WWW.SLEDITORA.COM

ISSN: 2675-4193

SL EDUCACIONAL

MARÇO DE 2026 V.8 N.03

CIMESB
Formação de Professores

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/03/2026

Revista SL Educacional

N° 03
Março 2026
Publicação
Mensal (março)
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.03 (2026) - São Paulo: SL Editora, 2026 – Mensal
Modo de acesso: https://www.sleditora.com/

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/03/2026

1 Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

A INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR
BRUNA PRECIOSA MENEZES RAMOS **4**
PRINCESAS E PRÍNCIPES DE VERDADE: PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E A MATERIALIZAÇÃO DOS ORIXÁS
GISELI RODRIGUES SILVA..... **10**
A IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DE SINAIS DE ATRASO NO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GRACILENE ALVES SERAFIM **16**
A ARTE NO DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POETIZAR, FRUIR E CRIAR
JUCÉLIA DE PAULA MEDEIROS..... **26**
GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS ADMINISTRATIVOS
LÍVIA GARDINAL CAIRES..... **44**
ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LÚDICO POR MEIO DAS OBRAS DE IVAN CRUZ
LUIZ RICARDO COSTA **56**
ALFABETIZAÇÃO E SUAS DIFICULDADES NO ENSINO E APRENDIZAGEM
MÁRCIA SILVÉRIO PEREIRA SETE **74**
FÁBULA: UM GÊNERO TEXTUAL MORALIZADOR E SEUS PRINCIPAIS PROCESSOS, SEGUNDO A ÓTICA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL
SUELLEN CRISTINA DA CONCEIÇÃO SILVA..... **82**
A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LDB – 1996
TAÍS NUNAN COLENATTO CORRÊA..... **97**
LEITURA E CIÊNCIA EM *CLARA DOS ANJOS*: A BIBLIOTECA DE JOSÉ CASTANHO DE MENESES
ANA CAROLINA DE AZEVEDO MELLO KNOLL **114**
MOTIVANDO A CRIANÇA À LEITURA
MARIA CLARA DE ALMEIDA ROCHA LOPES..... **120**
A PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
CRISTIANE LÚCIA CORADINI PEREIRA..... **128**
DA PROTEÇÃO LEGAL À PRÁXIS PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE DO ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
DÉBORA SILVA MARIA **134**
TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
KATIA FERREIRA DOS SANTOS **143**
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PROJETOS PEDAGÓGICOS COM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DEBORA ALVES **149**
AVANÇOS NA APRENDIZAGEM E A IMPORTANCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA
ALISON DE OLIVEIRA IVO **157**
AUTISMO NA VIDA ADULTA: DESAFIOS, DIAGNÓSTICO TARDIO E CAMINHOS PARA A INCLUSÃO
SHIRLEI LAURENTINO SHULTES MARQUES **170**
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA
EDUARDO PORTELA MOURA. **180**
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MATEMÁTICO: DIFERENÇAS E COMPLEMENTARIDADES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
RENATO DE BRITO PEREIRA..... **188**
A NEUROPSICOPEDAGOGIA E O XADREZ ESCOLAR: DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E INCLUSÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO
CLÓVIS PEREIRA DA SILVA JÚNIOR. **196**
CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS QUE APROXIMAM AS CRIANÇAS DA LINGUAGEM ESCRITA
CÁSSIA PEREIRA. **203**
A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES
IZILDA FERNANDA CELESTINO CRAVO..... **208**
PENSAMENTO ESPACIAL EM TRANSIÇÃO: CARTOGRAFIA ESCOLAR, GEOTECNOLOGIAS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL DE GEOGRAFIA
RENATA CRISTINA DE BARROS VARNIER. **213**
O PENSAMENTO MATEMÁTICO NO UNIVERSO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS, BRINCADEIRAS E MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PRISCILA GALATTI SARTÓRIO. **231**
UMA ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS, DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM RELAÇÃO AO BERÇÁRIO
ÉRICA MAXIMINA FERREIRA. **237**
COMO A CRIANÇA APRENDE A LER E A ESCREVER? CONTRIBUIÇÕES DE MAGDA SOARES, EMILIA FERREIRO E ARTUR GOMES DE MORAIS PARA A COMPREENSÃO DA ALFABETIZAÇÃO
GISELE BARBOSA PEREIRA CAVALCANTE..... **247**
O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA ENQUANTO LEITOR
THAMIRES FERRIS BARBOSA DE LIMA. **255**
A RELAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E NEUROCIÊNCIA
LUCIANO DE OLIVEIRA FURTADO..... **267**

A INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR

BRUNA PRECIOSA MENEZES RAMOS

Resumo

O presente trabalho busca compreender os porquês da ausência de maiores reflexões sobre o processo de aprendizagem desse público, além de abordá-los de forma crítica, uma vez que acabam por evidenciar certo alheamento em relação à educação de jovens e adultos com deficiência. Parte-se da premissa de que, orientado pela tendência pedagógico-tradicional do século XIX e pela concepção médico-patológica em relação às pessoas com deficiência, o modelo visto até os dias atuais, no sistema educacional, acaba por refletir diretamente na educação desses jovens (SIEMS, 2011). Tal realidade dificulta o seu reconhecimento como cidadão protagonista de sua própria existência, bem como interfere em sua formação como ser crítico, reflexivo e, de fato, digno de aprendizagens significativas e enriquecedoras; torna-se urgente dar voz a esse público, e superar tais barreiras, as quais incluem questões de caráter socio-histórico-cultural.

Palavras-chave: Cultura; Educação; Aprendizagem.

A Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se por atender sujeitos cujas trajetórias de vida foram marcadas por processos de exclusão social, econômica e educacional. Jovens, adultos e idosos que frequentam essa modalidade trazem consigo experiências diversas, saberes construídos fora do espaço escolar e expectativas distintas em relação à escolarização. Freire (1987) ressalta que esses sujeitos não chegam à escola como “páginas em branco”, mas como portadores de saberes e experiências que precisam ser reconhecidos no processo educativo.

Historicamente concebida sob uma perspectiva compensatória, a EJA esteve voltada, por longo período, à reposição de conteúdos e à certificação escolar, desconsiderando as singularidades dos sujeitos que a compõem. Para estudantes com deficiência intelectual, essa lógica mostra-se ainda mais excludente, ao ignorar seus tempos de aprendizagem, suas formas de interação com o conhecimento e suas potencialidades. Essa perspectiva, ainda presente em muitas propostas pedagógicas da EJA, evidencia uma concepção de ensino que prioriza a certificação em detrimento da formação humana, impactando diretamente a permanência e o engajamento desses estudantes no processo educativo.

Ao tratar da escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual, torna-se necessário compreender que as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos não se restringem às limitações cognitivas, mas estão diretamente relacionadas às barreiras impostas pelo contexto escolar. Conforme aponta Pan (2008), a deficiência intelectual não pode ser compreendida como fator de negação do direito à aprendizagem, mas como expressão da diversidade

humana, cujas limitações são frequentemente produzidas socialmente pelas práticas excludentes da escola.

Desafios das práticas pedagógicas inclusivas na EJA

Na prática pedagógica cotidiana da EJA, os desafios à inclusão manifestam-se de diferentes formas. A centralidade da transmissão de conteúdos, aliada à homogeneização dos processos de ensino, limita as possibilidades de participação dos estudantes com deficiência intelectual e compromete a construção de aprendizagens significativas. Essa organização do trabalho pedagógico, ao desconsiderar os diferentes ritmos e modos de aprender, reforça processos de exclusão no interior da própria escola, como alerta Mantoan (2003).

Outro desafio relevante refere-se à formação docente. Muitos professores que atuam na EJA não tiveram, em sua formação inicial ou continuada, oportunidades de reflexão sistematizada sobre a educação inclusiva e sobre estratégias pedagógicas voltadas à diversidade dos sujeitos. Essa lacuna formativa contribui para a insegurança profissional e para a reprodução de práticas excludentes, ainda que de forma não intencional. Nesse sentido, Freire (1996) defende a formação permanente como condição essencial para uma prática educativa crítica e comprometida com a transformação social.

Somam-se a esses aspectos as condições estruturais das escolas, como turmas numerosas, escassez de recursos pedagógicos e ausência de apoio institucional, que dificultam a construção de práticas inclusivas efetivas. Na EJA,

tais desafios são intensificados pela organização do tempo escolar e pela rotatividade dos estudantes, exigindo do professor constante reorganização do trabalho pedagógico.

Possibilidades pedagógicas para uma EJA inclusiva

Apesar dos desafios existentes, a construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação de Jovens e Adultos é possível e necessária. A compreensão da aprendizagem como um processo social, mediado pelas interações e pela participação ativa dos sujeitos, contribui para a reorganização do trabalho pedagógico e para a valorização das potencialidades dos estudantes com deficiência intelectual. A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1997) reforça que o desenvolvimento humano se constrói nas relações sociais e que a aprendizagem pode impulsionar o desenvolvimento.

Considerações finais

Práticas pedagógicas que favoreçam o diálogo, a cooperação, a contextualização dos conteúdos e o reconhecimento dos saberes prévios dos estudantes mostram-se potentes para a promoção da inclusão. A flexibilização curricular, o uso de diferentes linguagens e a diversificação das estratégias de ensino ampliam as possibilidades de participação e engajamento dos estudantes no processo educativo, aproximando a escola de uma proposta verdadeiramente inclusiva (PAN, 2008).

Nesse contexto, o professor assume papel central como mediador do conhecimento, sendo responsável por criar situações de aprendizagem que favoreçam a interação, a autonomia e o protagonismo dos estudantes. A escola, por sua vez, deve comprometer-se com a construção de uma cultura inclusiva, pautada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade como princípio educativo.

Referências

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. Petrópolis: Vozes, 2017.

BINS, Kátia de Souza. Adultos com deficiência intelectual: trajetórias, afetividade e inclusão social. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BINS, Kátia de Souza. Deficiência intelectual e vida adulta: desafios e possibilidades. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jul. 1991.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

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). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

ENCICLOPÉDIA DO HOLOCAUSTO. Programa de Eutanásia Nazista (T-4). Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos.

FREDERICO, Renata; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Deficiência intelectual, escolarização e vida adulta. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 46, p. 1–18, 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Rosana Carvalho. História da deficiência e das práticas educacionais. In: _____. Educação especial: história e políticas públicas. Campinas: Autores Associados, 2011.

GONÇALVES, Adriana Garcia; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; SANTOS, Cláudia Regina. Escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 130, p. 31–49, 2015.

IBGE. Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2018: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PAN, Miriam. O direito à diferença: uma reflexão sobre a deficiência intelectual. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, Otto Marques da. A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PRINCESAS E PRÍNCIPES DE VERDADE: PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E A MATERIALIZAÇÃO DOS ORIXÁS

GISELI RODRIGUES SILVA

Resumo

Este artigo apresenta o relato de uma experiência pedagógica desenvolvida com uma turma de 31 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental da EMEF Ernani Silva Bruno, ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2025. O projeto teve como ponto de partida a leitura da obra *Omo-Oba: histórias de princesas e príncipes*, de Kiusam de Oliveira, e fundamentou-se no Projeto Político-Pedagógico da escola, baseados nos quatro eixos fundamentais: mulher, negritude, povos indígenas e comunidade LGBTQIAPN+. Amparado na Lei nº 10.639/03 e no Currículo Antirracista da Rede Municipal de São Paulo, o trabalho buscou desenvolver práticas antirracistas no ciclo de alfabetização, articulando literatura, oralidade, escrita, identidade e território. As produções textuais coletivas, mediadas pela professora como escriba, evidenciam o protagonismo infantil, a valorização de referências negras contemporâneas e a potência da escuta pedagógica como princípio formativo. A experiência culminou em uma exposição na Mostra Cultural da escola, ampliando o diálogo com as famílias e a comunidade escolar.

Palavras-chave: Alfabetização; Educação antirracista; Cultura afro-brasileira; Orixás; Relato de experiência.

Introdução

A promulgação da Lei nº 10.639/03 constituiu um marco ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica. Entretanto, apesar dos avanços legais e curriculares, a efetivação de práticas antirracistas no cotidiano escolar ainda se apresenta como um desafio, especialmente no ciclo de alfabetização, etapa frequentemente atravessada por inseguranças docentes e por concepções restritivas acerca dos conteúdos considerados adequados para crianças pequenas.

Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico da EMEF Ernani Silva Bruno organiza-se a partir de quatro eixos estruturantes: mulher, negritude, povos indígenas e comunidade LGBTQIAPN+, orientando práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e a valorização da diversidade. Alinhado a esses princípios, o projeto aqui relatado compreende a alfabetização como um processo que vai além da aprendizagem do sistema de escrita alfabética, envolvendo a construção de identidades, o pertencimento e a leitura crítica do mundo.

O disparador do projeto: outras princesas e príncipes são possíveis

O projeto teve início com a leitura da obra *Omo-Oba: histórias de princesas e príncipes*, de Kiusam de Oliveira, que apresenta os Orixás por meio de narrativas sensíveis, os retratando como princesas e príncipes. Com a provocação inicial, as crianças foram convidadas a expressar suas impressões sobre histórias de princesas. Parte dos meninos manifestou resistência, afirmando que “princesas são chatas”, revelando estereótipos de gênero ainda presentes no imaginário infantil.

Após a leitura, o estranhamento foi imediato, uma vez que as personagens apresentadas não correspondiam às princesas tradicionalmente conhecidas pelas crianças. Diante do interesse despertado, foi proposto o desafio de conhecer uma “princesa de verdade”, que fosse doce e forte, como Oyá. Nesse contexto, foi apresentada a judoca Beatriz Souza, campeã olímpica em 2024,

que passou a ser nomeada pelas crianças como “Princesa Búfalo”, materializando simbolicamente características atribuídas à Orixá.

Desenvolvimento do projeto: materializando os Orixás

A curiosidade das crianças e o desejo de conhecer outras princesas e príncipes deram origem ao projeto, desenvolvido ao longo do segundo semestre do ano de 2025, respeitando os tempos da alfabetização e as demandas emergentes das escutas infantis. A proposta foi sendo construída a partir dos interesses do grupo, ampliando o repertório cultural e promovendo reflexões sobre diversidade e representatividade.

Por meio de leituras, rodas de conversa, produções textuais coletivas, com a professora atuando como escriba, observação de vídeos das competições, discursos e visitação a instalação da UBS local, as crianças passaram a associar os Orixás a personalidades contemporâneas, majoritariamente negras, dos campos do esporte, da política e da vida social no território.

As associações construídas junto com as crianças foram:

Oyá–Beatriz Souza judoca medalha de ouro nas olimpíadas de 2024,

Oxum–Rebeca Andrade campeã da ginastica artística medalha de ouro nas olimpíadas 2024,

Ajé Xalugá–Maya Gabeira sufista de ondas gigantes,

Otím–Erika Hilton deputada federal representando a comunidade LGBTQIA+,

Omolu–A equipe da Unidade Básica de Saúde do território.

Esta aproximação não se limitou ao imaginário, mas se materializou como **elaborações simbólicas**, nas quais atributos dos Orixás foram interpretados a partir de referências destas personalidades.

Os textos coletivos deixam evidente o processo de construção dos sentidos. Ao afirmar que *"A Beatriz Souza é Oyá, ela tem um animal sagrado dentro dela que é um búfalo"*, (trecho extraído do texto escrito coletivamente) as crianças mobilizam noções de força, coragem e ancestralidade compreendendo a trajetória da atleta.

De modo semelhante, ao relacionar Oxum à ginasta Rebeca Andrade, o grupo justifica a escolha a partir de elementos estéticos e simbólicos associados à Orixá: *"Nós escolhemos Rebeca Andrade para ser a princesa Oxum porque ela gosta de amarelo e de brilho e quando pula parece que está voando"*, revelando a capacidade de articular cor, movimento e beleza como categorias culturais.

Na associação entre Ajé Xalugá e Maya Gabeira, observam a elaboração de uma leitura poética e conceitual da força das águas, expressa no registro: *"Maya Gabeira é parecida com a Ajé Xalugá porque elas ficam na ponta da onda"*. Esta formulação demonstra que as crianças não apenas reconheceram informações sobre a atleta, mas produziram uma interpretação simbólica conectada a natureza, corpo e superação.

A ligação entre **Otím e** Erika Hilton, as crianças destacaram o respeito e reconhecimento do corpo feminino. Quando registraram no texto coletivo a referência: *"Ela é uma mulher… Para nós Erika Hilton é Otím porque sabe que é mulher"*. Trazendo a construção de gênero de forma simples e objetiva.

Esses registros escritos mediados pela professora, atuando como escriba, favoreceu a organização do pensamento, a ampliação do repertório linguístico e a atribuição de sentido social à escrita, no contexto do ciclo de alfabetização, as produções coletivas revelam que é possível articular aprendizagem da língua escrita, construção identidade e educação antirracista, reconhecendo as crianças como sujeitos produtores de cultura e conhecimento.

O território como espaço educativo: a escuta que vira projeto

A escuta atenta das crianças possibilitou a articulação entre literatura, cultura afro-brasileira e território. A partir da leitura da história do príncipe Omolu, uma aluna questionou se ele poderia ser um médico, ao observar que curava as pessoas quando passava pelas vilas. Essa reflexão levou à associação com a Unidade Básica de Saúde localizada em frente à escola, o que culminou em uma solicitação para visitar o local.

Após a visita à UBS, as crianças registraram coletivamente: *"Omolu está na UBS e que, toda a equipe cuida das famílias do nosso bairro"* O texto evidencia a compreensão do cuidado como prática coletiva e comunitária, ampliando a noção de saúde para além da figura individual do médico.

Diálogo com as famílias e desafios da educação antirracista

Durante o desenvolvimento do projeto, três famílias manifestaram questionamentos acerca da abordagem dos Orixás no contexto escolar. Esses questionamentos possibilitaram momentos formativos de diálogo, nos quais foram explicitados os fundamentos legais, pedagógicos e curriculares que sustentam a proposta.

Apesar desse processo, a escola recebeu uma ligação telefônica anônima com ameaça de denúncia, evidenciando que práticas antirracistas ainda enfrentam resistências atravessadas por manifestações de intolerância religiosa e racial. Tal episódio reforça a necessidade de ações formativas contínuas com as famílias, reafirmando o caráter laico da escola e o compromisso com um currículo antirracista.

Considerações finais

A experiência relatada evidencia que é possível desenvolver práticas antirracistas no ciclo de alfabetização de forma sensível, contextualizada e pedagogicamente consistente. A materialização dos Orixás em referências

contemporâneas fortaleceu o protagonismo infantil, ampliou repertórios culturais e favoreceu aprendizagens que articulam leitura, escrita, identidade e território.

O projeto reafirma que a escuta atenta das crianças, aliada ao compromisso ético e político da escola, precisa ser acompanhada de ações formativas junto às famílias, de modo a esclarecer os fundamentos legais, pedagógicos e curriculares que sustentam uma educação antirracista para além dos muros da escola.

As reuniões formativas se mostram fundamentais para o diálogo, a superação de equívocos e o enfrentamento de manifestações de intolerância, contribuindo para que a alfabetização se consolide como um espaço de pertencimento, respeito à diversidade religiosa, de gênero, cultural e construção coletiva do conhecimento.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

EMEF ERNANI SILVA BRUNO. Projeto Político Pedagógico. São Paul: Emef. Ernani Silva Bruno

OLIVEIRA, Kiusam de. *Omo-Oba: histórias de princesas e príncipes*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

SÃO PAULO (Município). *Currículo da Cidade: Educação Antirracista*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, s/d.

A IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DE SINAIS DE ATRASO NO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GRACILENE ALVES SERAFIM [1]

RESUMO

Este artigo analisa a identificação precoce de sinais de atraso no desenvolvimento infantil na Educação Infantil, tomando como referência central o Currículo da Cidade: Educação Infantil (SME-SP, 2022), que orienta a atuação das unidades da rede municipal e fundamenta concepções sobre infância, integralidade e inclusão. Considera-se que a Educação Infantil constitui espaço privilegiado para observar e documentar processos de desenvolvimento, uma vez que bebês e crianças pequenas vivenciam rotinas ricas em interações, brincadeiras e experiências corporais e simbólicas. Com base em literatura contemporânea sobre desenvolvimento infantil, práticas de observação sensível e cuidados responsivos, assim como nas normativas municipais, especialmente o Decreto nº 57.379/2016 e a Instrução Normativa SME nº 14/2025 discute-se o papel do professor, os instrumentos de triagem, a formação docente e a articulação entre escola, saúde e família. Defende-se que a observação sistemática, a documentação pedagógica e o planejamento intencional, previstos no Currículo da Cidade, constituem práticas fundamentais para identificar precocemente necessidades específicas e garantir respostas educativas alinhadas ao direito ao desenvolvimento integral. O estudo conclui que fortalecer os processos de identificação precoce na Educação Infantil é condição indispensável para promover equidade, prevenir desigualdades e assegurar o direito ao aprendizado desde os primeiros anos.

Palavras-chave: identificação precoce; desenvolvimento infantil; Educação Infantil; observação pedagógica; políticas públicas.

INTRODUÇÃO

1 Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Sumaré (2019). Especialista em Educação Especial pela Faculdade Evolução - FAEV (2025). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

A Educação Infantil, etapa inaugural da educação básica, é compreendida pela rede municipal de São Paulo como um espaço que articula cuidado, convivência, brincadeira e aprendizagens significativas, a partir da centralidade da criança como sujeito de direitos. O Currículo da Cidade: Educação Infantil (SME-SP, 2022) orienta que bebês e crianças sejam reconhecidos como protagonistas do próprio desenvolvimento, valorizando sua singularidade, suas experiências e suas formas diversas de expressão. Essa concepção atribui ao cotidiano escolar um papel privilegiado, pois é nas interações, nas brincadeiras, nos tempos de cuidado e na participação ativa da criança no ambiente educativo que se tornam visíveis comportamentos, ritmos, iniciativas e processos que revelam tanto potencialidades quanto possíveis sinais de atraso no desenvolvimento.

Nesse cenário, a identificação precoce de variações no desenvolvimento assume relevância central. A escola, por acompanhar as crianças diariamente em contextos naturais e significativos, encontra-se em posição estratégica para perceber nuances sutis, registrar evidências, dialogar com as famílias e ajustar práticas pedagógicas de modo preventivo. O Currículo da Cidade reforça que a documentação pedagógica não se limita ao registro das atividades, mas constitui instrumento investigativo que qualifica decisões docentes, possibilita interpretações fundamentadas e subsidia intervenções sensíveis e contextualizadas. Assim, a observação sistemática, integrada ao planejamento e às experiências cotidianas, se configura como prática essencial para compreender a criança em sua integralidade.

As políticas públicas municipais corroboram essa perspectiva ao atribuir à escola responsabilidades específicas no acompanhamento do desenvolvimento infantil. O Decreto nº 57.379/2016 institui a Política Paulistana de Educação Especial e determina que as unidades educacionais identifiquem barreiras, reorganizem práticas e acionem serviços especializados sempre que o desenvolvimento da criança indicar necessidade de apoio adicional. Complementarmente, a Instrução Normativa SME nº 14/2025 detalha fluxos de acompanhamento, define parâmetros institucionais e orienta a articulação entre ensino, cuidado e atendimento especializado na Educação Infantil. Tais normativas evidenciam que a identificação precoce não é apenas uma

sensibilidade pedagógica, mas uma responsabilidade institucional respaldada por diretrizes públicas.

Diante desse contexto, o presente artigo discute a importância da identificação precoce de sinais de atraso no desenvolvimento infantil, articulando fundamentos teóricos, políticas públicas e práticas docentes que sustentam esse processo. Busca-se demonstrar que a observação qualificada, a documentação pedagógica e a formação docente contínua constituem pilares fundamentais para assegurar o direito ao desenvolvimento integral, promover equidade e fortalecer práticas pedagógicas que respeitem a singularidade e os ritmos das crianças desde os primeiros anos de vida.

1.1 A escola como espaço de parceria no acompanhamento e observação do desenvolvimento infantil

A Educação Infantil, conforme orienta o Currículo da Cidade: Educação Infantil (SME-SP, 2022), tem como princípio reconhecer a criança como sujeito de direitos, competente, ativa e produtora de cultura. O documento destaca que a aprendizagem ocorre nas interações, nas brincadeiras e nas investigações espontâneas da criança no ambiente escolar. Assim, observa-se que o cotidiano educativo, permeado por experiências diversificadas, se consolida como o principal espaço de leitura e interpretação do desenvolvimento infantil. Segundo o documento:

> A prática pedagógica deve fundamentar-se em observações contínuas, escuta sensível e registros sistemáticos que tornam visíveis processos de aprendizagem e desenvolvimento, permitindo ao professor compreender a singularidade de cada criança e planejar intervenções qualificadas (SME-SP, 2022, p. 37).

Essas orientações evidenciam o papel central da escola na identificação precoce, uma vez que é no cotidiano em situações espontâneas, de cuidado, brincadeira e convívio que se manifestam nuances importantes do desenvolvimento infantil, muitas vezes de forma sutil. As observações realizadas em ambiente natural ganham especial relevância, como afirmam Sigolo *et al*. (2011) ao defender que:

> A triagem do desenvolvimento é mais eficaz quando realizada em ambientes naturais da criança, com observações repetidas e registradas ao longo do tempo, permitindo identificar padrões e variações que não emergiriam em avaliações pontuais (Sigolo et al. 2011, p. 54).

Desse modo, a rotina escolar, marcada por diversidade de linguagens, interações e desafios motores e cognitivos, constitui terreno privilegiado para acompanhar aspectos comunicativos, sociais, emocionais e motores de cada criança.

A documentação pedagógica, elemento estruturante do Currículo da Cidade, torna-se ferramenta interpretativa e ética, pois permite compreender a trajetória da criança, registrar evidências de desenvolvimento e compartilhar informações com equipes escolares e famílias. Kishimoto (2011, p. 19) argumenta que “o registro constitui uma forma de documentar a prática que revela aspectos do desenvolvimento que, sem esse acompanhamento contínuo, poderiam não ser percebidos.”

Essa documentação, quando utilizada de forma reflexiva, contribui para identificar sinais de alerta, como dificuldades persistentes na interação social, comportamentos repetitivos, atrasos motores, reduzidas iniciativas espontâneas, baixa responsividade ou alterações na comunicação.

A parceria escola–família constitui outra dimensão essencial. Pesquisas destacam que processos de identificação precoce são mais eficazes quando há comunicação clara, respeitosa e colaborativa. Mantoan (2015) reforça que práticas inclusivas se sustentam na corresponsabilidade entre família e escola, pois ambas oferecem visões complementares da criança. O diálogo com as famílias deve ser sensível e ético, de modo a evitar rótulos, interpretações precipitadas e a culpabilização. Nesse sentido,

> considera-se que a relação entre a família e a escola tem-se caracterizado por ser um fenômeno pouco harmonioso e satisfatório, uma vez que as expectativas de cada instituição ou de cada ator envolvido não são atendidas e se mostram pouco favoráveis ao crescimento e desenvolvimento dos alunos, os quais se aborrecem com a relação em vez de tê-la como fonte de apoio e colaboração. (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010, p. 9).

Além disso, a articulação da escola com políticas públicas fortalece processos de identificação precoce. O Decreto nº 57.379/2016, que institui a Política Paulistana de Educação Especial, determina que as unidades educacionais devem acompanhar o desenvolvimento das crianças, reorganizar práticas e acionar serviços especializados quando houver necessidade. O texto estabelece “compete às unidades educacionais identificar barreiras e reorganizar práticas, acionando serviços especializados quando o desenvolvimento do estudante indicar a necessidade de apoio adicional” (São Paulo, 2016, p. 4).

A Instrução Normativa SME nº 14/2025, por sua vez, define fluxos de encaminhamento, responsabilidades institucionais e diretrizes de comunicação com os serviços de saúde e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tais normativas reafirmam que a identificação precoce ultrapassa o âmbito da sensibilidade pedagógica, configurando-se como uma obrigação institucional, respaldada em políticas públicas.

1.2 Formação docente e práticas de observação qualificada na Educação Infantil

A qualificação da observação docente depende, fundamentalmente, de processos formativos sólidos. Mendes (2010) adverte que muitos cursos de licenciatura ainda tratam o desenvolvimento infantil e as necessidades educacionais específicas de modo superficial, o que gera lacunas significativas no trabalho cotidiano com crianças pequenas. Assim, a formação continuada constitui espaço privilegiado para estudo, reflexão e aprimoramento das práticas.

Freire (1996, p. 85) postula que “ prática docente exige reflexão crítica permanente, pois o ensinar se reinventa na análise de cada situação vivida.”

Essa perspectiva amplia o entendimento de que a identificação precoce não se reduz ao uso de instrumentos padronizados, mas exige postura investigativa, sensibilidade, escuta ativa e capacidade de articular teoria, experiência e contexto. Ao analisar registros, dialogar com colegas, observar padrões comportamentais e refletir sobre a rotina, o professor desenvolve

ferramentas para diferenciar variações do desenvolvimento típico de sinais consistentes de necessidades adicionais.

Autores contemporâneos da abordagem pikleriana também enriquecem o debate. Falk (2018) afirma:

> O olhar atento do adulto, que observa sem interferir e que reconhece a competência da criança para explorar o ambiente, é condição essencial para compreender seu desenvolvimento (Falk, 2018, p. 41).

Esta perspectiva é aprofundada na obra de Pikler (1984), que defende que:

> A tarefa do adulto não é apressar o desenvolvimento, mas garantir que a criança tenha condições de experimentar, explorar e conquistar suas próprias habilidades, de acordo com seu ritmo e com sua iniciativa (Pikler, 1984, p. 62).

Essa abordagem dialoga diretamente com o Currículo da Cidade, que ressalta a importância de ambientes estimulantes, acessíveis e organizados, capazes de favorecer a expressão das crianças. Em tais ambientes, diferenças de iniciativa, participação, exploração e interação tornam-se mais visíveis, permitindo identificar comportamentos que merecem observação aprofundada.

Autores atuais da educação infantil reforçam esse entendimento. Santos e Nunes (2020, p. 103) destacam que:

> A observação na Educação Infantil deve ser compreendida como processo dialético, que articula intencionalidade pedagógica, análise contextual e compreensão da singularidade das crianças, evitando tanto a medicalização quanto a negligência (Santos e Nunes, 2020, p. 103).

Assim, práticas de observação qualificada dependem de uma escola que assegure tempo, condições e cultura formativa constantes reuniões pedagógicas, grupos de estudos, formação em serviço e diálogo com equipes multidisciplinares.

1.3 Desafios e possibilidades da identificação precoce no contexto da Educação Infantil

Apesar dos avanços teóricos e normativos, a identificação precoce apresenta desafios significativos. A falta de formação específica, a ausência de equipes multiprofissionais nas unidades educacionais e a sobrecarga docente dificultam o acompanhamento adequado das crianças. Mendes (2010) observa:

> Sem formação consistente e apoio institucional, o professor tende a oscilar entre interpretações excessivamente patologizantes e a negação de possíveis sinais de atraso, o que compromete intervenções oportunas (Mendes, 2010, p. 482).

