogo e pouca exploração. Por outro lado, uma rotina simples pode ser muito rica quando os adultos estão disponíveis para conversar, observar, brincar e apoiar as crianças. A qualidade não está na quantidade de atividades, mas na qualidade das experiências e das relações.

A documentação pedagógica pode apoiar essa avaliação. Registros periódicos permitem identificar padrões e mudanças. A equipe pode analisar, por exemplo, quais momentos concentram mais conflitos, quais crianças participam menos, em que situações há maior envolvimento e como as transições são realizadas. Com base nesses dados, pequenas mudanças podem produzir melhorias importantes.

Também é necessário avaliar se a rotina contempla os direitos de aprendizagem previstos para a Educação Infantil. Conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se não devem aparecer apenas no planejamento formal. Eles precisam estar presentes no cotidiano real. A análise da rotina, portanto, deve verificar se as crianças efetivamente encontram oportunidades para exercer esses direitos.

Uma rotina de qualidade é aquela que pode ser explicada pedagogicamente. Cada escolha sobre tempo, espaço, materiais e procedimentos deve ter uma razão relacionada ao bem-estar, à aprendizagem ou à participação das crianças. Isso não significa burocratizar a prática, mas garantir que as decisões sejam conscientes e possam ser revistas quando não produzem os resultados esperados.

13 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite afirmar que a rotina e os cuidados ocupam lugar central na Educação Infantil, especialmente no trabalho com crianças de 0 a 3 anos. Longe de constituírem ações secundárias ou meramente assistenciais, alimentação, higiene, repouso, acolhimento, organização dos espaços e demais momentos cotidianos apresentam potencial educativo quando são planejados e realizados com intencionalidade, respeito e sensibilidade às necessidades infantis.

A concepção de criança como sujeito de direitos exige que as instituições superem a separação tradicional entre cuidar e educar. As crianças pequenas aprendem nas relações, nas brincadeiras, nas explorações e também nos cuidados que recebem e dos quais progressivamente participam. O professor, portanto, precisa reconhecer cada situação cotidiana como oportunidade de comunicação, construção de vínculos, desenvolvimento da autonomia e ampliação das experiências.

A rotina, por sua vez, deve oferecer segurança sem produzir rigidez. A previsibilidade ajuda a criança a compreender o cotidiano e antecipar

acontecimentos, enquanto a flexibilidade permite respeitar ritmos individuais e responder a situações inesperadas. O equilíbrio entre esses elementos é fundamental para que a organização institucional não se sobreponha às necessidades das crianças.

Também se evidenciou a importância do professor como observador, mediador e planejador. A qualidade das experiências depende de sua capacidade de interpretar as manifestações infantis, organizar ambientes, promover interações, acompanhar processos e rever decisões. Esse trabalho requer formação, condições adequadas e uma cultura institucional que valorize o cuidado como dimensão pedagógica.

Conclui-se, portanto, que cuidar e educar devem ser compreendidos como dimensões inseparáveis de uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral. Para as crianças de 0 a 3 anos, essa integração é ainda mais evidente, pois grande parte das aprendizagens acontece em situações corporais, afetivas e relacionais. Uma rotina bem planejada não é aquela que simplesmente cumpre horários, mas aquela que organiza o tempo e o espaço para que as crianças possam viver experiências de pertencimento, segurança, exploração, brincadeira, expressão e participação.

Nesse sentido, investir na qualidade das rotinas significa investir na qualidade das relações que sustentam a infância. Cabe às instituições, aos professores, às equipes gestoras e às famílias construir uma ação educativa compartilhada que respeite os direitos das crianças e reconheça a potência dos primeiros anos de vida. Quando o cuidado é realizado com intenção pedagógica e o educar acontece com sensibilidade às necessidades corporais e emocionais, a Educação Infantil cumpre de maneira mais coerente sua função social e educativa.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

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

HOFFMANN, Jussara. Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2014.
OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.
OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

INCLUSÃO PARA ALÉM DAS DEFICIÊNCIAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ANDRÉ LUIZ CARVALHO

RESUMO

A inclusão nas aulas de Educação Física não se restringe às situações relacionadas aos estudantes com deficiência, uma vez que diferentes condições podem interferir nas possibilidades de participação nas práticas pedagógicas. Este artigo tem como objetivo analisar as percepções de professores de Educação Física acerca da inclusão e dos processos de inclusão e exclusão presentes em suas aulas, considerando uma compreensão de inclusão para além das deficiências. Trata-se de um recorte de uma pesquisa qualitativa e exploratória desenvolvida no âmbito de um Mestrado Profissional em Educação, realizada com dois professores de Educação Física de uma escola municipal de São Caetano do Sul. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas e submetidos à análise de conteúdo. Para este artigo, foram selecionados dados relacionados principalmente às categorias referentes ao conceito de inclusão e às práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados evidenciaram uma diferença entre a compreensão inicialmente expressa pelos participantes sobre Educação Inclusiva e as situações posteriormente identificadas por eles em suas práticas. Enquanto as definições apresentadas se concentraram na inserção dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular, os relatos das experiências revelaram situações de exclusão que também envolviam estudantes sem deficiência. Vergonha, receio de não conseguir realizar determinadas atividades e relações estabelecidas com os colegas apareceram como aspectos relacionados às possibilidades de participação. Os professores também atribuíram importância à intervenção docente e à convivência entre os estudantes. Conclui-se que compreender a inclusão para além das deficiências implica considerar as diferentes condições de participação e as situações que podem dificultar o envolvimento dos estudantes nas experiências pedagógicas oferecidas nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Inclusão escolar; Exclusão; Participação; Diferenças.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem sido frequentemente associada à presença de estudantes com deficiência no ensino regular. Embora a garantia de acesso e participação desses estudantes constitua uma dimensão fundamental da educação inclusiva, restringir o conceito de inclusão à deficiência pode limitar a compreensão das diferentes situações de participação e exclusão presentes no cotidiano escolar. Mantoan (2003) compreende a inclusão como uma transformação da escola diante das diferenças, questionando modelos educacionais organizados a partir da homogeneização dos estudantes.

Essa discussão torna-se particularmente relevante nas aulas de

Educação Física. Ao longo de sua história, o componente curricular esteve associado, em determinados períodos e contextos, a práticas que privilegiaram o desempenho físico, a habilidade e a prática esportiva. As transformações ocorridas na área contribuíram para questionar modelos centrados exclusivamente no rendimento e ampliar seus objetivos educacionais (DARIDO, 2014).

Nesse contexto, a participação nas aulas não constitui uma questão relacionada exclusivamente aos estudantes com deficiência. Darido (2004), ao discutir o processo de formação dos não praticantes de atividade física, evidencia a existência de estudantes que deixam de participar das aulas de Educação Física. Diferentes experiências e condições podem, portanto, estar relacionadas ao envolvimento dos alunos com as práticas corporais desenvolvidas na escola.

As diferenças existentes entre os estudantes podem assumir significados distintos de acordo com a maneira como as atividades são organizadas e com as relações estabelecidas durante as aulas. Estudantes com menor habilidade em determinada prática corporal, com receio de exposição perante os colegas ou com dificuldades de interação podem encontrar barreiras para sua participação. Isso não significa considerar essas características como causas de exclusão, mas reconhecer que elas podem adquirir diferentes significados nas relações construídas entre o estudante, o grupo, a atividade e a intervenção pedagógica.

Essa perspectiva encontra aproximação com Candau (2011), ao discutir a presença das diferenças no cotidiano escolar e suas implicações para as práticas pedagógicas. Pensar a inclusão para além das deficiências significa, assim, ampliar o olhar para diferentes condições que podem favorecer ou dificultar a participação dos estudantes.

A pesquisa que deu origem a este artigo foi desenvolvida no âmbito de um Mestrado Profissional em Educação e investigou como professores de Educação Física compreendiam e desenvolviam o processo de inclusão em suas aulas. A análise das entrevistas revelou uma questão particularmente relevante: quando solicitados a definir Educação Inclusiva, os participantes apresentaram uma compreensão predominantemente relacionada à inserção dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Entretanto, ao relatarem situações vivenciadas em suas aulas, identificaram processos de exclusão que também envolviam estudantes sem deficiência.

Essa relação entre o conceito inicialmente declarado e as situações reconhecidas pelos professores em suas práticas constitui o foco deste artigo.

Diante desse contexto, busca-se responder à seguinte questão: como professores de Educação Física compreendem a inclusão e identificam processos de inclusão e exclusão em suas aulas para além das situações relacionadas aos estudantes com deficiência?

O objetivo é analisar as percepções de professores de Educação Física acerca da inclusão e dos processos de inclusão e exclusão presentes em suas aulas, considerando uma compreensão de inclusão para além das deficiências.

2 INCLUSÃO E EXCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A inclusão escolar não se limita à inserção de estudantes com deficiência nas classes comuns. Mantoan (2003) propõe uma compreensão de inclusão relacionada à transformação da escola diante das diferenças, questionando práticas organizadas a partir de padrões homogêneos. Nessa perspectiva, reconhecer a diversidade implica considerar que as diferenças fazem parte do cotidiano escolar e não constituem situações excepcionais.

Candau (2011) contribui para essa discussão ao abordar as diferenças presentes no cotidiano escolar e suas relações com as práticas pedagógicas. Essa perspectiva permite ampliar a discussão sobre inclusão, deslocando-a de uma associação exclusiva com a Educação Especial para uma reflexão sobre as condições de participação dos diferentes estudantes no processo educativo.

Na Educação Física, essa discussão apresenta características próprias. A história do componente curricular foi marcada por diferentes concepções e formas de organização das práticas pedagógicas. Em determinados períodos e contextos, a valorização da aptidão física, do rendimento e da execução técnica contribuiu para estabelecer padrões de participação relacionados às capacidades e habilidades dos estudantes.

As transformações pedagógicas ocorridas na área contribuíram para ampliar seus objetivos e questionar práticas centradas exclusivamente no rendimento. Darido (2014) discute diferentes abordagens da Educação Física escolar e as mudanças ocorridas na compreensão dos objetivos do componente curricular. Nesse movimento, considerar as diferentes possibilidades de participação dos estudantes torna-se uma questão relevante para a organização das aulas.

Estar presente na aula, entretanto, não significa necessariamente participar das experiências pedagógicas propostas. Darido (2004), ao discutir o processo de formação dos não praticantes de atividade física, evidencia que a não participação nas aulas de Educação Física constitui uma questão que pode envolver estudantes sem deficiência.

Quando a participação depende predominantemente de determinado nível de habilidade ou desempenho, alguns estudantes podem encontrar maiores dificuldades para envolver-se nas práticas. Isso não significa afirmar que o esporte ou a competição sejam necessariamente excludentes, mas reconhecer que a maneira como as atividades são organizadas e conduzidas pode produzir diferentes condições de participação.

A exclusão nas aulas de Educação Física também não deve ser compreendida apenas como uma ação explícita de impedir determinado estudante de participar. O aluno pode permanecer à margem da atividade, evitar sua participação ou encontrar dificuldades para integrar-se ao grupo. A identificação dessas situações exige atenção às relações construídas durante as aulas e às condições oferecidas para a participação dos diferentes estudantes.

As características individuais, isoladamente, não determinam a inclusão ou a exclusão. Uma dificuldade na execução de determinada habilidade, a timidez ou outras diferenças adquirem significado na relação entre o estudante, a atividade proposta, os colegas e as condições pedagógicas construídas durante a aula.

Essa compreensão permite diferenciar deficiência, diferença e exclusão. Um estudante com deficiência pode participar das atividades, enquanto outro, sem deficiência, pode encontrar barreiras para sua participação. Compreender a inclusão para além das deficiências, portanto, não significa diminuir a importância das demandas específicas dos estudantes com deficiência, mas ampliar o campo de análise para reconhecer que as condições de participação dizem respeito aos diferentes estudantes presentes na escola.

3 METODOLOGIA

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de um Mestrado Profissional em Educação, concluído em 2019, que investigou como professores de Educação Física do Sistema Educacional de São Caetano do Sul compreendiam e desenvolviam o processo de inclusão em suas aulas. Considerando a natureza do objeto investigado, a pesquisa original adotou abordagem qualitativa e exploratória.

A investigação foi realizada em uma escola municipal de São Caetano do Sul. Participaram dois professores de Educação Física, identificados como P1 e P2, preservando-se suas identidades. Os critérios estabelecidos para participação foram aceitar voluntariamente participar da pesquisa, atuar, em 2018, nos anos finais do Ensino Fundamental na escola selecionada e ministrar aulas para um ou mais estudantes público-alvo da Educação Especial.

P1 tinha 33 anos, havia concluído sua graduação em 2005 e possuía 13 anos de experiência docente. P2 tinha 35 anos, também havia concluído a graduação em 2005 e possuía 11 anos de experiência docente.

Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, organizadas a partir de perguntas abertas relacionadas aos temas estabelecidos no estudo. A utilização desse procedimento apoiou-se em Manzini (2003), considerando a possibilidade de utilização de um roteiro orientador e, simultaneamente, de aprofundamento das respostas durante a interação entre pesquisador e participante. O roteiro passou por pré-testagem antes da realização das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em áudio e posteriormente transcritas para organização e análise dos dados. A participação ocorreu mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo preservada a identidade dos participantes.

Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, fundamentada em Franco (2008). No estudo original, o processo de análise resultou em sete categorias e 22 fatores relacionados às percepções e práticas relatadas pelos professores.

Para o presente artigo, foram selecionados principalmente os dados das categorias “O conceito de Inclusão” e “Inclusão na Educação Física (práticas pedagógicas)”. A primeira categoria permitiu analisar como os participantes expressavam sua compreensão sobre Educação Inclusiva, enquanto a segunda possibilitou identificar situações de inclusão e exclusão reconhecidas por eles no cotidiano das aulas.

Na categoria referente às práticas pedagógicas, foram considerados especialmente os relatos relacionados à exclusão nas aulas, à recepção dos estudantes pelos colegas e às intervenções utilizadas para favorecer a participação. A aproximação entre as duas categorias permitiu analisar a relação entre o conceito declarado pelos participantes e as situações posteriormente identificadas em suas experiências profissionais.

Esse recorte foi definido em função do objetivo deste artigo e não pretende retomar todas as dimensões investigadas na pesquisa original.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise evidenciou uma relação relevante entre a compreensão inicialmente declarada pelos participantes sobre Educação Inclusiva e as situações identificadas por eles no cotidiano das aulas de Educação Física. Quando questionados diretamente sobre o conceito, os professores apresentaram uma compreensão predominantemente relacionada à inserção dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Entretanto, ao relatarem suas práticas, reconheceram situações de exclusão que também envolviam estudantes sem deficiência.

4.1 Entre o conceito declarado e a inclusão percebida nas aulas

Quando questionado sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, P1 respondeu:

“Eu entendo que a educação especial é voltada para as necessidades de acordo com as dificuldades que os alunos apresentam em relação ao laudo médico. A educação inclusiva é inserir esses alunos da educação especial dentro do contexto comum, de conteúdo, de espaço físico, de adaptação das atividades para todas as crianças. Então não é mudar o currículo, é adaptar a criança para aquela situação.” (P1)

P2 apresentou compreensão semelhante:

“Falar em Educação Especial a gente está falando em fazer uma aula específica especial para um público. Quando a gente fala educação inclusiva a gente tá pegando esse público que é diferente, que é especial e a gente está colocando na aula junto com alunos que não tem nenhum requisito especial. Então assim, a educação inclusiva, pra mim, ela inclui a educação especial ajuda o aluno de inclusão, eu vejo essa diferença.” (P2)

As duas falas mostram que, quando solicitados a definir diretamente Educação Inclusiva, os participantes estabeleceram sua compreensão

principalmente a partir da presença dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas aulas regulares. Esse resultado já havia sido identificado na análise da pesquisa original, na qual se observou que, naquele momento das entrevistas, nenhum dos participantes mencionou outros estudantes que poderiam ser ou sentir-se excluídos por diferentes motivos.

Esse dado evidencia uma aproximação entre Educação Especial e Educação Inclusiva no discurso dos participantes. Entretanto, os conceitos não são equivalentes. Uma compreensão de inclusão restrita ao público da Educação Especial pode limitar a identificação de outras barreiras à participação presentes no cotidiano escolar.

A perspectiva apresentada por Mantoan (2003) permite ampliar essa compreensão ao situar a inclusão diante das diferenças existentes na escola e das transformações necessárias para responder a elas. Candau (2011) também contribui para pensar as diferenças como parte do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas.

Um aspecto particularmente significativo surgiu quando as entrevistas avançaram das definições para as situações vivenciadas pelos professores. Embora inicialmente relacionassem Educação Inclusiva principalmente aos estudantes público-alvo da Educação Especial, os participantes posteriormente identificaram situações nas quais alunos sem deficiência também encontravam dificuldades para participar.

Assim, os dados não permitem afirmar que os professores apresentavam, desde o início, uma concepção ampliada de inclusão. O que revelam é uma relação mais complexa: as experiências relatadas pelos participantes apresentaram situações de inclusão e exclusão mais amplas do que aquelas contempladas em suas definições iniciais de Educação Inclusiva.

4.2 Exclusão e autoafastamento nas aulas de Educação Física

Essa ampliação tornou-se evidente quando os participantes foram questionados sobre situações de exclusão. P1 relatou:

“As duas coisas acontecem. Às vezes ele se exclui porque acha que não vai conseguir. Ele acha que não consegue fazer as coisas que o grupo faz e fica com vergonha, com medo de não conseguir e outras vezes o grupo percebe que como ele tem limitações para algumas coisas então o grupo deixa ele meio de lado, quando é alguma atividade competitiva, mas aí é que entra a questão do professor, da gente facilitar o aluno dentro daquilo que ele pode, o pouco que ele pode contribuir, que é pouco se comparado com o outro, mas é muito na evolução particular, individual, porque ele está inserido no grupo, ajudando, contribuindo com sua parte.” (P1)

A fala apresenta duas situações distintas. Na primeira, o estudante deixa de participar por acreditar que não conseguirá realizar a atividade, associando esse afastamento à vergonha e ao medo. Na segunda, a dificuldade de participação aparece nas relações estabelecidas com o grupo, especialmente em determinadas situações competitivas.

Embora P1 utilize a expressão “se exclui”, é necessário evitar uma interpretação que atribua exclusivamente ao estudante a responsabilidade por seu afastamento. O próprio relato relaciona essa situação à percepção de não conseguir realizar aquilo que os demais fazem. Por essa razão, é mais prudente tratar o fenômeno como autoafastamento ou autoexclusão percebida pelo professor, considerando que as condições da atividade e as relações estabelecidas durante a aula também podem estar envolvidas.

O relato de P2 torna ainda mais evidente a ampliação observada nas experiências dos participantes:

“Sim, já percebi várias vezes e não é de público-alvo e não é um aluno com deficiência, mas é um aluno que não tem nada, nenhuma deficiência e ele se sente excluído. Às vezes o aluno é mais tímido, ele se expõe menos porque têm vergonha.” (P2)

Essa fala é especialmente significativa para o objetivo deste artigo. Quando questionado conceitualmente, P2 havia associado Educação Inclusiva à inserção do público da Educação Especial na aula regular. Ao falar das situações vivenciadas em suas aulas, entretanto, reconheceu explicitamente que um estudante sem deficiência também poderia sentir-se excluído.

Não se trata de afirmar que timidez ou vergonha produzam necessariamente exclusão. O relato permite identificar que, na percepção do professor, essas características estavam relacionadas, em determinadas situações, a menores possibilidades de exposição e participação.

Essa discussão encontra aproximação com Darido (2004), ao tratar do processo de formação dos não praticantes nas aulas de Educação Física. A não participação não constitui uma questão exclusiva dos estudantes com deficiência e pode envolver diferentes experiências construídas pelos alunos em relação às práticas corporais.

O depoimento de P1 também menciona atividades competitivas como situações nas quais determinado estudante poderia ser deixado de lado pelo grupo. Esse resultado não permite caracterizar a competição ou o esporte como necessariamente excludentes. Indica, de maneira mais delimitada, que determinadas formas de organização e relações estabelecidas durante atividades competitivas podem produzir diferentes condições de participação.

Desse modo, os relatos deslocam a análise da existência ou não de uma deficiência para as condições concretas de participação. Um estudante sem deficiência pode encontrar barreiras para participar, enquanto a existência de uma deficiência, isoladamente, não determina a exclusão.

4.3 Relações entre os estudantes e intervenção docente

Os relatos também indicaram que as relações estabelecidas entre os estudantes podiam modificar-se com a convivência. Ao falar sobre a recepção dos alunos com deficiência, P1 afirmou:

“No início a gente até tem alguma coisa, mas agora o contato, o convívio

é tão comum que não tem mais. No início quando começou a ter inclusão, quando começou a chegar os alunos de inclusão e a escola nunca tinha tido, no início o pessoal ficava meio assim, ele não vai conseguir, não vai participar, mas agora qualquer um que chega a gente consegue acolher. É mais fácil." (P1)

Na percepção do professor, o convívio contribuiu para modificar expectativas inicialmente existentes sobre as possibilidades de participação desses estudantes.

P2 também destacou esse processo:

"No início até que sim, como toda criança eles tem curiosidade, eles querem saber exatamente qual a deficiência, se a criança adquiriu, se já nasceu com aquilo, eu vejo muita curiosidade, mas bullying não. Mas depois elas apoiam abraçam, ajudam, colaboram. No início, a gente precisa mostrar que todo mundo tem o direito de participar de tudo que tem aqui oferecido pela escola, direito de estar na escola, direito de aprender, o direito de errar, o direito de acertar. Então, no início eles são um pouco individualistas nessa questão, mas depois cabe a nós ir mostrando para eles que todo mundo tem direito de estar ali, direito de aprender." (P2)

Nesse relato, a inclusão não aparece como resultado automático da simples convivência. P2 atribui ao professor um papel na construção dessas relações ao afirmar que é necessário mostrar aos estudantes que todos possuem direito de participar e aprender.

A intervenção docente também aparece no depoimento de P1 anteriormente apresentado, quando afirma que "aí é que entra a questão do professor", referindo-se à necessidade de favorecer a participação daquele estudante que encontrava dificuldades para contribuir com o grupo.

A expressão utilizada pelo participante — "o pouco que ele pode contribuir" — deve ser compreendida como parte de seu depoimento, e não como um princípio pedagógico assumido neste artigo. O aspecto relevante para a análise é a preocupação relatada pelo professor em evitar que diferenças de desempenho resultassem no afastamento do estudante.

Os dados mostram, portanto, que as condições de participação não dependiam apenas das características individuais dos alunos. Nas percepções dos professores, as relações entre os colegas, a organização das atividades, a convivência e a intervenção docente também estavam envolvidas.

É justamente nesse ponto que os relatos das experiências ultrapassam as definições iniciais apresentadas pelos participantes. Quando solicitados a conceituar Educação Inclusiva, ambos concentraram suas respostas no público da Educação Especial. Quando refletiram sobre situações vivenciadas nas aulas, entretanto, reconheceram processos de exclusão e participação que alcançavam outros estudantes.

Essa tensão entre conceito declarado e experiência relatada constitui

um dos principais resultados deste recorte e contribui para problematizar uma compreensão de inclusão restrita às deficiências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar as percepções de professores de Educação Física acerca da inclusão e dos processos de inclusão e exclusão presentes em suas aulas, considerando uma compreensão de inclusão para além das deficiências.

Os resultados evidenciaram uma diferença entre a compreensão inicialmente expressa pelos participantes sobre Educação Inclusiva e as situações posteriormente identificadas por eles em suas práticas. Quando questionados diretamente sobre o conceito, os professores o relacionaram predominantemente à inserção dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Entretanto, ao relatarem situações vivenciadas nas aulas de Educação Física, reconheceram processos de exclusão que também envolviam estudantes sem deficiência.

Os relatos mostraram situações em que o estudante evitava participar por considerar que não conseguiria realizar determinada atividade e outras em que sua participação era dificultada pelas relações estabelecidas com o grupo. Vergonha, receio de exposição e percepção de menor possibilidade de contribuição apareceram nos depoimentos associados às condições de participação.

Esses resultados não permitem considerar tais características individuais como causas de exclusão. Ao contrário, os próprios relatos mostram que as condições de participação se constroem na relação entre estudante, atividade, colegas e intervenção docente.

Os participantes também atribuíram importância à convivência e à atuação do professor. O acolhimento dos estudantes, a mediação das relações entre os colegas e a busca por possibilidades de participação apareceram como elementos presentes nas práticas relatadas.

Compreender a inclusão para além das deficiências não significa desconsiderar as necessidades específicas dos estudantes com deficiência ou a importância da Educação Especial. Significa reconhecer que situações de participação e exclusão podem envolver diferentes estudantes e que direcionar o olhar exclusivamente para aqueles formalmente identificados como público-alvo da Educação Especial pode deixar outras barreiras à participação menos visíveis.

Considerando que a pesquisa foi realizada com dois professores de Educação Física de uma única escola municipal, os resultados correspondem às percepções dos participantes naquele contexto e não permitem generalizações para outras realidades escolares. Além disso, os dados foram produzidos a partir dos relatos dos professores, não incluindo observação direta das aulas nem a perspectiva dos próprios estudantes. Essas características devem ser consideradas na interpretação dos resultados.

Ainda assim, o recorte permite identificar uma questão relevante: as experiências relatadas pelos professores mostraram-se mais amplas do que suas definições iniciais de Educação Inclusiva. Nesse sentido, pensar a inclusão para além das deficiências implica observar não apenas quem está formalmente incluído na turma, mas também como os diferentes estudantes participam das experiências pedagógicas oferecidas nas aulas de Educação Física e quais condições podem favorecer ou dificultar essa participação.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amelia; OMOTE, Sadao (org.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA ESCOLA PARA GARANTIR A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

INGRID OLIVEIRA DE ALMEIDA

RESUMO

A educação inclusiva constitui um importante princípio para a construção de uma escola comprometida com o direito de todos os estudantes à educação, à participação e à aprendizagem. A presença de estudantes com deficiência nas instituições de ensino exige que a escola desenvolva práticas pedagógicas capazes de reconhecer a diversidade humana e superar barreiras que historicamente dificultaram o acesso e a permanência desses estudantes no ambiente educacional. Nesse contexto, a inclusão não pode ser compreendida apenas como a matrícula do estudante na escola regular, sendo necessário garantir condições de participação, acessibilidade, aprendizagem e desenvolvimento. O professor possui papel fundamental nesse processo, especialmente na elaboração de estratégias diferenciadas, na utilização de recursos pedagógicos acessíveis e na valorização das potencialidades individuais. A atuação conjunta entre professores, equipe gestora, profissionais especializados e família também pode contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva. Entretanto, ainda existem desafios relacionados à formação docente, à acessibilidade física e pedagógica, à disponibilidade de recursos, ao número de profissionais e às condições estruturais das escolas. Dessa maneira, este trabalho tem como objetivo discutir os principais desafios da educação inclusiva e analisar possibilidades pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem e a participação dos estudantes com deficiência, destacando a importância de uma escola que respeite as diferenças e promova oportunidades educacionais para todos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Deficiência. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação constitui um direito fundamental e deve ser garantida a todas as pessoas, independentemente de suas características individuais, condições sociais, físicas, sensoriais ou cognitivas. No contexto educacional contemporâneo, a defesa de uma escola inclusiva representa uma importante mudança na compreensão sobre o papel da instituição escolar, pois pressupõe que as diferenças existentes entre os estudantes fazem parte da realidade humana e devem ser consideradas na organização das práticas pedagógicas.