A prática ainda evidencia dificuldades relacionadas à intersetorialidade. Embora as políticas públicas prevejam a articulação entre saúde, educação e assistência social, sua implementação é limitada. O Ministério da Saúde (2016) reconhece que nenhum setor, isoladamente, consegue responder à complexidade do desenvolvimento infantil. Falhas nessa articulação podem atrasar encaminhamentos, gerar lacunas de atendimento e fragilizar o acompanhamento.

Outro desafio diz respeito aos instrumentos de triagem disponíveis no Brasil. Sigolo (2011, p. 59) reconhece que poucos instrumentos apresentam validação ampla para a realidade brasileira, exigindo que professores combinem protocolos com observações contextualizadas e registros interpretativos. Autores contemporâneos reforçam essa necessidade. Vieira e Dazzani (2019, p. 188) afirmam que “a observação contínua da criança em diferentes contextos oferece dados mais ricos e confiáveis do que avaliações pontuais baseadas em listas de checagem descontextualizadas.”

Apesar dos desafios, o contexto paulistano oferece importantes possibilidades. A rede dispõe de políticas atualizadas, formação contínua institucionalizada e documentos curriculares que orientam a prática cotidiana. O conjunto formado pelo Currículo da Cidade, pelo Decreto nº 57.379/2016 e pela IN nº 14/2025 estabelece diretrizes claras para acompanhamento do desenvolvimento, reorganização de práticas e fluxos de encaminhamento. Quando articulados, esses documentos fortalecem a identificação precoce como prática ética, pedagógica e institucional.

Além disso, a perspectiva contemporânea da Educação Infantil, apoiada em abordagens como a pedagogia da escuta, a documentação pedagógica e a observação respeitosa reforçam o papel da escola na interpretação sensível do desenvolvimento infantil. Rinaldi (2012, p. 28) sintetiza essa concepção ao afirmar “observar é interpretar, e interpretar exige responsabilidade, porque

implica construir sentidos sobre a criança, seu modo de estar no mundo e seu potencial de aprender".

Assim, a identificação precoce, quando realizada de forma colaborativa, contextualizada e fundamentada, contribui não para rotular, mas para garantir direitos, ampliar oportunidades e sustentar trajetórias de desenvolvimento mais potentes para todas as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada demonstra que a identificação precoce de sinais de atraso no desenvolvimento infantil é um componente fundamental para garantir o direito à aprendizagem, ao cuidado e à inclusão desde o início da trajetória escolar. O Currículo da Cidade: Educação Infantil (SME-SP, 2022) orienta que a escola reconheça a criança como sujeito de direitos e assegure práticas que contemplem observação contínua, documentação pedagógica e planejamento intencional. Esses elementos fornecem bases sólidas para que professores compreendam a singularidade das crianças, acompanhem sua trajetória de desenvolvimento e reconheçam variações que demandam atenção.

Os estudos de Sigolo, Kishimoto, Pikler, entre outros discutidos ao longo do trabalho, reforçam que a observação qualificada depende de uma postura sensível, de registros sistemáticos e de análise contextualizada do cotidiano escolar. Esses autores defendem que processos de triagem e acompanhamento são mais eficazes quando realizados em ambientes naturais da criança, de forma contínua e articulada com o planejamento pedagógico. Também ressaltam que a observação é um processo interpretativo que requer responsabilidade, análise crítica e compreensão dos ritmos individuais do desenvolvimento infantil.

Além das dimensões pedagógicas, a identificação precoce está diretamente vinculada às condições institucionais da escola. A formação docente inicial e continuada, o trabalho coletivo, o tempo destinado a registros e reflexões, a parceria com as famílias e a articulação com serviços especializados são aspectos essenciais para que esse processo ocorra de maneira qualificada. As pesquisas analisadas apontam que a fragilidade na formação, a sobrecarga de trabalho e a pouca integração entre setores da educação e da saúde

dificultam a identificação de sinais de alerta e comprometem intervenções oportunas.

As normativas municipais, como o Decreto nº 57.379/2016 e a Instrução Normativa SME nº 14/2025, reforçam que a identificação precoce é responsabilidade das unidades escolares, que devem acompanhar o desenvolvimento das crianças, reorganizar práticas e acionar serviços especializados quando necessário. Esses documentos evidenciam que a detecção precoce não se limita a um procedimento técnico, mas integra um compromisso institucional mais amplo, articulado às políticas públicas de educação inclusiva.

Conclui-se, portanto, que a identificação precoce deve ser entendida como uma prática ética, educativa e institucional que visa promover equidade, garantir direitos e assegurar que cada criança seja reconhecida em sua singularidade. Fortalecer esse processo significa consolidar uma Educação Infantil que valoriza a infância, respeita os ritmos individuais, sustenta práticas pedagógicas fundamentadas e promove a participação plena das crianças em ambientes acolhedores e inclusivos. Trata-se de reafirmar o papel da escola como espaço privilegiado de observação, acompanhamento e cuidado, comprometido com o desenvolvimento integral e com a construção de trajetórias educativas mais justas para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

São Paulo (Município). Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. Institui a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Prefeitura Municipal de São Paulo, 2016. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57379-de-13-de-outubro-de-2016. Acesso em: 08 dez. 2025.

São Paulo (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 14, de 4 de março de 2025. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2025. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-

municipal-de-educacao-sme-14-de-4-de-marco-de-2025. Acesso em: 05 dez. 2025.

São Paulo (Município). Secretaria Municipal de Educação. Serviços de Educação Especial - página institucional. Disponível em: https://www.sme.prefeitura.sp.gov.br/. Acesso em: 30 nov. 2025.

Falk, J. Being with infants: building relationships and supporting development. Budapest: Pikler-Lóczy Association, 2018.

Freire, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Kishimoto, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: https://www.editoracortez.com.br/. Acesso em: 11 nov. 2025.

Mantoan, M. T. E. Educação inclusiva: apontamentos para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2015. Disponível em: https://www.grupogen.com.br/papirus. Acesso em: 11 nov. 2025.

Mendes, E. G.; Almeida, M. A. (Orgs.) Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

Oliveira, C. B. E.; Marinho-Araújo, C. M. A. A relação família-escola: intersecções e desafios. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 27, n. 1, p. 99–108, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/. Acesso em: 02 dez. 2025.

Pikler, E. Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Rinaldi, C. In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning. Abingdon: Routledge, 2013.

A ARTE NO DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POETIZAR, FRUIR E CRIAR

JUCÉLIA DE PAULA MEDEIROS

RESUMO

O presente estudo propõe uma reflexão acerca da relevância da arte no desenvolvimento da criança da Educação Infantil, abordando a aplicação dos recursos da arte como estrutura para a formação e desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo das crianças. Neste sentido, a arte se mostra de profunda importância no desenvolvimento dessa criança, bem como na sua formação na infância, haja visto que é por meio da imaginação e fazer artístico que a criança manifesta suas emoções e sentimentos. O contato com arte desde cedo, seja por meio da literatura ou envolvimento com artes de um modo geral é indispensável a criança

Palavras-chave: Arte e educação infantil; A importância da arte no desenvolvimento da criança; O ensino de artes no Brasil.

INTRODUÇÃO

A inserção da educação infantil no ciclo básico promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9394/96 oportunizou que esse período pedagógico posicionasse seus esforços na formação de crianças, e no mesmo sentido a arte desbravou um trajeto neste âmbito pioneiro, haja visto que possui uma função importante na esfera educacional, abrangendo elementos do conhecimento, da sensibilidade e da cultura.

A mente infantil se assemelha a mente do artista, pelo fato de ambos penetrarem naturalmente no mundo do faz de conta, da imaginação, da criatividade e das fantasias.

Tanto a criança como o artista visualizam o que os cercam de maneira especial e idealizam, criam e simbolizam. Assim o trabalho com artes passa a ser cada vez mais importante e significativo na Educação Infantil.

A Educação Infantil nas escolas possui seu cotidiano mediado por práxis expressivas com linguagens artísticas. E tais linguagens se manifestam como

ferramentas de comunicação habituais no agir infantil sobre o seu universo e a prática pedagógica do educador. Com o intuito de atender as necessidades de comunicação do público infantil, o educador utiliza as linguagens artísticas com vistas as diversas finalidades. Porém evidencia-se que mesmo sendo habitual o trabalho com as linguagens artísticas, essas são empregadas em muitas vezes de forma intuitiva e inconsciente, como algo já integrado ao trabalho e que por isso, não há necessidade de ser pensado.

Ainda há no sistema educacional uma certa desvalorização no que se refere as linguagens artísticas, haja visto que não é atribuído a Arte o mesmo tratamento que é atribuído a outras áreas, ou seja, não a concebem como uma disciplina que apresenta particularidades que poderiam refletir e articular situações de ensino pelos docentes.

O ensino de artes para o público infantil ainda é estruturado no conceito ultrapassado de “belas-artes”, o qual atribui as obras um significado generalista e inalterável, e o mesmo ocorre com os métodos pedagógicos, que nessa esfera se baseiam em aspectos inatos.

Nesse sentindo, a percepção que os educadores possuem acerca do ensino da arte impacta no planejamento das aulas, nos métodos utilizados, na escolha de materiais e conteúdo a serem trabalhados e na interação dos alunos com a disciplina.

Diante disso a pergunta problema que norteará o presente estudo é: O ensino de artes na educação infantil contribui para o desenvolvimento e formação da criança?

Com vistas a responder à pergunta problema deste estudo, os objetivos dividem- se em: Objetivo principal: apresentar a importância das artes no desenvolvimento e formação cognitivo, afetivo e social das crianças; Objetivos específicos: abordar a importância de estimular o gosto pela arte na educação infantil; apresentar o percurso histórico das artes na educação; evidenciar a importância do professor como mediador do processo de aprendizagem por meio da arte.

O CONCEITO DE CRIANÇA

Para abordar a arte na educação infantil é importante conhecer o conceito de criança construída no decorrer do percurso histórico da humanidade, pois tal concepção contribui para que se compreenda também o processo histórico das artes na educação infantil.

Até o século XVII a convivência dos infantes era igual à dos adultos, pois não existia um universo infantil que se diferencia- se do adulto, ou que fosse segregado, a criança era vista como um adulto em miniatura. Desta forma não havia um trabalho pedagogico ou cultural para a criança. (COELHO, 2000)

Somente na Idade Moderna é que surge uma visão diferente acerca da faixa etária das crianças e suas particularidades, tal fato ocorreu devido a urgência de uma nova concepção de família, focada em um núcleo unicelular, ao contrário do que até então se tinha, ou seja, não havia mais foco nas abrangentes relações de parentesco. (ZILBERMAN, 1985)

Ao estudar os vários conceitos de infância, evidencia- se que tal concepção foi construída no decorrer da história, passando pelo adulto em miniatura na Idade Média e alcançando a criança cidadã na modernidade. Fernandes e Kuhlmann (2004) afirmam que os acontecimentos referentes ao progresso da infância, na diversidade de suas caracterizações, se apresentam em contextos nos quais as variantes limitam características diferenciadas. Sendo tal período um debate histórico no qual o seu significado está associado ao seu contexto e as variantes de contextos que o delimitam.

Não exista um conceito de criança até o século XII, pesquisas apontam que este período da vida ficou encoberto. Mesmo as representações gráficas associadas as ilustrações e retratos das crianças e suas peculiaridades não eram habituais. Para Áries (1981) na sociedade medieval a partir do instante em que a criança começava a atuar em presteza a imagem materna, já passava a agir na sociedade dos adultos e não se diferenciava destes. Em outras palavras, as crianças vestiam- se e executavam os mesmos hábitos dos adultos, não possuindo tratamento ou um mundo seu.

Na Roma Antiga, o nascimento de uma criança “não era somente um acontecimento biológico”, mas além disso um acontecimento de aceitação paterna. Quando o pai levantava a criança do chão significava que a aceitava. Segundo Veyne (1989) durante esta fase da história a contracepção, o aborto, o

abandono e morte infantis eram constantes e entendidas como legítimas, sendo estes abandonados raramente sobreviviam.

De acordo com Áries a relação entre criança e infância se transformou mediante a construção de novas reflexões e comportamentos da Igreja Católica. Tais comportamentos fizeram surgir novos padrões de família que destacavam a relevância do laço sanguíneo. Desta forma no século XVIII a Igreja Católica passou a responsabilizar quem matasse crianças e a prática de bruxaria. Assim no século X e XI o casamento e a procriação foram considerados sagrados.

Para Heywood (2004) a criança e o período da infância começam a ser compreendidos mediante ao discurso católico do “culto ao menino Jesus” e do “massacre dos inocentes” realizado por Herodes. Ainda de acordo com Heywood (2004), passou- se a promover o pensamento de que a criança é um conciliador entre o céu e a terra, e que destes provém dizeres sábios. Foi diante disso que se emergiu o sentimento de infância.

No século XVIII com o nascimento do sentimento de infância, o conceito de infância e de criança se concretizou. Diante de tal fato, da esfera biológica, as crianças começam a ser compreendidas com suas peculiaridades, a serem visualizadas na sua particularidade por apresentarem seus próprios sentimentos.

Áries (1981) informa que o sentimento da infância apresentou- se no 1° Simpósio de Integração Cientifica e Tecnológica do Sul Catarinense, simultâneamente ao sentido de família, se apresentando através da pessoalidade e consenso familiar de maneira que a família tem vistas a criança. Neste sentido, a criança nasce para ser amada e educada, e tais obrigações formaram a família base da sociedade.

Essas transformações impactaram no planejamento da natalidade, tendo em vista que os pais começaram a sentir a responsabilidade sob a criança e seu futuro.

Para Gélis (1991), o sentimento de infância não se manifestou de forma ordenada. Esse evento ocorreu em decorrência das diversas percepções, no entanto o mesmo representa que ainda não sendo linear, é possível evidenciar que nessa fase ocorreu uma maior inquietação no que se refere a saúde e educação das crianças pelos pais.

Ainda segundo o autor nesta fase a criança foi individualizada devido a visão criada de que a criança tem seu próprio universo.

Nesse contexto, a família começou a se preocupar com a educação e a valorizar a infância. Para Áries (1981) nesta fase a criança passou a ser o foco da família em decorrência da associação da sua imagem a dos anjos que eram vistos com pureza e divindade. Este conceito de pessoa fez a criança ser o foco do controle familiar, assim como, do ambiente onde se encontrava. Tal situação beneficiou o aparecimento da instituição escolar. A criança então surge como ser social, dentro de um coletivo, no qual a família manifestava inquietação e interesse pela saúde e educação.

Para Gagnebin (1997) buscou- se a partir de então assegurar para a criança um meio singular com a finalidade de promover a felicidade e o convívio com a natureza, e desta maneira era papel do adulto, compreender, priorizar e defender estes. Ainda de acordo com a autora, a sociedade começou a construir locais específicos para as crianças, sendo um destes locais a escola, essa por sua vez objetivava disciplinar e educar as crianças. Para Costa (2009), a escola nasceu simultaneamente a percepção de que a infância é uma fase da vida que necessita de cuidado e moldura.

Hoje as crianças são vistas como seres históricos- sociais, adaptadas a diversos fatores, desde sociais, aos culturais, políticos e econômicos. Diante disso constrói- se uma percepção romântica da infância, como um período cheio de encantamento e ludicidade. Então a criança é compreendida como alguém com competência, necessidades e com pensamentos e atitudes próprias. Todavia, as representações da criança se modificam de acordo com a inserção da criança na família, de seu status social, de gênero, faixa etária, etnia, entre outros.

Segundo Gagnebin (1997, p. 86) o termo infância não remete imediatamente a determinada faixa etária, mas anos iniciais da vida, que define pela ausência da capacidade e da ausência da fala. Advém do latim *fari* – falar, dizer, e do complemento *fans*, a criança é *in-fans*, em outras palavras, aquele que não fala.

Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004), afirmam que o termo infância remete a um período da vida do ser humano. O período que pode ser chamado de construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, direcionados a fazer-se ouvir. Já o termo criança, aponta uma realidade psicobiologica referenciada ao indivíduo.

Assim pode- se dizer que a infância posta como psicobiológica é uma construção histórica e social, haja visto suas capacidades intelectuais e sensoriais, de raça e gênero.

O conceito de infância que se apresenta atualmente foi criado pela contemporaneidade, sendo formada ao longo da história pelas situações sociais e culturais determinadas. A infância se transforma de acordo com tempo e os distintos contextos da sociedade, da economia, da política, da geografia e das particularidades de cada um, assim como a arte. Sendo assim hoje as crianças são distintas das crianças do passado, e certamente serão das do futuro, no entanto o processo de desenvolvimento infantil permanece basicamente o mesmo. Nesse sentido será abordado a seguir a construção do universo infantil e das linguagem, pois trata- se de um tema relavante para que se compreenda a melhor forma de trabalhar artes nessa fase da vida, bem como suas contribuições.

O Universo Infantil e as Linguagens

Teóricos como Vygotsky, Freud e Piaget falam da infância destacando que é o período em que acontece a elaboração de alguns comportamentos que impactam na constituição dos indivíduos, em quanto humanos. Comportamentos esses que impactarão a formação das pessoas do decorrer de suas vidas. Autonomia afetiva e corporal, construção de vínculos, desenvolvimento do simbolismo, são parte da aquisição que as crianças obtem nesse período, que agem na edificação de suas identidades.

Piaget apud Rau (2011) estudou o esquema de desenvolvimento do pensamento das crianças e identificou como acontece o desenvolvimento deste em algumas fases. De acordo com o autor, a aquisição e desenvolvimento do simbolismo são aspectos determinantes no entendimento das formas de refletir e agir dos indivíduos entre dois a sete anos de idade. Sendo que até cerca de dois anos de idade o sujeito age sobre o que vê e interpreta , por meio da elaboração de ações. Aos dois anos de idade, o sistema sensório motor básico, já está desenvolvido e a criança é capaz de se localizar e agir no ambiente através de comportamentos motores. Nessa ocasião também já elabora a ideia

de permanência dos objetos, em outras palavras, compreende que os objetos existem ainda que não estejam ao alcance do seu campo de visão, assim também evidencia- se a aquisição da ideia de reversibilidade.

O sistema motor passou a ganhar forma lógica e se prepara para ganhar qualidade no que se refere a leitura e atuação no universo por meio das representações. No entanto para que isso aconteça, a criança deve dominar o simbolismo existente nas diversas linguagens.

Até os dois anos de idade o ser humano age de acordo com sua inteligência prática, que orienta, no plano de ação, os esquemas que essa usa. O que quer dizer que até os dois anos de idade, os indivíduos fazem contato direto com objetos e outras pessoas sem precisar de representação do pensamento ou de uma liguagem, e além disso constroem formas de pertencer ao universo e de refleti- lo por meio da interação com este. (RAU, 2011)

Piaget em sua teoria do desenvolvimento formulou níveis de desenvolvimento cognitivos e os dividiu em estágios evolutivos e sequenciais, são eles:

- Estágio Sensório Motor: acontece desde o nascimento até os dois anos de idade. Nesse período a criança de maneira gradual ganha a capacidade de organizar atividades relacionadas ao meio através das atividades sensórios motoras. É subdividida em seis estágios.
- Estágio Do Pensamento Pré Operatório: Acontece aproximadamente dos dois aos seis anos de idade. O sujeito internaliza o meio, e adquiri a capacidade de representá-lo mentalmente. Ao representar constrói condições para a adquirir a linguagem.
- Estágio Operatório Completo: Acontece aproximadamente dos seis aos doze anos de idade. A criança passa a pensar logicamente sobre situações concretas, porém ainda apresenta dificuldades com situações hipotéticas e abstratas.
- Estágio Operatório Formal: Inicia aproximadamente aos doze anos de idade e segue adiante. Nesse estágio são desenvolvidas a capacidade de raciocínio abstratos, lógicos, dedutivos, pensamento sistemático, capacidade de resolver problemas. Nesse estágio o sujeito se torna cada vez mais consciente do que realiza.

O desenvolvimento no ponto de vista piagetiano é essencialmente um processo de equilibração sucessiva que leva a forma de pensar e agir cada vez mais elaborada e complexa. (RAU 2011, p. 87)

Ao observar a Educação Infantil sob a perspectiva dos aspectos etários é o mesmo que evidenciar, entre outros elementos, que essa é uma fase de transformações entre a lógica motora de pensamento e a lógica operatória. Os indivíduos na infância utilizam as linguagens, inicialmente como prática e descoberta das capacidades corporais em imitar e na sequência descobrem que os gestos podem ser suas percepções, sentimentos e vontades, para posteriormente se dar conta que existe uma regra para representações.

Piaget confere a linguagem um papel significante no desenvolvimento infantil. Para o autor a aquisição da linguagem está intimamente associada ao desenvolvimento da lógica do pensamento e é uma função da inteligência, que oportuniza a aquisição de significações coletivas e não mais do pensamento individual (RAU, 2011).

Vygotsky percebe na linguagem uma ação simbólica típica do ser humano, e na qual não está relacionado ao progresso do desenvolvimento motor. Para o autor essa estaria presente desde o nascimento do indivíduo, suscitando a edificação de significações para si mesmo e para o que o cerca. O contato com as pessoas e com a utilização da linguagem leva então a criança a incorporar, as suas funções biológicas, outras formas de conceber e estruturar o mundo. (RAU, 2011).

Nesse sentido o ser humano não é biologicamente acabado. O ser humano alterou o meio fazendo cultura e, para tanto, precisou criar instrumentos. Os instrumentos por sua vez seus modos de atuar e refletir sobre si mesmo. Vygotsky se referiu ao signo como algo que é utilizado para representar, em outras palavras, para fazer presente algo que está ausente, ou um instrumento psicológico. O instrumento transforma o meio, ao ponto que o signo transforma o funcionamento psicológico do ser humano. A necessidade de atuar coletivamente fez com que o ser humano construísse um sistema de signos que oportunizasse trocar determinadas informações e o atuar em conjunto sobre o mundo passou a se dar também estruturado nos significados compartilhados pelas pessoas.

Assim, falar de Educação Infantil, quer dizer tratar da forma como as crianças aprendem a fazer parte no mundo de linguagens e representações, concebidas por meio da interação com práticas culturais. Porém, é necessário levar em conta que as práxis culturais são absorvidas pelas crianças com as estratégias de reflexões possíveis para essas. Nesse contexto, além de evidenciar o agir da criança frente as práticas culturais, é necessário igualmente considerar que esse é um período de transição de uma percepção e expressão de mundo no nível das ações motoras para o nível das operações.

As experiências culturais e os mecanismos internos transpassam os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, oportunizando a aquisição da identidade e autonomia. As linguagens contribuem com o apoio necessário para construir e representar as percepções, edificando- se como práxis sociais e culturas de edificação de sentidos (RAU, 2011).

A linguagem é, portanto, um produto histórico importante da atividade mental do ser humano, usado a serviço da comunicação. Se desenvolve ao interagir com os outros em um processo de incorporação que é, simultaneamente pessoal e social, porque surge e realiza nas relações entre as pessoas. É também a ferramenta de comunicação entre as pessoas que permite a compreensão e construção das experiências e consciência de si mesmo.

A crianças agem em um universo marcado culturalmente e, dessa forma desde o nascimento partilham dos modos de viver e de refletir dos adultos. Essas elaboram suas vivências, em meio a objetos e elementos construídos por gerações anteriores, integram os seus significados e dão novos significados ao estabelecer outras relações, e tudo através da linguagem.

Na Educação Infantil não há intenção em formar artistas que dominem com autonomia a construção das linguagens, mas sim em proporcionar o acesso às linguagens com a intenção de formar leitores, usuários do simbolismo que se tem nas representações da Arte. Assim as particularidades das representações artísticas são propostas com a finalidade de que o público infantil possa contatar e utilizar, de modo funcional, o repertório simbólico das linguagens artísticas em ocasiões de expressão e comunicação.

Para Martins, Picosque, Guerra (1998) as linguagens artísticas são modos de interpretação, expressão e representação que antecedem a escrita. Antes da escrita, o ser humano apropria-se simbolicamente do mundo através de

imagens, por meio das linguagens artísticas. As produções dos antepassados humanos são imagens, poéticas, que representam suas concepções a respeito do mundo em que viviam, guiada pela imaginação. Nesse sentido, o conhecimento estético foi utilizado anteriormente a todas as outras formas de refletir e estar no mundo.

A Educação Infantil

Por vários anos, a educação infantil foi concebida como um dever da família ou da sociedade na qual a criança estava inserida, assim, por muitos anos não houve responsabilidade ou compartilhamento na educação de crianças por nenhuma instituição. No entanto rececentemente a Educação Infantil como é concebida atualmente é aplicada de modo complementar a família.

Foi em meados do século XVII, com o surgimento da revolução industrial que se instalou novas práticas educativas para atender a demanda das transformações ocorridas devido a mudanças no mercado de trabalho. Além das modificações advindas do mercado de trabalho, também ocorreram mudanças na concepção da criança e a relevância que passou a ser atribuída a infância, com o nascimento das instituições de Educação Infantil, que de certo modo, associa- se ao surgimento das escolas e a concepção pedagógica moderna.

A LDB n° 9394/96 informa que a Educação Infantil é uma etapa essencial para desenvolver a criança fisica, cognitiva, social e intelectualmente, em outras palavras formar um ser integral. Informa ainda que a Educação Infantil deve complementar a educação da família e da comunidade, sendo assim sua função é de ampliação das experiências e saberes da criança. A escola passa a ser responsável pela socialização do conhecimento mais elaborado, oportunizando a edificação da identidade, autonomia, criatividade, responsabilidade e a formação para a cidadania (BRASIL, 1996).

Desde muito cedo a criança, possui necessidade de atenção, de afeto para que assim construa a sua personalidade, caráter e autonomia. É nesse sentido que as escolas precisam promover a esse público atividades variadas e prazerosas, com vistas a satisfação das necessidades essenciais da aprendizagem.

Tendo em vista que o modo como se conduz o indíviduo na infância impacta no caráter, personalidade, identidade e outros fatores primordiais ao ser humano; existe uma inquietação a respeito do planejamento de espaços agradáveis no qual essa possa desenvolver suas habilidades e criatividade de forma significativa, e isso é refletido na Educação Infantil nos espaços escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN n° 9394/96 conceitua a Educação Infantil como:

> A primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Lei nº 9.394/96, art. 29).

Neste sentido as instituições de educação são responsáveis por dar às crianças condições para aprendizagem significativa que as desenvolvam de modo integral e de forma complementar a disponibilizada pela família e sociedade na qual essa está inserida.

Em concordância com a Lei 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que reúnem princípios, fundamentos e procedimentos com a intenção de nortear o educador em suas práxis pedagógicas, bem como em seu trabalho executado nas instituições de Educação Infantil, definem a Educação Infantil como:

> Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010).

Em outras palavras, a Educação Infantil é definida como a primeira etapa da educação básica, que se organiza levando em consideração a criança, o currículo e a proposta pedagógica. É oferecida em creches e pré-escolas próximas as moradias das crianças, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados, que são supervisionados e submetidos a controle social.

O estado tem por dever assegurar a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade e de forma indiscriminada.

A proposta pedagógica da Educação Infantil dever objetivar a garantia do acesso da criança a situações que lhe oportunizem apropriar-se de, renovar e articular conhecimentos e aprendizagens de linguagens distintas, assim como o direito a saúde, liberdade, proteção, confiança, respeito, brincadeira, dignidade, interação com os demais (BRASIL, 2010).

Segundo as DCNEI, o currículo é ‘’ um conjunto de práticas que buscam articular os saberes e experiências das crianças com o patrimônio cultural, artístico, ambiental científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança’’. Ou seja, o currículo considera as experiências prévias das crianças buscando relaciona-las com a cultura o meio, a ciência e tecnologia, entre outros elementos tornando a aprendizagem significativa (BRASIL, 2010).

A proposta pedagógica da Educação Infantil precisa assegurar que se cumpra inteiramente seu papel sociopolítico e pedagógico, a saber:

- Oferecer condições e meios para que os educandos desfrutem de seus direitos civis, humanos e sociais;
- Responsabilizar- se pelo compartilhamento e complementação da educação e do cuidado com os educandos no tocante da ampliação de conhecimentos e saberes de diversas naturezas;
- Proporcionar a igualdade nas oportunidades educacionais entre os alunos de diferentes classes sociais no que diz respeito ao acesso a possibilidades de experiências da infância e bens culturais;
- Construção de novos modos de sociabilidade e de subjetividade em comprometimento com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade e com a ruptura de relações de domínio etário, socioeconômico, étnico racial, de gênero, regional, linguístico e religioso (BRASIL, 2010).

A Diretrizes Curriculares da Educação Infantil define ainda que a proposta pedagógica como um plano orientador seja elaborado pelo coletivo da direção, dos professores e da comunidade escolar. Nesse plano devem estar estabelecidas as metas a serem alcançadas na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Tais propostas devem seguir princípios éticos estimulando a autonomia da criança, a responsabilidade e a solidariedade da mesma, estimulando também o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as particularidades das diferenças. Os princípios políticos, assegurando os direitos de cidadania, a criticidade e o respeito à democracia, assim como os princípios estéticos, promovendo manifestações artísticas e culturais por meio da sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão (BRASIL, 2010).

Com intuito de atingir os objetivos, as propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil precisam antever condições para o trabalho coletivo e para a organização de espaço, tempo e materiais que garantam:

- Educação integral, compreendendo o cuidado como um elemento inseparável a educação;
- A indissociabilidade das esferas expressivo motoras, afetivas, cognitivas, linguísticas, éticas, estéticas e socioculturais dos educandos;
- A participação da família, o respeito e a valorização dos modos de organização;
- A determinação de uma relação afetiva com a comunidade da região e de mecanismos que assegurem a gestão de modo democrático e considere os saberes da comunidade;
- O reconhecimento das particularidades da faixa etária, das especificidades de cada um e de todos, oportunizando interação entre os educandos com a mesma idade e crianças distintas idades;
- A transição e os movimentos dos alunos da educação infantil nos espaços internos e externos às salas de aula e à instituição;
- O acesso a espaços, materiais, objetivos, brinquedos e orientações para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;
- Oportunizar que as crianças se apropriem das contribuições histórico culturais dos diferentes povos;

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil informam que a proposta pedagógica como um plano orientador seja elaborado pelo coletivo da direção, dos professores e da comunidade escolar. Nesse plano devem estar

estabelecidas as metas a serem alcançadas na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. As propostas pedagógicas devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos e garantir que as instituições cumpram suas funções sociopolítica e pedagógica. As práticas pedagógicas que constituem o currículo da Educação Infantil devem basear-se na ludicidade (BRASIL, 2010).

Tais propostas devem seguir princípios éticos estimulando a autonomia da criança, a responsabilidade e a solidariedade da mesma, estimulando também o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as particularidades das diferenças, os princípios políticos, assegurando os direitos de cidadania, a criticidade e o respeito à democracia, assim como os princípios estéticos, promovendo manifestações artísticas e culturais por meio da sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão (BRASIL, 2010).

Cumprindo com a função sociopolítica e pedagógica, a proposta pedagógica parte da concepção de que deve favorecer o desenvolvimento integral da criança, responsabilizando-se e contribuindo com a educação e cuidado, em parceria com a família. Assim fará ao oferecer oportunidades educacionais que se equivalem no acesso a bens culturais e vivência da infância, tanto para crianças mais favorecidas socialmente quanto para aquelas que são menos favorecidas, ao proporcionar a convivência entre crianças e adultos, expandir saberes e conhecimentos, ao promover meios de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens e ao permitir que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais (BRASIL, 2010).

No que se refere ao ensino de artes os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes, afirma que a Arte integra o cotidiano das crianças por meio dos diversos elementos existentes em seu cotidiano, sendo assim, o educador deve capacitar as crianças para que dominem com maior propriedade as linguagens da Arte, e para que possam executar trabalhos pessoais ou coletivos com autonomia (BRASIL, 1997).

Os estudos realizados desde o começo do século em diversas esferas das ciências humanas contribuíram com informações importantes a respeito do desenvolvimento infantil, sobre o processo criador, sobre a arte de outras culturas. Na interdisciplinaridade das diversas ciências humanas, bem como das tendências estéticas da contemporaneidade apareceram autores que criaram os

princípios inovadores para o ensino das artes plásticas, música, dança e teatro. A partir disto se colocou a arte infantil como uma representação espontânea e auto- expressiva, valorizando a livre expressão e sensibilização para a vivência artística como diretrizes que tinham vistas ao desenvolvimento do potencial criador, isto é, propostas focadas na questão do desenvolvimento do educando (BRASIL, 1997).

Vale ressaltar que estas diretrizes contribuíram de forma muito especial valorizando a produção criadora do indivíduo, o que não existia na escola tradicional. Todavia, o princípio inovador e transformador que orienta a todos, independentemente de talentos especiais, a necessidade e a capacitação da expressão artística foi gradativamente se encaixando em termos de ordem, como, “ o importante é o processo de criação da criança e não o produto que faz” e “aprender a fazer, fazendo”, não só estes, como também outras expressões de ordem foram atribuídas de modo mecânico nas escolas, criando modificações e simplificações na ideia inicial, o que resultou em banalização do “deixar fazer”, isto é, a criança fazer arte sem intervenções (BRASIL, 1997).

Neste sentido o ensino de Artes na Educação Infantil necessita de grande atenção e conhecimento por parte dos educadores que são mediadores no processo de desenvolvimentos dos alunos. Se faz necessário compreender que toda ação possui um significado, sendo assim um simples desenho ou rabiscos são uma rica fonte para que os professores possam desenvolver a criança em diversos aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou- se ao longo desta monografia contribuir para um despertar de reflexões e análises sobre a importância da arte para o desenvolvimento de crianças da Educação Infantil, com a expectativa de criar caminhos para aperfeiçoar as formas de enino e a aprendizagem de artes, bem como levar a uma maior valorização da disciplina.

A perspectiva comtemporânea da arte e do seu ensino, no que tange o agir da escola ao trabalhar com as particularidades deste conhecimento, leva a crer que se faz necessário levar em consideração o contexto que permeia as produções artísticas e articular ações pedagógicas que tornem tal contexto

significativo para os educandos, por meio da articulação entre a contextualização, a leituara o o executar artístico. Isso quer dizer que a escola pode refletir sobre situações de ensino e de aprendizagem da arte focando no aluno, em quanto participante de práxis culturais e o professor como mediador entre a criação do educando e o repertório da Arte.

A arte permite à criança o desenvolvimento das esferas afetivas, motoras e cognitivas, empregando as diversas linguagens artísticas que a integram, permitindo a criação, recriação, construção e invenção, fazendo com que a criança se torne mais ativa e crítica perante a sociedade. No que se refere a Educação Infantil, o que é proposto adquire outras especificidades haja visto os aspectos das crianças nesta fase, tanto no que diz respeito as características do desenvolvimento, quanto a estruturação do seu pensamento. As crianças aprendem ao atuarem sobre o universo determinando relações para conhecê- lo e, para tanto, utilizam as estratégias de pensamento que lhes são possíveis nesta fase. A criação de propostas de tarefas com arte deve levar em consideração, deste modo, as características e as estratégias de pensamento dos indivíduos entre dois e sete anos de idade.

REFERÊNCIAS

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Ana Mae. **Pesquisas em Arte educação: recorte sociopolítico**. Revista Educação e Realidade jul./dez. 2005. Disponível em: Acesso em: 20 de

BEIJAMIN, Walter. A obra de Arte na época de suas técnicas de reprodução. In: **A Ideia do Cinema**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1975.

BIAZUS, Maria Cristina V.(org.), **Projeto Aprendi. Abordagens para uma Arte/educação tecnológica**. Porto Alegre: PromoArte, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: arte** – Brasília, 1997.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e Secretaria da Educação. Brasília, 2010.

BUORO, B. Anamélia. **O Olhar em Construção**. São Paulo: Cortez, 2000.

CANCLINI, Nestor G. **A Socialização da Arte: Teoria e prática na América Latina**. São Paulo: Cultrix, 1980.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Texto- Análise- Didática**. São Paulo. Moderna, 2000.

COSTA, Marli de Oliveira. **Infâncias e "artes" das crianças: memórias, discursos e fazeres (sul de Santa Catarina - 1920 a 1950).** Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Sobre a história da infância.** In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). A infância e sua educação – materiais, práticas E representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FIGUEIREDO, Leila. Território: cidade. In: LYRA, Carla et al. **Arte e tecnologia**. Recife: Massangana, 2010.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C.T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Infância e Pensamento**. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (org.). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da UFPR, 1997, p. 83 – 100.

GÉLIS, Jacques. **A individualização da criança**. In: História da Vida Privada. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311 – 329.

GÓES, Lucia Pimentel. **A aventura da Literatura para crianças**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 21-47.

KELLOG, R. **Analisis de la expressión plástica del preescolar**. Madrid: Cincel, 1985.

LOPES, M. G. **Jogos na educação: criar, fazer**, **jogar**. Cortez. São Paulo, 2002.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MASON, Raquel. **Por uma Arte-Educação multicultural**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação.** Editora IBPEX. Curitiba, 2011.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A criança e o artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Ágere).

SOSNOWSKI, Katyuscia; FILHO Manoel Motta. Novas Tecnologias E A Arte: **Algumas Reflexões Sobre A Formação De Professores De Arte No Brasil**. V Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas. Retlee-Experiências Educativas. 2015. Disponível em: http://cac-php.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais/Eixo1/NOVAS_TECNOLOGIAS_E_A_ARTE_ALGUMAS_REFLEXOES_SOBRE_A_FORMACAO_DE_PROFESSORES_DE_ARTE_NO_BRASIL.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2017.

VEYNE, Paul. **O Império Romano**. In: História da Vida Privada. v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 19 – 43.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4 ed. São Paulo: Global, 1985.

GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS ADMINISTRATIVOS.

LÍVIA GARDINAL CAIRES

RESUMO

O propósito deste projeto é colocar em evidência a função do diretor da escola quando se diz respeito à gestão de processos administrativos. Uma vez que o diretor tem que ter a capacidade de garantir que os serviços, materiais e patrimônios sejam adequados e suficientes às necessidades das ações e dos projetos da escola.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Direção Escolar.

INTRODUÇÃO

O presente projeto tem o intuito de observar a prática do diretor da escola e como ela se desenvolveu ao longo deste processo no sentido de identificar da necessidade de uma reforma. Este estudo de caso observa as reformas feitas numa instituição de ensino localizada no bairro Tatuapé, mais concretamente sobre o porquê dessas reformas, a sua importância e em como elas afetam o âmbito escolar.

> Gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis. Garay explica ainda que gestão está relacionada ao chamado processo administrativo, definido por Fayol, em 1916, como o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, para que os objetivos sejam alcançados. (Garay, 2011, apud Oliveira, 2018, p.4)

Diante deste cenário, o grupo propõe: Um projeto de intervenção e prevenção a cada 3 meses na escola. No qual a gestão entrará em contato com a DRE pedindo que mandem profissionais que revejam os patrimônios da escola e a sua necessidade de arrumação para que possam ser prevenidos danos maiores e que sua reparação seja feita durante as férias escolares não atrapalhando o rendimento dos alunos.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

O projeto em questão visa analisar como a gestão de uma instituição de ensino realiza seus processos administrativos e como eles impactam na vida dos profissionais e alunos ali presente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Tendo como panorama a descrição e as dificuldades que a escola apresenta no campo administrativo, através das observações feitas em um estudo de caso, o presente trabalho pretende.

Identificar por meio de observação as formas como a gestão se relaciona com a comunidade.

Identificar a maneira como a gestão pode lidar em meio às dificuldades e as soluções dos desafios apresentados diariamente pela escola, de forma com que todos se sintam responsáveis pelos processos.

Traçar um planejamento estratégico visando nortear o trabalho da direção, com os processos administrativos, com a gestão democrática e com a qualidade do ensino.

REVISÃO TEÓRICA

GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar é a forma de administrar a escola como um todo, possibilitando condições eficazes que garantam o avanço do processo de ensino aprendizagem. Uma gestão escolar de qualidade gerencia com êxito as áreas fundamentais de uma instituição, sendo elas: administrativa, pedagógica, financeira e recursos humanos.

A equipe gestora de uma instituição, que é composta por Diretores, Vice- Diretores, Auxiliares e Equipe pedagógica deve promover uma gestão que visa à qualidade de ensino, focando-se na organização do ambiente educativo.

> “Gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis. Garay explica ainda que gestão está relacionada ao chamado processo administrativo, definido por Fayol, em 1916, como o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, para que os objetivos sejam alcançados.”. (Garay, 2011, apud Oliveira, 2018, p. 4)

Quando falamos de administração escolar, devemos levar em consideração que ela teve suas características com o passar do tempo. Antigamente a administração era voltada para os interesses exclusivos do diretor. Não levando em consideração as opiniões dos demais funcionários e até mesmo dos alunos. Atualmente essa função da gestão foi se modificando e começou a ser entendido que os processos administrativos envolvem planejamento, organização, controle de recursos e tomadas de decisões valiosas, começou a considerar o fato de todos da comunidade escolar participarem e possam se expressar, esse ato denomina-se gestão democrática, fazendo com que todos sejam responsáveis pelos resultados de suas escolhas.

> Aceitando-se que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões. É importante ter sempre presente este aspecto para que não se tome a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo. (PARO, Vitor Henrique, 2003, p.16)

Apesar de falar sobre gestão democrática, ainda há um receio de sua execução, que mesmo sendo um assunto recorrente pode ser que eventualmente ela não seja posta em prática, pois como já vimos uma boa gestão requer uma participação ativa da comunidade durante a tomada das decisões. Na escola observada para este estudo de caso, houve uma falha na gestão democrática, quando a gestão decidiu exclusivamente o que aconteceria com os alunos e funcionários após a queda do teto de uma sala de aula. A gestão não levou em consideração a participação do conselho de classe, do conselho da escola, da Associação de pais e mestre, ou até mesmo do grêmio estudantil. Para pôr em prática a gestão escolar é preciso que todos saibam da situação problema que a escola apresenta, de forma que tenha a participação de todos, levando a uma tomada de decisão, evidenciando sempre a transparência sobre os processos em que se encontram.

RESOLUÇÃO SE 56/2016 (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO)

Tendo em vista a função da gestão escolar, esse projeto visa trabalhar com os processos administrativos de uma escola, por esse motivo será dado ênfase no trabalho do diretor. Foi baseado por meio de uma situação problema apresentada na escola, onde o teto de uma sala de aula teve uma infiltração e acabou cedendo e rachando. Para se tornar um diretor de escola é preciso passar por algumas etapas, seguir um perfil padrão e portar certas capacidades para garantir uma boa gestão administrativa, pensando nisso o diretor tem a resolução SE 56/2016 como documento norteador de seu trabalho.

De acordo com a resolução SE 56/2016, para uma boa administração escolar, o diretor deve ter a capacidade de:

- Administrar a escola, garantindo a regularidade do seu funcionamento.
- Monitorar a expedição de documentos respeitando prazos e fluxos.
- Garantir que os serviços, materiais e patrimônios sejam adequados e suficientes às necessidades das ações e dos projetos da escola.
- Elaborar um plano de contratação e de gerenciamento de serviços.
- Elaborar plano de aquisição e de registros e controle de consumo de materiais.
- Elaborar plano para patrimonial, para manutenção, a preservação, descarte e baixa de patrimônio.
- Engajar a comunidade escolar na economia de materiais e preservação do patrimônio.

O projeto elaborado foi pensado a partir das capacidades que o diretor deve possuir para garantir um ensino de qualidade aos alunos. A contar com ações pedagógicas que assegurem esse pleno desenvolvimento.

GESTÕES DE RECURSOS FINANCEIROS NA ESCOLA

A gestão de uma escola é dividida em Administrativa e pedagógica. Em alguns casos é dada uma atenção maior para os processos pedagógico e deixado como segundo plano a administração, que quando não gerenciada

de forma eficiente acaba afetando os profissionais e os próprios alunos, prejudicando também o desenvolvimento escolar de todos.

A gestão de recursos financeiros de uma escola nada mais é do que o controle de despesas de uma instituição. Ele é extremamente necessário em momentos de preservação e manutenção dos patrimônios da escola, uma vez que as crianças têm o direto de um local de estudo em boas condições. Para que essa prevenção e manutenção atendam toda a necessidade da instituição, é necessário que o diretor tenha um controle da verba oferecida pela SME (Secretária Municipal de Educação) para que ele possa elaborar um plano de prevenção, garantido assim um espaço de ensino de boa qualidade aos alunos.

Observam-se nas publicações nacionais as discussões sobre a instituição da gestão democrática na educação através da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), da LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de educação. A discussão sobre o tema autonomia é sempre muito complexa nesses estudos, na maior parte dos quais se pode observar que o tipo de autonomia oferecida pelos órgãos responsáveis, como secretarias de educação, no caso a financeira e administrativa, não é a que atrai os membros da comunidade escolar e os teóricos. O debate está em torno de se conquistar uma autonomia pedagógica e do fato de que essa vem se apresentando nos sistemas educacionais brasileiros de forma centralizada, o que impede o crescimento e a identidade pedagógica de cada escola.

QUALIDADE DE ENSINO

O espaço de sala de aula é um grande fator que contribuí para o ensino- aprendizagem. Um ambiente de estudo pequeno, com infiltrações e espaços desconfortáveis é um grande problema para o desenvolvimento do aluno e qualidade de ensino do professor. De acordo com Miranda *et al* (2016, p. 2) todas essas questões podem contribuir negativamente “pois, além da questão visual, da aparência da sala de aula, há a questão de disponibilização de recursos didáticos”, por isso, fazer manutenções no ambiente escolar e prevenir que desastres aconteçam (como o desabamento

do teto) é de extrema importância para uma aprendizagem plena. Uma vez que retirar os alunos de dentro da sala para as reformas também é prejudicial, pois até dos recursos didáticos eles ficam longe.

Desse modo, faz-se necessário que o ambiente escolar tenha estrutura adequada, para que se desenvolva uma educação de qualidade que consiga favorecer as relações sociais, estimulando e propiciando um melhor aprendizado (MIRANDA et al, 2016).

Mas como falar em qualidade se a educação está em decadência, se os profissionais da educação não são tratados com o devido respeito, se as escolas estão todas sucateadas e sofrendo com processos burocráticos financeiros e administrativos. O que vemos é um sistema de ensino que fracassou e que pede mudanças para alcançar a qualidade esperada, mudanças que podem ser modificadas com uma boa gestão.

A qualidade de ensino só será completa se houver educação, mas só há educação se houver construção e participação. Pensando então na garantia da qualidade de ensino e nos processos da gestão da escola tanto o pedagógico, como os administrativos, um Planejamento estratégico é muito valioso, para que não haja futuros danos ou ser usado como forma de prevenção de desastres, como é o caso da infiltração e queda do teto da instituição observada, e visando o aprendizado e desenvolvimento de todos. Diante disso, podemos dizer que a qualidade da educação depende da prática e de boas condições de ensino.

Segundo Vasconcellos, Paulo filho (1978, p. 10) “planejamento estratégico é uma metodologia de pensamento participativo, utilizada para definir a direção que a empresa deve seguir, através da descoberta de objetivos válidos e não-subjetivos. O produto final da utilização desta metodologia é um documento escrito chamado de Plano Estratégico.” Com isso a gestão deve analisar a sociedade, observar os recursos necessários, se há algo a ser resolvido, traçar um objetivo, trabalhar com a participação e a colaboração de todos, e para que não haja uma sobre carga o planejamento estratégico e de prevenção é uma boa alternativa, para organizar e planejar os recursos financeiros e as prioridades da instituição.

METODOLOGIA

Uma escola, como caso, deve ser estudada como um sistema delimitado, embora a influência de diferentes aspectos que se ligam a esse sistema, como contexto físico, sociocultural, histórico e econômico em que, está inserida a escola, as normas da Secretaria de educação etc.

Yin (2014, p.16) elaborou a seguinte definição de estudo de caso: Uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno, contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência. O que não significa que nos estudos de caso não se recorra a fatos passados, para compreender o presente. Assim entendemos que o caso do teto, não se deve de maneira isolada, uma vez que o prédio tem uma estrutura antiga, que sofreu mudanças e que agora precisa não só da reforma da sala, mas também de uma analise minuciosa, que evidencie outras questões a serem resolvidas, evitando assim, com planejamento, que ocorra mais incidentes. Após oferecer orientações sobre o planejamento, a coleta e análise dos dados e a organização do relatório, Yin conclui com a seguinte indagação: “o que faz um estudo de caso exemplar?”. O autor admite que a pergunta é de difícil resposta, pois não basta seguir à risca os procedimentos indicados para que se tenha um caso exemplar, que seja capaz de oferecer insights referentes a processos individuais ou sociais. Mas, se arrisca a propor as características consideradas essenciais a um estudo de caso exemplar. Três indicadores de completude são apontados: as fronteiras do caso, isto é, a distinção entre o fenômeno que está sendo estudado e seu contexto é objeto de atenção; a narrativa demonstra, de modo convincente, que houve “um esforço exaustivo” (Yin, 1984, p. 142) para coletar as evidências relevantes; e o estudo é planejado de tal maneira que sua finalização não é determinada por limites de tempo ou de recursos. Isso significa que deve ser escrito de maneira clara e instigante, “seduzindo” o leitor, de modo a que este permaneça “ligado” na narrativa até o final.

CRONOGRAMA DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

O projeto fala sobre a gestão escolar e as dificuldades e desafios que

ela encontra nos processos administrativos. Esse projeto surgiu por meio de observações feitas em uma instituição de ensino. Pensando na situação problema, o teto de uma sala de aula sofreu infiltrações, acabou rachando e cedendo, levando a uma mudança na rotina escolar, quando os alunos necessitam de outro lugar para realizar as aulas e esse novo lugar impacta diretamente com os demais funcionários e alunos.

Analisando esse cenário foi elaborado um planejamento estratégico, em que a direção deve resolver os problemas e criar projetos de prevenção, uma boa gestão tem como base a gestão democrática, no qual todos participam das tomadas de decisões e ficam por dentro dos processos. Dessa forma a gestão deve estar sempre realizando um levantamento de indícios dos problemas e dificuldades da escola. Como os indícios podem aparecer diariamente, suas apurações devem se constante e as tomadas de decisões devem acontecer em reuniões com os órgãos colegiados.

O projeto de prevenção deve estar constantemente presente na escola, uma vez que seu objetivo é evitar problemas maiores. A direção deverá contar com uma equipe que faça uma inspeção na escola e possa reparar danos caso haja, para que uma rachadura não se torne uma parede derrubada. Assim, evitando problemas maiores no futuro, respeitando assim o aprendizado das crianças sem que sejam atrapalhadas.

Autores como Beraldo e Pelozo (2007) e Blasi e Falcão (2008) defendem que a gestão educacional requer a participação da sociedade através de mecanismos institucionais. Essa presença da comunidade nos órgãos institucionais torna-se fundamental para a efetivação da gestão democrática, ao mesmo tempo em que contribui para que os sujeitos aprendam a assumir responsabilidades e a tomar decisões que lhes servirão como vivência para sua participação política na sociedade em que estão inseridos.

Neste sentido, o nosso projeto prevê ações como: Computação de recursos, esse item acontecerá todos os meses, para que sempre que algo quebre ou venha a faltar já seja providenciado uma substituição de material, tendo sempre à disposição dos alunos e professores, os próprios alunos e funcionários podem identificar essa falta e avisar a gestão. A apuração de indícios é mais um tópico, que a instituição deve adotar, pois com as verbas

disponível a escola pode separar uma parte e solicitar profissionais que analisem as estruturas, visando não ter problemas maiores, pois os problemas grandes não aparecem de um dia para o outro, podem fazer um planejamento para solucionar, quando identificada uma situação problema. Os itens que falam sobre a participação da comunidade e planejamentos para resolução dos problemas estão divididos em reuniões com as APM, Reuniões com o conselho da escola e reuniões com o grêmio estudantil, nessas reuniões os problemas identificados, seriam apresentados à comunidade para que todos juntos, entendam a situação, encontrem as melhores soluções e fiquem por dentro dos processos até a resolução da situação em questão. O último ponto analisado é a execução de grandes obras na escola, propondo que elas aconteçam nos períodos de férias, de forma que não causem grande impacto na vida dos alunos e funcionários durante as aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto proposto nesse trabalho é de prevenção, buscando não ter grandes problemas no futuro, porém no caso do teto com infiltração e queda, durante as reuniões com os órgãos colegiados e um pai se voluntariar para ajudar com a solução do problema, a escola pode aceitar a ajuda e quando tiver uma verba buscar uma reforma ou finalização.

REFERÊNCIAS

Livros:

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Ed SP: Ática, 2003. P. 15-27.

Artigos de revistas:

OLIVEIRA, Ivana Campos. **Revisão de Literatura: O Conceito de Gestão Escolar**. 900 caderno de pesquisa. Brasil, v.48 n.169 p.876-900, jul./set. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjkqnBGPyD/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 de setembro de 2023.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Juduth. **Usos e Abusos dos estudos de caso**. Caderno de pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: < file:///C:/Users/cliente/Downloads/Estudo%20de%20caso%20Met%20Pesquisa%20(1).p df >, Acesso em: 09 de outubro de 2023.

VASCONCELLOS FILHO, Paulo, **Afinal, o que é planejamento estratégico? ,** R. Adm. Emp., Rio de Janeiro, abr./jun.1978. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/rae/a/SH8MnyV667BJ8J4bxdPPd5d/?format=pdf&lang=pt.> Acesso em: 23 de outubro de 2023.

Material da Internet:

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Resolução SE 56, de 2016**. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56_16.HTM?Time=04/06/2017%2017:25
14.> Acesso em: 10 de setembro de 2023.

AMANCIO, Geovanni Mendes, OLIVEIRA, Alex Gonçalves e OLIVEIRA, David Daniel de Lima. V Congresso Nacional de Educação (CONEDU). A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem. Editora Realize. 2021. Disponível em: < file:///C:/Users/cliente/Downloads/TRABALHO_EV150_MD1_SA121_ID3103_21092021 153714.pdf > Acesso em: 12 de setembro de 2023.

ANEXOS

ENTREVISTA COM A GESTÃO DA ESCOLA

Entrevista – Gestão EMEI Pres. Dutra.

Tema: Gestão de Processos Administrativos (parte 1).

Reformas estruturais na escola (Queda do teto de algumas salas de aula).

1. **Por quê houve uma reforma e o que levou ela a início?**

   A escola conta com uma estrutura antiga, e alguns espaços precisam de uma atenção maior, pois não são reformados há um tempo. No meio do ano letivo de 2022, surgiram infiltrações no teto de uma sala de aula, e no final do ano letivo de 2022 esse teto feito com placas de isopor começou a se quebrar e a ceder.

2. **Quanto tempo durou a reforma e o processo?**

   O processo inteiro, desde a primeira solicitação da reforma para a prefeitura durou quase 1 ano. Quando as infiltrações começaram, a escola foi atrás de uma empresa para resolver o problema, porém o problema era maior do que o esperado e estouraria o orçamento, então precisaram recorrer a DRE (Diretoria Regional de Educação). A escola manda uma ata de licitação para a DRE onde explica o problema e a DRE passa interferir. O Tempo de resposta da DRE para a escola foi de 1 a 2 meses fazendo mais que um pedido. Após isso, mandaram um engenheiro para analisar o problemas e dar entrada no processo de reforma. A escola entrou em uma fila de espera, onde são colocadas por ordem de necessidade, o que durou mais ou menos 3 meses de espera. A reforma começou em julho de 2023 e vem se estendendo até os dias de hoje. Então a escola está nesse processo há 1 ano, e não sabemos quando a reforma será finalizada.

3. **Como funciona a contratação dessas empresas? São terceirizadas?**

   São empresas terceirizadas que a prefeitura contrata para fazer a reforma. Elas atendem algumas escolas ao mesmo tempo e por isso a reforma tende a demorar mais do que deveria.

4. **Como funciona a liberação de verbas e orçamentos e a prefeitura dispõe?**

   Hoje, a EMEI recebe de verba aproximadamente 100 mil reais para gastos

da escola de 4 em 4 meses. Hoje esse valor supre os gastos básicos da escola, mas antigamente esse valor era menor, em torno de 20 mil reais de 4 em 4 meses. Eles aumentaram a verba após a pandemia.

5. **Quantas vezes vocês entraram em contato com a DRE para serem atendidos?** Foram muitos pedidos e muitos e-mails enviados para que pudessem ser ouvidos e a reforma começasse.

6. **A prefeitura faz alguma vistoria mensal ou anual para que este tipo de problema seja evitado?**

Não, os funcionários da escola que ficam de olho nos problemas que surgem, e comunicam a diretora para que ela possa resolver a questão.

7. **As reformas são recorrentes?**

Não, mas deveriam, principalmente pele fato da escola ter uma estrutura mais antiga, deveriam haver mais reformas para evitar esse tipo de problema.

8. **Como os pais lidam com essas reformas?**

Os pais são informados com antecedência, quando vai haver uma reforma grande. A diretora envia comunicados para a família, a prefeitura disponibiliza placas de colocam na frente da escola, explicando o motivo da obra e mais ou menos o tempo de duração. Com isso os pais ficam bem informados e tranquilos.

9. **Como as crianças e professores lidam?**

As crianças ficam bem agitadas por terem que ser transferidas para o teatro, associam o novo espaço com o momento de brincadeiras e não conseguem se concentrar nas atividades propostas. O rendimento acaba caindo. A professoras ficam chateadas pois não tem o recurso necessário para dar as aulas, mas se esforçam para manter o rendimento e manter uma boa aula.

10. **Quem é responsável pela reforma?**

Quando a reforma é pequena ou quando é só um reparo, fica por responsabilidade de diretora de a escola resolver, utilizando do PTRF (Programa de Transferência de Recursos Financeiros). Quando a reforma é muito grande e não pode ser resolvida internamente, eles recorrem a DRE a qual fazem parte e começa o processo.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LÚDICO POR MEIO DAS OBRAS DE IVAN CRUZ

LUIZ RICARDO COSTA

Resumo: O presente trabalho apresenta uma proposta de Sequência Didática que apresenta um trabalho transversal para a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, que privilegia o Lúdico, fazendo uso das Artes, além de em conjunto com as disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Física, como ferramenta para resgatar, um importante elemento da cultura popular que é o brincar e as brincadeiras folclóricas, vistas pela ótica de um pintor que retratou esse elemento cultural, popular e folclórico por meio de pinturas que por seu caráter impessoal e atemporal assumem uma forma universalizada que pode, como se verá aqui, servir de ponto de partida inicial, para um trabalho com crianças, principalmente nos anos iniciais de ensino, a saber, CEI's (Centros de Educação Infantil- crianças com idade de 0 a 3 anos), EMEI's (Escolas Municipais de Educação Infantil – crianças com idade de 4 a 5 anos) e Ensino Fundamental I, mas nessa etapa, para os alunos até o segundo ano, ou seja, com até 7 anos de idade, para inseri-los em contextos artísticos, sociais, de desenvolvimento físico e motor e também de conhecimento ou reconhecimento de brincadeiras e da cultura popular de modo geral. Ao entrar no Ensino Fundamental, o Lúdico fica um pouco de lado em detrimento aos muitos conteúdos que precisam ser passados, inclusive a Alfabetização e Letramento, tanto de escrita, quanto de matemática, pretende-se mostrar aqui que é possível, em alguns momentos, aliar o lúdico à aprendizagem.

Palavras-chave: Ludicidade, Educação Infantil, Temas Transversais, Artes, Ivan Cruz.

1. INTRODUÇÃO

A arte é um instrumento que possibilita que os alunos aprendam a relacionar se com o mundo, promove o desenvolvimento da linguagem e da concentração, consequentemente gera uma motivação a novos conhecimentos. O eixo da arte

é o desenvolver, sendo um dos meios para o crescimento, e por ser um meio dinâmico, a arte oportuniza o surgimento de comportamentos, padrões e normas espontâneas. Caracteriza-se por ser natural, viabilizando para o aluno uma exploração do mundo exterior e interior.

A história da educação infantil brasileira surge, em meados do século XIX, com o aparecimento das primeiras formas de assistência aos filhos de mulheres que trabalhavam nas indústrias no Brasil, que nasceu através de alguns empregados com objetivos puramente assistenciais e atendimento médico. Após anos de estudo, propostas, pesquisas, implicações e perspectivas, a educação infantil surge como a primeira etapa da educação básica e de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tem como principal objetivo o desenvolvimento global e integral da criança. Segundo Arroyo (1994), a ideia fundamental de educação infantil é que esta tenha condições materiais, pedagógicas, culturais, humanas, sociais, alimentares e espaciais, para que a criança viva como sujeito de direitos e permita ter todas as dimensões, ações, informações, construções e vivências.

O uso de Sequência Didática (SD) como ferramenta pedagógica começou a ser disseminado no meio escolar a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais a partir da sua entrada em vigor, no dia 26 de junho de 1998, em virtude do lançamento da Lei de Diretrizes e Bases e outros movimentos educacionais importantes que estavam surgindo naquela década.

Inicialmente, as SD’s eram sugeridas como aplicáveis em todas as disciplinas, inclusive de maneira inter e transdisciplinar, sob o nome de “projeto” ou “atividades sequenciais”, no entanto, devido aos avanços na área de gêneros textuais, principalmente devido às pesquisas de Adam, as SD’s são mais usadas por professores de Língua Portuguesa.

Recupera-se aqui o sentido e a função inicial das SD’s como projeto e como atividades sequenciadas e apresentam-se possibilidades de trabalho tendo como ponto de partida as obras do pintor Ivan Cruz, apresentado mais adiante, para que se possa proporcionar aos alunos em início de suas vivencias escolares, atividades que cumpram diversas necessidades dessa fase de ensino.

A seguinte SD não tem por objetivo ser fechada em si, podendo ser adaptadas às mais diversas realidades pelas quais os professores passam, dentre os quais se pode destacar Para professores de CEI’s e EMEI’s, os quais exercem uma

função mais polivalente, sendo responsável por pensar em atividades de desenvolvimento físico e motor, início da escrita e letramento (Língua Portuguesa) e de Artes, com atividades de pintura, por exemplo, o planejamento, a preparação e a execução das atividades recaem mais sobre ele.

- Em escolas de Ensino Fundamental, nas quais há um professor que ministra Educação Física, outro que ministra Artes e o professor é o regente da sala, tornam-se necessários horários coletivos em que estes professores possam planejar as atividades em conjunto.
- Assim como, ainda falando em CEI's e EMEI's apesar da polivalência do professor o cuidado que as crianças demandam fará com que seja necessário ajuda de outras pessoas da escola, dentre outras especificidades, como o laboratório de informática, se possível.