Durante muitos anos, estudantes com deficiência foram submetidos a processos de exclusão educacional ou encaminhados para espaços separados do ensino regular. A construção de políticas de educação inclusiva contribuiu para modificar essa realidade, ampliando o acesso desses estudantes às escolas comuns. Entretanto, garantir a matrícula representa apenas uma parte do processo de inclusão. É necessário assegurar condições para que esses estudantes possam participar das atividades, interagir com seus colegas, desenvolver suas potencialidades e construir aprendizagens significativas.

A inclusão educacional exige mudanças na organização escolar e na prática pedagógica. Uma escola inclusiva precisa identificar e reduzir as barreiras que dificultam a participação dos estudantes, considerando que muitas dificuldades não estão exclusivamente relacionadas à deficiência, mas também às condições oferecidas pelo ambiente. Barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e tecnológicas podem limitar o acesso e a participação dos estudantes.

Nesse sentido, o professor possui papel fundamental, pois é responsável por organizar situações de aprendizagem que considerem a diversidade existente na sala de aula. Isso não significa elaborar uma proposta completamente diferente para cada estudante, mas utilizar estratégias flexíveis, recursos variados e diferentes formas de apresentação e avaliação dos conhecimentos, permitindo que todos tenham oportunidades de participação.

A formação docente também representa um aspecto essencial. O professor precisa conhecer princípios da educação inclusiva e compreender que os estudantes com deficiência possuem diferentes características,

necessidades e potencialidades. A formação continuada pode contribuir para ampliar conhecimentos e oferecer instrumentos para enfrentar situações presentes no cotidiano escolar.

Diante dessa realidade, o presente trabalho tem como objetivo analisar os desafios da educação inclusiva e discutir possibilidades para garantir a aprendizagem de estudantes com deficiência no ensino regular. Busca-se refletir sobre a importância da acessibilidade, da formação docente, das adaptações pedagógicas, da participação da família e do trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo.

DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva parte do princípio de que todos os estudantes devem ter acesso à escola e às oportunidades de aprendizagem, sendo responsabilidade da instituição desenvolver condições para acolher a diversidade. Essa perspectiva representa uma mudança importante porque desloca a atenção de uma visão centrada exclusivamente nas limitações individuais para uma compreensão mais ampla das relações entre o estudante e o ambiente educacional.

Quando uma criança com deficiência encontra dificuldades para participar de uma determinada atividade, é necessário analisar não apenas suas características pessoais, mas também a maneira como a atividade foi organizada. Uma tarefa baseada exclusivamente na leitura de um texto pequeno pode representar uma barreira para um estudante com deficiência visual, enquanto uma atividade sem recursos de comunicação adequados pode dificultar a participação de um estudante com deficiência auditiva. Assim, muitas barreiras podem ser reduzidas por meio de estratégias pedagógicas e recursos acessíveis.

A inclusão pressupõe a valorização das potencialidades dos estudantes. Cada pessoa possui habilidades, interesses, conhecimentos prévios e diferentes formas de aprender. O professor precisa evitar expectativas reduzidas em relação ao estudante com deficiência, pois acreditar antecipadamente que ele não será capaz de aprender pode limitar as oportunidades oferecidas. A prática inclusiva deve partir das possibilidades do estudante e buscar caminhos para ampliar seu desenvolvimento.

A sala de aula inclusiva deve ser compreendida como um espaço de convivência e aprendizagem coletiva. A presença de estudantes com deficiência pode favorecer experiências importantes para todos os alunos, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes de respeito, solidariedade, cooperação e valorização das diferenças. A inclusão, portanto, não beneficia exclusivamente o estudante com deficiência, mas pode contribuir para a construção de uma cultura escolar mais democrática.

A atuação do professor é fundamental nesse processo. O docente precisa planejar atividades que permitam diferentes formas de participação, considerando que os estudantes podem demonstrar seus conhecimentos de maneiras distintas. Uma atividade pode envolver texto escrito, imagens, oralidade, recursos concretos, movimento, tecnologia assistiva ou produção coletiva, possibilitando que diferentes estudantes encontrem caminhos adequados para participar.

A flexibilização das estratégias pedagógicas não significa reduzir automaticamente os objetivos de aprendizagem. O professor pode manter expectativas educacionais significativas e, ao mesmo tempo, adaptar recursos, procedimentos e formas de avaliação. O objetivo é possibilitar que o estudante tenha acesso ao conhecimento por meio de caminhos compatíveis com suas necessidades e características.

A acessibilidade constitui um elemento indispensável para a inclusão. Ela envolve diferentes dimensões e não se limita à construção de rampas ou adequações físicas. A acessibilidade arquitetônica, comunicacional, pedagógica, tecnológica e atitudinal precisa ser considerada no cotidiano escolar. Uma escola fisicamente acessível, mas que não oferece recursos adequados de comunicação, ainda pode apresentar barreiras significativas.

No caso dos estudantes com deficiência visual, recursos como materiais ampliados, textos acessíveis, audiodescrição, leitores de tela e sistema Braille podem contribuir para ampliar o acesso às informações. A escolha do recurso deve considerar as características de cada estudante, pois nem todos utilizam as mesmas estratégias. O professor precisa trabalhar em articulação com profissionais especializados para identificar os recursos mais adequados.

Para estudantes com deficiência auditiva, a acessibilidade comunicacional possui importância especial. Recursos visuais, legendas, intérpretes de Libras quando necessários e estratégias que favoreçam a comunicação podem contribuir para a participação nas atividades. É importante que a escola compreenda que a comunicação é parte fundamental do processo de aprendizagem e que barreiras comunicacionais podem comprometer significativamente o acesso ao currículo.

Estudantes com deficiência física também podem necessitar de adaptações relacionadas ao espaço, mobiliário, materiais e formas de participação. A organização da sala precisa permitir circulação e acesso aos diferentes ambientes. Atividades que envolvem movimento ou manipulação de objetos podem ser adaptadas para garantir que o estudante participe de maneira ativa, evitando situações nas quais seja apenas espectador.

No caso da deficiência intelectual, é importante considerar o ritmo de aprendizagem e a necessidade de utilizar estratégias que favoreçam a compreensão dos conteúdos. Recursos concretos, exemplos relacionados ao cotidiano, instruções claras, repetição significativa e apoio visual podem facilitar a aprendizagem. Entretanto, é fundamental evitar práticas que infantilizem o estudante ou reduzam excessivamente as expectativas pedagógicas.

A avaliação também precisa ser pensada de maneira inclusiva. Avaliar todos os estudantes utilizando exatamente os mesmos procedimentos pode criar barreiras desnecessárias. Dependendo das necessidades do aluno, podem ser utilizados diferentes instrumentos, como atividades práticas, apresentações orais, recursos visuais, produções adaptadas ou tempo adicional. A avaliação deve permitir identificar aquilo que o estudante aprendeu e não simplesmente medir sua capacidade de se adequar a um único formato.

A educação inclusiva exige também trabalho colaborativo. O professor da sala regular não precisa enfrentar sozinho todas as demandas relacionadas à inclusão. A parceria com professores do Atendimento Educacional Especializado, equipe gestora, profissionais de apoio e demais integrantes da comunidade escolar pode contribuir para a elaboração de estratégias mais adequadas.

O Atendimento Educacional Especializado possui papel importante na oferta de recursos e estratégias que favoreçam a participação do estudante no ensino regular. Esse atendimento não deve substituir a escolarização comum, mas atuar de forma complementar ou suplementar, contribuindo para a eliminação de barreiras e para o desenvolvimento da autonomia.

A família também constitui importante parceira da escola. Os familiares possuem conhecimentos sobre a história, as características, as preferências e as formas de comunicação do estudante que podem contribuir para o planejamento pedagógico. O diálogo entre família e escola permite construir estratégias mais coerentes e favorece o acompanhamento do desenvolvimento.

Entretanto, a responsabilidade pela inclusão não pode ser transferida para a família. A escola precisa assumir seu papel institucional e garantir condições adequadas de participação e aprendizagem. A parceria com os responsáveis deve ocorrer por meio do diálogo e da colaboração, mas sem transformar a família em responsável por resolver problemas estruturais ou pedagógicos da instituição.

A formação continuada dos professores representa um dos desafios mais frequentes. Muitos profissionais relatam insegurança diante de determinadas necessidades educacionais, especialmente quando não possuem formação específica ou apoio especializado. A oferta de formação permanente pode ampliar conhecimentos e ajudar os docentes a desenvolver estratégias mais adequadas.

Essa formação precisa estar relacionada à realidade da escola. Cursos exclusivamente teóricos podem ser insuficientes quando não dialogam com situações concretas do cotidiano. Estudos de caso, planejamento colaborativo, discussão de práticas e acompanhamento pedagógico podem contribuir para que os conhecimentos sejam efetivamente incorporados ao trabalho docente.

Outro desafio importante está relacionado às atitudes. Mesmo quando existem recursos e adaptações físicas, atitudes preconceituosas podem impedir a inclusão. Baixas expectativas, isolamento, infantilização e superproteção podem limitar a autonomia dos estudantes. Por isso, a

construção de uma cultura inclusiva depende de mudanças nas concepções de toda a comunidade escolar. A inclusão também precisa ser trabalhada com os demais estudantes. Conversas, projetos, histórias, atividades colaborativas e experiências que valorizem a diversidade podem contribuir para combater preconceitos. A convivência cotidiana pode favorecer relações mais respeitosas, especialmente quando a escola cria oportunidades para que todos participem conjuntamente das atividades.

A tecnologia assistiva representa outra possibilidade relevante. Diferentes recursos podem ampliar a comunicação, a mobilidade, o acesso às informações e a participação escolar. Teclados adaptados, leitores de tela, recursos de comunicação alternativa e aumentativa, materiais acessíveis e dispositivos de apoio podem contribuir para reduzir barreiras.

Entretanto, a disponibilidade de tecnologia não resolve automaticamente as dificuldades. É necessário avaliar se o recurso é adequado à pessoa, oferecer orientação para sua utilização e garantir manutenção quando necessário. O professor também precisa compreender como integrar o recurso às atividades pedagógicas, evitando que ele seja utilizado de maneira isolada.

A organização do currículo também merece atenção. Um currículo inclusivo deve possibilitar diferentes caminhos para alcançar aprendizagens significativas. Isso exige flexibilidade e capacidade de adaptar estratégias sem retirar do estudante o direito de acesso aos conhecimentos escolares. A inclusão curricular não significa criar uma educação paralela, mas ampliar as possibilidades de participação no currículo comum.

A escola inclusiva também precisa considerar os aspectos emocionais e sociais. Estudantes que enfrentam repetidas experiências de fracasso, exclusão ou preconceito podem desenvolver insegurança e desmotivação. Por isso, é necessário construir relações baseadas no respeito e reconhecer os avanços individuais. O incentivo e o feedback positivo podem contribuir para fortalecer a confiança do estudante.

O planejamento pedagógico deve partir de uma visão ampla da turma. Em vez de organizar uma atividade única e posteriormente tentar criar

adaptações emergenciais, o professor pode planejar desde o início propostas que apresentem diferentes formas de acesso e participação. Essa perspectiva favorece o desenvolvimento de práticas mais flexíveis e reduz a necessidade de adaptações improvisadas.

A inclusão também precisa estar presente na gestão escolar. Gestores devem acompanhar as condições de acessibilidade, apoiar os professores, organizar recursos, estimular formação e promover diálogo com a comunidade. Uma política inclusiva depende de decisões institucionais e não apenas da iniciativa individual de determinados professores.

A legislação brasileira fortalece o direito à educação inclusiva e estabelece responsabilidades relacionadas ao acesso e à participação das pessoas com deficiência. Entretanto, a existência de normas não garante, por si só, a efetivação dos direitos. É necessário transformar os princípios legais em práticas concretas no cotidiano escolar.

A escola precisa compreender que inclusão é um processo contínuo. Novos desafios surgem conforme as necessidades dos estudantes e as transformações sociais. Por isso, não existe uma única metodologia capaz de resolver todas as situações. A prática inclusiva exige observação, avaliação, planejamento, diálogo e disposição para modificar estratégias quando necessário.

Nesse sentido, a educação inclusiva representa uma construção coletiva. Professores, gestores, profissionais especializados, famílias e estudantes precisam participar desse processo. O objetivo não é apenas inserir o estudante com deficiência em uma sala regular, mas garantir que ele pertença à comunidade escolar, participe das experiências e tenha oportunidades reais de aprendizagem.

A inclusão também contribui para repensar a própria qualidade da educação. Quando a escola busca diferentes formas de ensinar, utiliza recursos variados e considera diferentes ritmos de aprendizagem, todos os estudantes podem se beneficiar. Estratégias desenvolvidas inicialmente para atender determinadas necessidades podem ampliar as possibilidades de aprendizagem de toda a turma.

Portanto, construir uma escola inclusiva exige superar a ideia de que a

deficiência constitui impedimento absoluto para a aprendizagem. É necessário reconhecer as capacidades individuais e criar condições para que cada estudante possa desenvolver seu potencial. A escola precisa olhar para as barreiras existentes e buscar alternativas para reduzi-las.

A educação inclusiva deve, assim, ser compreendida como compromisso ético, pedagógico e social. Garantir o acesso à escola é essencial, mas garantir participação, aprendizagem, autonomia e respeito é igualmente importante. O verdadeiro sentido da inclusão está na construção de uma escola em que as diferenças sejam reconhecidas como parte da diversidade humana e não como motivo para exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste trabalho evidencia que a educação inclusiva representa um compromisso fundamental para garantir o direito à educação de estudantes com deficiência. A inclusão não pode ser limitada à matrícula ou à presença física desses estudantes na escola regular, sendo necessário assegurar condições efetivas de participação, aprendizagem, desenvolvimento e convivência.

Verificou-se que existem diferentes barreiras que podem dificultar a participação dos estudantes, incluindo obstáculos físicos, comunicacionais, pedagógicos, tecnológicos e atitudinais. A superação dessas barreiras exige mudanças na organização escolar e na prática pedagógica, bem como investimentos em acessibilidade, recursos e formação profissional.

O professor ocupa posição fundamental nesse processo, pois sua prática pode contribuir tanto para a inclusão quanto para a manutenção de situações de exclusão. Estratégias diversificadas, recursos acessíveis, flexibilização das atividades e avaliação adequada podem ampliar as oportunidades de aprendizagem. Para isso, é necessário que o docente conheça seus estudantes e reconheça suas potencialidades.

A formação continuada também se mostra indispensável. Professores precisam contar com oportunidades de aprendizagem profissional que estejam relacionadas aos desafios concretos encontrados nas escolas. O trabalho colaborativo com profissionais especializados pode ampliar as possibilidades de planejamento e favorecer respostas mais adequadas às necessidades educacionais.

A participação da família também possui importância significativa, pois o diálogo pode fornecer informações importantes sobre o estudante e fortalecer a relação entre os diferentes contextos de desenvolvimento. Entretanto, a responsabilidade pela inclusão deve permanecer compartilhada entre os diferentes atores escolares, não podendo ser transferida exclusivamente para os familiares.

Conclui-se que a construção de uma escola inclusiva exige uma mudança de perspectiva. É necessário abandonar concepções baseadas na incapacidade e reconhecer que todos os estudantes podem aprender quando encontram condições adequadas para participar das experiências educativas. A deficiência não deve determinar antecipadamente aquilo que o estudante será capaz de realizar.

A inclusão também beneficia toda a comunidade escolar, pois estimula valores como respeito, cooperação, solidariedade e reconhecimento da diversidade. Uma escola preparada para acolher diferentes necessidades tende a desenvolver práticas pedagógicas mais flexíveis e capazes de contemplar um número maior de estudantes.

Por fim, a educação inclusiva deve ser compreendida como um processo permanente de construção e transformação. Não existe uma solução única para todos os estudantes, sendo necessário observar, planejar, avaliar e reorganizar continuamente as práticas. Garantir uma educação verdadeiramente inclusiva significa assegurar que cada estudante seja reconhecido como sujeito de direitos, tenha sua dignidade respeitada e encontre na escola oportunidades reais para aprender, participar e desenvolver suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

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

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

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

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o**

Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

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

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. São Paulo: WVA, 2009.

REFLEXÕES SOBRE A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

LUCIANO DE OLIVEIRA FURTADO[10]

RESUMO

Historicamente, a Psicologia foi inserida no campo educacional, somente nas primeiras décadas do século XX, com a apropriação do movimento Escola Nova, em que foram percebidas mudanças significativas, principalmente, com a valorização da infância, enquanto etapa central do desenvolvimento humano. Assim, educadores, poder público e outros colaboradores passaram a olhar para a criança de modo humanizado, produzindo conhecimento baseado na importância das perspectivas psicológicas para a melhoria da rotina escolar e aprendizagem dos educandos (SOUZA, 2025).

Palavras-chave: Educação; Aprendizagens; Psicologia.

Introdução

Conforme relatam Guimarães, Prates e Finelli (2024, p. 15):

> [...] os “processos de formação”, passaram a ser entendidos como processos de mudança sistemática no comportamento humano. Esses, por sua vez, eram reconhecidos como processos de aquisição (que dão lugar a uma aprendizagem) realizados com intenção e finalidade (no caso, de promover o desenvolvimento educativo). Tais ocorriam por um período de tempo relativamente longo (em especial, durante a maturação na infância e adolescência) de modo a provocar efeitos duradouros nas pessoas, de modo a implicarem em reestruturações importantes no comportamento.

A Psicologia da Educação, ou Psicologia Educacional é denominada como uma área de saber, cujo trabalho é fundamentado nas teorias psicológicas-científicas da educação e da prática pedagógica, “sendo reconhecida como uma por sua fundamentação teórica própria, mas que utiliza referencial de outras áreas do conhecimento, no intuito de explicar o que ocorre no contexto educacional” (SOUZA, 2025, p. 80). A Psicologia da Educação se difere da Psicologia escolar, que apesar de utilizar as mesmas teorias bases, utiliza o

[10] Graduação em Educação Especial pelo Centro Universitário ETEP **(2025)**.

conhecimento da primeira, juntamente com de outros campos para articular intervenções eficientes.

Existem diferentes teorias científicas para explicar como ocorre a aprendizagem humana, no campo da Psicologia da Educação, porém alguns autores consideram que a teoria de Piaget e Vygotsky, são as mais influentes e adotadas pelos profissionais educadores.

Segundo Piaget (1985) a primeira infância caracteriza-se como uma etapa primordial do desenvolvimento humano, uma vez que nela há a consolidação das capacidades sensório-motoras e pré-operatórias. Esse processo é ocasionado em função da progressão biológica do estado de maturidade, que permite com que a criança adquira habilidades de adaptação nos ambientes em que vive e socializa, a fim de favorecer a formação cognitiva, motora e social. Dessa forma, a teoria cognitiva piagetiana defende que em cada estágio do desenvolvimento, os mecanismos de adaptação são mais aprimorados, já que a criança passa a interagir com o mundo a sua volta, adquirindo conhecimento significativo para fortalecer suas relações sociais e seu aprendizado.

Para Piaget (1985) o crescimento intelectual se encontra relacionado com duas premissas principais, a cognitiva e a afetiva, que interferem não apenas na construção do conhecimento, mas sobretudo, beneficiam a formação da identidade humana. Os estímulos ambientais e capacidades como a atenção e memória, são reconhecidos como elementos que orientam as relações parentais, educativas e sociais. Enfatiza-se que:

> ...] Pensando a educação em ótica piagetiana, ela deve fornecer à criança os desafios necessários para gerar processos de assimilação complexos o suficiente para que novos processos de acomodação ocorram, ou seja, a educação deve fornecer a criança a descoberta, a exploração do ambiente de forma ativa e protagonista e a construção do conhecimento através de atividades desafiadoras e adequadas ao seu nível de desenvolvimento maturacional da época (SOUZA, 2025, p. 96-97).

Com isso, Piaget (1985) expõe os estágios de desenvolvimento cognitivo, esclarecendo sobre a obtenção de saberes específicos em cada um deles:

- Sensório-motor: abrange o desenvolvimento de crianças entre 0 a 2 anos, estando relacionado com a exploração do meio físico a partir dos mecanismos motores, havendo a ausência da função semiótica, em razão do ser humano não conseguir ainda representar mentalmente os objetos.

- Pré-operatório: nesta fase, de 2 a 7 anos, há a simbolização e a recordação dos objetos ausentes, apresentando idade mental melhorada em razão da compreensão das diferenças entre significante e significado, permitindo que as crianças imitem gestos, porém com a falta de modelos.

- Operatório-concreto: nesta etapa, de 7 a 11 anos, as crianças desenvolvem o senso que orienta suas ações interiores, promovendo a construção de pensamentos e emoções, que podem ser reversíveis quando o indivíduo identifica a possibilidade de inversão conforme outras ações vivenciadas. No entanto, as ações são promovidas por objetos concretos, que contribuem inclusive para que a criança passe a entender a opinião do outro, e não se fixe no egocentrismo.

- Operatório-formal: a partir de 12 anos, nesta etapa, já adolescente, o indivíduo não apenas reconhece os materiais concretos, mas também combinam entendimentos probabilísticos, com proporções e raciocínios hipotético dedutivo. Torquato *Júnior et al.* (2025, p. 56) enfatizam que:

> [...] o indivíduo aprende de forma mais eficiente quando um novo conteúdo é atrelado em sua memória a algum conhecimento prévio que possui. O novo conhecimento está sempre em interação com o saber prévio, e o estado inicial desse conhecimento passa por uma transformação gradual, incorporando uma aprendizagem mais significativa.

Além disso, nessa fase, o sujeito está apto a realizar questionamentos sobre os comportamentos de outros sujeitos quanto de si mesmos de modo complexo e abstrato (PIAGET, 1985).

A compreensão dos níveis descritos por Piaget e suas características inerentes traz importante contribuição para a educação, pois fornece informações estruturais associadas ao desenvolvimento humano, da infância até a adolescência. A literatura científica reconhece que as fases especificadas por Piaget, embora complexas e multifacetadas, são constituídas por conceitos e fundamentos lógicos que auxiliam os educadores e profissionais em Psicologia da Educação, construírem ambientes de aprendizado motivadores e interativos (TORQUATO JÚNIOR *et al*., 2025).

Com relação ao desenvolvimento da inteligência, Piaget (1986) afirma que a mesma surge antes de a criança adquirir a linguagem e controle do pensamento, uma vez que é influenciada pela execução de objetos concretos e consciência desses objetos na mente humana. Assim, cita que:

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

Portanto, a inteligência infantil é adquirida conforme a adaptação da criança no ambiente constituído por estímulos relevantes, de modo contínuo e

incentivado através da interação ativa. Para que isso seja possível, é elementar o equilíbrio entre assimilação e acomodação, reconhecidos por Piaget (1986) como mecanismos que exercem papel central na incorporação de novas experiências, reorganização dos esquemas mentais e construção gradativa dos saberes.

Sob a ótica histórico-cultural, Vygotsky (1991) compreende o desenvolvimento humano como um processo construído por meio das interações sociais e das experiências culturais vivenciadas pelos indivíduos. Inicialmente, a aprendizagem ocorre no plano social, por meio das relações estabelecidas com outras pessoas, sendo posteriormente internalizada e transformada em conhecimento individual.

Esse processo favorece a formação das funções psicológicas superiores, influenciando a construção do pensamento, dos valores e das formas de compreender a realidade. Entre as principais contribuições do autor destaca-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a diferença entre o nível de desenvolvimento real, representado pelas tarefas que a criança consegue realizar de forma autônoma, e o nível de desenvolvimento potencial, correspondente às habilidades que podem ser desenvolvidas com a mediação de adultos, professores ou pares mais experientes (VYGOTSKY, 1991).

Na perspectiva do desenvolvimento infantil, o brincar livre constitui um elemento essencial para o crescimento cognitivo, emocional e social da criança. Por meio das brincadeiras, ela explora o ambiente, expressa sentimentos, desenvolve a imaginação e constrói representações simbólicas, além de assimilar valores e normas sociais. Essas experiências favorecem a organização das estruturas cognitivas, a consolidação de novos conhecimentos e a compreensão do mundo de forma ativa, significativa e mediada pelas interações sociais (VYGOTSKY, 1991).

Outra teoria importante para a Psicologia da Educação diz respeito ao processo que propicia mudanças efetivas no comportamento, o de condicionamento operante proposto por Skinner em 1928, que esclarece como se dá o desenvolvimento de novas habilidades e a aprendizagem. Pequeno, Fialho e Santana (2022) afirmam que o comportamento do organismo se dá:

> [...] na medida em que o indivíduo vai vivendo, vão lhe acontecendo situações, que vão aumentar ou diminuir a possibilidade de que seja adotado um determinado comportamento. Todos nós aprendemos por associações, e o nosso comportamento é modificado através das consequências (PEQUENO; FIALHO; SANTANA, 2022, p. 17).

De acordo com Demo (2024) o comportamento operante caracteriza-se por produzir modificações no ambiente e, simultaneamente, ser influenciado por

essas alterações, as quais correspondem às consequências das ações emitidas pelo indivíduo. No contexto da aprendizagem, as consequências exercem papel fundamental, uma vez que determinadas respostas podem ser reforçadas para aumentar sua probabilidade de ocorrência. Dessa forma, o reforço favorece a manutenção e a repetição de comportamentos considerados adequados, ao mesmo tempo em que contribui para a redução de comportamentos inadequados.

A contingência do comportamento operante compreende a relação entre os estímulos antecedentes, a resposta emitida pelo indivíduo e as consequências dela decorrentes. Esse processo fundamenta o condicionamento operante, por meio do qual comportamentos adquiridos, e não inatos, são aprendidos e incorporados ao repertório comportamental do sujeito, podendo ser analisados quanto à sua frequência e intensidade. Assim, a utilização de reforçadores e de punições possibilita a modificação do comportamento humano, promovendo o aumento ou a diminuição da frequência e da intensidade das respostas operantes (DEMO, 2024). O funcionamento do condicionamento operante pode ser observado na Figura 1:



Figura 1 – Funcionamento do condicionamento operante

Fonte: Demo (2024)

Diante da Figura 1, Demo (2024) explicita que a análise do desenvolvimento infantil deve ser realizada por uma equipe multiprofissional, capacitada para compreender os princípios do condicionamento operante e, assim, subsidiar o planejamento e a implementação de intervenções adequadas às necessidades de cada indivíduo. Esses profissionais obtêm informações relevantes por meio de registros sistemáticos e da observação dos contextos

clínico, familiar e escolar, permitindo uma avaliação mais abrangente do comportamento.