2. A VIDA E AS OBRAS DE IVAN CRUZ

Segundo o artista plástico Arslan Cabral "o lugar da arte é nas ruas, nas coisas, para ser *sincera*, na beirada de rua, de estrada, de casa" convivência, a infância, a juventude." (p. 153) esta frase parece estar falando diretamente da Obra de Ivan Cruz, que como veremos a seguir retrata em suas obras brincadeiras infantis e a infância em geral, com sinceridade e na beirada das ruas, nas casas, nos quintais, nos campos, em todo lugar que as crianças se apropriam para brincar.

O artista Plástico Ivan Cruz nasceu em 1947 nos subúrbios do Rio de Janeiro, enveredou- se pelo caminho do Direito e se formou em 1970, mas nunca deixando de lado a pintura, o que mostrou frequentando a Sociedade Brasileira de Belas Artes nos anos 60 e visitas constantes ao MAM e ao Museu Nacional de Belas Artes.

Em 1978 troca o Rio por Cabo Frio. No ano de 1986 resolve abandonar a advocacia e se dedicar integralmente à produção artística. Ingressa na Escola Brasileira de Belas Artes (hoje EBA) da UFRJ, frequentando seus bancos escolares pelo tempo que julgou necessário.

Passou a fazer uma série de exposições em Cabo Frio e demais municípios da Região dos Lagos, além do Rio de Janeiro, sempre com estilos diversos a cada exposição, passando por temas abstratos e figurativos, das mais diversas variações de sua expressão pessoal. Em 1990, se preparando para uma exposição em Portugal, Ivan Cruz pintou seus primeiros quadros com temas de sua infância, mais precisamente, suas Brincadeiras.

O sucesso foi tão grande por aqui, que ele cancelou sua exposição em Portugal e expôs em várias cidades da Região dos Lagos e no Rio de Janeiro. Passou a retratar em suas telas: piões, crianças pulando corda, jogando bola-de-gude, pulando amarelinha, soltando pipa, pulando carniça e muito mais.

Segundo o sítio virtual da fábrica de tintas Acrilex, que possui em seu sítio um espaço dedicado aos educadores, “de 1990 até hoje, Ivan Cruz pintou cerca de 600 quadros, retratando mais de 100 brincadeiras distintas”, e chamou essa série de “Brincadeiras de Criança”.

Estas obras ressaltaram sua forma de expressão e a repercussão foi estrondosa. Transformou-se num projeto, pois passou a reunir em suas exposições não só os quadros, mas os brinquedos retratados, oficinas de brincadeiras e confecção de brinquedos, contadores de histórias, além de uma ambientação com músicas da época, como cantigas de roda... Tudo nascido do sonho, da saudade e da vontade de fazer com que todos voltassem a brincar e as crianças de hoje aprendam o verdadeiro espírito dessa arte que está sendo deixada de lado. Ivan Cruz baseia seu trabalho na fase que criou: “A criança que não brinca não é feliz, ao adulto que quando criança não brincou, falta-lhe um pedaço no coração”. Sucesso total, o projeto vem crescendo com inúmeras exposições em várias instituições e espaços culturais, sempre ganhando força e aplausos das mais diversas camadas sociais e profissionais, por apresentar como importante ferramenta de abordagem e aprendizado para as áreas de Arte educação, Pedagogia, Educação Física, Música, Tetro, Português e outras. Em 1999, a antiga empresa de telefonia, Telemar, reproduziu oito telas suas em cartões telefônicos, numa produção de mais de um milhão de cartões na série “Brincadeiras de Criança”.

Nessas obras que retratam as brincadeiras infantis podemos observar que as crianças possuem as formas do rosto, mãos, pés, mas não nas formas

convencionais, com detalhes, o objetivo de Ivan Cruz sempre foi retratar crianças brincando e fica nítido em cada obra a brincadeira retratada, sendo assim, rostos, pés e mãos ficam em segundo plano. Hoje as imagens criadas por Ivan Cruz, podem ser vistas em camisetas, imãs de geladeira, jogo da memória, gravuras e diversas aplicações destas, pois todos devem ter acesso à Arte e à tão rico tema.

Suas telas são de cores fortes e variadas de cerca de 1 metro por 1 metro (1 metro quadrado) em técnica: Acrílico sobre tela, logo chamam a atenção da garotada que se diverte junto aos adultos que entram em um verdadeiro "túnel do tempo" ao rever suas gostosas brincadeiras. Por apresentar-se como importante ferramenta para as áreas de Arte-educação, Pedagogia, Educação Física, Música, Psicologia Infantil, Literatura entre outras, sempre servindo também como disseminador das Artes Plásticas no público em geral. Não se pretende aqui fazer análises das obras à luz de conceitos tais como o modo como são feitos os movimentos visuais, orientações e direções espaciais, linhas, superfícies, volumes, luz, cor, semelhanças e contrastes, tensão espacial, ritmo, proporções e outros conceitos técnicos, que inclusive, como já citado, outras áreas tem feito, devido à relevância e abrangência das temáticas das obras. Vale ressaltar, no entanto que as cores vibrantes, a opção por não especificar nenhum rosto nas imagens, o fato das brincadeiras sempre serem feitas nas ruas, e este espaço, que é relatado por Arslan como sendo

> [...] "quase o mundo. Tinha um tempo de convivência que às vezes se fazia coxia. No espaço das coxias (os fios de pedra das calçadas) viam-se as coisas de viés, como quem está de fora das casas. Daí se estranha o que acontece sob as luzes e sombras que se sabe de fora, como são". (pág. 154)

Além do uso das brincadeiras em si, podem ser utilizados como uma maneira lúdica e instrutiva de ensinar conceitos artísticos, possibilitar o aumento do desenvolvimento físico, estimular a criatividade por meio de releituras, debates e reflexões entre os alunos.

3. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

É lugar comum afirmar-se que a brincadeira faz parte do cotidiano infantil e que a mesma pode fazer parte também do cotidiano escolar da criança,

principalmente na Educação Infantil e nas séries iniciais de ensino, muitas são as vantagens de se utilizar estas brincadeiras, que, segundo Kishimoto:

> "[...] preservam sua estrutura inicial, outras se modificam recebendo novos conteúdos, a força de tais brincadeiras explica-se pelo poder da exposição oral enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional infantil tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico e da situação imaginária." ('pág. 43)

Conforme os PCN's de Educação Infantil, a brincadeira deve permear quase todos os momentos da atividade escolar, no entanto com o passar dos anos e já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o brincar fica restrito a uma ou outra atividade, ou durante atividades de Educação Física.

As pesquisas sobre o uso de brincadeiras e brinquedos levantam questões e hipóteses, como as feitas também por Kishimoto sobre o tema:

> "Um tabuleiro com peões é um brinquedo quando usados para fins de brincadeira, mas teria o mesmo significado quando vira um recurso de ensino, destinado à aprendizagem de números? É brinquedo ou material pedagógico? A boneca é brinquedo para uma criança que brinca de 'filhinha', mas para certas tribos indígenas é um símbolo de divindade, objeto de adoração – isso mostra a complexidade em definir jogos (pág. 17).

Outra questão levantada e comprovada é que "no Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo. (pág. 19)", para não se correr o risco de usar uma definição errada a brincadeira de que aqui tratamos é a brincadeira tradicional infantil que

> "[...] filiada ao folclore incorpora a mentalidade popular expressando-se pela oralidade, essa modalidade de brincadeira guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. A cultura não oficial desenvolvida especificamente de modo oral, não fica cristalizada, está sempre em transformação, incorporando criações anônimas de gerações que vão se sucedendo. Por ser um elemento folclórico, a brincadeira tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade."

Conforme já dito, no decorrer do tempo dos anos escolares a brincadeira vai

sendo deixada de lado em detrimento a outras atividades e conteúdos curriculares que precisam também ser cumpridas, entretanto vale ressaltar que a brincadeira “propicia diversão, prazer e a função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo” (pág. 42)

Na história das artes no Brasil, o movimento de trazer o que estava sendo feito fora da escola, para dentro da mesma, foi um movimento bem aceito pela sociedade que trouxe efeitos que até hoje tem surtido positivamente na educação, paralelamente, as brincadeiras que possuem tradicionalidade e universalidade “assentam-se no fato de que povos distintos e antigos brincavam de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas etc. e até hoje, as crianças o fazem quase da mesma forma”.

Não se conhece a origem da amarelinha, do pião, das parlendas, das fórmulas de seleção, sabe-se apenas que provêm de práticas abandonadas pelos adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos, São brincadeiras transmitidas de geração em geração através do conhecimento empírico e permanecem na memória infantil. (Kishimoto pág. 42).

O princípio VII da Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada por unanimidade pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959, já estabelece: toda criança tem direito ao lazer infantil. Brincar é essencial para o desenvolvimento do seu filho - e o valor da brincadeira não pode ser subestimado.

Brincar tem um viés que vai muito além da simples fantasia. Enquanto um adulto vê apenas uma criança empilhando bloquinhos, para o pequeno aquilo significa experimentar as possibilidades de construir e conhecer novas cores, formatos e texturas. "Para a criança, brincar é um processo permanente de descoberta. É um investimento", explica Tião Rocha, antropólogo, educador popular e folclorista, fundador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, em Minas Gerais.

> "A criança que brinca vai ser mais esperta, mais interessada e terá mais facilidade de aprender - tudo isso de forma natural", diz Ruth Elisabeth de Martin, pedagoga e educadora do Labrimp (Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da Universidade de São Paulo).
> A literatura e as pesquisas demonstram que brincar tem três grandes objetivos para as crianças: o prazer, a expressão dos sentimentos e a

> aprendizagem. "Brincando, a criança passa o tempo, mostra aos pais e professores sua personalidade e descobre informações", resume Áderson Costa, professor do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Crianças menores, mesmo na companhia de outras, costumam brincar sozinhas. Para elas, o ideal são brincadeiras que estimulem os sentidos. Através deles, elas exploram e descobrem cores, texturas, sons, cheiros e gostos.

Por volta dos 3 anos elas desenvolvem outro tipo de brincadeira: o faz de conta. Imitar situações cotidianas - como brincar de casinha ou fingir que é o motorista de um ônibus - permite que as crianças se relacionem com problemas e soluções que passam do fazer imaginário para o aprender real.

A partir dos 5 anos, os pequenos estão aptos para incluir o outro nas brincadeiras. É a fase em que elas deixam de brincar ao lado de outras crianças e passam a brincar com outras crianças. Vale lembrar que o desenvolvimento infantil é individual, algumas crianças começam a brincar com outras mais cedo, outras mais tarde, não há motivo para preocupação. Para Brougére a brincadeira é fato social: “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social que , como outras, necessita de aprendizagem.”(pág. 20) “A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela [...] entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e depois o real parceiro” (pág. 98) Ele afirma ainda que “não existe na criança uma brincadeira natural, a brincadeira é um processo de relações interindividuais , portanto de cultura.” (pág. 97)

Se entendermos a cultura lúdica enquanto construção do indivíduo dentro de um determinado meio perceberemos que influências como a cidade desse indivíduo, suas experiências anteriores, a idade e principalmente o sexo influirão nessa construção. A criança usa elementos da cultura, porém dá a eles significações individualizadas de acordo com suas experiências anteriores.

O desenvolvimento da criança determinará também algumas experiências possíveis em relação ao brincar, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica (se assim fosse se brincaria igualmente em todos os lugares do mundo).

Portanto, pela brincadeira a criança mostra-se como membro de uma sociedade que possui características e valores próprios, dos quais ela se apropria, mas também sobre os quais ela exerce influência.

Mesmo essa pequena análise da construção da cultura lúdica pela criança nos remete para a importância de o educador conhecer e reconhecer na brincadeira os elementos culturais dos quais ela se serve e, a partir dessa leitura mais pormenorizada, poder fornecer a criança os meios (materiais ou não) para o aprofundamento da brincadeira, particularmente no que se refere ao jogo simbólico.

3.1. Cuidar e educar durante o brincar

A creche e a pré-escola sofreram durante anos com a falta de leis que pudessem nortear seu papel e seus objetivos. Inicialmente, as creches tinham como objetivo principal o cuidar. Com a criação das leis e o grande debate que se seguiu sobre a infância, o educar foi ganhando espaço nas instituições. Atualmente, o cuidar e o educar são fundamentais no atendimento aos pequenos e devem fazer parte do cotidiano dos centros de educação infantil.
Cunha (2002: 6-7), destaca no seu artigo a diferença entre educar e cuidar:

> Educar: [...] significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. Cuidar [...] valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos [...] para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

Para o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil é fundamental que: “as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar”, ou seja, o cuidar e o educar demanda uma integração das intenções do educador, que devem desenvolver ambas as funções levando em consideração a qualidade do atendimento.

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de

> relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (RCNEI-Vol 1, 1998: 23).

A educação infantil ocupa um espaço importante no atual cenário educacional brasileiro. As práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento integral das crianças oportunizam interações com novas experiências, articulam e mediam situações de aprendizagem e focam na apropriação interdisciplinar de conhecimento, tornando-se, assim, um ambiente propício ao desenvolvimento da criança.

Atualmente, são comuns os estudos que afirmam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento biológico, emocional, cognitivo e social da criança, tornando- se uma fase importante para a construção do aprendizado. Os resultados apresentados em pesquisas demonstram que crianças que frequentam uma instituição de educação infantil de qualidade conseguem se desempenhar melhor nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na educação infantil, a criança tem a oportunidade de vivenciar novas experiências através das interações, socializações, convivências e trocas afetivas. Também pode partilhar situações, culturas, regras e vivenciar um contexto coletivo em que existem igualdades e diferenças. Um ambiente favorável ao aprendizado é um ambiente que possui uma estrutura de qualidade, aconchegante, seguro, estimulante, que possibilite desafios e estimule a criatividade. Às crianças deve ser oportunizado ambientes alegres que despertem a curiosidade.

Existem várias estratégias que podem ser utilizadas no cotidiano da educação infantil. O projeto pedagógico construído pelo professor e pela instituição contribui para nortear a prática de ensino e devem ter flexibilidade em aproveitar os questionamentos e curiosidades despertadas pelas crianças. Os projetos, além de valorizarem o trabalho do educador, que pesquisa e cria seu próprio trabalho através da pesquisa, ampliam o diálogo entre as crianças e se tornam uma excelente ferramenta de mediação dos conhecimentos.

> Os projetos de trabalho devem partir de questões do grupo e por isso

> estão diretamente ligados aos interesses das crianças. Os projetos exigem cooperação, interesse, curiosidade, desenvolvimento de estratégias para sua execução e diferentes tipos de registros. Ao professor cabe a mediação de
> cada etapa por meio da organização de propostas, questionamento, pesquisa em diferentes fontes, observação, reflexão, flexibilidade e conhecimento dos conteúdos e habilidades que devem ser trabalhados. (CORSINO, 2009: 113).

O docente deve estar atento e observar os questionamentos das crianças no dia a dia e, a partir de suas curiosidades, elaborar um projeto de trabalho com a contribuição dos próprios educandos, mediando cada etapa de construção do projeto e de prática. O professor deve se ater à organização, à pesquisa, à flexibilidade e à levantamento de possíveis conteúdos surgidos em sala de aula.

Ao elaborar e construir um projeto, o planejamento se torna fundamental para a organização e prática dos objetivos ali contidos. O planejamento intenciona o processo educativo, traduzindo-se em traçar, programar e documentar a proposta que tem o objetivo de orientar o processo de mediação.

O planejamento deve estabelecer os objetivos específicos com base nos objetivos educacionais e nos conhecimentos a serem adquiridos pelas crianças, além de prever os recursos e procedimentos que estimulem as atividades de aprendizagem. O plano deve ser um guia de orientação para o educador, pois nele estarão previstos as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. Uma das características do processo de ensino é que ele está sempre em movimento, e o plano de aula deve ser flexível a fim de acompanhar essas modificações.

Planejamento é estudo. Planejar é a atitude de programar, projetar, tomar uma atitude diante de um problema (Paulo freire), tornando-se um instrumento orientador do trabalho docente, conforme aborda Freire. Para que a abordagem da temática seja enriquecedora para a turma, o educador deve planejar com responsabilidade, diversificando as aulas, disponibilizando materiais e criando os espaços de interação. Em uma sala de educação infantil, o educador pode desenvolver projetos que discutam temas transversais, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, justiça, respeito mútuo, entre outros que, planejados, trazem significados importantes para a vida em cidadania.

Com as novas concepções que se formaram em torno da educação infantil após o surgimento de leis federais e estaduais, as propostas pedagógicas, no

cotidiano das instituições de ensino, exigem algo além de concepções e leis. A formação do professor com uma trajetória orientada ao seu aperfeiçoamento representaria uma transformação das práticas didáticas, como nos afirma Barreto (2003).

Durante todas as atividades desenvolvidas na instituição de educação infantil, até mesmo nos momentos de brincadeiras, higiene e alimentação, o professor deve se ater em observar a reação e a participação das crianças, pois, dessa forma, poderá avaliar o desenvolvimento dos pequenos e sua própria prática.

Possibilitar um ambiente em que as crianças possam interagir com o meio e com as outras crianças viabiliza a observação dessas interações. Propor atividades significativas que proporcionem as interações e estimule a criatividade disponibiliza um ambiente rico, que deve ser refletido, e as produções podem ser expostas para compartilhar as criações e valores aprendidos.

4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DAS OBRAS DE IVAN CRUZ

Segundo Ferreira as atividades artísticas também auxiliam no desenvolvimento de habilidades que expandem a capacidade de dizer mais e melhor sobre si mesmo e sobre o mundo (pág. 25), pode-se perceber por meio desta informação que a escolha por uma determinada característica da obra de Ivan Cruz deve partir da necessidade do ambiente e do momento pedagógico em que o professor esteja vivenciando com seus alunos.

Segundo as características de cada aula, pode-se seguindo os objetivos do seu planejamento pedagógico, explorar uma ou mais características em detrimento à outra, mas visando-se a transversalidade, conforme especificado nos PCN’s, há a possibilidade de ao mesmo tempo, realizar diversas outras atividades, focando-se no considerado objetivo principal.

Um exemplo é a atividade chamada pela professora de Tela Viva, cujo objetivo maior foi recriar com as crianças os ambientes e as brincadeiras das pinturas nas quais as crianças estivessem no lugar das crianças das obras.

O ponto de partida da professora, que trabalhou com alunos de uma terceira série foi estimular a pesquisa e a escrita, pois eles tinham que conversar com avós e pais sobre o conhecimento que os mesmos tinham sobre brincadeiras, depois levar estes relatos, escritos à mão por eles, foi feito também um

levantamento prévio das brincadeiras que as próprias crianças conhecem, abrindo-se oportunidade deles expressarem suas experiências pessoais e sentimentos e também aferirem-se quais são as suas brincadeiras favoritas.

Depois deste amplo trabalho inicial é que as obras de Ivan Cruz, junto com sua bibliografia foram apresentadas aos alunos que se identificaram tanto pelas brincadeiras que eles gostam, quanto pelas que foram relatados por seus pais e avós.

Em seguidas foi-lhes apresentado o conceito de releitura, conceito este muito importante e utilizado em Artes, e assim entraram em ação para confeccionar brinquedos, recriar cenários usando-se diversos materiais, aprendendo noções de ampliação, proporção, equivalência etc.

As próprias crianças foram incentivadas a brincar conforme cada obra recriada e a utilizar câmeras fotográficas, ou celulares, para registrar enquanto os amigos brincavam em frente ao cenário construído, inclusive dizendo como o outro deveria posar para a foto ficar mais parecido com a obra, ou o inverso, ouvindo de outro como ela própria deveria posar para também fazer parte da releitura.

E finalmente, as crianças tiveram a sensação de ter um trabalho feito por elas exposto para que pudesse ser apreciado pelos colegas de escola e pela comunidade à qual ela pertence, aprenderam a perceber o que sente um artista ao ter seu trabalho exposto e a de certo modo, expor a si próprio para os outros verem, julgarem, conhecer, enfim, perceber as diversas reações que uma obra de arte desperta em que as vê.

Pode-se observar que somente uma atividade possui uma gama de oportunidades de ensino e aprendizagem, abre-se a chance de vivenciar diversas experiências e aprender diversos conceitos artísticos, matemáticos, físico-motores, sociais, visuais e de linguagem ao mesmo tempo, sem abrir mão do que para eles ainda é importante e essencial, o brincar.

Este exemplo corrobora com a citação de Eisner que

> “fazendo ou aprendendo artes, os alunos passam por uma experiência estética e aprendem que, com ela, o mundo pode se tornar mais agradável e mais completo. Esse aspecto da aprendizagem em artes representa o desenvolvimento de uma forma especial de se relacionar com o mundo (pág. 32)”.

Por este exemplo inicial de atividade, pode-se perceber que o ensino com este tipo de arte sempre terá características inter e trans disciplinares, portanto, se houver a colaboração de outras disciplinas, como o professor de Educação Física, o professor de artes junto com o professor polivalente, ou o da sala de informática, mais abrangente e rica a atividade pode se tornar, por exemplo, para a realização da exposição das fotos, podem-se ensinar conceitos de edição de imagem e montagem, ao se escolher uma ou outra brincadeira que será reproduzida, o professor de Educação Física pode auxiliar os alunos a conseguirem fazer determinadas poses, como a “bananeira” entre outras.

Outra sugestão de um trabalho pertinente sobre o tema é o que foi realizado em um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo, o professor entrevistado revela que o uso, tendo como ponto de partida as obras de arte, possibilita que mesmo crianças pequenas com menos de três anos de idade tenham experiências reais e significativas sobre o tema.

Vale ressaltar-se que na Educação Infantil, segundo os Referenciais Curriculares Nacionais um dos principais objetivos é “propiciar o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação” (Brasil, 1998, pág. 25)

Por ser o brincar muito estimulado na Educação Infantil, as obras de Ivan Cruz encontram nessa faixa etária grande aceitação e muitas possibilidades de trabalho, é certo que nesta idade, alguns conceitos não fazem sentido devido à tenra idade dos alunos, mas pode-se proporcionar atividades táteis que propicie diversas sensações diferentes, como o manuseio de tintas, recriação prática das obras, o estímulo a andar, tocar, sentir, conhecer cores, conhecer a si mesmo dentre outras atividades.

Conforme o exemplo de trabalho realizado no CEI, as atividades podem ter uma amplitude que envolva as famílias das crianças e que estas também se vejam como parte integrante dos trabalhos dos filhos, cabe a elas, por exemplo, contar quais foram as brincadeiras que marcaram suas infâncias e brincar com os filhos, neste ponto a escola pode fazer uma reunião de pais e filhos para propiciar estes momentos.

A universalização da obra, ou seja, as características que tornam a obra sempre atual e capaz de falar com crianças e adultos de diversas épocas e lugares na sua atemporalidade e na falta de um rosto especificam para as crianças, foi

trabalho de duas maneiras interessantes, na primeira, fotos dos rostos das crianças eram colados de tempos em tempos nas releituras feitas pelos professores com o auxílio das crianças, e a outra maneira encontrada fio no lugar dos rostos das obras, colocarem pequenos espelhos, pois quando as crianças olhavam para as obras viam a si mesmas, para crianças que estão em processos de autoconhecimento, atividades deste tipo são bastante relevantes para a construção da identidade da criança.

Conforme já visto, um bom trabalho depende somente de um bom planejamento, um embasamento teórico pertinente ao tema e ao uso específico das habilidades e conceitos que se deseja trabalhar com a obra em questão, até o momento, há registro de mais de cem brincadeiras registradas em mais de quinhentas obras, portanto é uma grande fonte de conhecimentos artísticos, folclóricos e sociais, cabendo ao professor focar o que ele julgar mais pertinente ao seu contexto escolar.

A dissertação realizada tendo como ponto de partida uma pesquisa de campo realizado em uma escola da rede municipal da cidade de São Bernardo do Campo confere uma visão acadêmica ao trabalho que pode ser realizado por meio das obras de Ivan Cruz.

Pelas pesquisas que foram realizadas para esta monografia, pode-se perceber que pouca atenção a academia tem dado às obras deste artista, ou seja, mesmo gozando de fama e reconhecimento nos mais diversos meios, na academia, suas obras e possibilidades de trabalho pedagógico, ainda foram pouco estudadas.

Não é o caso que ocorre na dissertação de Alves, pois ela parte da análise do projeto didático que escola estava implementando e observa como a interdisciplinaridade é usada na alfabetização dos alunos de primeiro ano. Nota-se como já dito anteriormente, que as obras não precisam ter um fim em si, mas podem ser utilizadas como catalisadores para outras disciplinas como Educação Física, Língua Inglesa, Informática, Alfabetização e conceitos como socialização, direitos das crianças etc.

A autora mostra como é possível levar a criança a escrever e a refletir sobre sua própria escrita, como na atividade em que elas deveriam, dentre as muitas imagens que receberam, escolher cinco brincadeiras que elas gostam e ou se identificam e escrever o nome delas no papel, para depois, ler para a professora

e os colegas o que foi escrito por eles, além de ter que ir até a lousa e escrever na para que seus colegas possam, eles mesmos lerem.

Finalmente, ainda sobre os apontamentos pode-se depreender da tese de Alves está a reflexão, em determinado momento, levantou-se uma questão na sala sobre se como era possível se as crianças estavam felizes, porque elas não tinham os rostos desenhados, os amigos da sala opinaram, a professora observada estimulou o debate entre os alunos, apensas levantando mais questões para que eles chegassem às suas próprias conclusões.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo mostrar o uso de obras de arte como ferramenta pedagógica para mais do que ensinar conceitos artísticos, proporcionar ao aluno, desde a mais tenra idade, o contato com as artes e a linguagem.

Acredita-se aqui que o tema é amplo e a discussão sobre a melhoria constante do mesmo é importante para a educação como um todo e para o ensino de Artes de modo geral.

A escolha pelo foco nas séries iniciais de ensino deve-se a ser este o campo de trabalho da aluna que conclui a graduação de Artes e por esta ser professora da rede municipal de ensino os anos iniciais, dessa forma, busca-se, além de se preparar para as novas possibilidades que uma nova graduação abrem, capacitar-se ainda mais em seu trabalho cotidiano melhorando suas práticas e buscando novas e instigantes formas de despertar o interesse nos alunos, buscando o maior embasamento teórico possível.

Vale ressaltar que a bibliografia sobre o tema Ivan Cruz ainda é pequena, sendo que a maior parte da obra sobre o autor consta apenas em seu próprio sítio na internet, esse é também, como pode ser percebido, um dos motivos pelos quais os trabalhos sobre o autor e suas obras são feitos sem o devido embasamento teórico, partindo-se mais da estética do que pelo valor intrínseco às possibilidades de trabalho pedagógicos da obra.

No entanto, a sistematização apresentada na tese de mestrado da professora Valdiana Alves mostra que um belo passo inicial, dentro da academia já foi dado, outra questão importante é que em alguns livros didáticos que estão sendo

utilizados nesse ano, na rede do município de São Paulo, há um capítulo denominado UNI DUNI TÊ, no livro de Alfabetização e Letramento e lá está uma grande obra do pintor e escultor que retratam muitas brincadeiras.

Este reconhecimento partindo de uma grande Instituição de Ensino e de uma grande editora, que tem um público enorme na rede, muito provavelmente levará professores a desenvolverem novas pesquisas e a observarem as obras do autor também como possibilidades de trabalho nos anos iniciais.

Entretanto, mesmo com essas dificuldades em contrário, pode-se afirmar que muitos profissionais superam suas dificuldades e consegue realizar um trabalho pertinente e atraente para os alunos de mais variadas idades, que tem se mostrado amplo, abrangente e gratificante.

Apontam-se como considerações finais, portanto, que o trabalho transversal destas obras apresentou bons resultados pedagógicos para alunos, professores e a comunidade em geral, o ensino de Artes teve um avanço significativo desde sua implementação no Brasil e está hoje ganhou o destaque que merece e deixando de ser considerada como 'disciplina menor' quando comparada à Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo.

Vale ressaltar também a importância que as obras de Ivan Cruz tem não somente para o meio acadêmico, mas para a sociedade em geral, por seu traçado simples e complexo ao mesmo tempo, fácil e difícil ao mesmo tempo, que aparentemente diz tudo de uma só vez, mas vem imbricado dos variados sentidos e sentimentos, em uma era em que o eletrônico e o pronto vem sendo super valorizados, em que as crianças vem mostrando características de adultos cada vez mais cedo, parar e pensar no simples, na infância como demonstrada nas obras e vivida em outros tempos, merece ser uma tarefa pensada e levada a sério por toda a sociedade.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRILEX, ÁREA DO PROFESSOR, **Ivan Cruz** Acesso em: 10 jan. 2026. Disponível em: <http://www.acrilex.com.br/educadores>

ALVES, Valdiana B. **O trabalho docente em uma turma de alfabetização na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo: entre objetos ensinados e dispositivos didáticos.** Tese de Mestrado. São Paulo.

Universidade de São Paulo, 2013.

ARROYO, M.G. O significado da infância. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, P.88, 1994.

ARSLAN, Luciana Mourão. **Ensino de Arte.** 1ª Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2006.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Arte: Conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental**. 1ª Ed. São Paulo: Ática, 1999.

FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: Construindo caminhos.** 5ª Ed. São Paulo: Papirus, 2007.

GIERING, Maria E. **O modelo dos esquemas sequenciais de J.M Adam: Solução ou problema?** Acessado em: 11 jan 2026. Disponível em: < http://periodicos.ufsm.br/letras/article/>.

HAIZINGA, Joham. Homo Ludeus: **O jogo como elemento da cultura**. 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13ª Ed. São Paulo: Papirus, 2012

LINHARES, Angêla Maria B. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade**. 2ª Ed. Unijuí, 2003.

MACEDO, Lino de, Petly, Ana L. S. Passos, Norimar Christe: **Aprender com jogos e situações: Problema**. Ed. Artmed, Porto Alegre, 2000

MARTINS, Miriam C. Ferreira: **Didática do ensino de Arte, a língua do mundo**. Editora FTD, 1998.

MASON, Raquel: **Por uma arte educação multicultural**. Mercado das Letras, 2001

MIRANDA, Nicanor: **200 jogos infantis** 13ª Ed. Itatiaia, 1993 OSTROWER, Fayga: **Universo de Arte** 24ª Ed. Campus, 2004

ALFABETIZAÇÃO E SUAS DIFICULDADES NO ENSINO E APRENDIZAGEM

MÁRCIA SILVÉRIO PEREIRA SETE

RESUMO

Esse trabalho é relevante, pois pretende mostrar como se dá o processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança e sua relação com a escola, bem como discutir os porquês de as crianças na atualidade deixarem sua inteligência de lado pela baixa autoestima e sentimento de incapacidade, deixando assim, não só de tirarem boas notas, mas de fazer amigos ou serem sociável com os amigos que já possuem, e também discute sobre a dislexia como sendo um distúrbio de aprendizagem e as causas e dificuldades na aprendizagem da leitura apontando suas principais concepções psicopedagógicas.

Palavras-chave: Alfabetização, Dificuldades de aprendizagem.

Por meio das pesquisas realizadas, pode-se observar que foi entre o final do século XIX e início do século XX que o fracasso escolar passou a ser considerado como sendo uma patologia, à medida que se instauraram a escolaridade obrigatória e a sociedade sofrieu mudanças radicais rumo à modernidade. Tais mudanças passaram a cobrar novos valores do desenvolvimento do ser humano, entre os quais o êxito social passou pelo desempenho escolar. Coube aqui pensar no social enquanto um lugar possibilitador de espaço para as diferenças, e não só para as padronizações.

A Psicanálise, por sua vez, surgiu na tentativa de resgatar o sujeito histórico também de uma exclusão social, possibilitando que seus sintomas fossem escutados de forma que entendesse seu verdadeiro sentido encoberto pelo mal- estar físico, busca também entender e trabalhar a mensagem do sujeito que não alcança estes novos ideais sociais por meio do percurso escolar, construindo conhecimento que, às vezes se soma.

Tentar escutar o fracasso escolar não só como uma patologia na constituição do sujeito psíquico, mas também enquanto uma linguagem em que ele tem suas dificuldades cristalizadas por esta pressão social, ou mesmo, quando constrói a dificuldade de aprender como sintoma de sua discordância a estas exigências (LEITE, 2008 apud ZIMMERMANN, 2009).

Portanto, à medida em que a Psicanálise se funda na tentativa de contribuir para que o ser humano se constitua mais coerente com a sua singularidade, cumpre, então, olhar o social sobre esse sujeito, que, ao fracassar na escola, pode estar expressando seu mal-estar por não se inserir nos padrões estabelecidos por estes valores. Nesta perspectiva, cabe pensar no social enquanto um lugar que deve possibilitar espaço para as diferenças e não só para as padronizações.

Frente a isto há que se redimensionar enfoques terapêuticos, posturas psicopedagógicas, nas quais a busca não é, necessariamente, enquadrar, mas ajudar o diferente a encontrar um lugar social produtivo da forma como lhe é possível, ou ajudá-lo a encontrar respostas por outras vias, outras formas de conhecer.

O principal desafio psicanalítico, desde o início da sua construção, foi escutar as diferenças e contribuir para que o sujeito produza seu bem-estar dentro delas. Nessa perspectiva, seria escutar as diferenças e pensar em um lugar que lhe possibilite uma inserção social produtiva, dessa maneira pretende-se refletir mais especificamente a respeito de como se pode entender um fracasso escolar.

Excluí-se aqui a análise de quadros com implicações neurológicas. Pensou-se em dificuldades que vão desde uma inibição neurótica, até uma desorganização psicótica, não esquecendo os casos limítrofes, que são as situações mais difíceis, à medida que exigem abordagens psicopedagógicas que desafiam os padrões instituídos.

Conforme Zimmermann (2009) existem escola para inibições neuróticas, pois a criança tem defesas organizadas que lhe permitem fluir por entre seus desencontros com a aprendizagem formal; há lugar para os psicóticos nas escolas terapêuticas e o social não lhe cobra um desempenho igual ao neurótico; mas não há lugar para o limítrofe, cuja constituição psíquica apresenta-se de forma que não efetiva organizadamente noções de

tempo e espaço, noções estas que sustentam o conhecimento planejado pelo sistema pedagógico tradicional. Neste espaço intermediário estão os sujeitos que têm suas habilidades sustentadas por uma lógica que não a convencional, outros tipos de inteligência (MILLOT, 2001).

A dificuldade maior está também no fato de que, socialmente, a pressão e a expectativa social vai no sentido de enquadrá-los no sistema comum de aprendizagem e eles não conseguem trilhar estes caminhos, mesmo que sejam capazes de chegar a um produto final até melhor do que os adaptados.

No momento em que passa a ser considerado patológico aquilo que simplesmente é diferente, que não se enquadra no nosso sistema conhecido, estamos falando mais de família ou sistema escolar do que de uma situação individual. E mais fácil pensar em uma patologia da aprendizagem do que nos nossos limites de conhecimento dessas diferenças, tanto na abordagem emocional como na pedagógica.

> Entende-se como dificuldades ou distúrbios de aprendizagem o indivíduo que se desvia emocional, física, social ou mentalmente da faixa considerada como normal, a ponto de necessitar de instrução ou cuidados especiais, seja de forma temporária, seja de forma permanente (ALMEIDA e MACHADO, 1971 apud SALES, 2011, p. 2).

Pode-se então definir um distúrbio de aprendizagem como uma queda do rendimento da aprendizagem abaixo do nível indicado pelo talento e desenvolvimento psicointelectual do indivíduo.

Conforme Ross (1979 apud MIRANDA, 2005) um distúrbio de aprendizagem serve para identificar crianças que experimentam dificuldades na aquisição de matéria teórica, a despeito do fato de que apresentam pelo menos inteligência normal e que não demonstram desfavorecimento físico, emocional ou social; e mais ainda, as crianças com distúrbios de aprendizagem não são incapazes de aprender, mas precisa de ajuda especial e individualizada se quiser beneficiar-se da experiência escolar (SALES, 2011, p. 3).

Podem-se dividir os problemas que interferem na alfabetização em dois

tipos: o patológico e o não patológico. Quanto ao patológico, os problemas que interferem na apreensão de conteúdos em geral, em especial na alfabetização são: distúrbios na articulação, fonação e ritmo psicomotor, problemas de visão, eficiência auditivas, intelectuais como o retardamento mental e outras enfermidades de longa duração segundo as ideias de (DROUET, 2003).

Sucinta Drouet (2003) são estes causados por lesões leves ou graves e só um tratamento médico em conjunto ao modo de atuação do educador pode se não sanar o problema, minimizá-lo para que não aconteça um atraso significativo na alfabetização da criança e essa desista de aprender.

Nestes casos, o professor alfabetizador deve fazer um estudo do caso, pois a deficiência na compreensão da linguagem devido à audição ou problemas na fala implica na incompreensão, na esquematização e representação dos sons em letras. Quanto às influências não patológicas, de ordem emocional ou do comportamento, valorizou-se crescentemente o impacto do contexto sociocultural, as mudanças nos modos do convívio familiar e as formas de sociabilidade, das formas de individuação e de laço social (DROUET, 2003).

Cientistas sociais e psicólogos sociais bem como alguns psiquiatras concluem especialmente no tema da educação, que o perfil dos alunos que não assimilam e não produzem devido à indisciplina ou dispersão em sala de aula interfere em toda a dinâmica do trabalho pedagógico.

Não só a assimilação dos conteúdos, mas a aprendizagem do aluno como um todo é prejudicada, pois este bem, como sua atenção nas letras, sons e fonação e significado de palavras. Embora pouco investigado e oculto pelo professor, tem-se ainda o método inadequado na pré-escola ou pré-requisitos não observados, para facilitar a leitura e escrita, falta percepção, por parte do professor e falta maturidade da criança para poder expressar-lhe de maneira argumentativa.

Outra questão que atinge diretamente a aprendizagem da escrita e a leitura é a dislexia. Está é uma doença que impede a criança, e persiste depois da idade adulta, de desenvolver a capacidade de recepção, expressão e integração condicionadas a função simbólica. Ela não consegue, literalmente, nomear as coisas em sua volta ao chamar na

memória o que aprendeu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para muitos a leitura é compreendida como um instrumento que serve ao desenvolvimento da plenitude do homem e não como uma arma de dominação e adaptação; quando a leitura for tomada como um instrumento civilizatório, essencial à participação do homem na sociedade.

Para isso é necessário que os educadores se preocupem com uma produção de documentos escritos, cujos conteúdos expressem a experiência e a visão de mundo dos alunos. Os professores devem lembrar que a rede escolar, ainda é a principal agência para a aprendizagem e vivência do modo escrito de comunicação e, portanto, da leitura.

REFERÊNCIAS

ABD. Associação Brasileira de Dislexia. *Dislexia* – Definição, sinais e avaliação. Disponível em: http://www.dislexia.org.br/abd/dislexia.html. Acesso em 25/Set./2018.

ALMEIDA, M. C. O. e MACHADO, M. T. C. Ensinando crianças excepcionais. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

BOMBONATTO, Q. Trilhando caminhos para a psicopedagogia. Matéria publicada na revista Direcional Escolas – 18. ed. - julho/2006.

BOSSA, N. A. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

CAPOVILLA, A. G. S. *Dislexia do desenvolvimento:* definição, intervenção e prevenção. Artigo. Disponível em: http://www.abpp.com.br/artigos/59.htm. Acesso 13/Set./2018.

CIASCA S M. (Org.). *Distúrbios de Aprendizagem*: proposta de avaliação interdisciplinar. Casa do Psicólogo, São Paulo. 2003.

CONTENTE, M. *A leitura e a escrita:* estratégias de ensino para todas as disciplinas. Lisboa: Editorial Presença, 2000.

DOCKRELL, J; MCSHANE, J. *Crianças com dificuldades de aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DROUET, R. C. R. *Distúrbios da Aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

FONSECA, V. *Insucesso escolar* -abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem. Lisboa: Ancora, 2008.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler:* Em três Artigos que se Completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JARDINI, R. S. R. *Método das boquinhas:* alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita: fundamentação teórica, livro 1. Casa do Psicólogo, São Paulo, 2003.

JOSÉ, E. A; COELHO, M. T. *Problemas de Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2004.

MARTINS, V. *Como descobrir uma criança disléxica*. 2001. Disponível em: http://sitededicas.ne10.uol.com.br/artigo22.htm. Acesso em: 01/Nov./2018.

MILLOT, C. *Educa-se uma Criança*? 2. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

MIRANDA, M. I. *Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização:*

contribuições da teoria piagetiana. 2. ed. São Paulo: JM Editora, 2005.

PAIN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SALES, G. M. *Leitura e escrita nas concepções pedagógicas sobre a alfabetização.* Artigo publicado 28/12/2012. Disponível em: http://www.artigonal.com/educacao-infantilartigos/leituraeescritanasconcepcoespedagogicassobreaalfabetizaca6379648. html. Acesso 25/Set./2018.

SALES, G. M. *A disortografia como dificuldade ou distúrbio de aprendizagem.* Artigo publicado 22/11/2011. Disponível em: http://www.artigonal.com/educacao- artigos/a-disortografia-como-dificuldade-ou-disturbio-de-aprendizagem- 4801522.html. Acesso 27/Set../2018.

SILVA, M. A. *O cotidiano escolar sob o olhar psicopedagógico*. 2011. Disponível em:

http://www.webartigos.com/artigos/ocotidianoescolarsoboolharpsicopedagogico/7136

. Acesso em: 01/Nov./2018.

SOARES, M. B. *Letramento:* um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STEVANATO, I. S. et al. *Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento.* Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, n. 1, p. 67-76, Jan, 2003.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura:* perspectivas interdisciplinares.

São Paulo: Ática, 2005.

ZIMMERMANN, V. B. *A contribuição da psicanálise frente às dificuldades de aprendizagem.*2009.Disponível:http://www.tekowam.com/verabzimmermann/contribui cao.html. Acesso 25/Ago./2018.

ZORZI, J. L. *Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura e da escrita.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

FÁBULA: UM GÊNERO TEXTUAL MORALIZADOR E SEUS PRINCIPAIS PROCESSOS, SEGUNDO A ÓTICA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

SUELLEN CRISTINA DA CONCEIÇÃO SILVA

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar e discutir os processos predominantes encontrados na fábula *O Lobo e o Cordeiro*, de Monteiro Lobato, para compreender como o caráter moralizador se constitui. Para tanto, apresenta-se incialmente um breve histórico da Linguística Sistêmico-Funcional e utilizar como pressupostos teóricos Halliday (2004) e Halliday & Matthiessen (2004), bem como as características fundamentais do gênero escolhido e a discussão da transitividade presente na fábula.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional, língua, fábula, processos, análise de texto.

INTRODUÇÃO

A Linguística Sistêmico-Funcional intensificou seus estudos a partir da década de 80 e teve como expoente principal Michael Alexander Kirkwood Halliday, linguista nascido no Reino Unido em 1925, responsável pelo desenvolvimento da teoria em questão, que foi uma reação à perspectiva dos estudos tradicionais da linguagem.

Entende-se, portanto, por Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) uma teoria social que preconiza que a língua é um organismo vivo, uma rede de significados, visto que leva em consideração o *como* e o *porquê* de os falantes de uma dada comunidade linguística utilizarem a linguagem, isto é, a LSF está relacionada aos usos da língua a partir do contexto em que está inserida. Tal ramo de estudos da linguagem visa descrever os usos mediante seus contextos de interação, rompendo, portanto, o paradigma tradicional, em que se levava em conta o estudo isolado das orações fora de seu contexto de produção e/ou recepção.

Neste breve estudo, procurou-se mostrar o histórico da LSF e seu objeto de interesse, a língua em uso, além de explicitar características básicas do gênero fábula e analisar os processos predominantes no texto O Lobo e o Cordeiro, de Monteiro Lobato (ANEXO) para compreender sua relevância na construção do sentido moralizador da fábula, bem como demonstrar que além de ser uma teoria gramatical de cunho descritivo, pode-se utilizá-la como um parâmetro de análise de textos nas diversas esferas comunicativas.

1. BREVE HISTÓRICO SOBRE A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) diz respeito a uma teoria baseada no funcionamento da linguagem humana a partir de uma abordagem descritiva que tem como fundamento o uso linguístico. Desta maneira, pode-se dizer que é uma teoria gramatical, teórico-descritiva que fornece informações de *como* e *por que* a língua varia de ou em relação ao conjunto de falantes e seus contextos de uso. Sob tal perspectiva, surge no início do século XX, o antropólogo Bronislaw Malinowski que influenciou o linguista Firth, que sistematizou a relação entre língua e cultura, mas foi com um de seus alunos, Michael Alexander Kirkwood Halliday, que os estudos acerca dessa gama de relações foram organizados, em língua inglesa, com o título *An Introduction to Functional Grammar* (1985,1994), que é considerada, na atualidade, o fator-gerador dos estudos da LSF e mais tarde agregaram-se a este estudo contribuições de Matthiessen (2004).

Como apontam Fuzer e Cabral (2010), a LSF foi enriquecida por pesquisas realizadas em diversos países, como por exemplo, China, Inglaterra, França, Portugal, Brasil, Argentina, Austrália, Venezuela, Colômbia e Cuba. Tais contribuições fizeram com que essa teoria, relativamente nova, enredasse por outras áreas como a Linguística e a Educação. Segundo Bárbara (apud *FUZER & CABRAL*, 2010, p.07), “é uma teoria que tem a capacidade de analisar qualquer fenômeno comunicativo estando hoje em amplo desenvolvimento na multimodalidade”.

A LSF ou GFS (Gramática Sistêmico-Funcional) é uma teoria que além de fornecer instrumentos de descrição, uma técnica e uma metalinguagem que são úteis na análise de textos, podem ser considerada também um modelo de análise textual. Outro aspecto relevante é que:

> (...) Como uma teoria social que se preocupa com os usos da língua, a LSF reconhece que a linguagem é entidade viva, presente em situações, grupos, locais, eventos variados e, como tal, sofre a influência desses e de outros fatores. Como propriedade de comunidades, culturas e indivíduos, a língua é variável, um potencial de significados à disposição dos falantes, que dela fazem uso para estabelecer relações, representar o mundo e, com isso, satisfazer determinadas necessidades em contextos sociais específicos. (FUZER, C.; CABRAL, S. R., 2010, p.05)

Desta maneira, a LSF baseia-se nos usos da linguagem dentro de contextos e como um elemento que por ser vivo, variável, utilizado como suporte pelos falantes para demonstrar ao outro sua maneira peculiar de enxergar o mundo e de se fazer enxergar frente a ele. Fuzer & Cabral (2010, p.07 -08) expõem, tendo em vista Halliday (1985) e Ghio & Fernandez (2008, p. 12-13), algumas aplicabilidades da LSF, das quais serão retiradas apenas as principais:

- para entender a natureza e as funções da linguagem;
- para compreender o que as línguas têm em comum;
- para compreender como uma língua evolui através do tempo;
- para compreender a qualidade dos textos (por que um texto significa o que significa);
- para compreender como varia a língua, de acordo com o usuário e com as funções que desempenha;
- para compreender a relação entre linguagem e cultura e entre linguagem e situação;
- para compreender muitos aspectos do papel da linguagem na vida de uma comunidade e de um indivíduo: o multilinguismo, a socialização, a ideologia, a propaganda etc.

A compreensão da língua como é possível notar torna-se fonte da busca de uma teoria que leva em consideração que existem redes de significados que estão atrelados aos usos que são feitos dela, ou seja, esta teoria é sistêmica porque enxerga a língua como teias de sistemas

linguísticos que estão interligados e dos quais o falante tem a possibilidade escolhê-los, para então, construir significados. E é uma teoria funcional porque visa explicar as combinações gramaticais em relação ao significado, às funções que exercem no interior de textos. Entretanto, apenas expor o que se compreende por LSF não é suficiente sem que sejam explicitados alguns conceitos-chave para a análise textual. São eles: linguagem, texto e contexto.

Entende-se por linguagem, na LSF, um recurso utilizado, pelo falante ou pelo escritor, para fazer e trocar significados, auxiliando no meio social a fim de que o indivíduo possa exercer papéis sociais, ou seja, é por intermédio da linguagem que o indivíduo interage com outros indivíduos, fazendo com que seja possível agir, dar e solicitar serviços e bens e informações. Desse modo, a linguagem passa a ser entendida como um sistema semiótico que está fundamentado na gramática, caracterizada por ser organizada em níveis e pela diversidade funcional.

Fig. 1. Estratos linguísticos e extralinguísticos (GOUVEIA, C. 2009, p.14)

Nota-se na figura acima que existem níveis, Fuzer & Cabral (2010, p. 10) explicam:

> A semântica é o sistema de significados. É realizado pela léxico-gramática, sistema de fraseado, isto é, estruturas gramaticais e itens lexicais. A léxico-gramática, por sua vez, é realizada pela fonologia e pela grafologia, que são os sistemas de sonoridade e de grafia, respectivamente. Todos esses sistemas interdependentes estão envolvidos pelo contexto.

A linguagem é um sistema que se materializada em textos e, para a LSF, embasando-se nas autoras Fuzer & Cabral (idem, p.11) “o texto é uma entidade semântica, ou seja, um constructo de significados, uma troca de significados.” E como define Webster (2009, p.7 apud FUZER & CABRAL, ibidem), o texto é “um evento intersubjetivo, em que falante e ouvinte trocam significados num contexto de situação.”

Levando-se em consideração que a linguagem é construída através de textos, bem como que os textos produzidos por alguém carregam em si significados que juntamente com outros textos criam novos significados, chega-se ao ponto de se definir o contexto. Compreende-se por contexto a situação que envolve a utilização da linguagem por meio de texto, no entanto, faz-se preciso distinguir entre contexto de situação e contexto de cultura.

Contexto de situação é o ambiente imediato no qual o texto é utilizado efetivamente, isto é, o contexto de situação está relacionado ao funcionamento do texto em um dado momento ou situação em que o falante ou o escritor expõem um determinado pensamento, está preso, portanto, ao situacional. Possui variáveis que viabilizam a análise do texto: campo, relações e modo.

- **Campo**: é entendido como a atividade que está em execução, a natureza da ação social em andamento na qual são explicitados os participantes envolvidos.

- **Relações**: são os papéis sociais assumidos pelos participantes durante a ação.

- **Modo**: diz respeito à função exercida pela linguagem e o veículo utilizado naquela situação. Em outras palavras, está vinculado ao papel desempenhado pela linguagem, a interação entre os participantes, o canal e o meio.

Já o *contexto de cultura* é mais amplo e abrange não somente às práticas associadas aos diversos países e/ou grupos étnicos, mas também a práticas institucionalizadas em grupos sociais, ou seja, está ligado ao ambiente sociocultural, à ideologia e às convenções institucionais e sociais. Além disso,

> (...) também está relacionado à noção de propósito social. De acordo com essa perspectiva, grupos de pessoas usam a linguagem para propósitos semelhantes desenvolvem, através do tempo, tipos comuns de textos escritos e falados, ou seja, gêneros que alcançam objetivos comuns. Gêneros são dinâmicos, porque podem mudar através do tempo à medida que os propósitos que estabeleceram alcançar venham mudar. Gêneros estão, por isso, intrinsecamente relacionados à cultura em que foram criados. (ibidem, p.17)

A partir do exposto, pode-se afirmar que texto e contexto estão interligados, visto que o texto sofre influências diretas do contexto em que é produzido, uma vez que as variáveis do contexto de situação (campo, relações e modo) agem sobre a configuração linguística, refletindo no seu resultado final, o texto.

> Assim ao mesmo tempo em que as dimensões contextuais delimitam e influenciam o que é dito e como é dito, a intenção com que é dito, os papéis sociais assumidos pelos interactantes, dentre outros aspectos, também a forma como o texto está construído permite deduzirmos o contexto de sua produção." (ibidem, p.17)

2. SOBRE O GÊNERO FÁBULA

Ao se analisar um texto torna-se relevante conhecer o gênero e características peculiares dele para que o leitor consiga vislumbrar, por meio de suas marcas linguísticas ou estruturais, os implícitos presentes. Diante disso, é importante que se faça essa discussão nesta parte do trabalho. O texto escolhido pertence ao gênero fábula que, originalmente, era um texto oral contado às pessoas em situações cotidianas, como explica a etimologia da própria palavra, advinda do latim "*fari*"= "falar" e do grego "*phaó*"= "dizer, contar algo".

Outro aspecto a ser relatado é o fato de ser uma narrativa que possui como personagens animais ou seres inanimados para fazer menção a uma situação humana, isto é, as personagens aludem a tipos humanos. A fábula, desta maneira, tem por objetivo transmitir moralidade, expor comportamentos ou situações da vida humana com o intuito de sugerir soluções, principalmente, ao que concerne à convivência social.

Segundo Smolka (1995 *apud* FARENCENA, G. S. 2011, p. 18), " a fábula seria originária da Ásia Menor e, posteriormente, teria se espalhado pelas ilhas gregas, até chegar até o continente helênico." A primeira fábula grega, de acordo com Souza (2003 *apud* idem, p. 18) foi *O rouxinol e o falcão*, de Hesíodo[2], já era uma narrativa curta e com caráter moralizador, intencionava modificar a conduta das pessoas. Entretanto, não são atribuídos a Hesíodo nem a Ásia a origem e a criação do gênero, mas sim a Grécia e a Esopo. Consoante Farancena (2011, p.19):

> O século VI a. C., como reporta Sousa (2003) , é um tempo de significativas mudanças culturais e políticas na Grécia. Há o amadurecimento do racionalismo grego, novas ideias e reflexões nascidas com a hegemonia ateniense, desenvolvimento da filosofia e das sátiras aos poderosos. Em meio a isso tudo, surge Esopo, lendário fabulista grego, ao qual se atribui o título de "pai da fábula". (...) esse título deve-se ao fato de ter sido Esopo o primeiro a utilizá-la, ao mesmo tempo, para criticar, divertir, moralizar e divertir. Graças à genialidade de Esopo, a fábula adquiriu destaque, popularidade e reconhecimento como um gênero específico.

Mesmo sendo Esopo considerado o precursor do gênero, outros autores começam a escrevê-la, tais como Plutarco no século II d. C., Bábrio, poeta grego, reescreve as fábulas esopianas em versos no século seguinte. Planúbio, no século XIII d. C., compila e reescreve utilizando a prosa grega as fábulas de Esopo.

De acordo com Farencena (2010), apoiada em Coelho (1984), a fábula foi aperfeiçoada pelo escravo romano Fedro (15 a.C. e 50 d. C.), originário da Macedônia, Grécia. As fábulas esopianas foram enriquecidas linguisticamente por meio de um trabalho que mesclava entre a seriedade e a sátira, utilizando temáticas como as injustiças e os males sócio-políticos, expressando as atitudes dos fortes e oprimidos. Suas fábulas eram narrativas curtas e por usar tom divertido eram alvo de divertimento entre as pessoas.

Entre 1621 e 1695 d.C. , segundo Farencena (2010, p. 19), "a fábula foi revisitada pelo autor francês Jean de La Fontaine, que a consolidou na cultura ocidental". Fontaine voltou a produzi-la em verso e deu-lhe status de poesia

[2] Escritor que teria vivido no século VIII a. C.

prestigiada. Seus escritos carregam influências gregas, latinas, medievais, bíblicas, renascentistas e populares, bem como carregam em sua essência a mescla entre moralizador e divertido, o que tornou o autor conhecido mundialmente.

Dois séculos mais tarde, de 1882 a 1948, Monteiro Lobato destaca-se escrevendo fábulas. Utilizando-se ora fábulas originais ora fábulas inspiradas a partir de Esopo, direciona a maior parte de sua obra ao público infantil. Tornou-se notório entre os fabulistas modernos e os escritores da literatura infanto-juvenil da América Latina e do mundo.

Em 1923, aparece no cenário do gênero Millôr Fernandes que, desde cedo, demonstra grande interesse nesse tipo de narrativa, utilizando releituras das fábulas esopianas para fazer com que o leitor reflita sobre sua convivência com o outro, questionem-se enquanto seres humanos cheios de defeitos que podem ser melhorados.

Vários autores, como é possível notar, inspiraram-se nas obras de Esopo e trouxeram para seu contexto problemáticas típicas da época, no entanto, é relevante retornar à discussão aspectos referentes à estrutura e à origem desse gênero discursivo. Sobre isso, sabe-se que:

> (...) a fábula é um texto predominantemente narrativo que descende do conto, uma das formas de expressão mais antigas da humanidade. É composta por pequenas histórias em que deuses, homens e animais conversam e discutem sobre seus problemas, de modo especial, os de moral prática. Buscando condenar usos, costumes, comportamentos e condutas, (...) desenvolveu-se essa literatura crítica e moralista com o intuito de ensinar o homem a viver de maneira virtuosa. (...) esses textos mantêm certa estabilidade, desde suas origens, como enunciados que cumprem uma função social e comunicativa e uma intenção crítica, cujos discursos veiculam princípios éticos e morais em diferentes esferas da sociedade. (FARENCENA, G.V., 2010, p.20)

Diante do exposto, depreende-se que mesmo sendo um gênero antigo não se tornou antiquário, visto sua função social e exposição das mazelas que constituem o homem como um ser que comete erros e que, por isso, precisa ter ética e moralidade nas esferas de circulação social que habita. São utilizados personagens tipificados, que remetem a situações diárias, e mesmo não

reproduzindo fidedignamente uma situação real, os personagens, animais ou seres inanimados, simbolizam interesses, costumes, sentimentos e interesses humanos, alvos de reflexão e crítica. Como apontam Platão & Fiorin (2003, p. 399 *apud* FARENCENA, G.V., 2010, p.20), a fábula mostra explicitamente o que outros textos revelam de forma implícita: “os expedientes discursivos para ludibriar os outros, para fazer nossos atos parecer o que não são, para camuflar nossas reais intenções.”

Tendo em vista à estrutura textual, Platão & Fiorin (2006) expõem que existem dois níveis de leitura nesse gênero. O primeiro concerne ao plano figurativo em que são suscitados os elementos concretos da narrativa, isto é, encontra-se na superfície textual. A segunda diz respeito ao plano temático, ou seja, à medida que são mostrados conceitos, elementos semânticos que designam entidades não presentes na realidade, mas que são observáveis por exercerem papel de categoria, sendo, desta maneira, os temas (moral). Ao serem expostos temas “como astúcia, falsidade, burrice, força, covardia, tolice, por exemplo, a moral, como tese principal da fábula, concretiza e manifesta o caráter ideológico e argumentativo desses textos.” (idem, p.21) Portanto, é por meio da superfície textual que o leitor é levado a depreender a ideologia presente neste gênero, considerado simples e infantil, mas que carrega em sua essência manifestações críticas e, sobretudo, questiona a conduta do homem, seus valores e até mesmo seu relacionamento social.

3. METODOLOGIA ADOTADA EM O *LOBO E O CORDEIRO*

Como já explicitado, o gênero a ser discutido nesta parte do trabalho é fábula. O propósito social a que atende tal gênero diz respeito à mudança de comportamento humano, conduta ética e moral do ser humano. Desse modo, o texto que servirá como base de análise será segmentado em orações e os processos com maior número de recorrência contribuíram para a fundamentação desta análise, engendrando uma nova leitura.

3.1. ANÁLISE E DISCUSSÃO DA FÁBULA *O LOBO E O CORDEIRO*

A fábula em questão apresenta dois participantes, o Lobo e o Cordeiro, e possui como pano de fundo para a sucessão das ações uma lagoa na qual um

dos participantes bebe água quando desperta a atenção do outro participante. Observe a primeira descrição feita:

> (1) **Estava** o cordeiro (2) a **beber** num córrego, (3) quando **apareceu** um lobo esfaimado, de horrendo aspecto.

O primeiro processo, em destaque, tem como complementação a ação de beber, sendo processos do **fazer**, portanto, materiais e tem uma circunstância de localização num córrego. Tais dados servem para situar o leitor o lugar em que ocorre o fato, bem como criar expectativas sobre as possíveis ações que poderão ocorrer com o surgimento do lobo, que possui como atributos *esfaimado*, *de horrendo aspecto*. Diante da presença do cordeiro naquele local, o lobo utiliza-se processos verbais para demonstrar sua indignação, que no texto estão demarcados pelo uso de travessão:

> (4) <u>– Que desaforo é esse de turvar a água que venho beber?</u> (5) — **disse** o monstro arreganhando os dentes. (6) <u>- Espere, que vou castigar tamanha má-criação!…</u>

Os trechos sublinhados acimas são as falas do lobo ao tentar demonstrar que a presença do cordeiro lhe desagrada e, por isso, será castigado. Esses trechos dão-se por meio do procedimento de verbiagem por citação, isto é, utiliza-se o discurso direto para valorizar a argumentação do personagem, que quer justificar o motivo pelo qual pretende vingar-se do cordeiro. Para tanto, tem-se a utilização do verbo **dizer** entre as falas do lobo, isto é, ele é o dizente e suas falas são a verbiagem por citação.

Em seguida, são apresentados o comportamento e a justificativa do cordeiro em meio à ameaça feita pelo lobo.

> (7) O cordeirinho, trêmulo de medo, **respondeu** com inocência: (8) <u>– Como posso turvar a água que o senhor vai beber se ela corre do senhor para mim?</u>

O processo utilizado pelo cordeiro também é do **dizer**, pois tenta justificar-se diante das acusações feitas por seu inquiridor, além disso, é dado como atributo a ele a locução adjetiva *trêmulo de medo.* Em (8), tem-se o uso da

verbiagem por citação que transforma-se na explicação do personagem para tentar convencer o lobo de que estava errado quanto às suas impressões.