Tendo em vista essas teorias, os profissionais, atuantes em Psicologia da Educação, devem apresentar algumas capacidades como a de investigação perante a observação dos problemas de aprendizagem dos alunos, direcionando seus esforços para o entendimento dos fatores sociais, culturais, institucionais e comportamentais que afetam o ensino. Com isso, o trabalho desses educadores requer competências de interpretação e elaboração, em que se busca desenvolver estratégias e projetos que atendam as necessidades dos educandos e propiciem a transformação social e educativa (ANTUNES, 2017).

O desenvolvimento humano com base na Neurociência

A Neurociência é uma área científica, cujos estudos se concentram na avaliação da estrutura e do funcionamento do sistema nervoso, possibilitando o entendimento dos mecanismos envolvidos no desenvolvimento humano e aprendizagem. De acordo com Acampora e Ferreira (2019, p. 67):

> [...] é um campo interdisciplinar que engloba diferentes áreas do conhecimento como: neuroanatomia, neurofisiologia, neuroquímica, neuroimagem, genética, farmacologia, neurologia, psicologia, psiquiatria, procurando pesquisar as diversas relações entre o comportamento e a atividade cerebral.

Essa área apresenta importante relação com a Psicologia e Educação, pois exerce importante atuação na elaboração de estratégias pedagógicas direcionadas para as necessidades dos aprendizes, considerando suas limitações e especificidades. A Neurociência defende que o desenvolvimento do cérebro é impactado por fatores biológicos e estímulos ambientais aos quais o indivíduo mantém contato, principalmente em contextos sociais e educacionais. Nesse sentido, a aprendizagem é citada como um processo em que as conexões neurais são alteradas para obter o conhecimento mediante interações ambientais (GONÇALVES *et al*., 2019).

Os estímulos recebidos ao longo do desenvolvimento humano, se tornam os elementos responsáveis por trabalhar a cognição. Dessa maneira, a adaptação do cérebro, denominada de plasticidade cerebral, propicia modificações funcionais, ampliando a percepção do indivíduo e outras

habilidades para o que se pretende aprender (GONÇALVES *et al*., 2019). Desse modo, “a estimulação por meio de atividades e estratégias adequadas pode melhorar o desempenho da tarefa proposta” (ACAMPORA; FERREIRA, 2019, p. 68).

Em seu estudo, “Neurociência e aprendizagem”, Costa (2023) aborda as funções nervosas superiores, a partir da visão da Neurociências, e reconhece que a integração entre as mesmas impacta o desenvolvimento humano e, consequentemente, a aprendizagem do indivíduo. Segundo a autora, a atenção é citada como a capacidade de selecionar o foco em estímulos significativos, capazes de filtrar as informações que não devem ser priorizadas e fortalecendo o foco para elementos e situações mais importantes. A aprendizagem depende primordialmente da atenção, já que a mesma é responsável por organizar essas informações que serão posteriormente armazenadas no cérebro.

Conforme relatam Acampora e Ferreira (2019) a atenção é classificada em cinco principais tipos, dentre elas: dividida, alternada, sustentada, seletiva e concentrada. A atenção dividida se trata da capacidade do sujeito realizar duas ou mais tarefas simultaneamente, de modo a distribuir o foco entre diferentes estímulos. A alternada consiste em alternar o foco entre atividades diferentes, de acordo com a necessidade do indivíduo, sem a necessidade de execução simultânea.

A atenção sustentada associa-se com as habilidades de manter o foco em tarefas específicas, por um tempo prolongado, o que exige de concentração contínua. A seletiva configura-se como a direção da atenção para um estímulo considerado importante, ignorando distrações externas e internas. Por sua vez, a atenção concentrada volta-se para a manutenção intensa do foco em um único estímulo ou tarefa, excluindo todos os outros estímulos e elementos do ambiente que podem interferir na atividade desempenhada (ACAMPORA; FERREIRA, 2019).

A memória corresponde a capacidade de adquirir, armazenar e recuperar as informações, que se encontram registradas e consolidadas no sistema nervoso. Assim, a aprendizagem significativa é obtida através da construção de memórias duradouras e relevantes, principalmente, proveniente de contextos previamente entendidos (COSTA, 2023).

Cabe citar que os processos que impulsionam o sujeito a agir e se concentrar em atividades e situações são chamados de motivação. Na visão da Neurociência, esses processos favorecem o envolvimento cognitivo e, logo, beneficiam a atenção e a percepção para os conteúdos e estímulos, habilidades fundamentais para o aprendizado (COSTA, 2023).

As emoções também são citadas como elementos que interferem nas habilidades de atenção, memória e motivação, pois indivíduos equilibrados emocionalmente tendem a apresentar melhor processamento de informações pelo cérebro, e sobretudo, manter desempenho acadêmico mais satisfatório. Cabe ressaltar que ambientes de aprendizagem acolhedores e afetivos favorecem a construção de relações positivas e propícias para a construção do conhecimento significativo (COSTA, 2023).

Por sua vez, as funções executivas são definidas como habilidades cognitivas complexas, mas primordiais para que o indivíduo resolva problemas, tome decisões, adquira controle inibitório, se autorregule e adote comportamentos adequados. Diante disso:

> No que toca ao contexto pedagógico, torna-se evidente a importância dessas funções para a realização de atividades escolares, desde as mais simples, como separar materiais para o estudo a ser realizado e prestar atenção numa aula, até as mais complexas, como ser capaz de delinear estratégias para compreender um texto, explicar a síntese de um processo químico ou realizar uma equação matemática. Estão, assim, relacionadas não só a atividades rotineiras (como não se atrasar para chegar à escola), como também a estratégicas (se organizar para uma prova, uma apresentação oral, por exemplo) e metacognitivas (como considerar os melhores métodos e recursos para a aprendizagem) (COSTA, 2023, p. 18).

Costa (2023) cita ainda que embora a neuroplasticidade não seja considerada uma função nervosa superior, constitui-se como um fundamento para a compreensão da integração entre todas elas, explicando como as redes neurais trabalham e como os estímulos relacionam-se com os conhecimentos construídos e habilidades aperfeiçoadas.

Segundo Acampora e Ferreira (2019) a metacognição é um conceito fundamental da Neurociência e explica como se dá a evolução do conhecimento e a aprendizagem no desenvolvimento humano, uma vez que a mesma é decorrente das experiências vivenciadas pelo indivíduo nos diversos ambientes sociais e educacionais. Com isso, quanto mais produtivo são esses ambientes e suas respectivas experiências, mais propícia será o aprimoramento da metacognição. As autoras citam que:

> [...] o estudo da metacognição é cada vez mais significativo na área de educação, pois objetiva através da utilização de estratégias metacognitivas, possibilitar a melhoria do desempenho nos estudos e, especificamente, por intermédio das estratégias de leitura, a melhoria no desempenho da

> compreensão leitora, que é a base para a compreensão de todos os textos e enunciados utilizados em todas as áreas do conhecimento (ACAMPORA; FERREIRA, 2019, p. 65).

A metacognição consiste na capacidade de refletir sobre o próprio aprendizado e identificar quais estratégias podem ampliar as oportunidades de obter o conhecimento. Tendo isso em vista, cabe ressaltar que esse processo promove o aperfeiçoamento do aprendizado com foco na evolução do conhecimento, conforme exposto na Figura 2.



Figura 2 – Evolução do conhecimento no processo de metacognição

Fonte: Acampora e Ferreira (2019, p. 66)

O processo apresentado na Figura 2 envolve a capacidade do indivíduo reconhecer seu próprio processo de aprendizagem, compreender suas potencialidades, dificuldades e limitações, a fim de evidenciar pontos que podem ser utilizados pelos educadores na elaboração de estratégias de ensino mais eficientes (ACAMPORA; FERREIRA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicologia da Educação caracteriza-se como um campo científico que busca compreender os processos de desenvolvimento humano e aprendizagem a partir de diferentes teorias científicas. A teoria cognitiva de Piaget, o desenvolvimento se dá de maneira gradativa e em estágios, em que a criança,

através da interação ativa e utilização dos mecanismos de assimilação e acomodação, vai vivenciando experiências novas. Na teoria histórico-cultural de Vygotsky, o desenvolvimento também é decorrente das interações sociais e culturais, necessitando de mediadores para a consolidação das funções psicológicas superiores. Por sua vez, na teoria comportamental de Skinner, as mudanças comportamentais que levam ao aprendizado significativo, ocorre a partir do condicionamento operante, responsável por moldar as atitudes dos indivíduos mediante reforços positivos.

REFERÊNCIAS

ACAMPORA, B. I.; FERREIRA, S. **Neurociências e aprendizagem: metacognição, criatividade e competências para compreensão leitora.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/05/eBook_Neurociencia-aprendizagem.pdf Acesso em: 19 de jun. 2026

ANTUNES, A. P. Formação acadêmica em metodologia qualitativa: prática pedagógica em Psicologia da Educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 36, p. 147-161, 2017.

BICA, M. S. N.; CARPES, P. B. M.; ROEHRS, R. A neurociência e as múltiplas representações: possíveis convergências para o ensino de ciências. Tear: **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 7, n. 2, p. 1-18, 2018.

COSTA, R. L. S. Neurociência e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280010, p. 1-22, 2023.

DEMO, G. Eficácia da análise comportamental aplicada (ABA) para o tratamento de indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA) em processo de inclusão escolar na escola de ensino regular. **Revista Ft**, v. 28, ed. 132, 2024. Disponível em: https://revistaft.com.br/eficacia-da-analise-comportamental-aplicada-aba-para-o-tratamento-de-individuos-com-transtorno-do-espectro-autista-tea-em-processo-de-inclusao-escolar-na-escola-de-ensino-regular/ Acesso em: 17 de jun. 2026

FERREIRA, H. S.; GONÇALVES, T. O.; LAMEIRÃO, S. V. O. C. Aproximações entre neurociências e educação: uma revisão sistemática. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 3, p. 636-662, 2019.

FONSECA, T. S.; FREITAS, C. S. C.; NEGREIROS, F. Psicologia escolar e educação inclusiva: a atuação junto aos professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, n. 3, p. 427-440, 2018.

GAZARINI, L. **Neurociência e aprendizagem.** Campo Grande: Ed. UFMS, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/8714/4/Neuroci%C3%AAncia%20e%20Aprendizagem.pdf Acesso em: 17 de jun. 2026

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, J. L.; SANTOS, C. A.; TIMBÓ, D. B. S.; SOUSA, I. C. **A neurociência e sua contribuição para a aprendizagem.** VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU. 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook2/PROPOSTA_EV127_MD4_ID11892_23082019000610.pdf Acesso em: 19 de jun. 2026

GUIMARÃES, E. S.; PRATES, A. E.; FINELLI, L. A. C. História e epistemologia da psicologia da educação. **Editora Científica**, v. 1, p. 11-25, 2024. Disponível em: https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/240416462.pdf Acesso em: 19 de jun. 2026

GUIMARÃES, U. A.; BUENO, V. G. L.; MOZAR, A. A. M. M.; MARINHO, B. A.; OLIVEIRA, J. C. S.; SOUZA, E. D. F.; GUIMARÃES, G. S. Práticas pedagógicas: a neurociência aplicada na educação. **Revista Científica Multidisciplinar – RECIMA21**, v. 4, n. 12, p. 1-21, 2023.

MANHÃES, F. C.; TEIXEIRA, F. L. F.; SOUZA, C. F. O. B. A. **Neurociências, educação e saúde: diálogos interdisciplinares.** Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2020. Disponível em: https://brasilmulticultural.org/wp-content/uploads/2020/11/ebook-Neurociencias-educacao-e-saude.pdf#page=51 Acesso em: 19 de jun. 2026

PEQUENO, L. C. F.; FIALHO, T. C. S.; SANTANA, W. C. F. **A intervenção aba no transtorno de espectro autista na infância.** 2022. Disponível em: https://www.grupounibra.com/repositorio/PSICO/2022/a-intervencao-aba-no-transtorno-de-espectro-autista-na-infancia11.pdf Acesso em: 19 de jun. 2026

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência da criança.** Editora Crítica: São Paulo, 1986.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

SANTOS, M. G.; PRIETO, E. M. P.; SANCHES, C. P. C.; LINS, A. P. N.; ASSIS, A. T.; LIMA, U. S.; GOTTWITZ, C. A.; OLIVEIRA, J. P. E.; DOURADO, D. B.; VERDOLIN, F. C.; FREITAS, T. C. R. C.; PEREIRA, A. L.; FARIA, S. C.;

BORGES, R. A. F.; BAHIA, T. M.; VEIGA, R. C. Neuroeducação e práticas pedagógicas voltadas no desenvolvimento da atenção em sala de aula. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 34, p. 1-20, 2026.

SILVA, A. R. Contribuições das neurociências à educação e à aprendizagem: esboçando conceitos e práticas. **Impacto Científico Editora**, v. 1, p. 1-14, 2025.

SOUZA, D. C. **Psicologia e Educação: compreensões necessárias a prática pedagógica.** In: Faleiro, W. Coleção Escola da Terra. Trieiros da Educação Popular e do campo – vol III. Políticas, Práticas e Horizontes de Transformação. Goiânia: Editora Kelps, 2025.

TORQUATO JÚNIOR, E.; FARIAS NETO, J.; SILVA, S. F.; SANTOS, V. D. G.; SANTOS, C. Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget e suas Implicações para o Ensino. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem – REBENA,** v. 10, p. 43-59, 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O QUE É PARTICIPAR? PARA QUE PARTICIPAR? E QUEM DEVE PARTICIPAR?

ANGELA MARIA GOMES DE LIMA

"Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica".

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa tem como proposta investigar o trabalho desenvolvido com a gestão compartilhada, práticas, participações e desafios da gestão escolar, referente à administração do gestor, tomada de decisões, descentralização e delegação de poder. A relevância da atuação do gestor no processo de gestão compartilhada contribui para o desenvolvimento da gestão democrática, nas ações administrativas pedagógicas e sociais da escola. Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi utilizada uma metodologia embasada em pesquisas bibliográficas de abordagem qualitativa, da qual resultaram propostas que apresentam diversas práticas, variações e formas de participações no contexto da gestão escolar.

Palavras – chave: Gestão Compartilhada. Gestor Escolar. Desafios da gestão. Participação.

INTRODUÇÃO

Com as inovações tecnológicas do mundo globalizado que está em constante crescimento, ampliamos nossa visão de mundo e buscamos cada vez mais praticidade e autonomia na valorização do tempo em nossas vidas. Desta forma a escola se depara em um processo de democratização, buscando o planejamento do tempo e serviços prestados, compartilhando o poder, visando a gestão democrática. O significado de gestão é administração; ação de gerir, de administrar, de governar ou de dirigir

negócios públicos ou particulares, e o de gerência; função ou exercício da pessoa responsável pela administração, que no caso é o gestor (diretor) da escola que é responsável por organizar e distribuir as funções e participações, bem como a tomada de decisões dentro do contexto escolar.

A participação é uma ferramenta de suma importância na tomada de decisões, ela abrange à toda comunidade escolar, compartilhando o poder, ela também é fundamental para o desenvolvimento da gestão democrática, que busca contribuir com a prática diária dos gestores, junto aos desafios da gestão compartilhada. Segundo Luck (2005), é na década 80 que o movimento em favor da descentralização e da democratização da gestão das escolas públicas é iniciado. A partir de então, surgem várias reformas educacionais e proposições Legislativas, adotando e fortalecendo o movimento de democratização da gestão escolar e aprimoramento da qualidade educacional.

Desta forma buscamos refletir sobre a gestão compartilhada, no que tange a administração do gestor diante das ações, práticas e desafios diários enfrentados pelo mesmo durante a sua administração na instituição escolar. Para entendermos a problemática que envolve a gestão escolar refletimos sobre: Quais são os desafios diários de uma gestão compartilhada? E quais são os entraves e desafios enfrentados pelo gestor escolar? Durante o cotidiano da gestão frente toda à comunidade escolar. Quais são as ações e situações realizadas pelo gestor, para efetivar as participações dentro do contexto descentralizando as tomadas de decisões e a administração escolar.

A presente pesquisa tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento da gestão compartilhada, para administração do gestor escolar, ampliando o conhecimento e a participação de toda comunidade escolar, com qualidade, entrosamento e autonomia, junto as ações, situações, práticas e desafios do cotidiano escolar, que visa incentivar à participação e atuação da comunidade interna e externa da escola. Conhecer os entraves e desafios da gestão compartilhada; fomentar a participação de toda comunidade na gestão escolar; compreender as ações e participações do gestor escolar. Para desenvolver a participação social com criticidade, autonomia e cidadania, descentralizando o poder em prol democratização

escolar.

Portanto, a gestão democrática e seus processos já estão bem definidos e amparados por leis das diretrizes e bases da educação, mas ainda é interpretado de forma contrária à sua objetividade, já que a participação dos agentes da comunidade escolar ainda é feita de forma tímida ou pouco conhecida, em relação a seus direitos e deveres no contexto educacional. Desta forma a gestão participativa deve ser efetuada de forma coletiva e igualitária e suas práticas e concessões que devem transcender concepções tradicionais apontando reflexões para situações que surgem no contexto multicultural da escola. Assim perguntamos qual o papel de cada um neste contexto? e qual é a devida participação de cada um? Sabemos que só podem ser legitimados e respeitados com a devida participação de todos, quando praticamos a “gestão compartilhada”.

1. O QUE SIGNIFICA PARTICIPAÇÃO! VARIEDADE DE AÇÕES, SITUAÇÕES E RESULTADOS DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR.

O desenvolvimento e a construção da gestão democrática implica na variedade de participação e ações, que busca a independência e o sucesso da instituição escolar, bem como o desenvolvimento e valorização humana mobilizando a participação efetiva dos processos administrativos, colegiados e comunitários das instituições, entretanto, para que isso ocorra de forma integrada, coletiva e democrática, devemos entender os processos da organização de gestão democrática dentro da instituição escolar, estes processos começam no administrativo, visando também a gestão pedagógica e de pessoas, avaliação dos projetos pedagógicos, desenvolvimento humano, tomada de decisão, objetivo e uso dos recursos da escola, a execução de processos colegiados, o financiamento pelo poder público e privado bem como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, interna e externa, são situações cotidianas que requer um trabalho ético de compromisso e respeito, enfim, em todos os processos administrativo da instituição escolar, visando os mecanismos pelos quais se pode construir e

consolidar um projeto de gestão democrática. Nesse sentido, está posto no Plano Nacional de Educação que “a gestão deve estar inserida no processo de relação da instituição educacional com a sociedade, de tal forma a possibilitar aos seus agentes a utilização de mecanismos de construção e de conquista da qualidade social na educação”. A LDB lei 9394/96 ela liberou os estabelecimentos em dimensões, a escola pode se organizar de várias maneiras pode ser flexível, adequar até mesmo seu calendário escolar e suas ações de acordo com fatores sociais, regionais, culturais ou financeiros entre outros. Em uma Gestão Democrática não há um pensamento único, se houver ela não será democrática, para chegarmos a um consenso é preciso que haja um debate, uma discussão e depois de sermos ouvidos e ouvirmos chega-se a uma decisão final.

Artigo XV entende-se que a independência na escola ela é fundamental porque é na escola que existe um saber pedagógico, um saber escolar, ninguém é melhor do que a comunidade escolar para saber suas necessidades e ações necessárias.

À medida que a gestão escolar tem liberdade de trabalho ela tem mais condições de atender as prioridades da sua comunidade escolar, e seus estudantes para oferecer a todos um ensino de qualidade, participativo tornando-os críticos, reflexivos e autônomos. Esse tipo de administração é que desencadeia o processo de formação de cidadania do sujeito. É muito importante que as escolas trabalhem com autonomia, administrativa, financeira e pedagógica e efetivem a atuação da comunidade junto com a escola. Para isso ocorra devemos entender as variações de participação e ações e suas implicações dentro do contexto escolar, assumindo o compromisso e a responsabilidade de promover uma educação de qualidade visando o desenvolvimento humano aplicando de gestão democrática de fato.

1.1. VARIAÇÃO DE SIGNIFICADO E ALCANCE DA PARTICIPAÇÃO, DE ACORDO COM SUAS EXPRESSÕES:

Significado de Participação Conceito e Definição: s.f. Ação ou efeito de

participar; fazer parte de alguma coisa. Um sistema em que os empregados de uma companhia e/ou empresa estão associados aos lucros e, eventualmente, à direção: participação nos lucros. pl. participações. (Etm. do latim: participatio. onis). Sinônimos de Participação: Participação é sinônimo de: aviso, recado, comunicação. Definição deParticipação:

> Classe gramatical: substantivo feminino.

Segundo Luck (2008), a Variedade da mesma expressão com significados, diferentes de entendimento sobre a ação “participação” e ou “participante”, que com abrangência e alcance variados, indo desde a simples presença física, associação a uma organização ou em até mesmo de assumir responsabilidades por eventos, ações, situações e resultados. Ela nos mostra que na escola, a participação tem sido evocada em várias circunstâncias, é o que chamamos de “falsa participação”, das quais destacamos algumas apenas para exemplificar certas práticas levadas a efeito sob essa denominação. Diante disso vamos entender as variedades de participação dentro do contexto escolar.

1.2. FORMAS DE PARTICIPAÇÃO

Uma das práticas mais comuns nas escolas que demanda a participações de professores e da comunidade são as festas juninas, todos participam, mas isso não quer dizer que foi democrático, apenas cumprem um currículo, ficando expressa apenas no papel. As participações foram de fatos efetivas, pois já havia um percurso a seguir geralmente definido por gestores da mesma forma ano após anos, de fato a colaboração é apenas operacional e de presença, e não de discussão e construção em sua atuação efetiva, as vezes não se tem nem mesmo um objetivo educacional.

Luck (2008, p.45) ressalta que, “indica-se que a prática na tomada de decisões em vários estabelecimentos de ensino tem gerado uma situação de falsa democracia”.

Participação efetiva, é aquela em que na escola pressupõe que gestores, comunidade interna e externa, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa analisem e determinem caminhos para superar as dificuldades que julguem ser mais carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção de transformação e construção de conhecimento nas práticas escolares. Desta forma, a análise e a compreensão dos processos e das formas de participação, dando condições para que possamos aprimorar estes processos de atuação na escola de forma conjunta para alcançar os objetivos traçados na escola. “[...] só se torna efetiva essa discussão quando associada a um esforço de dialogo efetivo que permite à compreensão abrangente da realidade e das pessoas em sua construção”. (LUCK, 2008, p.41).

Participação como presença, é aquela que o participante tem que pertencer a um grupo ou organização, pode, muitas vezes, ocorrer por obrigatoriedade, por eventualidade ou por necessidade e não por intenção e vontade própria. Outras vezes, porém, como mera concessão. Dentre elas destacamos o conselho de escola, Devido a atuação passiva de e de inércia adotada, as pessoas fazem parte, mas não são participantes ativos, pois não atuam conscientemente nas ações independente, de sua atuação nele, nesse caso, afiliação, associação e estar em um ambiente constituem situações concebidas como participação, essa participação, decisões e seus resultados apenas assinam as atas de reunião.

Participação verbal, é quando às pessoas expressam suas opiniões, ideias, debatem, discutirem sobre ideias e pontos de vistas, variados, enfim é o uso da liberdade de expressão, esta forma é considerada um grande espaço democrático de efetiva participação e interação, e só se torna democrático, quando as partes além de falar, também escutam, para que se possam analisarem, e debaterem, os diversos pontos de vista, de um mesmo assunto. É o que se espera que aconteça em reuniões pedagógicas, quando os professores analisam e discutem caminhos; metodologias; ações; situações; etc.

Participação como representação, é uma forma significativa de participação, nossas ideias, valores, expectativas e direitos, são manifestados e levados em consideração por meio de um representante acolhido como capaz de traduzi-los, em um contexto organizado para esse fim. Essa concepção é necessária em grupos sociais grandes que não permitem a participação direta de todos. E se efetiva pela instituição de organização formais em caráter representativo e é garantido pelo voto. Que geralmente acontecem em conselho escolar, com a eleição dos conselheiros, e até mesmo do diretor da escola, votado pelo conselho que representa a comunidade escolar, representantes de grêmios, representantes de classe, etc.

Participação como tomada de decisão, é aquela que compartilhar poder, implica em compartilhar responsabilidades, a tomada de decisões é tralho coletivo que delega, funções e responsabilidades a um grupo de pessoas reunidas pelos mesmos objetivos, na escola chamamos de trabalho em equipe, na escola desafios os diários promovem discussões encaminhamento de ações e processos, determinando de que forma, quem fará cada ação. Ela nos ressalta que esta prática tem sido muito mais associada à preocupação de solução de problemas direcionados pelo dirigente da escola e excluindo a participação dos demais membros da comunidade escolar não participam das análises e dos desdobramentos e caminhos possíveis das ações. Está prática tem gerado uma situação de falsa democracia, com o comunicado das decisões nas reuniões e não em discussões como se é esperado, e uma prova disto é a falta de envolvimento e comprometimento na construção do Projeto Político Pedagógico da escola. Desenvolvendo assim uma série de desconfianças da ação escolar e enfraquecimento da gestão e imagem da escola, e uma das principais causas de descredito na educação da escola pública. Martins (1997, p.42) esclarece que:

> A escola é o lugar de entrecruzamento do projeto coletivo da sociedade com projetos existenciais de alunos e professores, é ela que torna educacionais as ações pedagógicas, à proporção que as impregna com as finalidades políticas da cidadania, aonde a construção de cidadania envolve um processo ideológico de formação de consciência e de reconhecimento desse processo em termos de direitos e deveres.

Ele nos auxilia a compreender que o projeto coletivo desenha o projeto político-pedagógico da escola. Assim, acreditamos que a participação da comunidade é parte importante no processo de desenvolvimento da cidadania e pode trazer contribuições para a melhoria da qualidade do ensino e da escola, conforme o que se segue.

Participação como engajamento, é aquela que atinge o nível pleno de participação, sua prática envolve a participação direta e dinâmica, oferecendo ideias, ouvindo opiniões, expressar o pensamento, analisar ações e situações com imparcialidade de forma interativa e construtiva, enfim é uma atuação conjunta e superadora das expressões de alienação e passividade, de um lado controle centralizado, e do outro, intermediação por cobrança e controle.

> Não es discute muitas vezes, por exemplo, qual o papel de todos e de cada um na vida escolar, qual o significado pedagógico e social das soluções apontadas na decisão; que outros encaminhamentos poderiam ser adotados de modo a obter resultados mais significativos. (LUCK, 2008, p.45).

A qualidade do ensino não depende apenas de projetos, ou leis, mas também, de pessoas que estejam dispostas a enfrentar desafios, buscando novos conhecimentos científicos, métodos e tecnologias, estando sempre em formação para aprimorar seus conhecimentos e acompanhar a evolução em todo o contexto social, está qualidade depende do compromisso e responsabilidade em assumir e tomar decisões institucionais para que, todos tomem conhecimento dos seus direitos e deveres como cidadãos participantes e atuantes na sociedade e estejam dispostos a lutar para garantir o acesso e a prática de uma verdadeira democracia educacional e política, formando cidadãos críticos, autônomos e pensantes, capazes formar, construir e promover a evolução cultural e social . Assim:

> Trata-se de reconhecer que os indivíduos e as coletividades, os povos e as nações, as culturas e as civilizações, estão inscritas e dinamizadas, organizadas e desafiadas, pelas relações, processos e estruturas que se desenvolvem em escala mundial; lembrando

> que a globalização, com a qual se forma a sociedade civil mundial em toda a sua complexidade, histórica e lógica, à qual subsumam-se praticamente todas as outras realidades. (LOMBARDI, 2002, p.30).

Para Piaget, (1998), o Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem – "todo homem tem direito à educação. A instrução elementar será obrigatória, gratuita, acessível a todos". – Não se refere apenas ao direito a uma vaga na escola ou na conquista de um diploma, mas em adquirir conhecimento, ter um ensino de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que, o gestor é incumbido de gerenciar e estabelecer relações nas interações do cotidiano escolar, garantindo que haja harmonia no trabalho em equipe e toda comunidade interna e externa da escola. Partindo do princípio de que o papel da escola é: "garantir a todos" o acesso à educação e qualidade no processo de ensino aprendizagem, torna-se indispensável levantar questionamentos e refletir sobre a gestão democrática no contexto escolar, assim o diagnóstico faz parte do planejamento, que resulta em parcerias, alterações, adaptações que são necessários e abrangem a equidade na qualidade de ensino nas instituições escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACÚRCIO, Borges Rodrigues Marina; Andrade, de Calaes Rosamaria org. **A gestão da escola.** Porto alegre Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2004.

Art. 14 insiso 11 **LDB (9.394/96)**. P.41 / PRAIS, Maria de Lourdes Melo.

Administração Colegiada na escola Pública. Campinas: Papirus, 1990.

BRASIL. **Constituição Federal 1988.** Brasília: Planalto, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm

>Acess o em: 20 de mai. 2017.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

CABRAL, Luís Felipe, NEVES, Flávia Siqueira, SANTOS, Débora Ribeiro. **Dicio:** dicionário online de português, definições e significados de mais de 400 mil palavras. Todas as palavras de A à Z. 7Graus. 2009. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/> Acesso: 21 mai. 2017.

FERREIRA, Naura Syria Capareto, AGUIAR Márcia Angela da S. **Gestão da Educação:** impasses, perspectivas e compromissos. (orgs.) 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GLAT, R. (Org.) **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei et al. (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 2002.

LUCK, Heloísa. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. Petrópolis,RJ: Vozes, 2005.

_____. et al. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A ed. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. 2000.

_____. **A Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARTINS, Rosilda Baron. **Escola cidadã do Paraná:** análise de seus avanços e retrocessos. Campinas: Unicamp, 1997.

PARO, Vitor Henrique**. Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PIAGET,J. **Para onde vai a educação**. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

SILVA JR. Celestino. **A Escola Pública como local de trabalho.** São Paulo: Cortez, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE,Lucia Maria Gonçalves de. **Escola:**

Espaço do projeto político pedagógico. (orgs.) 13ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 1998.

___, I. P. A. (Org.) **Projeto Político Pedagógico – Uma Construção Possível**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva:** a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE LEITURA E RELEITURA DE OBRAS DE ARTE COMO CAMINHO PARA O PROTAGONISMO DO ESTUDANTE NAS AULAS DE ARTES VISUAIS

REBECA PANTARINE PINTO

RESUMO

O presente trabalho discute a importância da mediação docente nas práticas de leitura e releitura de obras de arte, como estratégia para promover o protagonismo estudantil nas aulas de Artes Visuais do Ensino Fundamental I. Fundamentado em autores como Ana Mae Barbosa, Vygotsky, Dewey, Duarte Jr. e Hernández, o estudo compreende a Arte como linguagem essencial para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e do pensamento crítico. A pesquisa, de natureza bibliográfica, analisa como a atuação docente mediadora contribui para que o estudante se torne sujeito ativo no processo de aprendizagem, capaz de interpretar, criar e ressignificar imagens, protagonizando o seu processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: mediação docente, protagonismo estudantil, leitura e releitura de obras de arte

INTRODUÇÃO

O ensino das Artes Visuais no Ensino Fundamental I tem papel essencial na formação integral do estudante, pois contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, do pensamento crítico e da capacidade de leitura e interpretação de mundo e contextos culturais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a Arte como área de conhecimento e linguagem que possibilita a expressão, a comunicação e a produção de sentidos, colocando o estudante como protagonista do processo de aprendizagem.

O presente trabalho tem como tema “A mediação do professor no processo de leitura e releitura de obras de arte como caminho para o protagonismo do estudante nas aulas de Artes Visuais”, e tem como público alvo, estudantes do Ensino Fundamental I da educação básica.

Parte-se da seguinte questão orientadora: “como a mediação do professor, no processo de leitura e releitura de obras de arte, pode favorecer o protagonismo do estudante?”

A escolha do tema justifica-se pela relevância de uma mediação docente efetiva e significativa, de forma a auxiliar o aluno em seu desenvolvimento integral e desenvolvimento de habilidades, como a leitura e releitura de imagens como práticas fundamentais no ensino de Artes Visuais, utilizando e experimentando diferentes técnicas e materiais artísticos. Esses processos permitem que os estudantes observem, analisem, interpretem e ressignifiquem obras de arte, desenvolvendo autonomia e autoria criadora.

A mediação do professor é elemento central nesse processo, pois é o educador quem cria condições para que o diálogo entre obra e estudante aconteça de forma sensível, reflexiva e investigativa. A atuação docente, portanto, deve se pautar por uma escuta atenta e por práticas que estimulem o olhar, o questionamento e a liberdade expressiva. Como propõe Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre na interação social, mediada pela linguagem, pela cultura e pelas relações entre sujeitos. Assim, o professor de Artes Visuais torna-se mediador de experiências, contribuindo para que o estudante amplie seu repertório visual e desenvolva uma postura ativa diante das imagens e do mundo.

A escolha desse tema também parte da observação da prática pedagógica em sala de aula, onde se percebe que a leitura e a releitura de obras de arte despertam o interesse e a participação ativa dos alunos, exigindo do professor uma mediação sensível e intencional.

O objetivo geral deste trabalho é compreender de que modo a mediação do professor, nas práticas de leitura e releitura de obras de arte, pode favorecer o protagonismo estudantil.

Como objetivos específicos, busca-se: discutir a importância da leitura e releitura como processos de aprendizagem estética; analisar o papel da mediação do professor como elemento de estímulo à autonomia e à experimentação artística; e relacionar essas práticas aos princípios da BNCC e à formação integral dos estudantes.

A pesquisa é de natureza bibliográfica, fundamentada em autores da área da arte, educação e da psicologia da educação que discutem o papel do educador, os processos de criação e a construção de sentido nas práticas artísticas.

Busca-se, assim, contribuir para a reflexão sobre a docência em Artes Visuais, ressaltando a importância de um ensino que valorize o protagonismo, a autoria e o diálogo entre o sujeito e a arte.

DESENVOLVIMENTO

A Arte, enquanto componente curricular, é reconhecida pela BNCC (2017) como área de conhecimento que envolve processos de criação, reflexão e apreciação estética. Ela tem como finalidade oportunizar ao estudante vivências que o auxiliem a desenvolver sua sensibilidade, percepção e capacidade de se expressar por meio de diferentes linguagens artísticas. No caso das Artes Visuais, esse processo se dá a partir da observação, leitura e produção de imagens, compreendendo que ver é também interpretar e produzir sentido.

Desta forma, o ensino de artes visuais deixou de ser um campo onde havia apenas a reprodução de técnicas e estilos e passou a ter um olhar mais ampliado, de experimentações, expressão e representação da subjetividade. Nesse contexto, o papel do professor de arte desloca-se do lugar de transmissor de conteúdo para o de mediador de experiências, favorecendo a autonomia e o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem.

Barbosa (2005) propõe a chamada abordagem triangular, que articula o fazer artístico, a leitura de imagens e a contextualização. Essa metodologia amplia o olhar sobre o ensino da arte, ao deslocar o foco da técnica para o diálogo entre o estudante, a obra e o contexto histórico-cultural em que ela se insere. Nessa perspectiva, a leitura e a releitura de obras ultrapassam o simples ato de imitar

ou reproduzir, e se configuram como momentos de investigação e criação, em que o estudante é convidado a interpretar, reinventar e atribuir novos sentidos às imagens estudadas. Essa perspectiva dialoga com o conceito de aprendizagem significativa, em que o estudante se apropria do conhecimento de forma crítica e criativa.

A leitura de imagens consiste em um processo interpretativo e sensível que envolve o olhar, a escuta e a reflexão. Martins e Picosque (2012) apontam que o olhar do estudante sobre a obra de arte envolve tanto a percepção dos aspectos formais como linhas, cores, texturas e composições, quanto a leitura dos aspectos simbólicos e emocionais que ela desperta, ampliando assim sua compreensão estética e cultural. Essa experiência amplia sua capacidade de compreender o mundo e de expressar-se artisticamente. Já a releitura propicia a reconstrução poética da obra, pois permite ao estudante criar imagens a partir de suas próprias referências culturais, imaginárias e técnicas.

No contexto do Ensino Fundamental I, tais práticas são especialmente potentes, pois os estudantes encontram-se em uma fase de intensa curiosidade e experimentação. A arte, nesse sentido, torna-se espaço de investigação e descoberta. O papel do professor é fundamental para mediar essas experiências, favorecendo a leitura de imagem, contexto e expressão pessoal. A mediação docente envolve tanto a proposição de situações de aprendizagem quanto a escuta atenta e o incentivo à autonomia. Dewey (2010) destaca que a experiência estética se torna formadora quando o sujeito se envolve ativamente com o processo criativo, transformando o ato de produzir arte em uma vivência que conecta sentir, pensar e agir de maneira significativa.

A mediação no ensino da arte pode ser compreendida como o ato de promover encontros significativos entre o aluno, a obra de arte e o contexto sociocultural que as envolve. De acordo com Vygotsky (1998), o aprendizado é fruto da interação social e da troca simbólica entre sujeitos. O papel do mediador, portanto, é criar condições e oferecer instrumentos culturais que impulsionem o desenvolvimento das capacidades cognitivas e criativas dos estudantes. Segundo Vianna e Rezende (2020), o professor-mediador atua como um facilitador que propõe situações de leitura, análise e criação, estimulando o diálogo entre diferentes repertórios visuais e culturais. Essa postura pedagógica

reconhece o aluno como sujeito ativo e criador de sentidos, o que possibilita o desenvolvimento da autonomia intelectual e estética.

A mediação, nesse sentido, não se limita à explicação da obra, mas se constrói por meio de interações dialógicas, nas quais o professor problematiza, questiona e escuta as interpretações dos estudantes, valorizando suas hipóteses e percepções, além de proporcionar a organização de espaços que estimulem a observação e a criação. Quando o professor propõe leituras de obras de arte seguidas de releituras livres e reflexivas, cria condições para que o estudante se torne sujeito do próprio processo de aprendizagem, exercendo o seu protagonismo.

Duarte Jr. (2001) complementa essa visão ao destacar que a educação estética é um caminho para a ampliação da sensibilidade e da consciência. O contato com obras de arte desperta a capacidade de sentir, imaginar e interpretar, promovendo uma aprendizagem que ultrapassa o campo cognitivo e alcança dimensões éticas e afetivas. Assim, a arte na escola deve ser compreendida como um modo de conhecer o mundo e de construir identidades, não apenas como atividade de lazer ou ilustração de conteúdos.

Hernández (2000) propõe o conceito de trabalho com projetos, nos quais o estudante investiga temas de seu interesse a partir de experiências visuais e culturais, desenvolvendo autonomia e senso crítico. Essa perspectiva se aproxima da ideia de protagonismo, pois coloca o aluno como centro do processo, responsável por escolhas, experimentações e reflexões. O professor, nesse contexto, atua como mediador e parceiro de investigação.

No cenário contemporâneo, marcado pela presença constante das imagens e das tecnologias digitais, a mediação docente ganha novos contornos. Para Cerqueira (2021), as mediações artísticas contextualizadas, que incorporam o uso de tecnologias e referências culturais do cotidiano, ampliam os modos de leitura e expressão dos estudantes, tornando o ensino da arte mais próximo de suas experiências visuais e sociais. Ao utilizar mídias digitais, redes sociais e dispositivos visuais do cotidiano, o professor aproxima o conteúdo artístico da realidade dos alunos e estimula formas de autoria e protagonismo.

Essas práticas se relacionam com o que as metodologias ativas propõem: o estudante como sujeito de sua aprendizagem, participando de processos investigativos, criativos e colaborativos. O protagonismo, nesse contexto, manifesta-se quando o aluno se percebe capaz de interpretar, recriar e comunicar ideias por meio da arte, assumindo papel ativo na produção de sentidos.

Vianna e Rezende (2020) reforçam que a formação do professor-mediador deve contemplar o desenvolvimento de competências sensíveis e reflexivas, capazes de articular o conhecimento estético com o contexto social. O ensino de arte, portanto, não se reduz à transmissão de técnicas, mas envolve a criação de situações de aprendizagem em que o estudante experimenta, interpreta e cria, exercitando seu olhar e sua autonomia.

Para Analice Dutra Pillar (2002), a leitura de imagens constitui um exercício de observação e interpretação que estimula a percepção estética, a reflexão crítica e a expressão pessoal. A autora defende a “educação do olhar” como uma prática de formação do sujeito sensível, capaz de compreender o mundo por meio das imagens e de ressignificá-lo em suas produções visuais.

No mesmo sentido, Maria Helena Barbosa (2010) ressalta que a leitura de imagens deve ser entendida como um processo de construção coletiva de sentidos, e não como decodificação de significados fixos. A mediação do professor é essencial para conduzir esse processo, pois é por meio das perguntas, provocações e contextualizações que os estudantes ampliam seus repertórios e desenvolvem a capacidade crítica diante da cultura visual.

Esse entendimento aproxima-se da metodologia das Visual Thinking Strategies (VTS), desenvolvida por Philip Yenawine e Abigail Housen (2016), que propõe o uso de perguntas abertas durante a observação de obras de arte. Tais perguntas incentivam o aluno a verbalizar suas interpretações e a escutar as dos colegas, criando um ambiente colaborativo de construção do conhecimento visual.

O professor, nesse processo, não oferece respostas, mas media o diálogo, valorizando a argumentação, a escuta e o respeito à diversidade de pontos de vista. Essa abordagem estimula o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes, que se tornam protagonistas da própria aprendizagem. Yenawine e

Housen (2016) ressaltam que a VTS não busca ensinar conteúdos específicos sobre arte, mas desenvolver habilidades de observação, interpretação e comunicação, fundamentais para a formação do sujeito crítico e criativo.

A releitura, por sua vez, é uma prática que permite ao aluno reinterpretar obras de arte e criar produções baseadas em sua compreensão e sensibilidade. Pillar (2002) afirma que o ato de recriar a partir de uma obra já existente é um gesto de autoria, pois o estudante mobiliza referências visuais e simbólicas para expressar seu próprio olhar. Nesse sentido, a releitura funciona como ponte entre o estudo da obra e a criação pessoal, favorecendo o protagonismo e a autonomia criativa.

Schultz (2011) destaca que o trabalho com releituras em sala de aula contribui para que o estudante compreenda os processos de criação artística e desenvolva consciência sobre suas próprias escolhas estéticas. Ao comparar sua produção com a obra original, o aluno identifica intenções, estilos e estratégias visuais, o que amplia sua percepção sobre a arte e sobre si mesmo como criador.

Desse modo, o processo de leitura e releitura de obras de arte constitui-se como caminho privilegiado para o protagonismo estudantil, pois promove a reflexão, a criação e o reconhecimento da própria voz artística. A mediação docente, quando sensível e bem planejada, possibilita que cada estudante se perceba como sujeito criador, capaz de observar o mundo, interpretá-lo e transformá-lo por meio da arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura revisada, evidencia que a mediação do professor no processo de leitura e releitura de obras de arte é um importante elemento para a formação do protagonismo estudantil nas aulas de Artes Visuais. Ao criar oportunidades de diálogo, observação e criação, o professor contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis, participativos e protagonistas.

O ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental I constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e do

pensamento crítico. Ao compreender a arte como área de conhecimento e linguagem, o professor atua como mediador de experiências estéticas e cognitivas que favorecem a formação integral do estudante. A leitura e releitura de obras de arte, quando orientadas por práticas reflexivas e investigativas, possibilitam o diálogo entre o sujeito e o mundo, promovendo aprendizagens significativas e autônomas.

A mediação docente assume, assim, papel central no processo de ensino e aprendizagem em arte. É por meio dela que o estudante é instigado a observar, questionar, experimentar e construir sentidos próprios. Ao criar oportunidades para a exploração de diferentes materiais, técnicas e linguagens visuais, o professor potencializa o protagonismo estudantil, contribuindo para que cada aluno se reconheça como produtor de cultura e agente de transformação.

As contribuições de autores como Ana Mae Barbosa, Vygotsky, Dewey, Duarte Jr. e Hernández evidenciam que o ensino da arte deve ultrapassar a reprodução técnica e promover experiências estéticas significativas, baseadas na interação, na reflexão e na autoria. Essa perspectiva está de acordo com os princípios da BNCC, que valoriza o protagonismo, a criatividade e a autonomia como elementos essenciais da educação contemporânea.

A BNCC (2017), reforça que a disciplina de Arte deve promover a formação de sujeitos sensíveis, críticos e criativos, capazes de compreender e intervir no mundo. Isso implica reconhecer o estudante como produtor de cultura e valorizar a diversidade de linguagens e referências que ele traz. A mediação do professor é, portanto, uma prática intencional, pautada na escuta, na provocação e no diálogo com as produções dos estudantes. Ao propor atividades de leitura e releitura, o educador estimula não apenas o fazer artístico, mas também o pensar sobre arte, a troca de ideias e o desenvolvimento da autonomia.

A leitura e a releitura de obras de arte, permitem que o aluno não apenas compreenda as linguagens visuais, mas também se reconheça como autor de significados. Assim, o ensino da arte cumpre sua função emancipadora, promovendo experiências estéticas que articulam sensibilidade, pensamento crítico e ação criadora, pilares de uma educação que valoriza o protagonismo e a autoria.

Assim, compreende-se que a mediação docente nas práticas de leitura e releitura de obras de arte constitui um meio efetivo para despertar o protagonismo dos estudantes, fortalecendo sua autonomia e autoria no campo das Artes Visuais. Ao atuar como facilitador de experiências sensíveis e críticas, o educador contribui para a construção de sujeitos mais conscientes, expressivos e participativos, capazes de compreender a arte como forma de conhecimento, comunicação e transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Maria Helena Rosa. Leitura de imagens e o ensino da arte: considerações em educação não formal – em museus. 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/23977847/LEITURA_DE_IMAGENS_E_O_ENSINO_DA_ARTE. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 10 out. 2025.

CERQUEIRA, Vanessa V. A. de. Mediações artísticas através da contextualização como elemento facilitador da leitura e interpretação do mundo. 2021. Disponível em: https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/201101980.pdf. Acesso em: 16 out. 2025.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JR., João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação do sensível. Campinas: Papirus, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Cristina. Didática do ensino de arte: a linguagem do fazer e do olhar. São Paulo: FTD, 2012.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SCHULTZ, Valdemar. Leituras e releituras em aulas de artes visuais: práticas escolares e processos de criação. Anais do 20º Encontro Nacional da ANPAP. 2011. Disponível em: https://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/valdemar_schultz.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

VIANNA, Roberta de Souza; REZENDE, Rosane José Elias. Mediação em artes visuais no contexto escolar: um estudo de caso e uma proposta de formação para professores de arte. Educação em Foco, v. 25, n. 2, 2020. Disponível em: https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/download/1871/1038/6339. Acesso em: 16 out. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YENAWINE, Philip; HOUSEN, Abigail. Visual Thinking Strategies: Theory into Practice. Visual Thinking Strategies, 2016. Disponível em: https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/9Theory-into-Practice.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ÉLIDA FERREIRA COELHO FIALHO

RESUMO

Este trabalho discute a importância da leitura no 2º ano do Ensino Fundamental, considerando sua contribuição para a alfabetização, o letramento, a ampliação do vocabulário, a compreensão textual, a imaginação e a formação cultural das crianças. A leitura é compreendida como uma prática social que envolve decodificação, construção de sentidos, diálogo com o texto e participação em diferentes contextos. O estudo apresenta fundamentos teóricos de autores como Paulo Freire, Magda Soares, Isabel Solé, Delia Lerner, Regina Zilberman e Rildo Cosson, além de orientações da Base Nacional Comum Curricular. Discute a importância da leitura realizada pelo professor, da leitura compartilhada e autônoma, da literatura infantil, da biblioteca escolar e da parceria entre escola e família. Também oferece indicações de autores e obras literárias adequadas para o trabalho com crianças dos anos iniciais, bem como uma sequência didática que articula leitura, conversa, produção escrita e avaliação. A metodologia é bibliográfica, baseada em documentos oficiais e obras de referência sobre leitura, alfabetização e literatura. Conclui-se que formar leitores exige ações planejadas, frequentes e acolhedoras, nas quais os estudantes tenham acesso a textos diversos, possam expressar interpretações e desenvolvam, progressivamente, autonomia e prazer em ler.

Palavras-chave

Leitura. Literatura infantil. Alfabetização. Formação de leitores. Ensino Fundamental.

1. INTRODUÇÃO

A leitura é uma das aprendizagens mais importantes da escolarização, pois amplia o acesso ao conhecimento, favorece a comunicação e possibilita a participação na vida cultural e social. Ler permite conhecer outros lugares, imaginar situações, compreender informações, apreciar histórias e construir opiniões. Na escola, a leitura atravessa todas as áreas do conhecimento e constitui uma ferramenta indispensável para a aprendizagem.

1.1 Contextualização

No 2º ano do Ensino Fundamental, as crianças estão ampliando os conhecimentos construídos durante o processo de alfabetização. Algumas já leem pequenos textos com autonomia, enquanto outras ainda necessitam de mediação para reconhecer palavras, acompanhar a leitura e compreender o que está escrito. Por isso, o ensino deve combinar atividades sistemáticas de aprendizagem do sistema alfabético com experiências significativas de leitura, garantindo que todos tenham oportunidades de participar e avançar.

1.2 Problema de pesquisa

A questão orientadora deste trabalho é: como as práticas de leitura e o contato com a literatura infantil podem contribuir para a alfabetização e para a formação de leitores no 2º ano do Ensino Fundamental? A pergunta permite refletir sobre o papel do professor, a seleção de livros, a organização de situações de leitura e os modos de acompanhar a compreensão dos estudantes.

1.3 Objetivos

O objetivo geral é analisar a importância da leitura no 2º ano do Ensino Fundamental e apresentar práticas pedagógicas que favoreçam a formação de leitores. Os objetivos específicos são: compreender a relação entre leitura, alfabetização e letramento; discutir contribuições teóricas de autores da área; identificar estratégias de leitura para os anos iniciais; apresentar indicações de autores e obras literárias; propor uma sequência didática; e refletir sobre avaliação, inclusão e participação da família.

1.4 Metodologia

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, fundamentada em documentos oficiais e obras de autores que estudam leitura, alfabetização, literatura infantil e formação de leitores. A proposta não pretende substituir o planejamento docente, mas oferecer subsídios que possam ser adaptados às necessidades, aos interesses e aos conhecimentos dos estudantes de cada turma.

2. O QUE SIGNIFICA LER?

Ler é construir sentidos a partir de um texto, relacionando as informações apresentadas com conhecimentos, experiências e expectativas do leitor. A leitura envolve o reconhecimento das palavras, mas não se limita à decodificação. Para compreender um texto, o leitor precisa observar pistas, antecipar possibilidades, confirmar hipóteses, identificar informações e realizar inferências.

2.1 Leitura como construção de sentidos

Quando uma criança lê uma história, ela não apenas identifica palavras: acompanha acontecimentos, imagina cenários, compreende as ações das personagens e pode relacionar a narrativa a experiências próprias. O professor ajuda nesse processo ao formular perguntas que incentivem a reflexão, sem transformar a leitura em uma sequência excessiva de testes. Perguntas como “O que você acha que acontecerá?” ou “Por que a personagem tomou essa decisão?” estimulam a construção de sentidos.

2.2 A leitura como prática social

As pessoas leem com diferentes objetivos: para aprender, divertir-se, localizar informações, seguir instruções, conhecer notícias ou realizar uma tarefa. A escola deve apresentar essa diversidade de finalidades. Ler um poema, consultar um cartaz, explorar um livro informativo e acompanhar uma receita são experiências distintas que demonstram a função social da leitura. Quanto mais variadas forem as práticas, maior será a oportunidade de os alunos compreenderem como os textos circulam na sociedade.

3. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO 2º ANO

A leitura no 2º ano tem papel central na continuidade da alfabetização e no desenvolvimento de competências que serão utilizadas ao longo da vida escolar. O contato frequente com textos contribui para o reconhecimento de palavras, a fluência, a compreensão, a ampliação do vocabulário e a construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita.

3.1 Desenvolvimento da linguagem e do vocabulário

Ao ouvir e ler histórias, as crianças entram em contato com palavras e expressões que nem sempre aparecem em conversas cotidianas. O professor pode explicar o significado de palavras pelo contexto, comparar expressões e convidar os estudantes a utilizá-las em novas frases. O vocabulário ampliado favorece a compreensão de textos e a capacidade de expressar ideias com maior precisão.

3.2 Imaginação, criatividade e emoções

A literatura permite imaginar mundos, personagens e situações diversas. Histórias que apresentam desafios, medos, alegrias, conflitos e descobertas podem abrir espaço para conversas sobre emoções e relações humanas. O objetivo não é reduzir a obra a uma lição moral, mas permitir que os estudantes apreciem a narrativa e formulem interpretações próprias, respeitando diferentes leituras.