> (9) **Era** verdade aquilo (10) e o lobo **atrapalhou**-se com a resposta. (11) Mas não **deu** o rabo a torcer. (12) – Além disso — **inventou** ele — (13) **sei** que (14) você **andou falando** mal de mim o ano passado

Como não conseguiu utilizar argumentos favoráveis para o convencimento do cordeiro de que sua atitude estava errada, o próprio lobo atrapalhou-se, porém continuou com as acusações ao cordeiro. O processo **era** funciona como uma constatação de que tudo que fora dito pelo cordeiro estava certo, que desencadeia um comportamento do lobo, o de **atrapalhar-se** e o de **não dar o rabo a torcer**, por isso, podem ser considerados processos comportamentais neste contexto de análise. Já o processo **inventar** poderia ser trocado facilmente por um do **dizer**, visto que está ali para demarcar que ocorreu a verbiagem por citação em 12, 13 e 14 cujo *dizente* é o próprio lobo retomado pelo pronome pessoal *ele*, no entanto, não foi utilizado, pois como a tarefa do lobo era de justificar que o castigo que virá a ser realizado é merecido, inventar demonstra que tudo que é dito por ele não passa de mentiras e, portanto, é mais apropriado para fazer com que o leitor do texto perceba as más intenções do lobo. Desse modo, tem-se as falas do outro personagem que tenta dissuadir o lobo e fazê-lo perceber que sua opinião está errada:

> (15) – Como **poderia falar** mal do senhor o ano passado, (16) se **nasci** este ano?

Dentro da verbiagem por citação, isto é, o discurso do cordeiro encontra-se a presença de dois processos: um do dizer (**poderia falar**) e o outro material (**nascer**). Tais processos contribuem para a contra- argumentação do cordeiro, que a todo momento é acusado. Outro aspecto importante encontrado dentro da verbiagem, cujo dizente é o cordeiro, é a circunstância de tempo **este ano**, visto que se contrapõe a **ano passado** que é a demarcação temporal utilizada pelo lobo para fundamentar sua tese de que o cordeiro além de sujar a água também havia falado mal dele e, portanto, merecia uma punição.

(17) Novamente confundido pela voz da inocência, o lobo **insistiu**:/ (18) – Se não **foi** você, (20) **foi** seu irmão mais velho, (21) o que **dá** no mesmo.

No excerto acima, é possível constatar que as explicações dadas pelo cordeiro em nada modificaram a decisão tomada pelo lobo, que a todo custo queria castigar o cordeiro, que era inocente e apenas estava sendo acusado porque o lobo queria fazer dele uma refeição, ou seja, todos os argumentos ditos pelo lobo não passavam de mentiras e mesmo sendo a todo momento questionado de que suas opiniões estavam erradas, o lobo persistiu com seu plano maléfico, o de transformar o pobre cordeiro em uma refeição. O processo **insistir** funciona como um verbo que marca o *dizer* do lobo, já o verbo foi, que aparece duas vezes, é um processo relacional que demonstra a identificação dos possíveis culpados pelo **falar mal** do lobo, e o processo **dar** também poderia ser substituído por **ser** sem que houvesse perda de sentido, haja vista a intenção do lobo de atribuir culpa a alguém da família do cordeiro, ou seja, também pode ser um processo relacional de posse.

(22) – Como **poderia ser** meu irmão mais velho, (23) se **sou** filho único? /(24) O lobo furioso, **vendo** que com razões claras (25) não **vencia** o pobrezinho, (26)**veio** com uma razão de lobo faminto:/ (27) – Pois se não **foi** seu irmão, (28) **foi** seu pai ou seu avô!

Em 22 e 23, há a presença de processos relacionais possessivos, mas que se opõem aos utilizados pelo lobo, ou seja, o cordeiro tenta fazer com que a culpa atribuída a seus descendentes seja vista como algo vazio, pois ele é filho único, entretanto, o lobo percebendo que não conseguia vencê-lo utilizando tais fundamentos, lança mão de outros argumentos, atribui agora a culpa não aos irmãos, mas sim a outros parentes. Tal argumentação foi realizada com uso dos processos materiais **ver**, que poderia ser substituído por **perceber**, **vencer** e **vir**, e contribuem para que o leitor vislumbre as reais intenções do lobo, que mesmo sabendo que tudo que dissera não possui fundamentação nenhuma e consciente da inocência do cordeiro, utiliza um novo argumento, agora presente em 27 e 28 por intermédio dos processos relacionais possessivos do verbo ser no passado, nos quais são dados como culpados o pai e o avô.

(29) E — *nhoc!* — **sangrou**-o no pescoço.

No excerto inframencionado, tem-se a presença da onomatopeia nhoc que demonstra que o cordeiro foi devorado pelo lobo e que, desde o início, esse era o alvo, o objetivo deste personagem. Tem-se o uso do processo material **sangrar** e a substituição do cordeiro pelo pronome **o** (cordeiro), que sofre a ação realizada pelo lobo, por isso, pode-se entendê-lo como **meta**, ou seja, aquele que sofre a ação feita por alguém ou alguma coisa.

Diante da análise realizada, pode–se dizer que a utilização dos processos do **dizer** contribuíram grandemente para a articulação entre moral (Contra a força não há argumentos) e sequência textual, isto é, tanto o lobo quanto o cordeiro expõem seus argumentos para tentar convencer, no entanto, a força física do lobo venceu a razão do cordeiro. Os processos discutidos, ao longo desta parte do trabalho, conferem a fábula seu caráter moralizador, uma vez que estão diretamente articulados à moral, tanto no que concerne à descrição dos personagens quanto no que se refere às suas ações, e comportamentos que trazidos para o plano da realidade fazem com que o leitor reflita sobre sua condição humana e sobre como pode mudar eticamente e moralmente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo texto possui, em sua essência, intenções, ou seja, não é neutro. Como discutido ao longo desse estudo, a fábula é um gênero que tem como característica a criação de uma situação em que personagens não-humanos dialoguem e façam com que as atitudes tomadas por eles sirvam como elo entre a realidade e as ações humanas. Mediante a isso, com a análise realizada foi possível notar que o caráter moralizador da fábula pode ser trazido à tona pelo uso dos processos presentes e que tais processos inter-relacionam-se com a moral, isto é, a construção da sequência textual da fábula, suas descrições, suas falas, sua ambientação, sua temporalização são elementos diretamente ligados à moral e contribuem para a leitura no plano da imanência, ou seja, a figuração, o concreto servem para que o leitor vislumbre o que está além do texto.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARENCENA, Gessélda Somavilla. **Estudo da Fábula: Contexto, Linguagem e Representação**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

FUZER, Cristiane & CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.

GOUVEIA, Carlos A. M., **Texto e Gramática: Uma Introdução à Linguística Sistêmico-Funcional**. Rio de Janeiro, 2009.

LOBATO, Monteiro. **O Lobo e o Cordeiro**. Disponível em: http://peregrinacultural.wordpress.com/2012/04/05/fabula-o-lobo-e-o-cordeiro-texto-de-monteiro-lobato/ Acesso em: 21 jan 2014.

PLATÃO, Francisco Savioli & FIORIN, José Luiz**. Lições de Texto: Leitura e Redação**. São Paulo: Ática, 2006.

ANEXO

O LOBO E O CORDEIRO

Monteiro Lobato

Estava o cordeiro a beber num córrego, quando apareceu um lobo esfaimado, de horrendo aspecto.

– Que desaforo é esse de turvar a água que venho beber? — disse o monstro arreganhando os dentes. Espere, que vou castigar tamanha má-criação!…

O cordeirinho, trêmulo de medo, respondeu com inocência:

– Como posso turvar a água que o senhor vai beber se ela corre do senhor para mim?

Era verdade aquilo e o lobo atrapalhou-se com a resposta. Mas não deu o rabo a torcer.

– Além disso — inventou ele — sei que você andou falando mal de mim o ano passado.

– Como poderia falar mal do senhor o ano passado, se nasci este ano?

Novamente confundido pela voz da inocência, o lobo insistiu:

– Se não foi você, foi seu irmão mais velho, o que dá no mesmo.

– Como poderia ser meu irmão mais velho, se sou filho único?

O lobo furioso, vendo que com razões claras não vencia o pobrezinho, veio com uma razão de lobo faminto:

– Pois se não foi seu irmão, foi seu pai ou seu avô!

E — *nhoc!* — sangrou-o no pescoço.

Moral : Contra a força não há argumentos.

(Fonte: http://peregrinacultural.wordpress.com/2012/04/05/fabula-o-lobo-e-o-cordeiro-texto-de-monteiro-lobato/)

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LDB – 1996

TAÍS NUNAN COLENATTO CORRÊA

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo mostrar a importância do Papel Construtivo Sociocultural e Cognitivo de Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil., destacando a Educação infantil e a LDB – 1996, as Brincadeiras no Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil e a Importância dos Brinquedos e Brincadeiras no processo de desenvolvimento na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação; Escola; Legislação.

Desenvolvimento

O atendimento a criança de zero a seis anos, no Brasil vem ocorrendo a mais de cem anos. No entanto, apenas recentemente, com a homologação da Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, o seu caráter educacional por tanto tempo oferecido às crianças e suas famílias foi reconhecido como sendo a primeira etapa da educação brasileira.

> A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade. (LDB. Seção II, Art.29. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional publicada no DOU de 23/12/1996, Seção I, p. 27839. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996).

A mesma lei especifica:

> A educação infantil será oferecida em:
> I – Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
> II – Pré – escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (LDB.Seção II, Art.30. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional publicada no DOU de 23/12/1996, Seção I, p. 27839. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996).

O titulo IV, que dispõe sobre a Organização da Educação Nacional, pondera que:

> Os Municípios incumbir-se-ão de: (....) Oferecer a educação infantil em creches e pré – escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal á manutenção e desenvolvimento do ensino. (LDB. Titulo IV, Art.11, v. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Publicada no DOU de 23/12/1996, Seção I, p. 27839. (São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996).

No artigo 89 das Disposições Transitórias a LDB ordena que regulamentações sejam estabelecidas e cumpridas em âmbito nacional, estadual e municipal. Determinou um prazo até 23/12/1999 para que as creches e pré-escola fossem integradas aos sistemas de ensino.

Convém salientar que os preceitos acima citados rompem com paradigmas históricos de atendimento institucionalizado á criança, desenvolvido por variados segmentos, que se caracterizavam como amparo ou assistência e estabelecem um novo tempo em que o direito á educação conduz todas as demais ações voltadas para a infância. Hoje, em 2012, não obstante as conquistas alcançadas na legislação ainda trazem desafios para a sua efetivação, à medida que convivemos com discursos e práticas que remetem ao panorama assistencialista que prevaleceu por tanto tempo no percurso desse atendimento.

As Brincadeiras no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil determina os vários aspectos a serem contemplados dentre eles o brincar. Admite que as brincadeiras em especial as de faz – de – conta devem fazer parte do cotidiano das instituições de educação infantil, a fim de que a sua prática pela crianças possibilitem aquisição dos seus conhecimentos.

> A qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania, respeitando – se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, devem estar embasadas nos seguintes princípios: (....) O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil (Brasil, 1998, p. 13).

O Referencial certifica – se que lado a lado com as brincadeiras espontâneas as crianças interiorizarão seus conhecimentos, reproduzindo e internalizando as atividades dos adultos de forma lúdica, tentando entender as ligações e conexões das diferentes situações

> Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p. 22).

Para o Referencial, a brincadeira espontânea é o ponto principal de aprendizagem para a criança visto que, está se desenvolve especialmente por meio de sua ação e interação com as pessoas a sua volta, concentrando – se no conhecimento que está relacionado com aquisição de habilidades cognitivas. Quando brinca as crianças não se limitam a reprodução das experiências

alheias, elas elaboram, reinventam, fazendo a junção do que foi observando no contexto social ao que lhe é interno

Segundo o Referencial;

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (Brasil, 1998, p. 23).

A respeito do conhecimento, é correto afirmar que de acordo com o Referencial, deve ser adquirido de forma prazerosa, tendo a brincadeira como suporte principal. Além disso, uma das preocupações fundamentais em relação ao conhecimento é não sujeitar a educação infantil ás práticas de escolarização impostas no ensino fundamental, já que a preeminência nesta etapa é o lúdico.

Ensinar, hoje, deve consistir em conceber, encaixar e regular situações lúdicas seguindo os princípios pedagógicos ativos, tornando-se fundamental que o professor da educação infantil se reconheça como organizador de situações didáticas que tenha sentido para os alunos, envolvendo-os e ao mesmo tempo gerando aprendizagens significativas.

> Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1998, p. 30).

A brincadeira é uma forma privilegiada de aprendizagem. Enquanto crescem, as crianças trazem para as brincadeiras os conhecimentos que se apropriaram ouvindo, observando e experimentando, revelando suas descobertas e a visão que tem de mundo

A importância dos brinquedos e brincadeiras no processo de desenvolvimento na Educação Infantil.

Kishimoto (2008), A introdução da brincadeira ao cotidiano infantil deve-se ao educador alemão Fröebel, o fundador do jardim de infância que considerava as brincadeiras como primeiro recurso para a aprendizagem, além de diversão e modo de criar e representar o mundo concreto. O educador elaborou canções, jogos e brinquedos pedagógicos, enfatizando o valor da atividade manual defendeu uma proposta educacional que incluía atividades de cooperação e o jogo entendidos como a origem da atividade mental.

Os brinquedos são suportes que auxiliam a brincadeira. Não é algo apenas para entreter, faz parte da vida do homem deste o seu nascimento. O primeiro contato com os brinquedos ocorre no berço, quando a mãe os apresenta colocando sobre o berço, constituindo assim a sua primeira experiência com o objeto.

Nesse momento a criança já brinca com o olhar, mãos e pés. Os brinquedos proporcionam a ligação entre os aspectos, motor, cognitivos, afetivos e sociais.

É brincando que a criança começa a se relacionar com as pessoas, que descobre o mundo, que se desenvolve, que aprende, elimina o estresse, aumenta a criatividade, a sensibilidade e estimula a sociabilidade. O brincar permite, ainda, aprender a lidar com as emoções. Através da brincadeira é possível à criança equilibrar as tensões, construir sua individualidade, sua personalidade e reorganizar suas experiências.

> O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo que existe no cotidiano, a natureza, as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar á criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. (KISHIMOTO, 2001, p.18).

A brincadeira como atividade predominante na infância, considerando as condições concretas da vida da criança e o lugar que ocupa no meio social em que esta inserida, é inicialmente a forma pela qual ela começa aprender. Quando brinca a criança se apropria do mundo real, domina o conhecimento, se relaciona e se integra a cultura.

Ao brincar e imaginar situações ela assume diferentes papéis; podendo ser um adulto, um animal, outra criança, um herói da televisão, uma mãe, ela pode mudar o seu comportamento e agir e se comportar de acordo com o seu imaginário.

> O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança á ação e á representação, a agir e a imaginar. (KISHIMOTO, 2001, p. 68).

As brincadeiras fazem parte do patrimônio lúdico cultural da criança, traduzindo valores costumes, forma de pensamentos e aprendizagem, contribuído de forma eficaz para o desenvolvimento do senso crítico e na resolução de problemas. Portanto brincando as crianças recriam o mundo, refazem os fatos, não com intenção de mudar ou contestar e sim para adequar a sua compreensão.

Para Kishimoto apud Santos, *a descoberta da infância se dá a partir da associação da criança ao ato de brincar*. O brinquedo, como objeto de suporte da brincadeira, supõe relação íntima com a criança implicando na ausência de regras na sua organização e utilização.

O brincar assume duas facetas; a de passado, através da resolução simbólica de problemas não resolvidos e a de futuro, na forma de preparação para a vida.

> Assim, o brincar da criança não está somente ancorado no presente, mas também tenta resolver problemas do passado, ao mesmo tempo que se projeta para o futuro. A menina que brinca com boneca antecipa sua possível maternidade e tenta enfrentar as pressões emocionais do presente. (KISHIMOTO, 2001, p. 69)

A brincadeira é um espaço de aprendizagem, onde a criança ultrapassa o comportamento cotidiano habitual de sua idade, onde age como se fosse maior do que é, representando simbolicamente o que mais tarde realizará. Um espaço para fazer apenas o que mais gosta, aprende a se subordinar as regras das situações que reconstrói, renunciando á ação impulsiva. A sujeição dessas regras é uma das fontes de prazer no brinquedo, fornecendo a estrutura para aquisições, que no futuro, serão à base das realizações e da moralidade da criança.

A atividade lúdica, além de ser um espaço de conhecimento sobre o mundo externo (a realidade física e social) proporciona a possibilidade de experimentar as emoções com que convive em sua realidade interior, permitem-lhes vivenciar, as ações concretas, e reais.

> O brinquedo é a riqueza do imaginário infantil, através dele a criança libera seus sentimentos, em todos os sentidos. (MALUF, 2005, p. 49).

Através do brincar, a criança é capaz de satisfazer as suas necessidades e estruturar-se á medida em que ocorrem transformações em sua consciência. No brinquedo, a criança é livre para determinar suas próprias ações. É no espaço da brincadeira que a criança pode se expressar e viver sua infância.

Para que o brinquedo seja significativo para a criança é preciso que tenha pontos de contatos com sua realidade. Através da observação do desempenho das crianças com seus brinquedos podemos avaliar o nível de seu desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. No lúdico manifestam- se suas potencialidades e ao observá-las poderemos enriquecer sua aprendizagem oferendo através dos brinquedos nutrientes ao seu desenvolvimento

Brincando a criança aprende agir de forma cognitiva, atuando de forma diferenciada em relação ao que vê, o pensamento passa a ser guiado pelas idéias. Pode por exemplo utilizar folhas de árvores como dinheiro, apara de lápis como comida, palitos de madeira como seringa, fazendo uso de diversos materiais para outra realidade.

> No brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço da madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos os objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. (VYGOTSKY, 1989, p.11).

Por meio da utilização dos brinquedos, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades, além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e autonomia, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção.

Brincar é essencial a saúde física, emocional e intelectual da criança, contribuindo no futuro, para eficiência e o equilíbrio do adulto.

As relações cognitivas e afetivas da interação lúdica proporcionam amadurecimento emocional e pouco a pouco a sociabilidade infantil é construída.

Brincando, a criança desenvolve seu senso de companheirismo, com os amigos aprende a conviver, respeitando e aprendendo regras de convivência.

É importante salientar que os educadores e seus responsáveis devem oferecer a criança um ambiente de qualidade que estimule as interações sociais, enriquecedor da imaginação infantil, assegurando a sobrevivência dos sonhos, promovendo uma construção de conhecimento vinculado ao prazer de viver.

Brincar junto intensifica os laços afetivos. As crianças gostam de brincar com os pais, com a professora, com os avós, com os irmãos. A participação dos adultos nas brincadeiras eleva o nível de interesse, enriquece, contribuindo para o esclarecimento de dúvidas, ao mesmo tempo a criança sente prestigiada e desafiada, descobrindo e vivendo experiências que terá seu desfecho na produtividade e eficiência da vida adulta.

Também é uma das funções básicas do brincar permitir que as crianças aprendam a lidar com situações conflitantes vivenciadas no cotidiano, fazendo uso de habilidades de observação, imitação e imaginação. Por meio desta imitação representativa a criança aprende a lidar com regras e normas sociais, desenvolve a capacidade de interagir com o outro e aprende a lidar com os limites que lhe são impostos.

Por meio da brincadeira, a criança elabora conceitos, constrói conhecimentos produz e reproduz modelos historicamente datados. Os conhecimentos repassados e os produzidos pelas crianças assimilados por meio do brincar contribui para o desenvolvimento da abstração e imaginativo.

> Os brinquedos são parceiros silenciosos que desafiam as crianças, eles permitem que as crianças conheçam com mais clareza importantes funções mentais, como o desenvolvimento do raciocínio abstrato e da imaginação. (MALUF, 2005, p. 45).

Brincar é atividade própria da criança, sua forma de situar – se no mundo social e interagir com ele, o meio pelo qual entra em contato com outras pessoas, o condutor da construção coletiva do conhecimento. Sendo o seu transmissor de informações do mundo real, enriquecendo sua identidade, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas, até seu segundo momento de vida onde sistematizará o conhecimento

Em suma, o brincar é a principal atividade que pode ser incorporada na rotina das crianças, de diversas formas e em várias situações: as crianças

sozinhas ou em grupos; como atividade orientada ou não; com ou sem brinquedos. Assim é possível preservar o direito da criança viver sua infância

A lógica na educação infantil.

Piaget desenvolveu diversos campos de estudos científicos: a psicologia do desenvolvimento, a teoria cognitiva e o que veio a ser chamado de epistemologia genética.

A essência de seu trabalho ensina que ao observarmos cuidadosamente a maneira com que o conhecimento se desenvolve nas crianças, podemos entender melhor a natureza do conhecimento humano. Suas pesquisas sobre a psicologia do desenvolvimento e a epistemologia genética tinham o objetivo de entender como o conhecimento evolui.

Formulou sua teoria de que o conhecimento evolui progressivamente por meio de estruturas de raciocínio que substituem umas às outras através de estágios. Isto significa que a lógica e formas de pensar de uma criança são completamente diferentes da lógica dos adultos.

Em seu trabalho identificam os quatro estágios de evolução mental de uma criança. Cada estágio é um período em que o pensamento e comportamento infantil é caracterizado por uma forma específica de conhecimento e raciocínio. Esses quatro estágios são: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

> A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe (Jean Piaget, 1918, p.40).

Os jogos são essenciais na vida da criança. De início tem-se o **jogo de exercício** que é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos.

Em torno dos 2-3 e 5-6 anos (fase Pré-operatória) nota-se a ocorrência dos jogos simbólicos, que satisfazem a necessidade da criança de não somente relembrar o mentalmente o acontecido, mas também de executar a representação.

Em período posterior surgem os **jogos de regras,** que são transmitidos socialmente de criança para criança e por consequência vão aumentando de importância de acordo com o progresso de seu desenvolvimento social. Para Piaget, o jogo constituiu-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade.

Uma entrevista feita por Piaget com crianças sobre o jogo **"Bola de gude".**

> "Aqui estão algumas bolas de gude... você deve me mostrar como jogar. Quando eu era pequeno eu costumava jogar bastante, mas agora eu me esqueci como se joga. Eu gostaria de jogar novamente. Vamos jogar juntos. Você me ensinará as regras e eu jogarei com você...". Você deve evitar fazer qualquer tipo de sugestão. Tudo o que precisa é parecer completamente ignorante (sobre o jogo de bola de gude) e até mesmo cometer alguns erros propositais de modo que a criança, a cada erro, possa dizer claramente qual é a regra. Naturalmente, você deve levar a coisa a sério, e se as coisas não ficarem muito claras você começará uma nova partida.(Piaget, 1965, p.24).

Com os jogos de regras podemos analisar por traz das respostas, informações sobre seus conhecimentos e conceitos. Esses níveis de conhecimento podem ser classificados como: Motor, Egocêntrico, Cooperação e Codificação de Regras, e são paralelos ao desenvolvimento cognitivo da criança.

Motor: Nível apresentado nos primeiros anos de vida e que normalmente se estende até o estágio pré-operacional. No estágio de compreensão de regras, a criança não apresenta nenhuma compreensão de regras. O prazer da criança parece advir grandemente do controle motor e muscular, e não há atividade social nesse nível.

Egocêntrico: Em geral, essa fase se dá dos 2 aos 5 anos, a criança adquire a consciência da existência de regras e começa a querer jogar com outras crianças – vemos nesse ponto os primeiros traços de socialização. Mas notamos também que algumas crianças insistem em jogar sozinhas, sem tentar vencer,

assim revelando uma atividade cognitiva egocêntrica. As regras são percebidas como fixas e o respeito por elas são unilaterais.

Cooperação: Normalmente a cooperação acontece em torno dos 7 a 8 anos. Há uma compreensão quase que plena nas regras do jogo e o objetivo passam a ser a vitória.

Codificação das Regras: Por volta dos 11 a 12 anos, a maioria das crianças passa a entender que as regras são ou podem ser feitas pelo grupo, podem ser modificadas, mas nunca ignoradas. A presença de regras se torna um fator importantíssimo para a existência do jogo.

> Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem a todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais e que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.(Piaget 1976, p.160)

A criança usa as interações sociais como formas privilegiadas de acesso a informações: aprendem a regra do jogo, por exemplo, através dos outros e não como o resultado de um engajamento individual na solução de problemas. Desta maneira, aprende a regular seu comportamento pelas reações, quer elas pareçam agradáveis ou não.

O jogo, compreendido sob a ótica do brinquedo e da criatividade, deverá encontrar maior espaço para ser entendido como educação, na medida em que os professores compreenderem melhor toda sua capacidade potencial de contribuir para com o desenvolvimento da criança.

As crianças são as próprias construtoras ativas do conhecimento, constantemente criando e testando suas teorias sobre o mundo. Grande parte desse conhecimento é adquirida através das zonas do conhecimento onde os jogos e brincadeiras infantis têm sua principal influencia, onde as noções de regras são criadas, a socialização se faz presente, o simbólico é exercitado, além

do físico e o mental. Fazendo uma comparação relativa com os pensamentos e a linha de trabalho de Vygotsky

> Os professores podem guiá-las proporcionando-lhes materiais apropriados, mas o essencial é que, para que uma criança entenda, deve construir ela mesma, deve reinventar. Cada vez que ensinarmos algo a uma criança estamos impedindo que ela descubra por si mesma. Por outro lado àquilo que permitimos que descubra por si mesma, permanecerá com ela (apud CUNHA, 1998, p.7).

O brincar e a linguagem da criança pré escolar.

Muitos autores apontam que a evolução da linguagem ocorre de maneira equiparada ao desenvolvimento do brincar simbólico, pois na medida que seu brincar fica mais elaborado, a linguagem vem para complementar e enriquecer o que a criança quer realizar.

A criança pré-escolar já possui um considerável vocabulário, sua articulação já não é mais imatura e ela descobre que para cada situação existe uma palavra adequada e um modo correto de ser pronunciado. Assim, é comum que comecem a surgir as hesitações, que estão diretamente ligada a fluência. Geralmente a criança repete a palavra toda ou parte da sentença para elaborar o que deseja expressar.

Isto é compreensível, pois a linguagem envolve uma série de sistemas que ela precisa dominar, tais como:

> “o pragmático, que se refere ao uso comunicativo da linguagem num contexto social; o fonológico, envolvendo a percepção e a produção de sons para formar palavras; o semântico, respeitando as palavras e seu significado; e o gramatical, compreendendo as regras sintáticas e morfológicas para combinar palavras em frases

> compreensíveis. Os sistemas fonológico e gramatical conferem à linguagem a sua forma (...)". (Cervera-Mérida & Ygual-Fernández, 2003, p.36)

Nesta fase do desenvolvimento a criança parece começar a entender intuitivamente alguns mecanismos da língua, como se estivesse se apropriando deles. Aimard (1998) diz que elas são "aprendiz de feiticeiro" do mundo das palavras. Brincando com os sons e as palavras, de forma lúdica e natural ela percebe que um ou outro prefixo ou sufixo muda o sentido da palavra, e desta forma passará a usar este processo para fabricar as palavras que necessita.

Outro aspecto importante é que as crianças passam narrar suas ações durante o brincar. Zorzi (2002), diz que a criança passa a falar não somente sobre o que está realizando, mas também evoca fatos já ocorridos. O autor ainda complementa expondo que a linguagem passa a assumir o papel orientador da atividade e com estes progressos a criança passa a

> "atualizar as ações já realizadas; começa a descrever ou narras as ações em curso, verbalizando tudo o que faz e finalmente passa a antecipar o que pode vir a acontecer, isto é, começa a falar sobre o futuro". (Zorzi, 2002, p.26).

Em cada momento histórico se estabelece uma visão preponderante sobre o significado da infância e de como devem ser as intervenções dos adultos em relação a essa faixa etária. Assim, por trás do tratamento que conferimos às crianças residem concepções sobre o que acreditamos que representa o desenvolvimento humano. Por muito tempo, atribuiu-se à criança as características de um adulto em miniatura, porém, é preciso considerar as peculiaridades da infância e respeitar os interesses da criança para que esta possa desenvolver sua autonomia e manter vivo o prazer de aprender e de se relacionar.

É crescente o número de crianças de 4 a 6 anos que freqüentarem as instituições de Educação Infantil. Embora esse espaço de educação da criança

pré-escolar se caracterize teoricamente como espaço do brincar, infelizmente é comum presenciarmos práticas em que o brincar é desvalorizado em detrimento de outras atividades consideradas mais produtivas.

As crianças precisam de tempo, espaço, companhia e material para brincar. É preciso deixar a criança jogar, pular, mexer, subir, descer, dar cambalhotas, pegar, manipular, abrir, fechar, experimentar e experimentar-se. Em outras palavras, “para ser capaz de falar com o mundo, a criança precisa brincar com o mundo”.

Considerações Finais

A partir das abordagens acima citadas entendemos que utilização da atividade lúdica proporciona as crianças à compreensão de mundo e seu conhecimento a respeito dele.

Por meio das brincadeiras a criança passa a indagar, dissipar suas dúvidas, despertar a imaginação. Através dos brinquedos e brincadeiras, sonham e vão além da sua realidade.

Salientamos que por intermédio das brincadeiras as crianças satisfazem seus desejos, sendo de suma importância que as instituições de Educação Infantil acrescentem em seu cotidiano as práticas lúdicas considerando as necessidades das crianças.

O brincar deve ser visto como indispensável à formação integral da criança

Após termos feito essas considerações a respeito do tema O papel dos brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil compreendemos que são de grande valia no universo infantil. Deste muito cedo são utilizados como porta de entrada para o mundo dos adultos.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, A. M. O**. O lúdico e a construção do conhecimento:** uma proposta pedagógica construtivista. Prefeitura Municipal de Monte Mor, Departamento de Educação.

BENJAMIN, W. **Reflexões: A criança o brinquedo a educação.** São Paulo, Summus ed. 1989.

Ministério da Educação, **Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino:** Um Estudo Casos de Cinco Municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas**,** Secretária de Educação Fundamental. Brasília; MEC/SEF, 2002.

Ministério da Educação e Cultura. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n° 9.394/96, publicada no DOU de 23/12/1996, Seção I, p. 27839. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996.

Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais.** Disponível em: www.mec.gov.br (Acesso em Abril/2012).

KISHIMOTO, T. M**. O Brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

_____. (apud Froebel). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O Jogo e a educação Infantil.** São Paulo: ed. Pioneira Thomson Leaning,1994

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental.

Referencial curricular nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. V. I

MALUF, Ângela. C. M. **Brincar prazer e aprendizado**. 6ª ed. São Paulo: vozes, 2005.

OLIVEIRA et alii. Creches: **crianças, faz-de-conta & cia.** Petrópolis: Vozes, 1992

SANTOS, Santa Marli Pires dos**. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** 5ªed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CUNHA, Nylse H**. Brinquedo, desafio e descoberta**. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva**: um guia a Piaget e Kohlberg. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense, 1969.
_____. A formação do símbolo: **imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas.** Porto Alegre:
Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática** 1. ed. Porto Alegre :Artes Médicas, 1995

PIAGET, Jean, **A Formação do símbolo na criança:** imitação, jogo sonho imagem e representação, Rio de Janeiro, Zahar, 1971

WALLON, H. As **etapas da evolução psicológica da criança**. In: GALVÃO, Izabel.