3.3 Autonomia e aprendizagem nas outras áreas

A autonomia leitora contribui para o desempenho em todas as áreas curriculares. Em Matemática, o estudante precisa compreender enunciados; em Ciências, interpretar explicações e textos informativos; em História e Geografia, localizar informações e comparar relatos. Por isso, a leitura deve ser responsabilidade de toda a escola, embora Língua Portuguesa tenha papel importante no ensino sistemático das estratégias leitoras.

4. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LEITURA

Alfabetização e letramento são processos relacionados, mas não idênticos. A alfabetização envolve a compreensão do sistema de escrita

alfabética e das convenções necessárias para ler e escrever. O letramento refere-se à participação em práticas sociais de leitura e escrita. No ensino, é importante que os dois processos sejam trabalhados de forma articulada.

4.1 A contribuição de Magda Soares

Magda Soares destaca a necessidade de compreender a alfabetização e o letramento em suas especificidades, evitando separá-los na prática educativa. Para o 2º ano, isso significa oferecer oportunidades para que as crianças reflitam sobre letras, palavras e convenções da escrita, ao mesmo tempo que leem textos reais e compreendem suas finalidades. A leitura de um convite, por exemplo, pode apoiar a identificação de palavras e também a compreensão de quem convida, para qual evento e em que data.

4.2 A leitura de textos conhecidos

Parlendas, cantigas, poemas curtos e contos já conhecidos podem apoiar a aprendizagem porque a familiaridade com o texto permite que a criança antecipe trechos e observe a relação entre o que é falado e o que está escrito. O professor pode apontar palavras durante a leitura, pedir que os estudantes localizem determinada expressão e comparar palavras que começam ou terminam de modo semelhante.

5. CONTRIBUIÇÕES DE AUTORES PARA O ENSINO DA LEITURA

A prática pedagógica pode ser enriquecida pelo diálogo com autores que investigaram a leitura, a alfabetização e a literatura. Suas contribuições não devem ser tratadas como receitas prontas, mas como fundamentos para refletir sobre as escolhas didáticas e os objetivos de aprendizagem.

5.1 Paulo Freire: leitura do mundo e leitura da palavra

Paulo Freire defende que a leitura da palavra se relaciona à leitura do mundo, isto é, à compreensão crítica da realidade vivida. Essa perspectiva convida o professor a valorizar as experiências das crianças e a relacionar os textos às perguntas que fazem sobre o ambiente, a comunidade e as relações sociais. No 2º ano, isso pode ocorrer em conversas sobre histórias, textos informativos e situações do cotidiano, incentivando os alunos a observar, perguntar e construir sentidos.

5.2 Magda Soares: alfabetização e letramento

A obra de Magda Soares é uma referência para compreender as relações entre aprender o sistema alfabético e participar das práticas sociais de leitura e escrita. Sua perspectiva ajuda a planejar atividades que não se limitem a exercícios mecânicos. A leitura precisa estar presente em situações significativas, enquanto o professor ensina explicitamente conhecimentos necessários para que a criança avance na leitura e na escrita.

5.3 Isabel Solé: estratégias de leitura

Isabel Solé discute estratégias que ajudam o leitor a compreender os textos. Entre elas estão estabelecer objetivos para a leitura, antecipar informações, formular perguntas, verificar hipóteses e retomar trechos quando necessário. Essas estratégias podem ser ensinadas gradualmente no 2º ano. Antes de ler, a turma pode observar o título; durante a leitura, pode levantar hipóteses; depois, pode conversar sobre o que compreendeu e quais pistas do texto sustentam suas interpretações.

5.4 Delia Lerner: ler e escrever na escola

Delia Lerner reflete sobre o desafio de aproximar as práticas escolares das práticas sociais de leitura e escrita. Sua contribuição ressalta a importância de criar condições para que os estudantes leiam textos completos, tenham objetivos claros e participem de situações que façam sentido. A escola precisa conciliar a formação do leitor com o ensino planejado de conhecimentos específicos, evitando que a leitura seja reduzida a tarefas fragmentadas.

5.5 Regina Zilberman: literatura infantil e formação do leitor

Regina Zilberman é uma referência nos estudos sobre literatura infantil e leitura. Suas reflexões ajudam a reconhecer a literatura como experiência estética e cultural. Para as crianças, o contato com obras literárias amplia repertórios, apresenta diferentes formas de narrar e permite experiências de imaginação e interpretação. A escolha dos livros deve considerar qualidade literária, diversidade de temas e possibilidade de diálogo com os leitores, sem restringir as obras a mensagens moralizantes.

5.6 Rildo Cosson: letramento literário

Rildo Cosson discute práticas de letramento literário e a importância de organizar experiências de leitura que favoreçam o encontro entre leitor e obra. Em sala de aula, isso pode envolver a apresentação do livro, a leitura, a conversa interpretativa e atividades de aprofundamento. O objetivo é apoiar a compreensão e a apreciação literária, preservando espaço para que as crianças expressem impressões e construam sentidos em diálogo com os colegas.

6. O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DE LEITURA

O professor é fundamental para aproximar as crianças dos livros e ensinar procedimentos que apoiam a compreensão. Sua mediação inclui selecionar obras, ler em voz alta, apresentar informações sobre autores e ilustradores, incentivar perguntas e criar oportunidades de conversa. Também envolve reconhecer quando os alunos precisam de apoio para compreender vocabulário, acompanhar a sequência dos acontecimentos ou localizar informações.

6.1 Leitura em voz alta

A leitura em voz alta feita pelo professor permite que todas as crianças tenham acesso a textos literários, mesmo aquelas que ainda não leem de forma independente. A entonação, as pausas e a expressividade ajudam a construir o clima da narrativa. O docente pode apresentar o título e a capa, realizar a leitura sem interrupções excessivas e, ao final, abrir espaço para comentários espontâneos antes de propor questões mais direcionadas.

6.2 Leitura compartilhada

Na leitura compartilhada, professor e estudantes leem e conversam sobre o texto. O professor pode modelar estratégias, apontar informações relevantes e convidar a turma a justificar suas respostas com pistas textuais. A participação deve ser organizada para que diferentes crianças possam contribuir. Não é necessário interromper cada parágrafo com perguntas; a mediação precisa preservar o ritmo e o prazer da leitura.

6.3 Leitura autônoma e escolha dos alunos

A leitura autônoma permite que as crianças escolham livros adequados ao seu repertório e leiam no próprio ritmo. A escola pode organizar momentos

de leitura silenciosa, empréstimo de livros e apresentação de recomendações entre colegas. A escolha pessoal fortalece o envolvimento, desde que haja variedade de materiais e apoio para que cada estudante encontre textos acessíveis e desafiadores na medida certa.

7. LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE LEITORES

A literatura infantil apresenta às crianças diferentes formas de imaginar, sentir e compreender o mundo. Por meio de narrativas, poemas, contos populares e livros ilustrados, os leitores entram em contato com recursos estéticos, personagens complexos e situações que provocam curiosidade. A literatura não precisa ensinar uma regra ou transmitir uma moral explícita para ser valiosa: seu valor está também na linguagem, na experiência estética e nas interpretações que possibilita.

7.1 Critérios para selecionar livros

A escolha das obras deve considerar a qualidade do texto, a riqueza das ilustrações, a diversidade de personagens e contextos, a adequação ao grupo e a possibilidade de múltiplas interpretações. Também é importante variar autores, gêneros, temas, extensões e níveis de complexidade. Livros com poucas palavras podem oferecer grande riqueza interpretativa, enquanto textos mais longos podem ser lidos pelo professor ao longo de várias sessões.

7.2 Diversidade e representatividade

Um acervo diverso oferece oportunidades para que as crianças reconheçam diferentes experiências humanas e conheçam realidades distintas. É importante incluir obras de autores brasileiros, narrativas de diferentes culturas, personagens com variadas características e histórias que não reproduzam estereótipos. A diversidade deve aparecer de maneira ampla e cuidadosa, favorecendo curiosidade, respeito e ampliação de repertório.

7.3 A biblioteca e o cantinho da leitura

A biblioteca escolar e os espaços de leitura na sala devem ser acessíveis, organizados e utilizados com frequência. Um cantinho de leitura pode reunir livros de diferentes gêneros em local confortável, com capas visíveis e regras simples de cuidado e empréstimo. O espaço não deve ser apenas decorativo:

precisa fazer parte da rotina, permitindo que os estudantes escolham, manuseiem, leiam e compartilhem obras.

8. INDICAÇÕES DE AUTORES E OBRAS LITERÁRIAS

As obras a seguir são sugestões para ampliar o repertório de leitura no 2º ano. A adequação depende das experiências da turma, da edição disponível e da mediação docente. Recomenda-se que o professor leia previamente cada obra e selecione aquelas que melhor dialogam com os objetivos pedagógicos e os interesses dos estudantes.

8.1 Ruth Rocha

Ruth Rocha é uma autora brasileira importante na literatura infantil, conhecida por narrativas que exploram a infância, a convivência, a autonomia e o humor. Entre suas obras, pode-se considerar Marcelo, Marmelo, Martelo, que permite conversar sobre a criação de palavras, os sentidos da linguagem e as relações entre as pessoas. O professor pode convidar os alunos a observar como o personagem brinca com os nomes e a inventar palavras para objetos conhecidos, discutindo seus significados.

8.2 Ana Maria Machado

Ana Maria Machado possui ampla produção para crianças e jovens. A obra Menina Bonita do Laço de Fita pode abrir conversas sobre identidade, beleza, diversidade e relações afetivas, desde que conduzidas com sensibilidade e respeito. O professor pode explorar as ilustrações, observar a sequência narrativa e incentivar os estudantes a comentar o que perceberam nas ações das personagens.

8.3 Eva Furnari

Eva Furnari é reconhecida por livros que exploram humor, imaginação e recursos visuais. Obras como A Bruxinha Atrapalhada oferecem oportunidades de leitura de imagens, inferência e construção de narrativas. Livros com pouco texto verbal podem ser especialmente interessantes para que as crianças contem o que observam, formulem hipóteses e percebam que as imagens também contribuem para a construção de sentidos.

8.4 Monteiro Lobato

Monteiro Lobato é uma figura histórica da literatura infantil brasileira, com obras ligadas ao universo do Sítio do Picapau Amarelo. A seleção de textos deve considerar a faixa etária, o contexto histórico e a presença de estereótipos ou representações discriminatórias em determinadas passagens. O professor pode contextualizar criticamente os textos e escolher trechos adequados, sem ignorar a necessidade de uma abordagem responsável e inclusiva.

8.5 Ziraldo

Ziraldo criou personagens e livros que marcaram gerações de leitores. O Menino Maluquinho pode ser utilizado para explorar humor, amizade, infância e características das personagens, considerando a edição e os trechos selecionados. O trabalho pode incluir leitura de imagens, comparação entre linguagens verbal e visual e produção de pequenos textos sobre brincadeiras e experiências infantis.

8.6 Tatiana Belinky

Tatiana Belinky contribuiu para a literatura infantil e para a adaptação de narrativas tradicionais. Suas obras podem apoiar o trabalho com contos, humor, ritmo e linguagem. Ao selecionar textos, o professor pode comparar versões de uma mesma história, observando mudanças nos personagens, nos acontecimentos e no modo de narrar.

8.7 Vinicius de Moraes

Os poemas infantis de Vinicius de Moraes, reunidos em A Arca de Noé, oferecem oportunidades para explorar ritmo, rima, musicalidade e imagens poéticas. O professor pode realizar leitura expressiva, propor que os alunos identifiquem palavras que rimam e convidá-los a ilustrar versos. A memorização de poemas pode ser uma experiência prazerosa quando não se transforma em obrigação de desempenho.

8.8 José Paulo Paes

José Paulo Paes é conhecido por poemas que brincam com palavras, sons e sentidos. Seus textos podem apoiar a percepção de rimas, ambiguidades e humor, além de incentivar a criação de pequenos poemas. O professor deve

escolher poemas acessíveis ao grupo e explorar a linguagem de forma lúdica, permitindo que as crianças expressem suas interpretações.

8.9 Literatura de tradição oral

Contos populares, parlendas, cantigas, adivinhas e lendas fazem parte de tradições culturais diversas. Trabalhá-los permite reconhecer que as histórias circulam em diferentes versões e são transmitidas entre gerações. O professor pode convidar as crianças a compartilhar textos conhecidos em suas famílias, registrar versões e comparar sem estabelecer uma única forma como a única correta.

8.10 Como escolher a obra certa para a turma

Nenhuma lista de livros substitui a observação do grupo. O professor deve considerar os interesses das crianças, a extensão do texto, o vocabulário, a complexidade narrativa, a qualidade literária e as possibilidades de conversa. Uma obra pode ser lida em voz alta para toda a turma, enquanto outra pode ser disponibilizada para leitura em duplas ou exploração individual. É recomendável variar autores e gêneros ao longo do ano.

9. ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O 2º ANO

As estratégias de leitura ajudam os estudantes a compreender textos com maior autonomia. Elas devem ser ensinadas explicitamente e praticadas em diferentes situações, sem se transformar em um roteiro rígido que interrompa a experiência de leitura.

9.1 Antes da leitura

Antes de ler, o professor pode apresentar capa, título, autor e ilustrador, convidando a turma a formular hipóteses sobre o conteúdo. Também pode ativar conhecimentos prévios e explicar o objetivo da leitura. Essas ações preparam os leitores, mas as hipóteses devem ser tratadas como possibilidades a confirmar, não como respostas certas ou erradas antes do contato com o texto.

9.2 Durante a leitura

Durante a leitura, os estudantes podem acompanhar os acontecimentos, observar pistas, fazer perguntas e rever hipóteses. O professor pode pausar em

momentos estratégicos para perguntar o que os alunos pensam que acontecerá e quais informações sustentam essa previsão. É importante equilibrar as intervenções para não prejudicar a continuidade e o envolvimento com a narrativa.

9.3 Depois da leitura

Após a leitura, a turma pode recontar a história, comentar passagens favoritas, comparar personagens, localizar informações e relacionar o texto a outras obras. A conversa pode incluir perguntas abertas e diferentes interpretações. Quando houver atividade escrita, ela deve ter um objetivo claro e não substituir o diálogo e a apreciação literária.

10. PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: RODA DE LEITURA LITERÁRIA

A sequência abaixo foi planejada para cinco aulas de aproximadamente 45 minutos, mas pode ser adaptada à rotina da escola. Sugere-se escolher previamente uma obra literária ilustrada, adequada ao repertório e à faixa etária da turma.

10.1 Objetivos e materiais

Objetivo geral: desenvolver o interesse pela leitura literária e ampliar estratégias de compreensão. Objetivos específicos: observar capa e título; formular hipóteses; acompanhar uma leitura em voz alta; comentar personagens e acontecimentos; recontar partes da narrativa; produzir um registro relacionado à obra. Materiais: livro selecionado, quadro, folhas, lápis de cor e, se disponível, recursos de projeção das ilustrações.

10.2 Aula 1 – Encontro com o livro

O professor apresenta o livro, lê o título e informa quem escreveu e ilustrou a obra. As crianças observam a capa e levantam hipóteses sobre a história. O docente registra algumas previsões no quadro, sem indicar antecipadamente quais estão corretas. A atividade valoriza a curiosidade e mostra que o leitor pode formular perguntas antes de começar a leitura.

10.3 Aula 2 – Leitura em voz alta

O professor realiza a leitura expressiva, procurando preservar a continuidade da narrativa. Pode mostrar as ilustrações e fazer pausas breves em momentos planejados. Os estudantes são convidados a acompanhar a história e observar detalhes importantes. Ao final, compartilham impressões espontâneas e comparam algumas hipóteses formuladas na aula anterior com o que aconteceu no texto.

10.4 Aula 3 – Conversa interpretativa

A turma conversa sobre personagens, cenário, acontecimentos e passagens marcantes. O professor formula perguntas abertas, como “Qual parte chamou sua atenção?” e “Que pista ajudou você a compreender essa atitude?”. As respostas podem ser diferentes, desde que dialoguem com a obra. O objetivo é construir uma comunidade de leitores que escuta e respeita interpretações variadas.

10.5 Aula 4 – Reconto e registro

Em duplas, os estudantes recontam oralmente uma parte da história e depois fazem um desenho acompanhado de uma frase ou pequeno texto, de acordo com suas possibilidades. O professor observa a compreensão da sequência narrativa e apoia a escrita. A atividade não deve exigir que todos produzam textos de igual extensão; o importante é registrar evidências de compreensão e desenvolvimento.

10.6 Aula 5 – Compartilhamento e avaliação

Os estudantes apresentam seus registros e comentam o que mais gostaram. A turma pode recomendar o livro a outra sala ou incluí-lo em um mural de indicações. O professor utiliza registros de observação para avaliar participação, formulação de hipóteses, compreensão dos acontecimentos e capacidade de expressar impressões. Ao final, os alunos escolhem uma nova obra para uma próxima roda de leitura.

11. AVALIAÇÃO DA LEITURA

Avaliar a leitura significa observar diferentes dimensões: reconhecimento de palavras, fluência, compreensão, uso de estratégias e participação em

situações leitoras. Uma avaliação equilibrada considera o percurso de cada criança e utiliza diferentes instrumentos, evitando reduzir a leitura a velocidade ou quantidade de páginas lidas.

11.1 O que observar

O professor pode observar se o estudante acompanha a leitura, identifica informações explícitas, formula hipóteses, faz comentários relacionados ao texto, reconta acontecimentos e demonstra interesse em escolher livros. Na leitura individual, também pode observar precisão e fluência, sempre considerando a complexidade do texto e o desenvolvimento do aluno.

11.2 Registros e intervenções

Anotações breves, listas de observação, portfólios e conversas individuais ajudam a registrar avanços. Se uma criança apresenta dificuldade para compreender a sequência narrativa, o professor pode retomar trechos, usar imagens ou realizar reconto compartilhado. Se reconhece palavras, mas não consegue explicar o que leu, serão necessárias atividades que enfatizem a construção de sentidos e a discussão do texto.

12. INCLUSÃO E ACESSO À LEITURA

Todos os estudantes devem ter oportunidades de participar das experiências literárias, independentemente do nível de leitura, de suas características individuais ou de suas necessidades de apoio. A leitura em voz alta, os livros ilustrados, os textos em formatos acessíveis e a mediação em pequenos grupos podem ampliar a participação.

12.1 Diferentes formas de participação

Uma criança pode demonstrar compreensão ao comentar oralmente, apontar uma imagem, ordenar cartões com acontecimentos ou produzir um desenho acompanhado de palavras. Essas formas de expressão podem complementar a leitura e ajudar o professor a compreender o que o estudante aprendeu. Quando necessário, devem ser providenciados recursos de acessibilidade, textos ampliados, apoio visual e outros ajustes pertinentes.

12.2 Respeito aos ritmos de aprendizagem

As crianças não avançam todas no mesmo ritmo. Algumas precisam de maior familiaridade com o vocabulário, de textos mais curtos ou de leituras repetidas. Outras estão prontas para textos mais longos e interpretações complexas. O professor pode organizar grupos flexíveis e oferecer diferentes níveis de apoio sem rotular os estudantes ou limitar suas possibilidades de aprendizagem.

13. A PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

A escola é responsável por garantir o ensino da leitura, mas a participação da família pode ampliar as oportunidades de contato com livros e histórias. É possível sugerir momentos de leitura compartilhada em casa, empréstimo de livros e conversas sobre histórias, sem exigir que familiares tenham conhecimentos pedagógicos específicos ou grande disponibilidade de tempo.

13.1 Projetos de leitura

Projetos como sacola viajante, diário de leitura, mural de recomendações e encontros de leitura podem aproximar a escola e as famílias. As propostas devem ser flexíveis, considerando que as condições domésticas são diferentes. O objetivo é ampliar o acesso e o interesse, e não responsabilizar as famílias por dificuldades de aprendizagem.

13.2 Valorização das experiências culturais

As famílias e comunidades possuem repertórios de histórias, cantigas, provérbios e narrativas que podem enriquecer o trabalho escolar. Convidar os estudantes a compartilhar essas experiências valoriza a diversidade cultural e mostra que a leitura e a oralidade circulam em muitos espaços, não apenas na escola.

14. DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Entre os desafios para formar leitores estão o acesso desigual a livros, a diversidade de níveis de leitura, o tempo disponível na rotina escolar e a tendência de utilizar textos apenas como ponto de partida para exercícios.

Enfrentar esses desafios requer planejamento, acervo diversificado, leitura frequente e formação docente.

14.1 Garantir tempo para ler

A leitura precisa fazer parte da rotina, e não ocorrer apenas em datas comemorativas. Um período diário ou frequente para leitura em voz alta e escolha de livros cria continuidade e permite que os estudantes desenvolvam hábitos. A constância é mais importante do que realizar atividades muito longas de maneira esporádica.

14.2 Construir uma comunidade leitora

Uma comunidade leitora se desenvolve quando alunos e professores compartilham livros, recomendam obras, conversam sobre personagens e demonstram que ler é uma prática valorizada. O professor também pode falar sobre suas próprias leituras, respeitando o espaço das crianças para discordar, perguntar e construir interpretações. Esse ambiente ajuda a associar a leitura à descoberta, à participação e ao prazer.

15. CONCLUSÃO

A leitura no 2º ano do Ensino Fundamental é essencial para a consolidação da alfabetização, o desenvolvimento do letramento e a formação cultural das crianças. Ler contribui para ampliar o vocabulário, desenvolver a compreensão, estimular a imaginação e construir autonomia para aprender nas diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, formar leitores exige mais do que solicitar que as crianças leiam: é necessário criar experiências regulares, significativas e acessíveis.

15.1 Síntese das principais ideias

As contribuições de autores como Paulo Freire, Magda Soares, Isabel Solé, Delia Lerner, Regina Zilberman e Rildo Cosson ajudam a compreender a leitura como prática social, construção de sentidos e experiência literária. A BNCC reforça a necessidade de desenvolver práticas de linguagem articuladas. Nesse contexto, a leitura em voz alta, a leitura compartilhada, a escolha autônoma de livros e a conversa interpretativa são estratégias relevantes para o 2º ano.

15.2 Considerações finais

A literatura infantil deve ocupar lugar significativo na rotina escolar, com diversidade de autores, gêneros e temas. As indicações de obras apresentadas neste trabalho constituem possibilidades que precisam ser selecionadas de acordo com a turma e lidas previamente pelo professor. A avaliação contínua, a inclusão e a parceria com as famílias contribuem para ampliar o acesso à leitura. Conclui-se que a formação de leitores depende de um compromisso pedagógico constante, que combine ensino explícito, mediação sensível e respeito ao prazer de ler.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 16 out. 2026.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Ana Maria. Menina bonita do laço de fita. São Paulo: Ática. (Consultar edição disponível.)

PAES, José Paulo. Poemas para brincar. São Paulo: Ática. (Consultar edição disponível.)

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global. (Consultar edição disponível.)

ROCHA, Ruth. Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias. São Paulo: Salamandra. (Consultar edição disponível.)

FURNARI, Eva. A Bruxinha Atrapalhada. São Paulo: Global. (Consultar edição disponível.)

MORAES, Vinicius de. A arca de Noé. Rio de Janeiro: Companhia das Letras. (Consultar edição disponível.)

O LIVRO ILUSTRADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A LEITURA DE IMAGENS COMO EXPERIÊNCIA DE INVESTIGAÇÃO, SENSIBILIDADE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

NAYARA ROBERTA DOS SANTOS [11]

RESUMO

O presente artigo discute o livro ilustrado como linguagem artística e narrativa na Educação Infantil, com atenção especial à leitura de imagens e às possibilidades de construção de sentidos pelas crianças. Parte-se do entendimento de que a imagem não exerce função meramente decorativa ou complementar ao texto verbal: em muitas obras, ela narra, sugere, contradiz, amplia e produz informações próprias, exigindo do leitor observação, comparação, inferência e imaginação. O objetivo é analisar como a mediação docente pode favorecer experiências de leitura visual sem reduzir a obra a exercícios de identificação, perguntas de resposta única ou propostas posteriores desarticuladas da experiência estética. A pesquisa é bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre livro ilustrado, literatura infantil e documentos curriculares brasileiros. A discussão aborda a relação entre palavra e imagem, os elementos materiais e gráficos do livro, a formação do olhar leitor, a organização de contextos de leitura e a responsabilidade do professor na seleção e mediação das obras. Defende-se que a leitura de imagens constitui uma prática cultural e estética que amplia repertórios, acolhe diferentes formas de expressão e reconhece as crianças como leitoras desde antes da alfabetização convencional. Conclui-se que a qualidade dessa experiência depende do acesso a acervos diversificados, do tempo para observar e conversar e de uma mediação que sustente a curiosidade sem antecipar todos os sentidos possíveis da narrativa.

Palavras-chave: Educação Infantil; livro ilustrado; leitura de imagens; literatura infantil; mediação docente.

INTRODUÇÃO

A presença dos livros na Educação Infantil costuma ser reconhecida como importante para aproximar as crianças da linguagem, da imaginação e da cultura escrita. Entretanto, quando se fala em leitura, ainda é comum que a atenção se concentre predominantemente nas palavras impressas e na expectativa de que a criança acompanhe a narrativa verbal. Essa compreensão pode deixar em

[11] Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (**2020**); Professora efetiva na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, aprovada em concurso público.

segundo plano uma dimensão decisiva de muitas obras destinadas à infância: a linguagem visual. Antes mesmo de ler convencionalmente, as crianças observam imagens, identificam detalhes, estabelecem relações, formulam hipóteses e constroem interpretações. O livro ilustrado oferece um campo fértil para que essas ações sejam reconhecidas como práticas legítimas de leitura.

O livro ilustrado não deve ser compreendido apenas como um texto escrito acompanhado por desenhos. Em determinadas obras, palavra e imagem constituem sistemas expressivos que se relacionam de diferentes maneiras: podem repetir informações, complementá-las, criar contrastes, apresentar pontos de vista distintos ou produzir sentidos que não aparecem isoladamente em nenhum dos dois modos. A narrativa pode estar distribuída entre texto, ilustração, sequência de páginas, enquadramento, cores, formatos e até elementos materiais do objeto livro. Ler uma obra dessa natureza envolve perceber como essas escolhas participam da construção narrativa.

Na Educação Infantil, essa perspectiva amplia a concepção de criança leitora. A criança que ainda não decodifica palavras pode acompanhar a sequência visual, perceber mudanças entre as páginas, antecipar acontecimentos, notar pistas, relacionar imagens e narrar o que observa. Não se trata de afirmar que toda interpretação infantil seja automaticamente completa ou correta, mas de reconhecer que ela mobiliza conhecimentos, experiências e estratégias próprias. A mediação pedagógica pode acolher essas interpretações, colocá-las em diálogo e oferecer condições para que se tornem mais elaboradas.

A questão que orienta este artigo é: de que modo a leitura de imagens em livros ilustrados pode ser valorizada como experiência estética, investigativa e formadora na Educação Infantil? O objetivo geral consiste em discutir as especificidades do livro ilustrado e as possibilidades de mediação docente que favorecem a construção de sentidos pelas crianças. Como objetivos específicos, pretende-se diferenciar o livro ilustrado de obras em que a imagem apenas acompanha o texto; analisar recursos visuais e materiais que participam da narrativa; refletir sobre a criança como leitora de imagens; e apresentar princípios para organizar situações de leitura que respeitem a experiência estética.

A relevância do tema está relacionada à necessidade de superar práticas que utilizam o livro apenas como pretexto para ensinar conteúdos, transmitir mensagens morais ou propor produções padronizadas. Uma obra literária pode

provocar perguntas, desconfortos, humor, estranhamento e múltiplas interpretações. Quando o professor explica antecipadamente o que cada imagem significa ou conduz a conversa para uma resposta esperada, reduz a oportunidade de as crianças observarem e construírem relações. Por outro lado, deixar o grupo sozinho diante do livro, sem acesso a repertórios e sem mediação, também pode limitar a experiência. O desafio consiste em construir uma presença docente que acompanhe sem dominar a leitura.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa. Foram considerados estudos sobre livro ilustrado e leitura visual, com destaque para Sophie Van der Linden, Maria Nikolajeva e Carole Scott, além de produções brasileiras sobre literatura infantil e leitura na escola. Também são mobilizados documentos que orientam a Educação Infantil, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade – Educação Infantil, do município de São Paulo. Não se trata de pesquisa de campo nem de relato de experiência; os exemplos apresentados têm caráter ilustrativo e não constituem dados empíricos.

O artigo está organizado em seções que discutem a criança leitora, a especificidade do livro ilustrado, os componentes visuais e materiais da obra, a mediação docente, a organização dos espaços e acervos e os desafios de uma prática que respeite a dimensão estética da literatura.

A CRIANÇA COMO LEITORA ANTES DA DECODIFICAÇÃO

Considerar a criança leitora antes do domínio convencional do sistema alfabético implica ampliar o próprio conceito de leitura. Ler não se restringe a converter sinais gráficos em sons ou palavras. Na relação com um livro ilustrado, a criança pode acompanhar sequências, reconhecer recorrências, perceber alterações, interpretar expressões, relacionar elementos distantes na página e construir hipóteses sobre aquilo que não está explicitamente apresentado. Essas ações envolvem atenção, memória, inferência, imaginação e conhecimentos construídos nas experiências cotidianas.

A leitura visual não acontece de maneira espontânea e idêntica para todas as crianças. O repertório de cada uma influencia aquilo que percebe e os sentidos que atribui às imagens. Uma ilustração que apresenta um objeto, um

cenário ou uma prática cultural pode ser reconhecida de modos diferentes por leitores que tiveram experiências distintas. Isso não deve ser tratado como deficiência individual, mas como oportunidade para ampliar referências e promover conversas em que diferentes interpretações possam ser compartilhadas.

As crianças também leem com o corpo. Aproximam o rosto da página, apontam detalhes, viram o livro, retornam a uma imagem, comparam páginas e demonstram surpresa ou humor. Esses gestos integram a experiência leitora e podem orientar a intervenção do professor. Ao perceber que várias crianças retornam a uma determinada ilustração, o adulto pode oferecer tempo para observação e perguntar o que chamou a atenção, sem transformar o gesto em uma avaliação de acerto.

A leitura de imagens favorece a construção de uma atitude investigativa. A criança observa indícios, compara elementos e formula explicações provisórias. Ao perceber que um personagem aparece com roupas molhadas em uma página e que, na sequência, há nuvens escuras, pode levantar a hipótese de que choveu. Ao notar um objeto que aparece discretamente em diferentes páginas, pode acompanhar sua trajetória. O professor contribui quando valoriza o percurso de observação e convida o grupo a localizar pistas na própria obra.

É importante não confundir a valorização da leitura visual com a ideia de que as imagens possuem significados universais e transparentes. Imagens também são construções culturais. Cores, gestos, vestimentas, cenários e representações de pessoas podem carregar convenções e valores. A leitura crítica envolve perguntar quem aparece, como aparece, quais experiências são representadas e quais permanecem ausentes. Essa atenção é especialmente relevante para que os acervos não reproduzam estereótipos raciais, de gênero, de classe ou de deficiência.

A criança leitora não precisa demonstrar sua compreensão por meio de uma resposta verbal extensa. Pode expressar sua interpretação apontando, desenhando, dramatizando, escolhendo uma página ou retomando uma imagem em sua brincadeira. O professor deve considerar essa diversidade de linguagens ao organizar situações de leitura e documentação. A escuta das manifestações infantis permite compreender como as crianças se relacionam com a obra sem exigir que todas participem do mesmo modo.

O LIVRO ILUSTRADO COMO LINGUAGEM: PARA ALÉM DA IMAGEM DECORATIVA

A distinção entre livro com ilustrações e livro ilustrado é importante para compreender a complexidade de determinadas obras. Em um livro com ilustrações, a imagem pode acompanhar um texto verbal relativamente autônomo, representando cenas ou personagens descritos pela escrita. No livro ilustrado, por sua vez, a relação entre os modos verbal e visual tende a ser constitutiva: a narrativa depende da articulação entre ambos, e a retirada de um deles pode alterar significativamente a experiência de leitura. Van der Linden (2011) analisa o livro ilustrado como objeto em que texto, imagem e suporte participam de uma composição específica.

Essa relação pode assumir diferentes configurações. Em alguns livros, a ilustração repete o que o texto informa, oferecendo uma correspondência direta. Em outros, acrescenta dados que não foram mencionados verbalmente, como a expressão de um personagem ao fundo, um objeto escondido ou uma ação paralela. Há ainda obras em que palavra e imagem parecem discordar: o texto afirma uma coisa, enquanto a ilustração sugere outra, criando humor, ironia ou tensão narrativa. A criança precisa observar os dois planos para construir uma interpretação mais abrangente.

Nikolajeva e Scott (2011) discutem a interação entre palavras e imagens nos livros ilustrados e mostram que essa relação pode variar em grau e complexidade. Para a prática pedagógica, essa contribuição ajuda a compreender que não basta ler o texto verbal e, ao final, mostrar as figuras. É necessário permitir que as crianças percorram a página, percebam o que a imagem acrescenta e identifiquem como os elementos se relacionam. A leitura pode começar pela observação visual, alternar entre texto e imagem ou retornar a páginas anteriores para comparar informações.

Há livros em que a imagem conduz quase toda a narrativa, com pouco ou nenhum texto verbal. Essas obras desafiam a ideia de que a leitura depende da palavra escrita e permitem que as crianças construam narrativas a partir de sequências visuais. O professor não precisa oferecer uma versão única do que acontece. Pode convidar o grupo a observar, imaginar possibilidades e justificar interpretações com elementos presentes nas páginas. A multiplicidade de

leituras não significa ausência de critérios: as hipóteses podem ser discutidas à luz das pistas visuais e da sequência narrativa.

O projeto gráfico também participa da produção de sentidos. A posição dos elementos na página, o tamanho das figuras, o enquadramento, a direção dos olhares, a distribuição de áreas vazias e a passagem de uma página para outra orientam a atenção do leitor. A composição pode aproximar ou afastar personagens, destacar um detalhe, sugerir movimento ou produzir suspense. A criança pode perceber essas relações quando dispõe de tempo para olhar e quando o adulto evita virar as páginas apressadamente.

Assim, o livro ilustrado precisa ser reconhecido como objeto artístico e narrativo. Sua materialidade, formato, textura, dimensões, tipo de papel e modo de abrir também podem participar da experiência. Em alguns casos, a própria organização física do livro surpreende o leitor ou altera a maneira de acompanhar a narrativa. A leitura não se limita ao conteúdo verbal: envolve o encontro com um objeto construído por escolhas editoriais, gráficas e artísticas.

ELEMENTOS VISUAIS E MATERIAIS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

A cor é um dos elementos que podem orientar a leitura, mas seu significado não deve ser tratado como fixo. Uma mudança cromática pode indicar passagem de tempo, transformação de ambiente, contraste entre personagens ou alteração de atmosfera. Em uma narrativa, a predominância de tons escuros pode contribuir para uma sensação de mistério; em outra, pode simplesmente compor uma escolha estética. O professor pode chamar a atenção para a mudança entre páginas e perguntar o que as crianças percebem, evitando oferecer associações prontas como se fossem universais.

O enquadramento também merece atenção. Uma personagem representada em plano próximo pode ganhar destaque, enquanto uma cena ampla pode mostrar relações entre o personagem e o ambiente. Elementos parcialmente escondidos convidam o leitor a procurar informações. A posição do observador pode aproximar o leitor da ação ou criar distância. Ao explorar essas escolhas, as crianças ampliam o vocabulário visual e percebem que a ilustração não é uma janela neutra, mas uma forma de organizar o olhar.

A sequência das páginas constitui outro recurso narrativo. A virada de página pode esconder uma informação e revelá-la em seguida, criar expectativa

ou modificar o sentido de uma cena anterior. O ritmo da leitura também pode ser influenciado pela quantidade de elementos em cada página, pela repetição de imagens e pela alternância entre cenas movimentadas e páginas mais silenciosas. A mediação precisa respeitar esse ritmo: antecipar uma página ou mostrar rapidamente a imagem seguinte pode desfazer um efeito construído pelo autor e pelo ilustrador.

A capa, a contracapa, as guardas e a folha de rosto também podem oferecer pistas. Em algumas obras, elementos aparentemente secundários antecipam personagens, apresentam motivos visuais recorrentes ou acrescentam informações que só serão compreendidas depois da leitura. Explorar esses componentes não significa transformar toda leitura em análise técnica. Significa reconhecer que o livro começa antes da primeira frase e que sua arquitetura pode participar da narrativa.

A materialidade pode ser especialmente significativa para crianças pequenas. Livros cartonados, sanfonados, de grande formato, com recortes ou páginas que se desdobram oferecem diferentes modos de manuseio. Entretanto, o valor de uma obra não se reduz ao efeito tátil ou ao recurso interativo. Um mecanismo surpreendente pode apoiar a narrativa, mas também pode funcionar apenas como atração passageira. A seleção docente precisa considerar se a forma do objeto dialoga com a proposta estética e narrativa.

Esses elementos não devem ser ensinados como uma lista de conceitos isolados. A criança não precisa memorizar os nomes de enquadramento, composição ou paleta cromática para viver uma experiência rica com o livro. O conhecimento técnico pode orientar o olhar do professor e ajudá-lo a selecionar perguntas pertinentes. Na interação com as crianças, o foco pode permanecer na observação: o que mudou? O que aparece escondido? Por que será que o personagem está tão pequeno nesta página? O que a imagem mostra que o texto não contou?

A MEDIAÇÃO DOCENTE: ENTRE A ESCUTA E A AMPLIAÇÃO DO OLHAR

A mediação da leitura de imagens exige planejamento, mas não deve determinar antecipadamente todas as interpretações. O professor precisa conhecer a obra, observar como palavra e imagem se articulam, perceber possíveis ambiguidades e identificar aspectos que podem mobilizar o grupo.

Esse conhecimento prévio permite conduzir a leitura com segurança, sem transformar a conversa em uma sequência de perguntas destinadas a verificar se as crianças descobriram aquilo que o adulto já sabe.

Uma mediação aberta começa por criar condições para que as crianças observem. Em vez de perguntar imediatamente quem aparece na página ou o que está acontecendo, o professor pode oferecer alguns instantes de silêncio e permitir que o olhar percorra a imagem. Depois, pode acolher comentários espontâneos, apontamentos e hipóteses. Perguntas como “o que chamou sua atenção?”, “que pistas fizeram você pensar assim?” ou “o que mudou de uma página para outra?” podem ampliar a conversa, desde que surjam de uma escuta real e não de um roteiro rígido.

A escuta, conforme discute Bajour (2012), é dimensão fundamental da mediação literária. Escutar não significa apenas esperar que a criança fale; envolve acolher os sentidos que emergem, perceber o que ainda não foi dito e permitir que a conversa transforme a compreensão do grupo. Na leitura de imagens, isso implica valorizar interpretações inesperadas, inclusive aquelas que desafiam a hipótese inicial do professor. O adulto pode ajudar a localizar pistas, comparar páginas e sustentar a investigação, sem encerrar a conversa com uma explicação definitiva.

É importante distinguir conversa literária de interrogatório didático. Quando cada pergunta tem uma resposta prevista e a participação é avaliada pela proximidade com a interpretação adulta, as crianças aprendem a adivinhar o que o professor deseja ouvir. A experiência estética cede lugar à busca pelo acerto. Isso não significa que o professor deva evitar perguntas ou deixar de oferecer informações. Significa que as perguntas precisam abrir possibilidades de observação e reflexão, em vez de restringir a obra a uma mensagem moral ou a um conteúdo escolar.

A mediação também inclui reconhecer quando o silêncio é produtivo. Algumas crianças precisam de tempo para observar antes de comentar; outras preferem acompanhar a conversa sem falar. O professor pode acolher essas formas de participação e oferecer diferentes oportunidades para que as crianças expressem suas leituras. O desenho, a dramatização, a escolha de uma página, a organização de imagens ou a retomada da narrativa na brincadeira podem revelar interpretações que não aparecem na roda de conversa.

Em grupos diversos, a mediação precisa considerar acessibilidade. Crianças com deficiência visual podem participar por meio de descrições cuidadosas, recursos táteis e outras adaptações possíveis; crianças surdas podem se beneficiar de recursos visuais e da língua de sinais, conforme suas formas de comunicação; crianças que utilizam comunicação alternativa precisam dispor de recursos para indicar escolhas, sentimentos e observações. A inclusão não consiste em oferecer a mesma experiência de modo uniforme, mas em garantir caminhos reais de participação.

A intervenção docente deve preservar a complexidade da obra. Se um livro apresenta uma situação ambígua, o professor não precisa resolver a ambiguidade para as crianças. Pode reconhecer que existem diferentes possibilidades e convidar o grupo a observar novamente. Se a imagem provoca desconforto ou suscita uma interpretação relacionada a experiências pessoais, cabe ao adulto acolher a manifestação com respeito, sem expor a criança ou transformar a conversa em investigação de sua vida privada. A literatura abre possibilidades de diálogo, mas não autoriza invasões.

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS, TEMPOS E ACERVOS LEITORES

A qualidade da leitura de imagens depende também das condições materiais em que ela acontece. Um livro ilustrado exige que as crianças consigam ver as páginas, acompanhar detalhes e retornar a imagens anteriores. Em grupos numerosos, mostrar um único exemplar sem considerar a visibilidade pode limitar a participação. O professor pode organizar pequenos grupos, alternar momentos coletivos e individuais ou utilizar ampliações de imagens quando isso for necessário e respeitar a integridade da obra.

O espaço leitor não precisa ser sofisticado para ser acolhedor. Um local tranquilo, com iluminação adequada, livros acessíveis e possibilidade de diferentes posições corporais pode favorecer o encontro com a literatura. Almofadas, tapetes e estantes baixas podem contribuir, mas não substituem a qualidade do acervo nem a presença de um adulto disponível. O espaço deve convidar à exploração autônoma e permitir que as crianças escolham, manuseiem e revisitem obras.

O tempo é igualmente importante. A leitura não deve ser apressada para cumprir uma etapa da rotina. Algumas páginas podem provocar observações

prolongadas; outras podem ser acompanhadas rapidamente. Uma criança pode desejar retornar a um livro muitas vezes, percebendo novos detalhes a cada encontro. A repetição não significa falta de novidade: pode aprofundar a compreensão e fortalecer vínculos com a obra. A instituição precisa prever momentos em que a literatura não seja interrompida por transições desnecessárias.

A composição do acervo é uma decisão pedagógica e cultural. É importante oferecer diversidade de autores, ilustradores, estilos, gêneros, temas, formatos e perspectivas. Obras de imagem, narrativas com pouco texto, livros com estruturas não lineares, contos tradicionais, poesia e produções contemporâneas podem ampliar as experiências. A seleção precisa considerar qualidade literária e visual, não apenas a adequação temática ou a possibilidade de ensinar um conteúdo específico.

Um acervo representativo deve permitir que as crianças encontrem diferentes formas de viver, famílias, corpos, territórios, culturas e modos de expressão. A diversidade não pode aparecer apenas em livros destinados a datas comemorativas. Ela precisa fazer parte do cotidiano do espaço leitor. Também é necessário examinar criticamente como os personagens são representados: quem ocupa o centro da narrativa, quem aparece como coadjuvante, quais características são associadas a determinados grupos e quais estereótipos podem ser reforçados.

O acesso democrático inclui empréstimos e circulação dos livros para além da sala. Projetos de leitura compartilhada com as famílias podem ampliar as oportunidades de encontro, desde que não pressuponham que todos os responsáveis tenham o mesmo tempo, disponibilidade ou domínio da leitura convencional. A instituição pode oferecer orientações simples e acolhedoras, valorizando também histórias contadas oralmente, conversas sobre imagens e experiências culturais familiares. A parceria não deve converter-se em cobrança ou avaliação das famílias.

LEITURA DE IMAGENS, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO CRÍTICA

As imagens participam da construção de representações sociais. Livros destinados às crianças podem reproduzir visões estereotipadas ou ampliar as possibilidades de reconhecimento e imaginação. Por isso, selecionar obras exige

atenção à qualidade artística e também às perspectivas que elas apresentam. Não basta que um livro inclua personagens diversos; é necessário observar como esses personagens são construídos, quais papéis desempenham e se possuem voz, desejo e complexidade.

A leitura crítica pode começar com perguntas simples e adequadas ao contexto: quem aparece nesta história? Quem não aparece? Como os personagens são apresentados? Todos têm oportunidade de agir e decidir? Que detalhes da imagem ajudam a perceber isso? Essas perguntas não devem ser aplicadas mecanicamente a toda obra, mas podem orientar a reflexão do professor e abrir conversas quando a narrativa oferece elementos para tanto. O objetivo não é impor uma interpretação, e sim ampliar a capacidade de perceber escolhas e ausências.

Na Educação Infantil, é essencial evitar que a discussão sobre diversidade transforme a obra em mero instrumento de transmissão de mensagens. A literatura tem valor estético próprio e pode abordar conflitos, contradições e questões complexas sem apresentar soluções simplificadas. Uma narrativa que permite à criança experimentar outros pontos de vista pode contribuir para a construção de empatia, mas esse efeito não deve ser tratado como automático. Ele depende da qualidade da obra, das relações estabelecidas e da mediação realizada.

A leitura visual também pode ampliar a percepção sobre o território e a cultura. Ilustrações de paisagens, moradias, brincadeiras, festas, alimentos e modos de deslocamento podem provocar comparações com experiências das crianças e apresentar realidades que elas ainda não conhecem. O professor pode acolher as referências trazidas pelo grupo sem transformar uma experiência particular em padrão universal. A diversidade de repertórios fortalece o reconhecimento de que existem diferentes maneiras de organizar a vida e atribuir sentidos ao mundo.

Formar leitores críticos na Educação Infantil não significa antecipar análises acadêmicas ou exigir que as crianças identifiquem intenções autorais complexas. Significa oferecer experiências em que possam observar, perguntar, comparar e perceber que as imagens são construídas. O contato frequente com obras variadas ajuda a desenvolver sensibilidade para a linguagem visual e amplia a possibilidade de ler o mundo em diferentes suportes.

DESAFIOS DE UMA PRÁTICA QUE VALORIZA A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Um dos desafios é a tendência de utilizar a literatura como ponto de partida para tarefas que pouco dialogam com a obra. Depois da leitura, por exemplo, todas as crianças podem ser convidadas a produzir o mesmo desenho, preencher uma ficha ou responder a perguntas fechadas. Essas propostas não são necessariamente inadequadas em qualquer circunstância, mas tornam-se limitadoras quando substituem a conversa, a observação e a experiência estética. A proposta posterior precisa nascer de uma relação significativa com o livro, e não funcionar como obrigação automática.

Outro desafio é a seleção de livros exclusivamente pela mensagem que o adulto deseja transmitir. Obras escolhidas apenas para ensinar amizade, higiene, obediência ou respeito podem reduzir a literatura a uma função utilitária. Temas relevantes podem estar presentes, mas a qualidade literária, a construção visual e a potência narrativa também precisam ser consideradas. A criança tem direito a encontrar livros que provoquem prazer, estranhamento, humor, beleza e perguntas, sem que cada leitura precise produzir uma lição explícita.

A falta de tempo para planejamento e estudo também afeta a mediação. Conhecer uma obra exige leitura prévia, atenção aos detalhes e reflexão sobre as possibilidades de conversa. A formação continuada pode apoiar os professores na ampliação do repertório e na análise de livros ilustrados, incluindo a observação de recursos gráficos e narrativos. O trabalho coletivo permite compartilhar interpretações e discutir critérios de seleção, evitando que a escolha do acervo dependa apenas de preferências individuais.

Há ainda desafios relacionados às condições materiais: acervos pequenos, livros danificados, espaços pouco adequados e grupos numerosos. Essas questões não devem ser tratadas como falhas individuais do professor. A garantia do direito à literatura envolve políticas públicas, investimento em bibliotecas, aquisição de obras de qualidade e condições de trabalho. A criatividade docente pode ampliar possibilidades, mas não substitui a responsabilidade institucional e estatal de assegurar acesso.

Por fim, é necessário evitar a ideia de que toda criança deve demonstrar entusiasmo da mesma maneira. Algumas observam em silêncio, outras falam muito, outras preferem manusear o livro individualmente. A qualidade da

experiência não pode ser medida pelo volume de participação oral ou pela produção de um resultado visível. O professor precisa acompanhar os modos singulares de envolvimento e oferecer oportunidades diversas, sem pressionar as crianças a responder a expectativas adultas.

POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DA LEITURA NO COTIDIANO

Uma possibilidade é planejar encontros recorrentes com a mesma obra, permitindo que as crianças retornem às imagens e percebam aspectos diferentes. Na primeira leitura, o professor pode apresentar o livro integralmente e acolher as impressões espontâneas. Em outro momento, pode retomar algumas páginas que despertaram curiosidade, observar detalhes e comparar hipóteses. Essa retomada não precisa transformar a leitura em análise formal; pode simplesmente ampliar o tempo de convivência com a narrativa.

Outra possibilidade consiste em oferecer livros de imagem em pequenos grupos. O professor pode acompanhar a sequência construída pelas crianças, observar como interpretam a passagem do tempo e que relações estabelecem entre as páginas. Em vez de corrigir imediatamente, pode perguntar que elementos sustentam determinada hipótese. Quando surgem interpretações diferentes, o grupo pode retornar à imagem e observar se há pistas que apoiem mais de uma leitura.

A organização de uma pequena curadoria temática também pode ampliar o repertório. Ao reunir obras que apresentam diferentes formas de representar um mesmo tema – por exemplo, chuva, cidade, animais, casas ou deslocamentos –, o professor permite comparar estilos e escolhas visuais. A comparação não deve apagar as singularidades de cada livro, mas ajudar as crianças a perceber que um mesmo assunto pode ser narrado de muitas maneiras.

Os registros pedagógicos podem contribuir para acompanhar o percurso leitor. O professor pode anotar comentários espontâneos, registrar páginas que despertaram interesse e documentar perguntas que surgiram durante a leitura. Esses registros ajudam a planejar retomadas e a compreender como as interpretações se transformam. É importante, contudo, preservar a privacidade das crianças e seguir as orientações institucionais relativas ao uso de imagens, falas e produções.

A leitura pode ainda dialogar com outras linguagens artísticas, como desenho, fotografia, teatro, música e exploração de materiais. Essa articulação deve ampliar a experiência, e não substituir a obra por uma produção obrigatória. Depois de uma leitura, algumas crianças podem desejar dramatizar uma cena; outras podem desenhar um detalhe ou inventar uma sequência visual. O professor pode disponibilizar materiais e acolher iniciativas, sem exigir que todos produzam o mesmo resultado.

Essas possibilidades não constituem uma receita. Cada grupo, instituição e acervo apresenta condições próprias. O princípio comum é assegurar que a obra seja lida como linguagem artística, que as crianças tenham tempo para observar e que a mediação docente amplie as possibilidades de interpretação sem fechar prematuramente os sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada permite compreender o livro ilustrado como uma linguagem artística e narrativa complexa, na qual palavra, imagem, projeto gráfico e materialidade podem atuar conjuntamente na produção de sentidos. Na Educação Infantil, reconhecer essa complexidade significa ampliar a concepção de leitura e valorizar as crianças como leitoras antes do domínio convencional da escrita. Ao observar sequências, perceber detalhes, formular hipóteses e relacionar imagens às próprias experiências, elas mobilizam estratégias que merecem ser acolhidas e aprofundadas.

A leitura de imagens não deve ser reduzida à identificação de personagens, objetos ou cores. Embora essas observações possam fazer parte da experiência, a potência do livro ilustrado está também nas relações, contrastes, ambiguidades e informações que se constroem entre as páginas. O professor pode favorecer esse processo ao conhecer a obra, organizar condições de visibilidade, respeitar o ritmo da leitura e formular intervenções que convidem à observação e à conversa.

A mediação docente ocupa, portanto, lugar decisivo. Uma postura sensível não significa ausência de intencionalidade, mas compromisso com uma experiência em que a criança possa construir sentidos. O adulto seleciona obras, oferece repertórios, acolhe diferentes formas de participação e ajuda o grupo a retornar às pistas visuais. Ao mesmo tempo, evita transformar a leitura em

interrogatório, antecipar respostas ou subordinar a literatura a uma mensagem moral ou a um produto final uniforme.

Também se evidenciou que o direito à leitura literária depende de condições institucionais. Acervos diversificados, espaços acessíveis, tempo para leitura, formação docente e políticas de aquisição de livros são elementos fundamentais. A seleção deve considerar a qualidade artística e narrativa e observar criticamente as representações presentes nas obras, garantindo que diferentes infâncias possam ser reconhecidas e que as crianças tenham contato com perspectivas variadas.

Como contribuição, este artigo propõe que a leitura de imagens seja incorporada ao cotidiano da Educação Infantil como experiência de investigação, sensibilidade e construção coletiva de sentidos. Essa perspectiva não oferece um método fechado, mas critérios para pensar a escolha das obras, a organização dos contextos e a qualidade da mediação. Pesquisas futuras podem aprofundar o tema por meio de estudos de campo sobre as interpretações infantis, a acessibilidade dos livros ilustrados e os modos como professores documentam e replanejam suas práticas de leitura.

Conclui-se que formar leitores na Educação Infantil não significa antecipar a alfabetização formal, mas garantir encontros significativos com a literatura e com diferentes linguagens. Quando a criança é convidada a olhar com atenção, imaginar, perguntar e compartilhar suas interpretações, o livro deixa de ser apenas um suporte de palavras e se torna um território de experiências. Valorizar a leitura de imagens é reconhecer a inteligência, a sensibilidade e o direito das crianças de participar da cultura desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura.** Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009.