Henri Wallon: **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis Vozes, 2002

LEITURA E CIÊNCIA EM *CLARA DOS ANJOS*: A BIBLIOTECA DE JOSÉ CASTANHO DE MENESES

ANA CAROLINA DE AZEVEDO MELLO KNOLL

RESUMO

O presente artigo analisa a presença da leitura e da divulgação científica no romance *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto, com foco na figura do dentista José Castanho de Meneses. Personagem trágico da narrativa, Meneses apresenta duas paixões centrais: a biblioteca e a bebida. A análise busca compreender o papel simbólico de sua pequena biblioteca de engenharia mecânica e as relações entre leitura, ciência e frustração social no romance. Para isso, discutem-se também as obras de divulgação científica do século XIX, especialmente os escritos de Louis Figuier, amplamente difundidos na imprensa e em publicações populares. O estudo evidencia como Lima Barreto utiliza a presença dessas obras para construir uma crítica social que articula ciência, modernidade e desigualdades sociais na sociedade brasileira do início do século XX.

Palavras-chave: Lima Barreto; Clara dos Anjos; leitura; divulgação científica; literatura brasileira.

INTRODUÇÃO

Publicado postumamente, *Clara dos Anjos* constitui a última obra escrita por Lima Barreto e apresenta uma narrativa marcada pela crítica social característica do autor. Escrito em 1922 e publicado posteriormente em 1924 e 1948, o romance aborda as relações sociais nos subúrbios do Rio de Janeiro e evidencia as desigualdades e tensões presentes na sociedade brasileira do início do século XX.

Entre os personagens que compõem a narrativa, destaca-se o dentista José Castanho de Meneses, figura trágica que desempenha papel fundamental no desenvolvimento da história. Responsável por intermediar as trocas epistolares entre Cassi Jones e Clara dos Anjos, Meneses torna-se um agente decisivo para o desenrolar da trama e para o destino da protagonista.

Assim como o próprio Lima Barreto, Meneses apresenta uma relação intensa com os livros. O personagem possui duas paixões marcantes: a biblioteca e a bebida. Essa dualidade revela uma dimensão simbólica importante dentro da narrativa, pois evidencia o contraste entre o desejo de conhecimento e a realidade social marcada pela frustração, pela pobreza e pela decadência pessoal.

O objetivo deste artigo é analisar o papel da leitura e das obras de divulgação científica na construção do personagem José Castanho de Meneses, destacando a presença da pequena biblioteca de engenharia mecânica em sua residência e discutindo suas possíveis relações com a própria biblioteca de Lima Barreto, conhecida como Limana.

A BIBLIOTECA DE MENESES E O IDEAL CIENTÍFICO

No capítulo VII do romance, Lima Barreto apresenta o universo intelectual do personagem por meio da descrição de sua pequena biblioteca. Embora não tenha conseguido realizar seu sonho de tornar-se engenheiro, Meneses manteve em sua casa de subúrbio um modesto acervo de livros relacionados às ciências e às técnicas modernas.

Entre as obras mencionadas, destaca-se *As grandes invenções*, de Louis Figuier, publicada originalmente em 1861, livro que aborda o progresso das ciências, as principais descobertas tecnológicas e os grandes cientistas da modernidade.

O narrador descreve a biblioteca de Meneses nos seguintes termos:

> (...) É verdade que fizera uma pequena biblioteca de engenharia mecânica: As Grandes Invenções, de Luís Figuier; As Maravilhas da Ciência, de Tissandier; manuais de toda a sorte de ofícios e recortes de jornais que tratavam de coisas científicas ou parecidas, colados em cadernos encadernados. Dessa biblioteca, nunca se separou; e, conquanto já bebesse, com o tempo, os desgostos e a miséria atraíram-no mais para o álcool, e o furor de beber o tomou inteiramente. (BARRETO, 2017, p. 200)

A passagem revela a relação ambígua do personagem com o conhecimento. Por um lado, os livros representam um espaço de esperança e

de sonho intelectual; por outro, a realidadem social marcada pela pobreza e pela frustração impede que esse ideal se concretize plenamente.

Meneses sonhava ser engenheiro, profissão associada ao progresso científico e à modernização técnica do país. No entanto, sua trajetória termina por conduzi-lo à condição de um dentista miserável, cuja prática profissional não corresponde ao ideal científico que cultivava em sua juventude.

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E CULTURA LETRADA

A presença da obra de Louis Figuier no romance revela também a importância das publicações de divulgação científica no século XIX. Esses livros buscavam tornar o conhecimento científico acessível a públicos mais amplos, utilizando uma linguagem clara e didática.

Louis Figuier (1819-1894) foi um jornalista e cientista francês que se destacou como um dos principais divulgadores da ciência de seu tempo. Professor de química na Escola de Farmácia de Paris, Figuier tornou-se conhecido por seus livros e artigos destinados ao grande público.

Seus textos apresentavam as mais recentes descobertas técnicas e científicas, como a fotografia, a telegrafia e a iluminação a gás. Utilizando uma linguagem acessível, o autor buscava ao mesmo teimpo instruir e entreter seus leitores, funcionando como uma espécie de mediador entre o saber científico especializado e o público leigo.

Segundo Kodama (2019), as publicações de “ciência popular” tiveram grande sucesso na segunda metade do século XIX, tanto na imprensa quanto nas edições francesas de livros. Autores como Jules Verne, Camille Flammarion e Louis Figuier desempenharam papel importante nesse processo de popularização do conhecimento científico.

No Brasil, esse movimento também encontrou espaço em publicações voltadas à divulgação das ciências. Um exemplo significativo foi a série de fascículos intitulada *Sciencia para o Povo*, cujo objetivo era apresentar temas científicos de forma acessível ao público geral.

Essas publicações abordavam assuntos como astronomia, geologia, química, fisiologia e higiene, relacionando o conhecimento científico às artes e às indústrias. Escritos em linguagem simples e com preços acessíveis, esses textos buscavam ampliar o acesso ao conhecimento científico no final do século XIX.

A BIBLIOTECA DE LIMA BARRETO E A PRESENÇA DE FIGUIER

A presença das obras de Louis Figuier em *Clara dos Anjos* pode estar relacionada à própria experiência de leitura de Lima Barreto. Em sua biblioteca particular, conhecida como Limana, encontram-se exemplares de obras de divulgação científica que demonstram o interesse do escritor por esse tipo de literatura. Entre os volumes preservados na coleção da Biblioteca Nacional, destaca-se a obra *L'Alchimie et les Alchimistes: Essai historique et critique sur la philosophie hermétique,* de Figuier, que aborda a história da alquimia e o imaginário científico associado às tradições herméticas.

Segundo Kodama (2019), a obra *As grandes invenções* foi utilizada no Brasil, ainda no século XIX, como material didático para o ensino de ciências naturais destinado a crianças e jovens. Esse tipo de leitura contribuía para despertar o interesse pelas descobertas científicas e pelas transformações tecnológicas da modernidade.

É possível que o próprio Lima Barreto tenha recebido um exemplar dessa obra ainda na infância, o que explicaria sua presença na primeira estante de sua biblioteca pessoal. Esse livro teria permanecido guardado até a morte do escritor e hoje integra a Coleção Lima Barreto da Biblioteca Nacional.

CIÊNCIA, MODERNIDADE E CRÍTICA SOCIAL

A presença das obras de divulgação científica na narrativa também permite compreender a crítica social elaborada por Lima Barreto. Em seus romances e contos, o autor frequentemente problematiza as promessas de progresso associadas à modernidade.

O personagem Meneses representa, nesse sentido, um tipo social característico: o intelectual frustrado que, apesar de seu interesse pelo conhecimento científico, não consegue superar as limitações impostas por sua condição social.

Essa dimensão crítica pode ser observada também no conto “A Nova Califórnia”, publicado em 1910. A narrativa apresenta a chegada de um forasteiro chamado Raimundo Flamel a uma pequena cidade do interior chamada Tubiacanga.

Inspirado na figura lendária de Nicolas Flamel — alquimista medieval que teria descoberto a pedra filosofal — o personagem afirma possuir uma fórmula capaz de transformar ossos humanos em ouro. A promessa desencadeia uma série de acontecimentos grotescos, incluindo a violação de sepulturas e crimes motivados pela ganância.

Por meio dessa narrativa, Lima Barreto realiza uma paródia das ilusões modernas associadas ao progresso e ao enriquecimento rápido. Assim como em *Clara dos Anjos*, o autor revela a fragilidade das promessas científicas quando confrontadas com a realidade social marcada pela desigualdade e pela hipocrisia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do personagem José Castanho de Meneses em *Clara dos Anjos* revela a importância simbólica da leitura e das obras de divulgação científica na construção da narrativa de Lima Barreto. A pequena biblioteca do personagem representa não apenas um espaço de conhecimento, mas também um símbolo de seus sonhos frustrados e de suas aspirações intelectuais.

Ao incluir obras de autores como Louis Figuier na composição desse acervo fictício, Lima Barreto dialoga com um movimento histórico mais amplo de popularização da ciência ocorrido ao longo do século XIX. Ao mesmo tempo, o autor utiliza esse elemento para construir uma crítica social que evidencia as limitações impostas pela estrutura social brasileira da Primeira República.

Dessa forma, a biblioteca de Meneses torna-se um espaço de tensão entre ideal e realidade, entre o desejo de conhecimento e a experiência da

decadência pessoal. Por meio dessa figura trágica, Lima Barreto revela as contradições de uma sociedade que valoriza simbolicamente a ciência e o progresso, mas que frequentemente impede que esses ideais se concretizem na vida de seus indivíduos.

REFERÊNCIAS:

BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BARRETO, Lima. **A nova Califórnia e outros contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FIGUIER, Louis. ***Les grandes inventions anciennes et modernes***. Paris: Hachette, 1861.

FIGUIER, Louis. **L'Alchimie et les alchimistes: essai historique et critique sur la philosophie hermétique**. Paris: Hachette, 1857.

KODAMA, Kaori. **Ciência para o povo**: divulgação científica no Brasil do século XIX. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2019.

VERNE, Jules. **Viagem ao centro da Terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MOTIVANDO A CRIANÇA À LEITURA

MARIA CLARA DE ALMEIDA ROCHA LOPES

RESUMO

Nos deparamos com a grande variedade de infâncias que existem nas mais diversas sociedades afastadas das atividades lúdicas tão necessárias ao desenvolvimento humano, onde não se propiciam motivação para valorização da leitura como protagonizadora do universo criador. Com base nisto, notam-se as dificuldades dos professores no trabalho diário, pois toda essa pluralidade é responsável por diferentes concepções do universo infantil. Tanto estes problemas gerais como aqueles particulares a cada criança têm o seu grau de influência no interesse da criança pela leitura e da compreensão deles dependerá o sucesso ou não do ensino da Literatura Infantil e de sua presença na educação da criança.

Palavras chaves: Literatura Infantil, leitura, criança.

Sabemos como é dificultoso despertar nas crianças o interesse, o gosto pela leitura nos dias de hoje.

Vamos, neste capítulo, abordar alguns tópicos que nos facilitarão compreender as dificuldades com que deparamos ao tentar despertar o interesse da criança pela leitura e, traçamos caminhos para atingirmos este nosso objetivo.

A época que atravessamos revela uma assustadora crise de leitura, ou melhor da boa leitura entre as crianças e os jovens por motivos óbvios: a ignorância dos pais que, muitas vezes, mesmo frequentando em alto nível social, não são sensíveis a certos valores; o pragmatismo consumista que a criança imita inconscientemente; a supervalorização da tecnologia; o condicionamento, os programas de televisão que, em sua maioria mas, massacram impunemente as sensibilidades; o uso abusivo da internet cercando-lhe a capacidade imaginativa e o interesse pela linguagem verbal quando já se impõe a prioridade dessa linguagem, não estamos subestimando a utilização da internet, é evidente, mas o abuso deste uso que bloqueia a criatividade e o estímulo à leitura, quando a criança já tem condições de realiza-la.

Diante destas dificuldades acima mencionadas, o esforço daqueles que se dedicam ao ensino da leitura devem ser redobrados e toda criatividade deve ser usada para que nasça e cresça o gosto pela leitura.

Para que isto se materialize, é necessário motivação tendo como uma das bases, o constante ouvir histórias literárias e, posteriormente, associado ao ato de ler.

Ouvir muitas e muitas histórias é importante para se integrar num mundo de descobertas e compreensão dos acontecimentos.

Ouvindo histórias pode-se também sentir emoções importantes, como a raiva, a tristeza, a irritação, o bem-estar, o medo, alegria, a tranquilidade. Enfim ouvir narrativas é uma provocação para mergulhar profundamente em sentimentos, memórias e imaginações.

As histórias podem fazer a criança ver o que antes não via, sentir o que antes não sentia, criar o que antes não criava. O mundo pudesse tornar outro, com mais significados e compreensões. É de responsabilidade do leitor adulto, mostrar à criança como os escritos que circulam no cotidiano podem ser utilizados a fim de que ela compreenda seus sentidos.

A criança só é capaz de compartilhar deste mundo quando compreende seus problemas e soluções.

Diante de toda complexidade do desenvolvimento da leitura e da escrita, algumas estratégias de ensino devem ser adotadas pela sociedade em prol da evolução da aprendizagem das nossas crianças.

E, aqui convém ressaltar, que apesar dos problemas do todo tipo que afetam a área da educação, a escola ainda continua sendo o principal e melhor local para se formar leitores.

Neste ponto, é importante observar se a escola tem mesmo incentivado as crianças à leitura e à escrita de forma correta e prazerosa, ou tem vivenciado essas habilidades ainda como forma de punição às diversas situações comportamentais ocorridas em sala de aula, ou ainda, simplesmente usam a leitura e a escrita para cumprir com conteúdos já propostos sem dar abertura para que as crianças conheçam situações significativas nas quais possam se aperfeiçoarem e sentirem prazer em ler e escrever.

Para que a escola venha contribuir na formação de pessoas ativas, faz-se necessário que seja aplicada uma pedagogia que valorize às crianças situações de aprendizagens nas quais elas possam se envolver de forma prazerosa.

Outro ponto a ser valorizado na escola, é a forma como a Literatura Infantil é apresentada à criança. É importante que a escola dinamize e explore a mesma. Quando o professor demonstra prazer em determinadas atividades, desperta também esse sentimento em seus alunos que os observam o tempo todo.

O movimentar-se do professor é tão importante e valoroso aos ouvidos do grupo de crianças que se inclinam para ouvi-lo. A forma de criança, que cada profissional da educação se engajar validará o sucesso dos objetivos propostos na formação dos leitores.

Quando o adulto mostra prazer em determinadas atividades a tendência infantil é de solicitar que lhe deixe espaço para também executar tal tarefa juntamente com a presença do adulto. O mesmo se dá com a leitura. Transmitir para a criança o prazer da leitura deve ser um dos principais objetivos do professor.

É certo a presença das diversas atividades didáticas relacionadas à leitura, mas que a prioridade do seu ensino seja criar o hábito de ler, despertando sempre na criança a imaginação e consequentemente criar nela a curiosidade de buscar e querer ler, passando então a ser um leitor desde a infância a ser

capaz de encontrar na leitura liberdade para muitas prisões sociais colocadas pelo grupo social dominante.

Não é demais insistir que para se materializar a formação de leitores é necessário motivação tendo como uma das bases constantes o ouvir histórias e, posteriormente o ato de ler. Outro fator indispensável é a convivência com livros diversos, contendo diversificadas informações despertando os mais variados interesses dos futuros leitores. Os livros devem ser materiais comuns na vida das crianças, assim a literatura será familiarizada com os tantos outros hábitos adquiridos desde a mais tensa idade. Como já vimos anteriormente, é importante respeitar a faixa etária do leitor e propor temas adequados à sua idade e a seus interesses. Também o ambiente da sala de aula influencia para estimular o interesse sobre o tema por meio da utilização de materiais diversos, como fotos, painéis, objetos e amostras. Os materiais concretos são importantes à criança pequena, pois esta ainda fazendo a passagem do mundo concreto para o abstrato, despertando no aluno o interesse de conhecer o mundo, tornando-o participativo, libertando-o de alienações, saindo do egocentrismo infantil e entrando no altruísmo jovem.

Como a sala de aula, a biblioteca escolar tem papel fundamental no incentivo à leitura. Entretanto, com algumas exceções, as bibliotecas são escassas, pobres sem o acervo necessário e carentes de material humano que as torne vivas e interessantes, que conscientize sua jovem clientela e dinamize o seu desenvolvimento e a sua atuação, tornando real e eficaz a sua função; outras possuem bibliotecas que vivem a míngua, quase desertas, sem atingir o seu objetivo, sem que fossem transformadas num centro vivo de convergência dos alunos e dos professores.

Sanar este problema deve ser uma das preocupações dos educadores se quisermos ter em mãos mais um instrumento que nos auxiliará no ensino da leitura da Literatura Infantil, caso contrário isto será mais um dos motivos que podem fazer perder-se para sempre o interesse da criança que não foi sensibilizada, no momento oportuno para o lema que propõe "o certo, no momento certo, para a pessoa certa".

Não há dúvida que um dos principais aspectos na motivação da leitura nas crianças é a boa leitura. Neste particular, consideramos boa leitura, que "agrada comove e instrui" como defini Quintiliano, no século I de nossa era.

Entretanto não se deve deixar que a criança sozinha se arrisque a procurar estas qualidades, pois, não as encontrando em suas primeiras experiências estas se tornarão perniciosas e totalmente negativas. Daí o cuidado com a seleção do livro da criança. Ele deve possuir, pelo menos, o primeiro requisito, agradar, divertir e ter boa linguagem, simples correta, clara, sonora.

Ora, escolher livros para crianças não é tão fácil como possa parecer. Começa por observar-se, que, muitas vezes, vemos em livrarias algumas prateleiras com o rótulo "Literatura Infantil", porém, quando vamos verificar, percebemos que ali se encontram obras que nada tem a ver com livros para criança. Suponhamos que a pessoa não seja bem-informada sobre o assunto e não conheça os principais requisitos que caracterizam o livro da criança; então ela compra o que mais a impressionou pelo título ou pela ilustração.

Vejamos, então como realizar a escolha do livro para criança. Devemos começar por nos familiarizarmos com ós autores da Literatura Infantil, conhecendo suas obras, para indicá-las ou fazer-lhes as restrições que pareçam justas. Não podemos indicar ou censurar uma obra sem conhecê-la.

Conhecendo os autores e o seu acervo, já damos o primeiro passo: distinguir o livro de Literatura Infantil mesmo antes de um juízo de valor.

O segundo passo é escolher, de acordo com a clientela ou audiência, para o que é relevante a faixa etária, visando a melhor adequação. A escolha do livro é feita mediante se conhecimento prévio. O terceiro passo é motivar a criança: conversar antes sobre o tema; falar sobre o livro, mostrá-lo para que ela o pegue e o sinta, explore suas ilustrações, inclusive, se ela quiser, criando uma história, sua história surpresa; provocar o suspense com a fabulação e as personagens, o título e até o autor.

É de importância capital no livro da criança, a linguagem e o estilo, que identificam o conteúdo, a estrutura e a técnica da leitura. Contudo, em se tratando de Literatura Infantil, esses fatos não podem ser considerados em seus valores absolutos, mas em função das diferentes faixas etárias e interesses da criança, obedecendo a uma adequação que, não raro, específica muitos dos requisitos da forma, do conteúdo, da estrutura e da técnica de leitura.

Por fim, é importante observar que os interesses pelas leituras vão se modificando conforme o desenvolvimento do leitor e de suas novas experiências, tanto da leitura como de vivência cotidiana.

Assim, a tarefa de fazer ver a dimensão das várias possibilidades que a leitura é capaz de trazer a qualquer um de nós é da escola e da família. Se a família e a escola dialogarem havendo comprometimento e apoio de ambas as partes, certamente se formarão leitores competentes.

A leitura e seu poder de formação

Quando analisamos o poder formador da leitura, não podemos deixar de discorrer sobre a temática, sobre o conteúdo da Literatura Infantil que de todas as formas influenciarão o jovem leitor. Um dos aspectos que chama a atenção e que não pode passar despercebidos é aquele relacionado ao tempo em que transcorre as ações da narrativa.

Na Literatura Infantil de nossos dias, encontram-se obras que retratam a mesma realidade vivida no dia a dia, substituindo, assim o caráter inventivo, mítico, eterno como a própria criança, pela literatura-reportagem, crônica, linear, rasa.

O atual é instável, está em processo de transição; na rapidez de seus eventos, há superposição de fatos apenas, em que tudo vive um momento desesperadamente passageiro: sem tempo para a própria história. Os contos tradicionais, as aventuras e os acontecimentos do passado oferecem sempre certo encantamento às crianças de todos os tempos, de todas as latitudes e de todas as idades. Os contos que se projetam para o futuro lhes trazem perspectivas novas, excitam-lhes a inteligência e a. curiosidade, despertam-

lhes a imaginação criadora; entretanto, os contos que narram fatos atuais pouco enriquecem as crianças, talvez até os deprimam. Pouco há de verdadeiramente belo, pacífico, humano, edificantes, nesta sofrida e angustiada geração para que inspire uma literatura confortante, idealista. Com isso, não estamos querendo ser contra à Literatura que retrate nossa época, que se refira aos problemas atuais. O foco, porém, deve ser uma Literatura Infantil para valorizar os grandes acontecimentos da ciência, e o progresso de novas tecnologias sem comprometer o crescimento integral do ser humano.

Por isso, temos na Literatura Infantil moderna, novas tendências que revelam as implicações do mundo em que vivemos: suas conquistas científicas e tecnológicas, suas pretensões audaciosas, refletindo inclusive toda essa inquietação do homem dos nossos dias.

Assim, à Literatura Infantil clássica (das fadas, dos mitos, do maravilhoso) juntam-se as aventuras espaciais, a ficção tecnológica, levando a criança, através de recreação, do jogo lúdico da imaginação ao jogo lúdico do pensamento, do raciocínio, da reflexão criadora e da elaboração das ideias.

Importa, porém que qualquer que seja a tendência expressa na Literatura Infantil, seja prioritária a recreação, se realize sempre num clima lúdico e mantenha sempre com grande habilidade, uma perfeita mistura de fantasia e realidade para o perfeito clima recreativo, situando a criança dentro de seu universo, da sua estrutura psicológica e mental. Fora disso, tudo é violação, tudo é agressão à criança.

Daí, a necessidade de conhecermos e respeitar as diversas etapas por que passa a criança em seu desenvolvimento físico, psicológico e intelectual. Para ilustrar o que dissemos, vale algumas considerações sobre o que se convencionou chamar de literatura realista para crianças. Essa linha de pensamento caracteriza-se pela exploração indevida de temas e cenas que nada dizem à infância, de situações que ferem o bom gosto e o mais tolerante senso estético, de palavrões e sensacionalismo vulgar, agredindo a criança e violando o seu desenvolvimento natural. Seus inovadores, além de ignorar a psicologia da criança, ignoram também a teoria da Literatura. A denominação "realista" é impropriamente atribuída à Literatura Infantil, pois "realismo" na Literatura Infantil tem conotação diferente do realismo na arte como reação, nova forma de expressão literária. A literatura realista surgiu e assumiu o compromisso de realizar obra de denúncia social... Que compromisso pode ter a criança? A Literatura Infantil é para crianças. Falar-se em Literatura Infantil engajada não parece sensato. Ela é realista porque se estrutura dentro do realismo da criança: não se trata de "realismo" na Literatura Infantil. Não é uma relação ou proposição dessa Literatura, de sua linguagem, de seu estilo, enfim, de sua estrutura; é uma exigência do pensamento infantil, do processo de sua evolução natural, fora do qual se torna vazia a Literatura e, muitas vezes, violenta a criança, principalmente porque o termo "realismo" é usado como álibi de palavrões, referências e cenas grosseiras e excitantes que nada tem a ver com a criança, porque nada tem de sério e educativo, e, sobretudo, belo.

Na verdade, vivemos uma era de desnaturalização que, infelizmente tem profunda repercussão na criança; é como se houvesse um processo sistemático para subtrair a infância, matar a criança; na própria criança. Parece-nos que o

homem está perdendo a consciência de sua própria natureza, suprimindo na espécie o que ela tem de mais autêntico: a infância. Sabemos que qualquer tipo de informação precocemente imposta à criança representa uma forma de empobrecimento porque lhe subtrai parte da riqueza inerente à sua infância. Afinal, que valores levará à criança uma literatura grosseira, agressiva em linguagem cheia de sensacionalismo vulgar? Uma literatura vasada em linguagem viciosa? Que sentimentos construtivos despertará tal leitura?

Por isso, o educador deve estar atento a qualquer nova teoria que apareça travestida de moderna ou inovadora, mas que, baseada em falsas ou deficientes ideias, ao invés de serem suportes na formação da criança, são apenas novidades perniciosas que se acumulam junto a outras.

De outro lado a Literatura, se não é, ao menos deveria ser a forma de recreação mais importante na vida da criança: por manipular a linguagem, pelo papel que desempenha no crescimento psicológico, intelectual e espiritual da criança; pela riqueza de motivações, de sugestões e de recursos que oferece. Ouvindo histórias, dizendo poemas, lendo, dramatizando um texto, realizando um jogral ou um coro falado, encenando uma peça de teatro, de todas as maneiras, a criança está se divertindo, enriquecendo a sua linguagem e a sua bagagem cultural, ajustando-se ao seu mundo afetivo e liberando seus impulsos.

Ler e escrever são dois requisitos básicos ao exercício da cidadania digna. Instrumentalizar o sujeito social na prática de ambos, é um compromisso humano que objetiva a construção e emancipação deste ' sujeito, de maneira que pelo domínio de ambas ele consiga entender, discernir e atribuir significados ao que vê, lê, faz ou deixa de fazer e ad que os outros fazem, leem ou deixam de fazer, construir e reconstruir saberes, como sujeito pensante e transformar a sociedade e a si mesmo, como sujeito atuante. Há que se haver uma relação libertadora, emancipadora e transformadora na prática da leitura e da escrita.

A sociedade atual caracteriza-se pela busca da informação, do conhecimento. Este, por sua vez, tem na leitura e na escrita instrumentos valiosos à sua construção e reconstrução. Neste sentido, a educação dos indivíduos precisa enfatizar ambas, pois são instrumentos valiosos à consciência cidadã libertadora. Souza, por exemplo, diz que "A leitura como instrumento proporciona melhoria da condição social e humana" (id. página 5) e "a leitura é um dos meios mais importantes para a consecução de novas aprendizagens, possibilita a construção e o fortalecimento de ideias e ações"(ibid. página 8). Então observar, analisar e procurar entender o mundo e interagir tem através da leitura um caminho para a promoção do desenvolvimento de competências na medida em que os conhecimentos vão sendo absorvidos, aumentando assim gradativamente a produção cultural da humanidade. É de grande importância ressaltar que a leitura e a escrita são atividades fundamentais para o desenvolvimento e formação de qualquer individuo, pois dentro e fora da escola e por toda vida, o domínio ou não de ambas facilitará ou não o crescimento intelectual.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, leitura é [...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado,

a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decorando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita" (1997, p.53).

Reduzir o conceito de leitura à mera decodificação, à transposição do código escrito ao código oral, desconsiderando-se a necessária apreensão e atribuição de significados, e o da escrita à cópia mecânica, à transposição do código oral ao escrito, sem se considerar as suas especificidades e autonomia em relação à língua oral e os seus determinantes sociais, é uma irresponsabilidade pedagógica. Paulo Freire, por exemplo, árduo, crítico do modelo de leitura como decodificação e da escrita como cópia repetida, frisava: " A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. Podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo", quer dizer, ou transformá-lo através de nossa prática consciente. (Freire, 2006, p.20).

A leitura é um ato de abertura para o mundo. A cada mergulho nas camadas simbólicas dos livros, emerge-se vendo o universo interior e exterior com mais claridade.

O poder de emancipação presente na leitura, que aguça a imaginação, ativa e desenvolve a cognoscibilidade; confirma e confronta valores éticos; relativiza padrões estéticos e dialoga com as diferentes culturas, constituindo-se "um ato de abertura para o mundo".

Ler e escrever não se esgotam nos processos de codificação e decodificação, mas desenvolvem-se com elas. A consciência disso é fundamental à formação de leitores e de escritores críticos e politizados, capazes de compreender, significar, ressignificar, formar e transformar. Reconhecer, pois, a leitura e seu poder de formação e sua importância no universo infantil, incentivando hábitos que estimulem o contato, a cumplicidade literária pelo prazer e o desenvolvimento da imaginação,
emoções e sentimentos de forma significativa justificam a possibilidade de uma aceitação mais calorosa a riqueza do hábito da leitura.

A criança que desperta para o mundo e para a vida, está ávida por descobrir e entender, e essa curiosidade, esse deslumbramento, esse mistério que a cerca vão aproximá-la do mundo dos símbolos, no qual ela se encontra e com qual ela se identifica graças ao seu realismo. Ela busca desvendar e compreender tudo que está ao seu redor. E é nessa curiosidade, nessa perplexidade, que está toda motivação de seu crescimento; daí o dever de lhe oferecer estímulos para que ela tenha um desenvolvimento sadio e enriquecedor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança é e sempre será o sujeito principal de nosso meio social pela possibilidade de antecipação de um futuro mais humanizado pela prática de

posturas formadoras, malformadas ou amparadas, nossa sociedade estará doente, cega e irremediavelmente refém de suas práticas frustradas. Se bem orientadas, educadas, amparadas, estimuladas, nossa sociedade ganhará milhões de possibilidades de sucesso, ascensão e resgate dos próprios valores humanos e éticos. Para tanto, uma formação leitora consciente contribuirá com certeza para um passo acertado em direção ao êxito da expectativa de todos os povos: seres humanos cada vez melhores.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil —Gostosuras e Bobices — Scipione, 1989

CARVALHO, Barbara Vasconcelos de A Literatura Infantil: visão histórica e crítica
- 6ª ed. Global - São Paulo, 1989

COELHO, Nelly Novaes — Literatura Infantil — Teoria e análise — 1 ª ed. SP. Moderna,
2000

CRISTINA, Silvia — A Literatura no processo da formação do leitor — Cadernos de pedagogia. São Carlos, ano 4 — 2010

FREIRE, Paulo —A importância do ato de ler— Cortez- 2006

GREGORIN FILHO, José Nicolau — Literatura Infantil — Múltiplas linguagens na formação de leitores — Melhoramentos, 2009

OLIVEIRA, Ana Arlinda — A Literatura no processo da formação do leitor — Cadernos da pedagogia. São Carlos, ano 4 — 2010

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA Secretaria de Educação Fundamental, Brasília — MEC/ 1997

PERUZ, Adriana — Importância da literatura infantil na formação do leitor — XV Congresso de linguística e filologia — Rio de Janeiro, 2011

SOUZA, Leila — A importância para a formação de uma sociedade consciente.

A PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CRISTIANE LÚCIA CORADINI PEREIRA

RESUMO

Este artigo aborda a importância da Psicologia na Educação, destacando suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem e para a construção de uma educação inclusiva. A Psicologia Educacional possibilita a compreensão dos aspectos cognitivos, emocionais, sociais e comportamentais dos alunos, auxiliando os educadores na elaboração de práticas pedagógicas mais humanizadas e eficazes. No contexto da educação inclusiva, o conhecimento psicológico torna-se essencial para o reconhecimento das individualidades, das diferenças e das necessidades educacionais específicas, promovendo a equidade e o respeito à diversidade no ambiente escolar. Assim, a articulação entre Psicologia e Educação contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a formação de um espaço escolar acolhedor e inclusivo.

Palavras-chave: Psicologia na educação; educação inclusiva; aprendizagem; desenvolvimento infantil; práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios cada vez mais complexos, exigindo dos educadores uma compreensão ampliada do processo de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, a Psicologia na Educação assume um papel fundamental, ao oferecer subsídios teóricos e práticos para compreender o

desenvolvimento humano em seus aspectos cognitivos, emocionais, sociais e comportamentais. A escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a ser um ambiente de formação integral do indivíduo.

A Psicologia Educacional contribui para a compreensão de como os alunos aprendem, se relacionam e enfrentam desafios no contexto escolar. Ao considerar fatores como emoções, motivação, autoestima, relações sociais e dificuldades de aprendizagem, o educador pode planejar intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes. Esse olhar psicológico torna-se ainda mais relevante diante da diversidade presente nas salas de aula, especialmente no que se refere à educação inclusiva.

A educação inclusiva propõe o atendimento a todos os alunos, respeitando suas singularidades e garantindo oportunidades equitativas de aprendizagem. Nesse contexto, a Psicologia atua como uma aliada essencial, auxiliando na identificação de barreiras, na valorização das potencialidades e na construção de estratégias que favoreçam a participação e o desenvolvimento de todos.
Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a importância da Psicologia na Educação, enfatizando suas contribuições para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e para o desenvolvimento integral dos alunos.

A PSICOLOGIA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O desenvolvimento infantil é um processo contínuo e multifacetado, que envolve dimensões físicas, cognitivas, emocionais e sociais. A Psicologia contribui significativamente para a compreensão dessas etapas, possibilitando que o educador reconheça as características próprias de cada fase do desenvolvimento. Segundo Piaget (1999), a criança constrói o conhecimento a partir da interação com o meio, sendo fundamental respeitar seu estágio de desenvolvimento para favorecer a aprendizagem significativa.

Além do desenvolvimento cognitivo, a Psicologia destaca a importância dos aspectos emocionais no processo educativo. Emoções como medo, ansiedade, frustração e autoestima influenciam diretamente o comportamento e o desempenho escolar. Crianças que se sentem acolhidas e seguras tendem a apresentar maior envolvimento nas atividades propostas e melhores relações interpessoais. Dessa forma, o ambiente escolar deve promover não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o bem-estar emocional dos alunos.

No contexto da educação inclusiva, compreender o desenvolvimento infantil é essencial para identificar necessidades educacionais específicas e possíveis dificuldades de aprendizagem. A Psicologia auxilia o educador a compreender que cada criança possui um ritmo próprio de desenvolvimento, evitando práticas padronizadas que podem excluir ou desmotivar determinados alunos. Assim, o conhecimento psicológico contribui para uma educação mais justa, sensível e inclusiva.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E A INCLUSÃO

A Psicologia oferece importantes contribuições para o processo de ensino-aprendizagem ao fornecer conhecimentos sobre os mecanismos que envolvem a aprendizagem e o comportamento humano. Teorias como a de Vygotsky (2007) ressaltam a importância das interações sociais e da mediação pedagógica, destacando que o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando o aluno recebe apoio adequado para avançar em seu desenvolvimento.

No contexto da educação inclusiva, essas contribuições tornam-se ainda mais relevantes. A Psicologia auxilia na compreensão das diferentes formas de aprender, considerando alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem ou outras especificidades.
Esse entendimento permite que o educador adapte suas estratégias pedagógicas, promovendo a participação ativa de todos os alunos no processo

educativo.

Outro aspecto fundamental é a motivação. A Psicologia aponta que alunos motivados apresentam maior interesse e envolvimento nas atividades escolares. Estratégias pedagógicas que valorizam o aprendizado significativo, o respeito às diferenças e o incentivo positivo contribuem para o fortalecimento da autoestima e da autonomia dos alunos. Dessa forma, a Psicologia na Educação favorece práticas pedagógicas inclusivas, que reconhecem e valorizam as potencialidades individuais.

A PSICOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva pressupõe a valorização da diversidade e o respeito às diferenças, garantindo o direito à educação de qualidade para todos. A Psicologia na Educação contribui para a construção desse modelo ao promover uma compreensão mais ampla das necessidades dos alunos e das relações estabelecidas no ambiente escolar. O olhar psicológico possibilita a identificação de barreiras atitudinais, emocionais e pedagógicas que podem dificultar a inclusão.

A atuação da Psicologia no contexto escolar auxilia na mediação de conflitos, no fortalecimento das relações interpessoais e na promoção da empatia.
Professores que possuem conhecimentos psicológicos estão mais preparados para lidar com comportamentos desafiadores, dificuldades emocionais e situações de exclusão, adotando práticas mais acolhedoras e respeitosas.

Além disso, a Psicologia contribui para a construção de um ambiente escolar que valoriza o diálogo, a escuta e o respeito às individualidades. Esses elementos são essenciais para a efetivação da educação inclusiva, pois promovem a participação ativa dos alunos e o sentimento de pertencimento. Dessa forma, a Psicologia na Educação torna-se um instrumento fundamental para a formação de cidadãos conscientes, críticos e respeitosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste trabalho evidenciam a importância da Psicologia na Educação como um elemento essencial para o desenvolvimento integral dos alunos e para a promoção da educação inclusiva. Ao compreender os aspectos cognitivos, emocionais e sociais que influenciam a aprendizagem, o educador pode desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes, humanizadas e sensíveis às diferenças individuais.

A Psicologia contribui para a identificação de dificuldades de aprendizagem, para o fortalecimento da autoestima e para a construção de relações interpessoais saudáveis no ambiente escolar. No contexto da educação inclusiva, esse conhecimento torna-se ainda mais relevante, pois possibilita a criação de estratégias pedagógicas que garantam a participação e o desenvolvimento de todos os alunos.

Diante disso, é fundamental que a Psicologia seja integrada ao contexto educacional, seja por meio da formação inicial e continuada dos professores, seja pela atuação de profissionais especializados nas escolas. Investir na Psicologia na Educação é investir na qualidade do ensino, na inclusão e na formação de uma sociedade mais justa e humana.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. Psicologias: **uma introdução ao estudo da psicologia.** São Paulo: Saraiva, 2018.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WECHSLER, S. M**. Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática.** Campinas: Alínea, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São** Paulo: Moderna, 2015

DA PROTEÇÃO LEGAL À PRÁXIS PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE DO ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

DÉBORA SILVA MARIA[3]

RESUMO

O presente artigo analisa as diretrizes do documento "Conhecer para Proteger: enfrentando a violência na Primeira Infância", publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 2025. A pesquisa, de natureza qualitativa e documental, investiga como o guia operacionaliza a Doutrina da Proteção Integral, estabelecida pela Constituição Federal de 1988, no cotidiano das Unidades Educacionais. Discutem-se as transformações históricas do conceito de infância e a transição da criança para a condição de sujeito de direitos. A análise detalha as tipologias de violência (física, psicológica, sexual e negligência) e destaca a importância da educação antirracista e inclusiva como ferramentas de proteção. Conclui-se que o documento atua como um importante instrumento de formação docente, promovendo uma pedagogia da autoproteção e fortalecendo a rede de garantia de direitos frente às vulnerabilidades contemporâneas.

Palavras-chave: Primeira Infância; Violência Infantil; Educação Infantil; Proteção Social.

INTRODUÇÃO

A primeira infância, período que compreende os primeiros seis anos de vida, é uma janela de desenvolvimento crítico onde as bases neurobiológicas e afetivas são estabelecidas. No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelecem a proteção integral como dever da família, da sociedade e do Estado.

O documento "Conhecer para Proteger" (SÃO PAULO, 2025) surge como uma resposta institucional à necessidade de instrumentalizar educadores para lidar com fenômenos complexos de violência que, muitas vezes, manifestam-se

[3] Graduação em História pela Universidade de Santo Amaro (**2015**); Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá (**2020);** Mestre em Ciências Humanas pela Universidade de Santo Amaro (**2023**); Professora de História na SEDUC-SP e Professora da Educação Infantil na SME-SP.

de forma silenciosa no cotidiano escolar. Este artigo objetiva caminhar entre estratégias propostas pelo documento, focando na transição da escola como mera transmissora de conhecimento para um polo central de proteção social.

Nesse cenário de garantia de direitos, o documento estabelece uma meta clara de intervenção e sensibilização docente. O “diálogo que propomos tem como objetivo refletir acerca dos desafios que temos ao olhar para as infâncias presentes em nossas Unidades Educacionais (UEs) e reconhecer como bebês e crianças têm sido expostos a diferentes expressões de violência” (SÃO PAULO, 2025, p. 9). Essa proposição revela que o objetivo central da obra não é apenas normativo, mas reflexivo, buscando instrumentalizar a educadora e educador para que desenvolvam um olhar clínico e sensível. Ao focar no reconhecimento das diversas formas de violação no cotidiano das UEs, o guia se posiciona como uma ferramenta essencial para transformar a escola em um espaço de escuta ativa, onde a identificação precoce da violência se torna o primeiro passo para o rompimento de ciclos de agressão e para a efetivação da proteção integral prometida pela legislação vigente.

O CONCEITO DE INFÂNCIAS E A VULNERABILIDADE TRANSITÓRIA

A compreensão histórica sobre a infância e suas interações com a coletividade revela que as expectativas e as preocupações direcionadas aos pequenos são mutáveis, sendo moldadas pelas dinâmicas sociais, culturais e econômicas de cada período. Assim, a infância é uma construção social cujos significados se transformam conforme as dinâmicas políticas, económicas e as relações de poder de cada época, deixando de ser vista como um estado natural para se tornar um objeto de intervenção.

Conforme aponta Bujes (2000, p.13), esses modelos são moldados por interesses do Estado, da Igreja e da sociedade civil. Com o advento da sociedade industrial e a influência do Iluminismo, estabeleceu-se uma divisão onde a família assumiu o lugar da afeição, enquanto a escola tornou-se responsável pelas aprendizagens formais (ARIÈS, 1981). O objetivo era transformar a criança em um "homem dotado de razão", internalizando regras

para que pudessem se tornar sujeitos autônomos, porém dóceis (ROUSSEAU, 1995 apud DORNELLES, 2005, p.35).

Nesse processo histórico, a família passou a ser utilizada como um instrumento privilegiado de governo para o controle das populações e das crianças. Paralelamente, a escola consolidou-se como uma instituição onde o processo natural de aprendizagem foi substituído por um “aparelho de aprender” (DORNELLES, 2005, p.14). Essa estrutura institucionalizou o ensino formal como a única via legítima de conhecimento, focando na necessidade de disciplinar os pequenos tanto no ambiente doméstico quanto no escolar, moldando-os de acordo com os interesses e padrões da sociedade moderna.

No entanto, essa perspectiva histórica de controle e disciplinamento foi profundamente ressignificada no Brasil com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que rompeu com o modelo assistencialista e instituiu a Doutrina da Proteção Integral. Ao declarar no Artigo 227 que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, direitos fundamentais como a dignidade e o respeito, a "Constituição Cidadã" elevou a criança ao estatuto de sujeito de direitos.

É sob essa égide que o documento "Conhecer para Proteger" (SÃO PAULO, 2025) se fundamenta, transformando o imperativo legal em prática pedagógica. O guia operacionaliza a proteção contra toda forma de negligência e violência, reafirmando que a escola contemporânea não deve apenas instruir, mas atuar como agente central na garantia da integridade física e emocional de bebês e crianças, reconhecendo-os em sua totalidade e voz ativa. Um dos pilares teóricos do documento é a desconstrução da visão da criança como "vir a ser". O documento propõe o reconhecimento das "infâncias" no plural, respeitando as singularidades étnico-raciais, sociais e de gênero.

Dentro dessa estrutura de proteção integral, o documento “Conhecer para Proteger” introduz uma reflexão crítica sobre o conceito de vulnerabilidade, tratando-a não como um estigma inerente à criança ou à sua família, mas como uma condição transitória e multidimensional. Ao contrário das visões deterministas do passado, que associavam a vulnerabilidade exclusivamente à carência econômica, a diretriz atual da SME-SP (2025) compreende que as

situações de risco são produzidas por falhas nas redes de apoio e por violações de direitos. Dessa forma, a escola é convocada a atuar na identificação das vulnerabilidades específicas, sejam elas sociais, emocionais ou institucionais, para intervir antes que estas se cristalizem em ciclos de violência, reafirmando que a vulnerabilidade, uma vez reconhecida pelo Estado e pela sociedade, exige ações pedagógicas e intersetoriais que garantam a resiliência e a plena dignidade do sujeito infantil.

TIPOLOGIAS DA VIOLÊNCIA E SINAIS DE ALERTA

O documento "Conhecer para Proteger" (SÃO PAULO, 2025) sistematiza o enfrentamento às violações de direitos através da análise de quatro categorias fundamentais: a violência física, a psicológica, a negligência e a violência sexual. No que tange à violência física, o guia destaca a sua frequente naturalização sob o pretexto de "correção" ou disciplina. Esta visão vai ao encontro das críticas de Foucault (1987) sobre o poder disciplinar, onde o corpo é o alvo de punições que visam a docilização. O documento alerta que, além das marcas biológicas, a educadora e educador devem atentar para a "hipervigilância" comportamental, sinal que a neuropsicologia, conforme Luria (1981), identifica como um estado de alerta constante que prejudica as funções cognitivas superiores.

Relativamente à violência psicológica, descrita como a mais invisível, a sua manifestação ocorre por meio de humilhações e rejeições que comprometem a autoestima e a "arquitetura cerebral". Autores como Bowlby (1984), na Teoria do Apego, reforçam que a ausência de um suporte emocional seguro e a presença de violência simbólica desestruturam a base de confiança necessária para o desenvolvimento. De forma complementar, a negligência é apresentada como a privação de cuidados básicos, mas o guia introduz uma diferenciação ética crucial: a distinção entre o descuido deliberado e a pobreza extrema. Esta análise é corroborada por Sawaya (2002), que discute a "psicologização da pobreza", advertindo que a escola não deve punir as famílias pela carência de recursos básicos, mas sim atuar como ponte para as políticas de assistência social.

Por fim, a abordagem sobre a violência sexual revela-se inovadora ao deslocar o foco do medo para a autonomia. Ao sugerir que a prevenção ocorra através da "educação do corpo" e do ensino do "não" com ludicidade, o documento aproxima-se das perspectivas de Paulo Freire (1996) sobre a autonomia do sujeito. Educar para a autoproteção, sem perder a dimensão lúdica, permite que a criança reconheça os seus limites corporais e desenvolva voz ativa perante possíveis abusos, transformando a educação sexual num exercício de cidadania e preservação da integridade desde a primeira infância.

O guia "Conhecer para Proteger" (SÃO PAULO, 2025) apresenta uma abordagem pedagógica estratégica ao tratar de todas as violências, com listas esmiuçadas sobre o olhar atento de todos envolvidos no processo educacional, em especial às professoras e professores. Focando neste texto no tópico de violência sexual, podemos afirmar que obra rompe com o senso comum ao esclarecer que a este tipo de violação nem sempre é acompanhada de força física ou vestígios biológicos, alertando que o abusador, muitas vezes inserido no contexto familiar, atua de forma a preservar a "presa" para perpetuar o ciclo de abuso (SÃO PAULO, 2025, p. 96).

A análise desse trecho permite destacar dois eixos centrais para a prática docente:

1. **A Desconstrução de Mitos sobre a Violência:** O documento ressalta a complexidade do fenômeno ao pontuar que a ausência de toque ou de exames de corpo de delito positivos não anula a ocorrência do abuso. Como a criança pequena pode não identificar o toque como violência e o corpo pode reagir com estímulos que a confundem, cabe ao adulto o papel de mediador ético. Essa perspectiva é corroborada pela Doutrina da Proteção Integral, que exige um olhar atento às mudanças de comportamento e ao bem-estar emocional, para além da integridade física imediata.

2. **O Ensino da Autoproteção como Fator de Resiliência:** O guia propõe ações práticas que fortalecem a autonomia da criança sobre o próprio corpo. Orientações como "ensinar o bebê e a criança a nomear todas as partes do seu corpo" com nomes adequados e "sempre pedir autorização

para tocar em seus corpos" (SÃO PAULO, 2025, p. 97) são fundamentais. Essas atitudes retiram o caráter de "segredo" das partes íntimas e estabelecem a noção de privacidade. Ao validar os sentimentos de medo ou rejeição ao toque, o educador autoriza a criança a dizer "não", transformando a escola em um laboratório de cidadania e defesa da dignidade infantil.

Por fim, o texto reforça que falar sobre o corpo não é um incentivo à sexualização precoce, mas um direito à informação. Ao orientar que as educadores e educadores acolham o choro, valorizem os relatos e incluam a prevenção no planejamento anual, o documento transforma a suspeita em ação coletiva, garantindo que a escola seja, de fato, o lugar mais seguro para o desenvolvimento da primeira infância.

O IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOLÓGICO

Baseando-se em referências como Luria (1981), o documento e esta análise reforçam que o estresse tóxico, decorrente de violências contínuas, altera os níveis de cortisol e prejudica as conexões sinápticas. Crianças expostas à violência podem apresentar dificuldades de aprendizagem, distúrbios de sono e regressões no desenvolvimento. A escola, portanto, não atua apenas na proteção física, mas na preservação da integridade cognitiva e emocional dos bebês e crianças.

A DIMENSÃO ANTIRRACISTA E A DIVERSIDADE

O documento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2025) estabelece que o combate ao racismo na Educação Infantil não é um tema opcional, mas uma condição para a "legitimação do espaço plural". O guia define o fenômeno a partir de seu caráter estrutural, alertando que o racismo se manifesta muitas vezes de forma velada na omissão cotidiana. Um exemplo contundente citado é quando profissionais afirmam não saber cuidar do corpo ou do cabelo da criança negra, o que o texto caracteriza como uma forma de violência. "Esse racismo, muitas vezes mostrado de forma velada e até alienada,

é cruel e viola direitos como possibilidades de aprendizagem" (SÃO PAULO, 2025, p. 38).

A análise prossegue destacando que o racismo não atinge apenas a estética, mas a própria subjetividade e segurança da criança. O guia ressalta que essa ideologia constrói um processo de inferiorização que gera "espaços de silenciamento e violência", podendo causar impactos emocionais severos e até a evasão escolar. Para contrapor esse cenário, o documento defende que a criminalização do racismo, isoladamente, é insuficiente. É necessário que a Unidade Educacional atue na "conscientização sobre os malefícios que o racismo causa" e promova o compartilhamento de "saberes, culturas e narrativas africanas" (SÃO PAULO, 2025, p. 39), retirando o eurocentrismo do posto de única narrativa válida.

Nesse sentido, a literatura e as experiências estéticas surgem como ferramentas de cura e afirmação identitária. O guia propõe a desconstrução da "história única", incentivando o uso de recursos que valorizem a ancestralidade e a diversidade étnico-racial. Conclui-se que ser um educador antirracista na primeira infância exige uma postura ativa de escuta e intervenção: "ouvir atentamente o relato do bebê e da criança que viveu o racismo, já que ouvir e reconhecer a gravidade de qualquer gesto racista é uma prática antirracista" (SÃO PAULO, 2025, p. 42). Assim, a prevenção ao racismo deixa de ser um projeto isolado para se tornar uma prática diária de proteção integral.

O PAPEL DA EDUCADORA E EDUCADOR E O FLUXO DE ENCAMINHAMENTO

A atuação do educador não deve ser confundida com a de um investigador. O papel central é a escuta atenta. O fluxo proposto pelo NAAPA (Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem) orienta:

- Observação e registro fidedigno dos fatos.
- Acolhimento da criança sem julgamentos ou interrogações invasivas.

- Acionamento da gestão escolar e, se necessário, do Conselho Tutelar e órgãos de saúde.

A intersetorialidade (Educação, Saúde e Assistência Social) é apresentada como a única via eficaz para a quebra do ciclo de violência.

CONCLUSÃO

O documento "Conhecer para Proteger" reafirma a Unidade Educacional como um porto seguro. Conclui-se que o enfrentamento à violência na primeira infância exige mais do que protocolos técnicos; demanda uma sensibilidade ética e política que reconheça a criança como sujeito de direitos e a educadora e educador como agentes fundamentais da rede de proteção. A formação continuada, como proposta pela SME-SP, é o caminho para que a invisibilidade da violência seja substituída por uma cultura de cuidado e proteção integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BOWLBY, J. **Apego e perda**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

BUJES, M. I. E. Que infância é essa? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2000. p. 1-15. 1 CD-ROM.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Conhecer para proteger**: enfrentando a violência na Primeira Infância. São Paulo: SME/COPED/NAAPA, 2025.

SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

KATIA FERREIRA DOS SANTOS

RESUMO

Este artigo analisa as implicações das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, investigando as tensões entre as potencialidades desses recursos e os entraves estruturais da educação brasileira. A partir de uma revisão bibliográfica, discute-se a reconfiguração da mediação docente, que transita de um modelo centrado na transmissão para uma atuação fundamentada na orientação dos processos de aprendizagem em rede. Os resultados indicam que a integração tecnológica efetiva não se limita à inserção de dispositivos, mas exige o enfrentamento de lacunas na formação continuada e a superação das disparidades socioeconômicas que condicionam o acesso. Conclui-se que o desenvolvimento educacional contemporâneo pressupõe a articulação entre inovação metodológica e políticas de inclusão, visando a construção de uma autonomia intelectual diante da cultura digital.

Palavras-chave: Educação; Tecnologias digitais; Práticas pedagógicas; Inclusão digital.

ABSTRACT

This article analyzes the implications of digital technologies on pedagogical practices, investigating the tensions between the potential of these resources and the structural obstacles of Brazilian education. Based on a literature review, it discusses the reconfiguration of teacher mediation, which shifts from a transmission-centered model to an approach based on guiding learning processes in networked environments. The results indicate that effective technological integration is not limited to the insertion of devices but requires

addressing gaps in continuing education and overcoming the socioeconomic disparities that condition access. It concludes that contemporary educational development presupposes the articulation between methodological innovation and inclusion policies, aiming at the construction of intellectual autonomy in the face of digital culture.

Keywords: Education; Digital technologies; Pedagogical practices; Digital inclusion.

INTRODUÇÃO

A emergência da sociedade da informação estabeleceu novos paradigmas para a circulação do conhecimento, impactando diretamente as estruturas do sistema educativo. No cenário contemporâneo, a educação não se depara apenas com a necessidade de atualização técnica, mas com a exigência de uma revisão epistemológica de suas práticas. A rapidez com que as informações são geradas e disseminadas impõe às instituições a superação de modelos pedagógicos que se tornaram anacrônicos diante da realidade digital.

Conforme a perspectiva de Kenski (2012), as tecnologias digitais devem ser compreendidas como mediadoras que alteram a percepção de tempo e espaço no aprendizado. Elas não atuam como suportes passivos; ao contrário, operam como elementos que possibilitam novas formas de interação e produção intelectual. Portanto, a inserção desses recursos demanda que o papel docente seja ressignificado, abandonando a exclusividade da instrução para assumir a complexidade da curadoria e da mediação pedagógica.

O objetivo deste estudo é problematizar os desafios e as possibilidades inerentes ao uso das tecnologias na educação. Para tanto, analisa-se a necessidade de práticas que transcendam o uso instrumental, focando na formação de professores, na democratização do acesso e na implementação de metodologias que respondam às demandas de uma sociedade em constante transformação tecnológica e social.

1. DESENVOLVIMENTO

1.1. A evolução tecnológica e a mediação no processo educativo

A trajetória da educação é marcada pela incorporação gradativa de meios que auxiliam a relação entre ensino e aprendizagem. Entretanto, a distinção fundamental da era digital reside na capacidade de conectividade e na multiplicidade de linguagens. No contexto brasileiro, a transição para ambientes digitais permitiu que o conhecimento fluísse por canais que extrapolam os limites físicos das instituições de ensino.

Para Moran (2015), o desenvolvimento pedagógico atual requer metodologias que integrem a tecnologia de forma crítica. A inovação não se concretiza pela simples substituição do suporte físico pelo digital, mas pela capacidade de utilizar plataformas e redes para estimular a investigação e a autonomia discente. Quando articuladas a um projeto educativo sólido, as tecnologias possibilitam o desenvolvimento de itinerários de aprendizagem mais flexíveis e condizentes com as trajetórias individuais dos estudantes.

1.2. A reconfiguração da atuação docente

A integração de recursos digitais aos processos educativos exige do professor o desenvolvimento de competências que vão além da operacionalização de sistemas. Segundo Valente (2018), a mediação pedagógica no contexto digital pressupõe a capacidade de transformar o fluxo de informações em conhecimento estruturado. O educador atua como um facilitador que auxilia o estudante a discernir e aprofundar conteúdos em um ambiente de excesso informacional.

Essa transição exige programas de formação continuada que abordem a tecnologia sob o prisma da pedagogia, e não apenas da técnica. A ausência de políticas públicas voltadas à capacitação docente resulta, frequentemente, em um uso subutilizado dos recursos disponíveis, mantendo lógicas de ensino tradicionais sob uma roupagem tecnológica. A valorização profissional e o tempo

dedicado à experimentação são condições indispensáveis para que a tecnologia altere, de fato, a qualidade do ensino.

1.3. Desafios da inclusão e o impacto das desigualdades

A análise sobre o potencial das tecnologias não pode ser dissociada das condições materiais de existência da população brasileira. A disparidade socioeconômica reflete-se diretamente no acesso à internet e na qualidade dos dispositivos utilizados para fins educativos. Dados do IBGE (2021) apontam que a exclusão digital permanece como um entrave significativo, impedindo que parcela considerável dos estudantes usufrua das possibilidades oferecidas pela cultura digital.

Essa lacuna de acesso aprofunda as desigualdades educacionais preexistentes. A implementação de estratégias digitais sem o suporte de políticas que garantam a infraestrutura necessária corre o risco de segregar ainda mais os estudantes. Portanto, o debate sobre o uso de tecnologias na educação deve ser, primordialmente, um debate sobre justiça social e sobre a responsabilidade do Estado em assegurar a conectividade como um direito fundamental ao exercício da cidadania contemporânea.

1.4. Inovação e práticas pedagógicas

A inovação em educação não é um conceito meramente tecnológico, mas pedagógico. Como salienta Kenski (2012), inovar implica em reorganizar as formas de relação entre os sujeitos e o conhecimento. Metodologias baseadas na resolução de problemas e em projetos colaborativos encontram nas ferramentas digitais um suporte para a ampliação do diálogo e da criação coletiva. O êxito dessas práticas reside na intencionalidade do ensino, onde a tecnologia serve ao propósito de engajar o estudante em uma aprendizagem que seja, simultaneamente, técnica, ética e reflexiva.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre as tecnologias digitais na educação contemporânea revela que sua integração é um processo complexo, que exige mais do que a aquisição de equipamentos. O estudo demonstrou que as possibilidades de inovação pedagógica estão intrinsecamente ligadas à capacidade de ressignificar a mediação docente, colocando o estudante como sujeito ativo em seu percurso formativo.

Entretanto, as limitações impostas pela desigualdade de acesso e pela carência de formação específica para os educadores configuram desafios que não podem ser ignorados. A tecnologia possui o potencial de democratizar o saber e dinamizar a aprendizagem, mas sua eficácia depende de políticas públicas consistentes que articulem infraestrutura, currículo e valorização do magistério.

Conclui-se que o futuro da educação no contexto digital depende da superação de uma visão puramente instrumental das ferramentas. O objetivo deve ser o desenvolvimento de uma prática educativa que utilize os avanços tecnológicos para promover a autonomia crítica e a inclusão social. Somente através de uma abordagem que equilibre o rigor científico com a sensibilidade às realidades sociais será possível construir uma educação que seja, de fato, transformadora.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Porto Alegre: Penso, 2015.

- VALENTE, José Armando. **Tecnologias Digitais e Educação: o papel do professor como mediador**. São Paulo: Cortez, 2018.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PROJETOS PEDAGÓGICOS COM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DEBORA ALVES

RESUMO

A organização curricular na Educação Infantil constitui elemento central para a efetivação de práticas pedagógicas que integrem arte, cultura e desenvolvimento de forma sistemática e intencional. Ao compreender o currículo como prática social e política que expressa concepções de infância, educação e sociedade, torna-se imprescindível reconhecer a arte como eixo estruturante das experiências formativas, superando sua inserção episódica ou marginal no cotidiano escolar (SACRISTÁN, 2000). Nesse sentido, os projetos pedagógicos configuram-se como instrumentos privilegiados para a articulação entre diretrizes curriculares, intencionalidade educativa e práticas concretas, possibilitando a construção de percursos formativos coerentes e contextualizados.

Palavras-chave: Educação; Arte; Aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam que as práticas pedagógicas devem ser organizadas de modo a assegurar experiências que promovam o desenvolvimento integral, tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009). Tal orientação reforça a necessidade de planejar propostas que integrem diferentes linguagens em situações significativas, reconhecendo a centralidade da arte na constituição das experiências infantis. De modo convergente, a Base Nacional Comum Curricular estabelece que os campos de experiência devem ser articulados em percursos que valorizem expressão, criação e exploração, favorecendo aprendizagens integradas e contextualizadas (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, os projetos pedagógicos com arte assumem função mediadora entre os princípios curriculares e a prática cotidiana, permitindo que

orientações normativas sejam traduzidas em experiências concretas de aprendizagem. Ao estruturar projetos que integrem música, artes visuais, dança, teatro e literatura, a escola amplia as possibilidades de expressão e criação, favorecendo a construção de repertórios culturais diversificados (BARBOSA, 2010). Tais projetos possibilitam o aprofundamento de temas, a continuidade das experiências e a articulação entre diferentes campos de experiência, contribuindo para a construção de percursos formativos integrados.

A organização dos tempos e dos espaços constitui dimensão fundamental para a efetivação dessas propostas. Ambientes flexíveis, esteticamente qualificados e ricos em materiais simbólicos favorecem a exploração, a criação e a interação, configurando-se como elementos ativos do processo educativo (HORN, 2012). A disposição de ateliês, cantos de criação, espaços de movimento e áreas de fruição estética possibilita às crianças experimentar diferentes linguagens e construir trajetórias autorais em contextos provocadores e acolhedores. Nessa perspectiva, o ambiente assume função pedagógica, atuando como mediador das aprendizagens e como instância formadora da sensibilidade.

Os materiais didáticos e expressivos também desempenham papel central na organização das práticas artísticas. A oferta de tintas, argilas, tecidos, instrumentos musicais, materiais naturais e objetos simbólicos amplia as possibilidades de experimentação e criação, favorecendo processos investigativos e autorais (BARBOSA, 2010). Ao selecionar materiais diversificados e culturalmente referenciados, o professor contribui para a ampliação dos repertórios estéticos e para o desenvolvimento da autonomia criativa. Tal curadoria material exige intencionalidade pedagógica e sensibilidade estética, configurando-se como dimensão essencial da prática docente.

A metodologia de trabalho com arte na Educação Infantil deve privilegiar processos criativos e experiências investigativas, em oposição a abordagens prescritivas centradas na reprodução de modelos. Conforme destaca Duarte Júnior (2010), a educação estética demanda propostas que valorizem a percepção, a experimentação e a fruição, favorecendo a construção de relações sensíveis com o mundo. Ao propor situações abertas, nas quais a

criança possa explorar materiais, testar hipóteses e construir significados, o professor cria condições para o desenvolvimento da imaginação, da autoria e da autonomia. Essa concepção converge com a perspectiva de uma