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

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2016.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens.** Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

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

VAN DER LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado.** Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

TEATRO E INCLUSÃO ESCOLAR: CAMINHOS PARA A PARTICIPAÇÃO, A DIVERSIDADE E O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES

LUCAS RODRIGUES DOS SANTOS[12]

RESUMO

A construção de uma escola inclusiva pressupõe o reconhecimento das diferenças humanas e a organização de práticas pedagógicas que garantam a participação dos estudantes nas experiências de aprendizagem. Nesse contexto, o teatro pode contribuir para ampliar as possibilidades de expressão, comunicação e interação, desde que suas atividades sejam planejadas com acessibilidade e respeito às necessidades de cada participante. Este artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições da linguagem teatral para a inclusão escolar, com atenção à diversidade, à cooperação e ao protagonismo estudantil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, baseada em documentos educacionais e estudos sobre teatro-educação e desenvolvimento humano. A discussão considera as possibilidades de adaptação de jogos teatrais, improvisações e produções coletivas, destacando a importância da mediação docente e da eliminação de barreiras à participação. Conclui-se que o teatro pode constituir um espaço de convivência, expressão e aprendizagem compartilhada, desde que não reproduza práticas excludentes nem condicione a participação dos estudantes a um único padrão de desempenho.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Teatro-educação. Diversidade. Acessibilidade. Protagonismo estudantil.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva exige que a escola reconheça a diversidade dos estudantes e organize condições para que todos possam participar das experiências educativas. Isso envolve considerar diferenças relacionadas às formas de comunicação, aos ritmos de aprendizagem, às experiências culturais, às características sensoriais e motoras e às diferentes maneiras de interagir com o ambiente.

A inclusão não se resume à matrícula ou à presença física do estudante na sala de aula. Ela envolve o acesso ao currículo, a participação nas atividades, as relações de pertencimento e as oportunidades reais de aprendizagem. Para

[12] Graduação em Artes Cênicas - Licenciatura pela Universidade Federal de Ouro Preto (2021); Professor Ensino Fundamental II e Médio, Arte na EMEFM Rubens Paiva.

isso, é necessário analisar as barreiras existentes no cotidiano escolar e construir estratégias que ampliem a participação de todos.

O teatro, por articular movimento, voz, imaginação, objetos, espaço e interação, pode oferecer diferentes caminhos de participação. Um estudante pode interpretar uma personagem, contribuir com a sonoplastia, organizar elementos de cena, criar imagens corporais ou colaborar na elaboração do roteiro. Essas possibilidades ampliam as formas de participação, sem estabelecer uma hierarquia rígida entre as funções.

A Base Nacional Comum Curricular contempla o teatro como uma das linguagens da Arte na Educação Básica (BRASIL, 2018). Sua presença no currículo abre espaço para experiências que valorizem a expressão e a criação artística, desde que o planejamento considere as condições de acesso e participação dos estudantes.

Este artigo tem como objetivo discutir o potencial do teatro para a inclusão escolar, examinando práticas que favoreçam o respeito à diversidade, a cooperação e o protagonismo. Busca-se também refletir sobre o papel do professor na construção de experiências teatrais acessíveis e pedagogicamente significativas.

2. METODOLOGIA

O estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter reflexivo. Foram considerados documentos normativos da educação brasileira e trabalhos acadêmicos que discutem o teatro na escola, a interação social e as possibilidades pedagógicas da linguagem teatral.

A análise não apresenta dados de uma intervenção específica. Seu propósito é reunir contribuições teóricas para subsidiar a reflexão docente e a elaboração de propostas inclusivas no contexto da Educação Básica.

3. A INCLUSÃO COMO PRINCÍPIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Uma prática pedagógica inclusiva parte do entendimento de que os estudantes não aprendem nem se expressam de maneira idêntica. Por isso, a organização do ensino precisa oferecer diferentes meios de acesso às atividades, de participação e de demonstração das aprendizagens.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece princípios e direitos relacionados à igualdade de oportunidades, à acessibilidade e à educação inclusiva (BRASIL, 2015). No ambiente escolar, esses princípios

demandam atenção às barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que podem restringir a participação.

Em atividades teatrais, uma barreira pode surgir quando todos os alunos são obrigados a memorizar longas falas, movimentar-se de determinada maneira ou apresentar-se diante de uma plateia sem alternativas de participação. Essas exigências podem transformar uma proposta que deveria favorecer a expressão em uma experiência de constrangimento ou exclusão.

O planejamento inclusivo considera os objetivos artísticos e pedagógicos e prevê diferentes formas de participação. Isso não significa eliminar desafios ou reduzir as expectativas de aprendizagem, mas diversificar os caminhos para que os estudantes possam experimentar, criar e aprender.

O professor também precisa evitar que a deficiência ou outra característica individual determine antecipadamente o papel que o aluno poderá desempenhar. As escolhas devem considerar seus interesses, suas possibilidades, as adaptações necessárias e o direito de participar das decisões sobre a atividade.

4. TEATRO, INTERAÇÃO SOCIAL E EXPRESSÃO DA DIVERSIDADE

A linguagem teatral permite explorar situações humanas por meio de personagens, conflitos, narrativas e representações simbólicas. Quando organizada de maneira colaborativa, pode favorecer a escuta, a negociação e a compreensão de diferentes perspectivas.

Oliveira e Stoltz (2010) discutem a importância da interação social e da afetividade nas atividades teatrais escolares. Essa perspectiva contribui para compreender o teatro como uma experiência na qual os estudantes não apenas executam tarefas, mas estabelecem relações, compartilham ideias e constroem significados.

Em uma proposta de criação coletiva, os alunos podem escolher uma situação relacionada à convivência escolar e elaborar uma cena que apresente diferentes pontos de vista. Durante o processo, o grupo é convidado a observar como os personagens se comunicam, quais conflitos surgem e de que maneira as relações podem ser transformadas.

O trabalho deve evitar a representação estereotipada de grupos sociais ou de pessoas com deficiência. Em vez de transformar diferenças em motivo de humor ou de apresentar personagens como exemplos simplificados de superação, o professor pode promover discussões sobre respeito, autonomia, barreiras e direitos.

A diversidade precisa estar presente não apenas no assunto representado, mas também nas condições de produção da atividade. Os estudantes devem ter voz na escolha das histórias, na elaboração das cenas e na definição das formas de apresentação. Dessa maneira, o teatro pode contribuir para a construção de um ambiente em que as diferenças sejam reconhecidas sem que ninguém seja reduzido a uma única característica

5. ESTRATÉGIAS PARA UMA PRÁTICA TEATRAL ACESSÍVEL

O desenvolvimento de práticas teatrais inclusivas começa com o planejamento. Antes de propor uma atividade, o professor precisa considerar os objetivos de aprendizagem, as características da turma, os recursos disponíveis e as possíveis barreiras à participação.

Uma estratégia consiste em oferecer diferentes formas de envolvimento. Em uma encenação, alguns estudantes podem atuar, enquanto outros colaboram com o roteiro, a escolha dos objetos, a organização do espaço, a sonoplastia ou a produção de imagens cênicas. As funções não devem ser distribuídas de maneira fixa com base em diagnósticos ou expectativas prévias; é importante garantir oportunidades para que os alunos experimentem diferentes possibilidades.

Outra estratégia é utilizar instruções claras e recursos variados de comunicação. Demonstrações práticas, imagens, objetos concretos, sequências visuais e orientações apresentadas em etapas podem favorecer a compreensão da proposta. Quando necessário, podem ser utilizados recursos de comunicação alternativa, legendas, interpretação em Libras, materiais táteis e adaptações do ambiente.

Os jogos de improvisação também podem ser organizados com diferentes níveis de complexidade. Uma atividade de criação de personagens, por exemplo, pode começar com a escolha de um gesto, um som, uma expressão facial ou um objeto. Posteriormente, os participantes podem combinar esses elementos para construir pequenas cenas. A progressão permite que cada estudante explore a linguagem teatral de acordo com seus interesses e suas possibilidades.

É fundamental respeitar o direito de cada participante à segurança e à dignidade. A exposição pública, o contato físico e determinadas situações dramáticas não devem ser impostos sem consideração às necessidades e aos limites dos alunos. O professor pode oferecer alternativas equivalentes e permitir que os estudantes participem das decisões sobre a atividade.

6. O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO

O professor exerce papel essencial na organização de experiências teatrais inclusivas. Sua atuação envolve a seleção de propostas, a mediação dos conflitos, a criação de condições de acessibilidade e a observação dos processos de aprendizagem.

Em vez de ocupar permanentemente a posição de quem determina todas as respostas, o docente pode atuar como mediador, apresentando desafios e incentivando a investigação. Perguntas como “De que outras maneiras podemos representar essa situação?” ou “Como podemos garantir que todos participem da cena?” estimulam a reflexão e a elaboração coletiva de soluções.

O protagonismo estudantil também se manifesta na possibilidade de fazer escolhas. Participar da seleção de histórias, experimentar personagens, sugerir alterações no roteiro e avaliar o resultado do trabalho são ações que contribuem para que os alunos se reconheçam como participantes do processo artístico.

A avaliação deve acompanhar o desenvolvimento individual e coletivo, considerando a participação, a exploração da linguagem teatral, a colaboração e a capacidade de refletir sobre as escolhas realizadas. Comparações entre estudantes ou critérios baseados exclusivamente na desenvoltura corporal e verbal podem desconsiderar as diferentes formas de aprendizagem e expressão.

O diálogo com o atendimento educacional especializado, quando disponível e pertinente, pode contribuir para identificar recursos de acessibilidade e estratégias de participação. Esse diálogo deve complementar o planejamento pedagógico, sem transferir exclusivamente a outros profissionais a responsabilidade pela inclusão.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O teatro pode contribuir para a construção de práticas escolares mais inclusivas ao ampliar as possibilidades de expressão, comunicação e participação. Sua linguagem permite que os estudantes explorem diferentes formas de criação e desenvolvam experiências coletivas nas quais a escuta, a cooperação e o respeito às diferenças são fundamentais.

Entretanto, a simples realização de uma peça ou de um jogo dramático não garante a inclusão. É necessário observar como as atividades são organizadas, quais barreiras podem surgir e se todos os participantes têm oportunidades efetivas de contribuir para o trabalho.

O planejamento acessível não reduz a importância da experiência artística. Ao contrário, amplia as possibilidades de experimentação e favorece o

reconhecimento de diferentes maneiras de produzir sentido, comunicar ideias e construir relações.

Conclui-se que o teatro pode constituir uma prática relevante para a educação inclusiva quando associado à acessibilidade, à escuta dos estudantes e à valorização da diversidade. Ao criar condições para que cada participante contribua de maneira significativa, a escola fortalece o direito à aprendizagem e à participação cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 04 de outubro. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 de outubro. 2026.

OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. **Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky.** Educar em Revista, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100007.

ROSSETO, Robson; WISNIEVSKI, Roberta Jorge da Silva. **O ensino do teatro na Base Nacional Comum Curricular. Revista Interinstitucional Artes de Educar**, 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/51913. Acesso em: 05 de outubro de 2026.

FUNDAMENTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RENATO DE BRITO PEREIRA[13]

RESUMO

A gestão democrática constitui um princípio fundamental da educação brasileira e está diretamente relacionada à participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos de decisão. Na rede pública de ensino, sua efetivação representa um importante instrumento para fortalecer a autonomia da escola, promover a participação social e contribuir para a construção de uma educação comprometida com a cidadania. Este artigo tem como objetivo discutir a importância da gestão democrática na Educação Básica da rede pública, destacando seus fundamentos, possibilidades e desafios. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em autores como Paro (2016), Libâneo (2013), Luck (2009) e Freire (1996), além da legislação educacional brasileira. A análise evidencia que a gestão democrática não se limita à escolha de gestores ou à realização de reuniões, mas envolve a construção coletiva das decisões, a participação da comunidade escolar, a transparência e o compromisso com a qualidade social da educação. Conclui-se que o fortalecimento da gestão democrática depende da criação de espaços efetivos de participação e do reconhecimento dos diferentes sujeitos que constituem a comunidade escolar.

Palavras-chave: Gestão democrática. Educação Básica. Escola pública. Participação. Gestão escolar.

INTRODUÇÃO

A escola pública desempenha papel fundamental na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade democrática. Por esse motivo, sua organização e seus processos de gestão não podem estar desvinculados dos princípios de participação, diálogo e cidadania.

Nesse contexto, a gestão democrática da educação constitui um importante princípio da educação brasileira. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 206, a gestão democrática do ensino público como um dos princípios que devem orientar a educação nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também estabelece a gestão democrática como princípio da educação pública e determina a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem

[13] Graduado em História (ano 2006) pela Faculdade Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos - Especialista em Gestão Escolar pela mesma instituição (ano 2013) - Professor de Ensino Fundamental II e Médio Disciplina de História na Rede Municipal de São Paulo

como a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e fóruns ou equivalentes.

Esses dispositivos demonstram que a gestão democrática não deve ser compreendida apenas como uma orientação administrativa, mas como um princípio relacionado ao próprio direito à educação.

Para Paro (2016), a administração escolar precisa estar vinculada aos objetivos educacionais e aos interesses da comunidade. Nesse sentido, administrar uma escola pública não significa apenas organizar recursos, horários e documentos, mas criar condições para que a instituição cumpra sua função social.

A gestão democrática pressupõe a superação de modelos excessivamente centralizadores, nos quais as decisões ficam concentradas exclusivamente na figura do diretor.

Isso não significa eliminar a autoridade da gestão escolar. Ao contrário, significa compreender a autoridade como parte de um processo de responsabilidade compartilhada.

O gestor possui atribuições específicas, mas precisa desenvolver seu trabalho em diálogo com professores, funcionários, estudantes, famílias e demais integrantes da comunidade escolar.

O CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática pode ser compreendida como uma forma de organização da escola baseada na participação, no diálogo e na construção coletiva das decisões.

Libâneo (2013) destaca que a gestão escolar envolve ações destinadas à organização e ao funcionamento da instituição, articulando aspectos administrativos e pedagógicos.

A perspectiva democrática amplia essa compreensão ao reconhecer que as decisões escolares precisam considerar os diferentes sujeitos que participam da vida da instituição.

Uma escola democrática não é aquela em que todos decidem sobretudo individualmente, mas aquela que cria mecanismos para que os diferentes segmentos tenham condições reais de participar das decisões que interferem na vida escolar.

Essa participação pode ocorrer por meio do conselho escolar, associação de pais e mestres, grêmio estudantil, reuniões pedagógicas, assembleias, elaboração coletiva do projeto político-pedagógico e outros espaços institucionais.

Entretanto, é importante diferenciar participação formal de participação efetiva.

A existência de um conselho escolar, por exemplo, não garante automaticamente uma gestão democrática. É necessário que seus integrantes tenham acesso às

informações, possam apresentar propostas, discutir questões relevantes e participar efetivamente das decisões. A gestão democrática depende, portanto, de uma cultura institucional baseada no diálogo e na transparência.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A gestão democrática possui especial importância na rede pública porque a escola pertence à sociedade e exerce uma função pública.

Os recursos utilizados pelas instituições públicas são provenientes da sociedade, e os serviços educacionais devem atender ao interesse coletivo.

Nesse sentido, a participação da comunidade escolar contribui para fortalecer o compromisso social da instituição.

A escola precisa conhecer a realidade da comunidade em que está inserida. Famílias e estudantes possuem conhecimentos importantes sobre as características sociais, culturais e econômicas do território.

Quando esses conhecimentos são considerados no planejamento escolar, a instituição possui maiores possibilidades de desenvolver ações adequadas às necessidades dos estudantes.

Freire (1996) defende uma educação fundamentada no diálogo e no respeito aos sujeitos. Essa perspectiva contribui para compreender a gestão democrática como processo que ultrapassa os aspectos administrativos.

O diálogo precisa estar presente nas relações entre gestores, professores, funcionários, estudantes e famílias.

Uma gestão democrática pressupõe escuta, respeito às diferenças e disposição para construir soluções coletivas.

AUTONOMIA E GESTÃO ESCOLAR

A autonomia constitui outro elemento importante da gestão democrática.

A escola precisa possuir condições para tomar decisões relacionadas à sua realidade, respeitando as normas estabelecidas pelos sistemas de ensino.

A autonomia escolar não significa independência absoluta. A instituição continua vinculada às políticas educacionais, à legislação e às diretrizes do sistema ao qual pertence.

Entretanto, deve existir espaço para que a comunidade escolar participe da definição de prioridades e estratégias.

Luck (2009) destaca a importância da gestão escolar para a mobilização das pessoas e para a construção de objetivos compartilhados.

Uma gestão democrática fortalece o sentimento de pertencimento porque os profissionais, estudantes e famílias percebem que suas opiniões são consideradas.

Isso pode contribuir para uma maior corresponsabilidade pelos resultados da escola.

O PAPEL DO GESTOR NA CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

O diretor escolar possui papel fundamental na construção de uma cultura democrática.

Seu trabalho envolve administrar recursos, acompanhar questões pedagógicas, coordenar equipes e estabelecer relações com a comunidade.

Entretanto, uma gestão democrática exige que o diretor atue também como articulador.

Isso significa criar espaços para escuta, estimular a participação dos profissionais, promover o diálogo com as famílias e garantir que os estudantes tenham oportunidades de participar da vida escolar.

O gestor democrático não é aquele que deixa de tomar decisões, mas aquele que procura fundamentá-las no diálogo e na participação.

A liderança democrática também exige transparência.

Informações sobre projetos, recursos, objetivos e dificuldades precisam ser compartilhadas com a comunidade de maneira acessível.

Quando existe transparência, aumenta-se a possibilidade de construir relações de confiança.

A gestão democrática constitui um princípio fundamental para a organização da educação pública brasileira. Sua importância está relacionada à participação, à autonomia, à transparência e à construção coletiva das decisões.

Mais do que uma exigência legal, a gestão democrática representa uma possibilidade de fortalecer a escola pública como espaço de formação cidadã.

Sua efetivação depende, entretanto, da criação de mecanismos reais de participação e de uma cultura institucional baseada no diálogo.

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

A participação da comunidade escolar constitui um dos principais fundamentos da gestão democrática. Em uma escola pública, as decisões não devem ser compreendidas como responsabilidade exclusiva da equipe gestora, uma vez que professores, funcionários, estudantes, famílias e representantes da comunidade possuem diferentes experiências e conhecimentos que podem contribuir para o desenvolvimento da instituição.

A participação precisa ocorrer de maneira organizada e institucionalizada. Não basta convidar a comunidade para reuniões ou comunicar decisões já tomadas. É necessário criar condições para que os diferentes segmentos possam

apresentar opiniões, discutir propostas, acompanhar ações e participar dos processos decisórios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a gestão democrática do ensino público na Educação Básica deve ser regulamentada pelos sistemas de ensino e prevê a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico, bem como a participação das comunidades escolar e local nos Conselhos Escolares e em fóruns equivalentes. A legislação atual também reconhece o Conselho Escolar como órgão deliberativo, composto por representantes das diferentes categorias da comunidade escolar e local.

Nesse sentido, a participação deve ser compreendida como prática cotidiana. O diálogo com as famílias, a escuta dos estudantes, a valorização das opiniões dos profissionais e a abertura para a comunidade são elementos que contribuem para uma escola mais democrática.

Para Paro (2016), a participação da comunidade na escola pública possui importância política e pedagógica, pois possibilita que a instituição se aproxime dos interesses daqueles que utilizam e constroem o serviço educacional.

Uma escola que promove a participação também contribui para a formação cidadã dos estudantes. Ao participar de debates, assembleias, grêmios, conselhos e projetos coletivos, o aluno desenvolve a capacidade de argumentar, ouvir opiniões diferentes, respeitar regras construídas coletivamente e compreender que a vida em sociedade pressupõe direitos e responsabilidades.

Portanto, a participação não deve ser vista como um elemento secundário da gestão. Ela constitui uma dimensão essencial da própria experiência educativa.

O CONSELHO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Entre os mecanismos de participação existentes na escola pública, o Conselho Escolar ocupa posição de destaque.

O Conselho Escolar pode funcionar como espaço de representação dos diferentes segmentos da comunidade, permitindo a discussão de questões administrativas, pedagógicas e financeiras. Sua atuação pode contribuir para ampliar a transparência e fortalecer a corresponsabilidade pelas decisões institucionais.

A legislação educacional brasileira reforça essa perspectiva ao determinar a instituição dos Conselhos Escolares e ao reconhecer sua natureza deliberativa. A LDB prevê ainda a representação de profissionais da educação e de membros das comunidades escolar e local, escolhidos por seus pares.

Entretanto, para que o Conselho Escolar cumpra efetivamente sua função democrática, é necessário que seus integrantes tenham acesso às informações necessárias para participar das discussões.

Não existe participação efetiva sem informação. A comunidade precisa compreender quais são os problemas enfrentados pela escola, quais recursos estão disponíveis, quais prioridades foram estabelecidas e quais resultados estão sendo alcançados.

Dessa maneira, o Conselho Escolar pode contribuir para o acompanhamento da utilização dos recursos públicos, para a discussão do projeto político-pedagógico, para a análise das necessidades da escola e para a construção de propostas destinadas à melhoria da qualidade do ensino.

O Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005/2014, também destacou a importância dos conselhos escolares e dos conselhos municipais de educação como instrumentos de participação e fiscalização da gestão educacional. A Meta 19 estabeleceu como estratégia o fortalecimento desses espaços e a garantia de condições para seu funcionamento autônomo.

Assim, o Conselho Escolar não deve existir apenas para cumprir uma exigência administrativa. Seu funcionamento precisa representar uma prática concreta de democratização das decisões escolares.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui outro importante instrumento de gestão democrática. Por meio dele, a escola define princípios, objetivos, prioridades e estratégias que orientam seu trabalho.

A elaboração do PPP precisa considerar as características da comunidade escolar e as necessidades dos estudantes. Por essa razão, sua construção não deve ser responsabilidade exclusiva da direção ou da coordenação pedagógica.

A participação dos professores, funcionários, estudantes e famílias contribui para que o projeto represente, de fato, a identidade da escola.

Quando elaborado de maneira coletiva, o PPP deixa de ser apenas um documento burocrático e passa a funcionar como instrumento de planejamento e orientação das ações institucionais.

Libâneo (2013) ressalta a importância da organização escolar e do planejamento para a articulação das ações pedagógicas e administrativas. Nessa perspectiva, o planejamento coletivo possibilita maior coerência entre os objetivos educacionais e as práticas desenvolvidas pela instituição.

A construção democrática do PPP também permite que a escola reflita sobre seus desafios. Questões relacionadas à aprendizagem, inclusão, convivência, participação das famílias, diversidade, avaliação e organização do trabalho pedagógico podem ser discutidas coletivamente.

Dessa forma, o PPP representa uma oportunidade de transformar a realidade escolar por meio do planejamento compartilhado.

É importante destacar que a participação na elaboração do documento não encerra o processo democrático. O PPP precisa ser acompanhado, avaliado e atualizado de acordo com as transformações da comunidade e com os resultados observados no cotidiano escolar.

DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Apesar de estar prevista na legislação educacional brasileira, a gestão democrática ainda enfrenta diversos desafios para sua efetivação nas escolas públicas.

Um dos principais obstáculos está relacionado à permanência de práticas centralizadoras. Em algumas instituições, as decisões continuam concentradas na equipe gestora, enquanto os demais segmentos são chamados apenas para receber informações.

Outro desafio está relacionado à falta de tempo e às condições de trabalho dos profissionais da educação. Reuniões, conselhos e espaços de discussão exigem organização, planejamento e disponibilidade. Quando a rotina escolar é marcada por excesso de demandas administrativas e pedagógicas, a participação pode acabar sendo prejudicada.

Também existem dificuldades relacionadas à participação das famílias. Muitas famílias enfrentam jornadas extensas de trabalho, dificuldades de deslocamento ou outras condições sociais que dificultam sua presença na escola.

Por esse motivo, a escola precisa desenvolver estratégias diversificadas de comunicação e participação, buscando aproximar as famílias de maneira respeitosa e acessível.

Outro desafio importante está relacionado à compreensão equivocada do conceito de democracia. Gestão democrática não significa ausência de regras, responsabilidades ou liderança. A escola precisa de organização e de profissionais responsáveis pela condução de suas atividades.

A diferença está na forma como as decisões são construídas e legitimadas.

Uma liderança democrática não elimina a autoridade do gestor. Ao contrário, utiliza a autoridade de maneira responsável, transparente e comprometida com os objetivos educacionais.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A gestão democrática também está relacionada à qualidade da educação. Uma escola organizada, participativa e aberta ao diálogo possui maiores possibilidades de identificar seus problemas e construir estratégias coletivas para enfrentá-los.

A qualidade educacional não pode ser reduzida aos resultados obtidos em avaliações externas. Embora indicadores de aprendizagem sejam importantes,

a qualidade da educação também envolve aspectos como inclusão, equidade, participação, convivência, formação cidadã, valorização dos profissionais e condições adequadas de ensino.

O Plano Nacional de Educação relacionou a gestão democrática à melhoria da qualidade da Educação Básica e estabeleceu, na Meta 19, condições para sua efetivação nas escolas públicas. Entre suas estratégias estão o fortalecimento dos conselhos, a participação de profissionais, estudantes e familiares na formulação dos projetos pedagógicos e o favorecimento da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das instituições.

Essa relação demonstra que a gestão democrática não deve ser compreendida como algo separado da aprendizagem. Pelo contrário, a participação e a organização coletiva podem contribuir para a identificação das necessidades dos estudantes e para o desenvolvimento de ações pedagógicas mais adequadas.

A gestão escolar, portanto, precisa articular as dimensões administrativa e pedagógica, colocando a organização institucional a serviço da aprendizagem e da formação integral dos estudantes.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO PRÁTICA COTIDIANA

Para que a gestão democrática se concretize, é necessário que seus princípios estejam presentes nas práticas cotidianas da escola.

Isso significa ouvir professores antes de estabelecer determinadas mudanças, dialogar com estudantes sobre questões que interferem em sua experiência escolar, manter as famílias informadas e garantir que os órgãos colegiados tenham condições efetivas de funcionamento.

Também significa desenvolver relações profissionais baseadas no respeito, na cooperação e na responsabilidade.

Freire (1996) compreende o diálogo como elemento fundamental para uma educação comprometida com a autonomia dos sujeitos. Essa perspectiva pode ser relacionada à gestão escolar, uma vez que decisões construídas por meio do diálogo tendem a reconhecer diferentes experiências e perspectivas.

A gestão democrática, portanto, não acontece somente durante eleições, reuniões ou assembleias. Ela se manifesta na maneira como o gestor trata os profissionais, na forma como os conflitos são enfrentados, na abertura para sugestões e na transparência das decisões.

Pequenas práticas cotidianas podem fortalecer uma cultura democrática: consultar a equipe antes de mudanças importantes, divulgar informações sobre recursos, ouvir os estudantes, estimular a participação nos conselhos e avaliar coletivamente os resultados das ações desenvolvidas.

A democracia escolar é, portanto, um processo permanente de aprendizagem institucional.

A gestão democrática da Educação Básica exige a participação efetiva dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar. Conselhos Escolares, Projeto Político-Pedagógico, reuniões, assembleias, grêmios estudantis e outros espaços coletivos podem contribuir para ampliar a participação e fortalecer a autonomia da escola.

Entretanto, a existência formal desses mecanismos não garante, por si só, uma gestão democrática. É necessário que os espaços de participação sejam utilizados de maneira efetiva, com acesso às informações, possibilidade de manifestação e influência real nas decisões.

Os desafios existentes demonstram que a democratização da escola pública depende de mudanças na cultura institucional e nas relações estabelecidas entre os sujeitos.

O gestor possui papel fundamental nesse processo, atuando como liderança responsável pela articulação das diferentes vozes que compõem a escola.

Assim, a gestão democrática deve ser compreendida como uma construção permanente, vinculada ao direito à educação, à cidadania e à qualidade social do ensino. Quando a comunidade participa das decisões, a escola amplia sua capacidade de reconhecer seus próprios desafios e construir respostas coletivas para eles.

A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A efetivação da gestão democrática também depende da formação dos profissionais que atuam na escola. Para que professores, gestores, coordenadores, funcionários e demais trabalhadores da educação possam participar de maneira qualificada dos processos decisórios, é necessário que compreendam os princípios democráticos e reconheçam a importância de sua atuação coletiva.

A formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento de competências relacionadas à liderança, mediação de conflitos, comunicação, planejamento, participação e trabalho colaborativo. O gestor escolar, particularmente, precisa estar preparado para lidar com diferentes interesses e perspectivas presentes na comunidade escolar.

Nesse sentido, a formação não deve limitar-se aos aspectos técnicos da administração escolar. É necessário desenvolver uma compreensão ampla sobre educação, cidadania, políticas públicas e relações sociais.

Libâneo (2013) destaca que a organização e a gestão da escola estão diretamente relacionadas ao trabalho pedagógico. Dessa forma, a formação dos profissionais precisa considerar tanto os aspectos administrativos quanto as dimensões pedagógicas e sociais da instituição.

A formação democrática também pressupõe o desenvolvimento da capacidade de ouvir e dialogar. Em uma escola composta por diferentes sujeitos, conflitos e divergências são naturais. O desafio consiste em transformar essas diferenças em possibilidades de aprendizagem e construção coletiva.

Freire (1996) ressalta a importância do respeito aos saberes e à autonomia dos sujeitos. Aplicada à gestão escolar, essa perspectiva significa reconhecer que cada integrante da comunidade possui experiências que podem contribuir para a construção de uma escola mais democrática.

Assim, investir na formação dos profissionais representa também investir na capacidade da escola de construir processos participativos mais consistentes.

A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA GESTÃO ESCOLAR

A gestão democrática não pode desconsiderar a participação dos estudantes. Afinal, eles constituem o principal público da escola e devem ser reconhecidos como sujeitos do processo educativo.

Durante muito tempo, as decisões escolares foram predominantemente organizadas pelos adultos, enquanto os estudantes ocupavam uma posição mais passiva. Uma perspectiva democrática, entretanto, reconhece que crianças, adolescentes e jovens podem expressar opiniões, apresentar propostas e participar de decisões compatíveis com sua idade e seu desenvolvimento.

O grêmio estudantil constitui um dos principais instrumentos de participação dos estudantes. Por meio dele, os alunos podem desenvolver ações culturais, sociais, esportivas e educativas, além de representar os interesses do corpo discente.

A participação estudantil também pode ocorrer por meio de assembleias, projetos, rodas de conversa, representantes de turma, consultas e atividades relacionadas ao Projeto Político-Pedagógico.

Essas experiências possuem importante dimensão educativa. Ao participar de processos coletivos, o estudante aprende que a democracia envolve diálogo, responsabilidade, negociação e respeito às diferenças.

A escola, portanto, não deve apenas ensinar conceitos relacionados à democracia. Deve possibilitar que os estudantes vivenciem práticas democráticas.

Nesse sentido, a gestão democrática possui uma dimensão pedagógica. A própria organização da escola pode contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar da sociedade de maneira consciente e responsável.

A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE

A aproximação entre escola, família e comunidade constitui outro aspecto importante da gestão democrática.

A escola pública está inserida em um território e não pode ser compreendida de forma isolada. As características sociais, culturais e econômicas da comunidade influenciam diretamente a vida escolar.

Por esse motivo, estabelecer relações de diálogo com as famílias permite que a instituição conheça melhor os estudantes e compreenda suas necessidades.

A participação das famílias, entretanto, não deve ocorrer somente quando surgem problemas relacionados à aprendizagem ou ao comportamento. É importante construir uma relação contínua, baseada na comunicação e na corresponsabilidade.

Reuniões de pais, encontros temáticos, projetos culturais, atividades comunitárias e participação em órgãos colegiados são algumas possibilidades de aproximação.

É necessário, contudo, que a escola tenha cuidado para não responsabilizar exclusivamente as famílias pelos problemas educacionais. A relação entre escola e família deve ser construída de maneira cooperativa, reconhecendo as responsabilidades específicas de cada parte.

Paro (2016) destaca a importância da aproximação entre escola e comunidade para o fortalecimento da escola pública. A participação social pode contribuir para ampliar a compreensão sobre os problemas educacionais e para construir estratégias que considerem a realidade dos estudantes.

Dessa forma, a comunidade deixa de ser vista apenas como público atendido pela escola e passa a ser reconhecida como parceira na construção do projeto educacional.

TRANSPARÊNCIA E RESPONSABILIDADE NA GESTÃO PÚBLICA

A transparência constitui elemento indispensável para uma gestão democrática. Em uma escola pública, decisões administrativas, pedagógicas e financeiras precisam ser conduzidas com responsabilidade e, sempre que cabível, apresentadas à comunidade escolar.

A transparência contribui para fortalecer a confiança entre a gestão e os demais segmentos da instituição. Quando as informações são compartilhadas de maneira clara, a comunidade possui melhores condições de compreender as decisões e participar de forma consciente.

A prestação de contas dos recursos públicos é uma das dimensões dessa transparência. A comunidade escolar deve ter condições de acompanhar a aplicação dos recursos destinados à instituição, respeitando os procedimentos e normas estabelecidos pelos sistemas de ensino.

Entretanto, transparência não significa simplesmente divulgar informações. É necessário que elas sejam apresentadas de maneira compreensível e acessível.

Uma gestão democrática deve evitar que informações importantes permaneçam restritas a poucos integrantes da instituição.

A publicidade dos processos, a clareza na comunicação e a abertura ao diálogo são práticas que contribuem para a construção de uma cultura de responsabilidade coletiva.

Nesse contexto, o gestor assume papel essencial. Cabe à liderança escolar organizar os processos administrativos de maneira responsável, respeitando a legislação e garantindo que os recursos sejam utilizados em benefício dos objetivos educacionais.

GESTÃO DEMOCRÁTICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE

A gestão democrática também precisa estar comprometida com a inclusão e com o respeito à diversidade.

A comunidade escolar é formada por sujeitos com diferentes histórias, características, necessidades, culturas, opiniões e formas de compreender o mundo. Uma escola democrática precisa reconhecer essas diferenças e combater práticas de exclusão e discriminação.

A participação somente pode ser considerada democrática quando diferentes grupos possuem oportunidades de expressar suas necessidades e serem respeitados.

Isso implica garantir acessibilidade, promover relações respeitosas e criar estratégias para que estudantes que historicamente enfrentam barreiras de participação também possam ocupar os espaços de decisão.

A gestão escolar precisa estar atenta às diferentes formas de desigualdade presentes no cotidiano. Questões relacionadas à deficiência, condição socioeconômica, gênero, diferenças culturais e outras características sociais precisam ser consideradas no planejamento das ações escolares.

Nesse sentido, a gestão democrática aproxima-se da ideia de equidade. Tratar todos de maneira justa não significa necessariamente oferecer exatamente as mesmas condições, mas reconhecer necessidades distintas e desenvolver estratégias que possibilitem a participação de todos.

A escola democrática é, portanto, aquela que busca garantir que ninguém seja excluído dos processos educativos e participativos.

O PAPEL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A efetivação da gestão democrática também depende das políticas educacionais desenvolvidas pelos sistemas de ensino.

Embora a escola possua determinado grau de autonomia, suas possibilidades de atuação estão relacionadas às condições oferecidas pelas redes municipais, estaduais ou federal de ensino.

Por essa razão, políticas de formação continuada, valorização profissional, financiamento, infraestrutura e participação social são fundamentais para criar condições favoráveis à democratização da gestão.

Não é suficiente estabelecer legalmente a participação se as escolas não possuem condições materiais e institucionais para desenvolvê-la.

A gestão democrática precisa ser compreendida como responsabilidade compartilhada entre diferentes níveis do sistema educacional.

As secretarias de educação, órgãos gestores, unidades escolares, profissionais, estudantes, famílias e comunidade possuem responsabilidades distintas, mas complementares.

Nesse contexto, a legislação brasileira oferece uma base importante para a construção da gestão democrática, mas sua efetivação depende da transformação dos princípios legais em práticas concretas.

A existência da previsão normativa representa uma conquista, mas a democracia educacional precisa ser constantemente construída e defendida no cotidiano das instituições.

POSSIBILIDADES PARA O FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Diante dos desafios apresentados, algumas ações podem contribuir para fortalecer a gestão democrática nas escolas públicas.

Entre elas, destaca-se a valorização dos órgãos colegiados, garantindo que conselhos escolares e demais espaços participativos tenham funcionamento regular e efetivo.

Outra possibilidade consiste na criação de canais permanentes de escuta dos estudantes, professores, funcionários e famílias. A comunicação não deve acontecer somente em situações de crise, mas fazer parte da rotina institucional.

Também é importante fortalecer a elaboração coletiva e o acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico. O documento deve ser compreendido como instrumento vivo, capaz de orientar e avaliar as ações da escola.

A formação continuada dos gestores e demais profissionais também precisam ser valorizada. Temas como liderança democrática, mediação de conflitos, participação social, inclusão, diversidade e planejamento coletivo podem contribuir para qualificar as práticas de gestão.

Outra estratégia importante é ampliar a transparência. Informações sobre projetos, recursos, resultados e decisões precisam chegar aos diferentes segmentos da comunidade de maneira clara e acessível.

A participação estudantil também deve ser estimulada. Grêmios, assembleias, representantes de turma e projetos coletivos são possibilidades de desenvolver experiências democráticas desde a Educação Básica.

Finalmente, é necessário reconhecer que não existe um único modelo de gestão democrática. Cada escola possui características próprias e precisa construir estratégias adequadas à sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática constitui um dos fundamentos essenciais da educação pública brasileira. Prevista constitucionalmente e regulamentada pela legislação educacional, representa uma concepção de organização escolar baseada na participação, no diálogo, na transparência e na corresponsabilidade.

Ao longo deste artigo, foi possível compreender que a gestão democrática não se resume à existência de conselhos, reuniões ou outros mecanismos formais de participação. Sua efetivação exige uma mudança na cultura institucional e na maneira como as relações são estabelecidas dentro da escola.

A participação precisa ser efetiva. Isso significa garantir que professores, funcionários, estudantes, famílias e comunidade possam conhecer os problemas da instituição, apresentar propostas, discutir alternativas e participar das decisões.

Nesse processo, o gestor escolar desempenha papel fundamental. Sua liderança precisa combinar autoridade, responsabilidade e capacidade de diálogo. O gestor democrático não abandona suas atribuições, mas reconhece que a construção de uma escola pública de qualidade depende da participação de diferentes sujeitos.

O Conselho Escolar, o Projeto Político-Pedagógico, o grêmio estudantil e os demais espaços de participação constituem instrumentos importantes para essa construção. Entretanto, esses mecanismos somente cumprem sua função quando possuem condições reais de funcionamento e quando suas decisões são consideradas no cotidiano da escola.

Também foi possível observar que a gestão democrática está diretamente relacionada à qualidade social da educação. Uma escola que conhece sua comunidade, escuta seus estudantes, valoriza seus profissionais e estabelece relações transparentes possui maiores possibilidades de enfrentar seus desafios e desenvolver práticas educativas coerentes com sua realidade.

A gestão democrática também possui uma importante dimensão formativa. Quando os estudantes participam de decisões, aprendem a dialogar, respeitar opiniões diferentes, assumir responsabilidades e compreender o funcionamento da vida coletiva. Dessa maneira, a própria experiência escolar contribui para a formação cidadã.

Entretanto, ainda existem obstáculos importantes, como práticas centralizadoras, dificuldades de participação das famílias, falta de tempo, limitações estruturais e fragilidades na formação dos profissionais. Esses desafios demonstram que a democratização da escola é um processo permanente e que não pode ser reduzido ao cumprimento de determinações legais.

É necessário, portanto, fortalecer políticas públicas que garantam condições para a participação, ampliar a formação dos profissionais e consolidar espaços institucionais de diálogo.

Conclui-se que a gestão democrática representa muito mais do que uma forma de administrar a escola. Ela constitui uma concepção de educação comprometida com a cidadania, a participação social, a autonomia e a construção coletiva.

Na escola pública, democratizar a gestão significa reconhecer que a educação é um direito de todos e que sua construção envolve diferentes sujeitos. Significa compreender que a escola pertence à comunidade e que sua qualidade depende não apenas do trabalho individual de seus profissionais, mas também da capacidade coletiva de planejar, decidir, acompanhar e transformar a realidade.

Assim, fortalecer a gestão democrática significa fortalecer a própria escola pública como espaço de conhecimento, participação, inclusão e formação para a cidadania.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a participação de profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e incluir os Conselhos Escolares e os Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2013.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

A CONSTRUÇÃO DE VALORES NECESSÁRIOS ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL E MORAL DA CRIANÇA

KARINA CRISTINA CYPRIANI

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi estudar a contribuição da literatura para a aprendizagem dos alunos e analisar o papel do professor no desenvolvimento moral e intelectual da criança, a escola deve assegurar a todos os estudantes a oportunidade de vivenciar práticas significativas de leitura e produção de diferentes gêneros textuais, ao ouvir histórias, as crianças estabelecem relações entre as narrativas e suas próprias experiências, ampliando seus conhecimentos, desenvolvendo a imaginação e a capacidade de construir textos, além de enriquecerem seu vocabulário.

A literatura infantil, portanto, constitui-se como um importante recurso para o desenvolvimento da aprendizagem e para a formação integral da criança, a transmissão de valores às crianças é uma tarefa complexa, pois envolve conceitos abstratos que, muitas vezes, ainda não são plenamente compreendidos nas etapas iniciais do desenvolvimento, questiona-se: de que forma a literatura pode contribuir para o processo de construção da formação moral das crianças e para o seu processo de escolarização?

As histórias constituem um importante recurso para auxiliar na compreensão dessas questões, pois, além de divertirem e despertarem a curiosidade das crianças, favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas e de oralidade, contos e nas narrativas, é possível abordar valores, sentimentos, atitudes e diferentes situações presentes na convivência social, contribuindo para a reflexão e para o desenvolvimento moral e intelectual da criança.

Palavras-chave: Valores; Contos de fadas; Educação.

INTRODUÇÃO

A escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo leitor. Muitas instituições possuem um espaço específico destinado à leitura, como a sala de leitura ou biblioteca, é fundamental criar diferentes possibilidades para o desenvolvimento do gosto pela leitura, de textos significativos e adequados à realidade dos aluno a importância da literatura infantil para a formação moral e a construção da personalidade da criança, considerando o resgate de valores e princípios fundamentais para sua formação social., análise, busca-se identificar as múltiplas funções da literatura infantil, sua utilização no contexto educacional e as contribuições que ela pode oferecer para o processo de construção da personalidade infantil.

Nos diversos gêneros literários, estão presentes temas relacionados ao amor, aos medos, às carências afetivas e materiais, às descobertas, às perdas, às buscas e à solidão, narrativas também apresentam diferentes comportamentos e valores, por meio das atitudes das personagens, dos conflitos vivenciados e das virtudes representadas por heróis e heroínas, a literatura possibilita à criança refletir sobre situações presentes em sua realidade e compreender diferentes aspectos da convivência humana.

A leitura, como instrumento capaz de oferecer à criança elementos para a compreensão da realidade e a construção de valores, pode auxiliá-la na reflexão sobre seus sentimentos e conflitos, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação e dos aspectos emocionais, as experiências proporcionadas pela leitura podem favorecer a construção da confiança e a ampliação das perspectivas da criança diante da vida torna-se necessário que a família e a escola ofereçam orientação e acompanhamento adequados durante o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

DESENVOLVIMENTO

O acesso a diferentes conteúdos culturais e midiáticos faz parte da realidade contemporânea, o que reforça a importância de promover espaços de diálogo, reflexão e formação, transmissão e a construção de valores podem

ocorrer tanto na educação formal quanto na informal, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos capazes de conviver de forma respeitosa e responsável em sociedade.

Destaca-se a importância da ação educativa desenvolvida pela escola em parceria com as famílias e a comunidade, que pode contribuir para a reflexão sobre valores, para o fortalecimento das relações sociais e para a formação integral dos estudantes, a literatura infantil constitui-se como um importante recurso pedagógico e cultural, capaz de favorecer a aprendizagem, a formação moral e o desenvolvimento social e emocional da criança, muitas instituições possuem um espaço específico destinado à leitura, como a sala de leitura ou biblioteca o entanto, é fundamental criar diferentes possibilidades para o desenvolvimento do gosto pela leitura, por meio da utilização de textos significativos e adequados à realidade dos alunos a importância da literatura infantil para a formação moral e a construção da personalidade da criança, considerando o resgate de valores e princípios fundamentais para sua formação social.

Nesta análise, busca-se identificar as múltiplas funções da literatura infantil, sua utilização no contexto educacional e as contribuições que ela pode oferecer para o processo de construção da personalidade infantil. Diversos gêneros literários apresentam temas relacionados ao amor, aos medos, às carências afetivas e materiais, às descobertas, às perdas, às buscas e à solidão. Também apresentam diferentes comportamentos e valores, por meio das atitudes das personagens, dos conflitos vivenciados e das virtudes representadas por heróis e heroínas, possibilita à criança refletir sobre situações presentes em sua realidade e compreender diferentes aspectos da convivência humana.

Como instrumento capaz de oferecer à criança elementos para a compreensão da realidade, a construção de valores pode auxiliá-la na reflexão sobre seus sentimentos e conflitos, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação e dos aspectos emocionais, experiências proporcionadas pela leitura podem favorecer a construção da confiança e a ampliação das perspectivas da criança diante da vida torna-se necessário que a família e a

escola ofereçam orientação e acompanhamento adequados durante o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

A importância de promover espaços de diálogo, reflexão e formação, transmissão e a construção de valores pode ocorrer tanto na educação formal quanto na informal, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos capazes de conviver de forma respeitosa e responsável em sociedade,importância da ação educativa desenvolvida pela escola em parceria com as famílias e a comunidade pode contribuir para a reflexão sobre valores, para o fortalecimento das relações sociais e para a formação integral dos estudantes; constitui-se como um importante recurso pedagógico e cultural, capaz de favorecer a aprendizagem, a formação moral e o desenvolvimento social e emocional da criança.

Entre esses outros valores poderão estar, justamente, os valores morais, como a honestidade, a coragem para outras pessoas, poderá ocorrer o contrário: os valores morais estarão no centro de sua identidade e outros (como ser bonito ou rico).

Para La Tale (1998), além do problema da transformação e perda de valores éticos e morais, uma das principais preocupações com relação às crianças é o limite, ou melhor, a falta dele que elas demonstram diariamente não só em casa, mas também na escola.

> A obediência, o respeito, a disciplina, a retidão moral, a cidadania, enfim, tudo parece associado a essa metáfora. Tudo talvez, mas não todos. De fato, quem supostamente carece de limites é sempre uma criança [..] lembremos, porém, um fato importante e nunca suficientemente enfatizado: os jovens são reflexos da sociedade em que vivem, e não de uma tribo de alienígenas misteriosamente desembarcada em nosso mundo, com costumes bárbaros adquiridos não se sabe onde. Se é verdade que eles carecem disso que chamamos de limites, é porque a sociedade como um todo deve estar privada deles (LA TAILLE, 1998, p. 11).

Segundo Piaget (2007), as crianças menores, aquelas que frequentam a Educação Infantil e que ainda não atingiram a construção do pensamento lógico concreto, têm como características marcantes o ignorar qualquer regra e centrar sobre si mesmas as relações presentes no seu ambiente físico e social. As relações entre a criança e as pessoas que a cercam desempenham papel fundamental na formação dos seus sentimentos morais, já que a criança não

tem estes sentimentos prontos.

A formação moral e a ética obtiveram um novo contexto no âmbito escolar devido à inserção dos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs,1997), cujo conteúdo visa à formação de cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, e igualitária.

Publicados em 1997 pelo Ministério da Educação e do Desporto - MEC) e pela Secretaria de Educação Fundamental, são compostos por dez volumes contendo orientações curriculares para o desenvolvimento do ensino fundamental no país. O MEC também publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, sendo que este é parte integrante da série de documentos dos PCNs, que propõem que os professores trabalhem de forma transversal, na educação infantil, os temas relacionados à moral e à ética, tendo em vista o desenvolvimento do exercício da cidadania, como uma forma de solucionar a atual crise de valores morais e éticos que nossa sociedade está vivendo.

> A educação e ética são duas faces de uma mesma moeda, pois para ele, a educação é capaz de “abrir aos alunos o mundo do agir moral por meio de um processo pedagógico/reflexivo/comunicativo a respeito das proposições morais que integram o ambiente cultural. ” (GOERGEN, 2001, p. 153).

Como objetivo principal da educação, a formação e o desenvolvimento da criança, visando torná-la um indivíduo apto ao exercício da cidadania, o modelo de educação proposto pelos PCNs e RCNEI, sugerem que ao se trabalhar com os temas Moral e Ética, utilize-se um conjunto de conteúdos baseados nos princípios dos direitos humanos como: dignidade, respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade, que constituem a essência dos valores morais e éticos necessários a uma sociedade democrática.

Sendo que segundo Goergen (2001):

> A educação moral nos tempos modernos é um processo de familiarização com um discurso moral a partir de princípios gerais, ligados a circunstâncias concretas, pois a moral é constituída por regras limitadas, configuradas concretamente no interior de um mundo de circunstâncias, mas à luz de princípios éticos mais gerais. Estes princípios ou normas não especificam no detalhe as condições de sua validade e observância, mas insinuam a necessidade de uma aprendizagem de como, em determinadas circunstâncias, estes

> princípios devem ser vividos ou mesmo justificadamente transgredidos (GOERGEN 2001, p. 153).

Sendo assim, os processos educativos podem e devem incentivar a autonomia moral e ética na criança em relação à internalização das normas convencionais da sociedade em que está inserida; o desenvolvimento humano ocorre a partir do contato com outras pessoas e com o meio em que vive; nesse sentido, a educação infantil pode ser um espaço privilegiado para que tal interação aconteça.

Um espaço visualmente limpo, claro, permitindo que as crianças se sintam à vontade para desenvolver suas capacidades de criar e imaginar, bem como, interagir e serem capazes de exercer uma série de atividades ideia central é organizar o espaço para a realização de atividades de acordo com a faixa etária das crianças, envolvendo atividades lúdicas, que levem em conta as diversas formas de linguagem: música, faz-de-conta, teatro, imitação, dança, desenhos, literatura etc.

Segundo Silva (2002, p. 92),

> “a ética constitui o domínio de investigação a respeito das noções de felicidade e infelicidade, bem e mal, justas e injustas e dos valores a que os homens se submetem por tradição é um conjunto de condutas, como respeitar os direitos, uma vida boa e merecer ser objeto de admiração moral.

Ao organizar o espaço, o educador potencializa todas as dimensões humanas nas crianças: o imaginário, o artístico, o lúdico, o afetivo e o cognitivo., é fundamental que, ao promover espaços para o convívio social, o educador pense em todos esses aspectos, bem como na privacidade do aluno ter com as crianças institucionalizadas o dia todo; sabe-se que a rotina na educação infantil pode ser facilitadora ou um processo que limite o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, ética e a moral são vistas e empregadas como sinônimos, caracterizando a ideia de conjunto de princípios e/ou padrões de conduta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados, foi possível compreender que a literatura

infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na formação integral da criança, contribuindo não apenas para a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também para a construção da personalidade, da imaginação e dos valores morais e sociais. Por meio das histórias, especialmente dos contos de fadas, a criança tem a oportunidade de conhecer diferentes realidades, identificar sentimentos, compreender conflitos e refletir sobre atitudes e comportamentos.

Nesse sentido, a literatura é um importante instrumento pedagógico, pois favorece o desenvolvimento da linguagem, amplia o vocabulário, estimula a criatividade e proporciona experiências significativas de aprendizagem, isso, possibilita trabalhar valores como respeito, solidariedade, amizade, responsabilidade e empatia, contribuindo para a convivência e para a formação ética e moral dos pequenos professor como mediador desse processo, uma vez que cabe a ele proporcionar momentos de leitura, estimular a participação das crianças e promover diálogos e reflexões sobre as narrativas apresentadas.

A escola, em parceria com a família, deve incentivar o contato com os livros desde a Educação Infantil, criando ambientes acolhedores e oportunidades para que a leitura se torne uma prática prazerosa e significativa. a literatura infantil vai muito além do entretenimento, pois representa um caminho para a construção do conhecimento, para o desenvolvimento emocional e para a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny**.** Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2006 (Série: Pensamento e Ação no Magistério). 174 p

ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter; GOMES, Ivan Marcelo. Baumann e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar da pós-modernidade. Tradução: Mauro Gama; Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9394/96.Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica– Brasília. DF

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. – Parâmetros em ação - Conteúdo: Educação Infantil. – Brasília: A Secretaria, 1999. 90p.:

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

BETTELHEIM, B. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009. 21ª edição revista, 437 p.

COELHO, N. Novaes. Literatura infantil: teoria - análise – didática. 7. ed. rev., atual. São Paulo: Moderna, 2000. 287 p.

COSTA, J. F. Psicanálise e moral. São Paulo: Edusp, 1989.

FREIRE. Pedagogia da autonomia 27. ed. São Paulo



WWW.SLEDITORA.COM
WHATSAPP (11)978414455
SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM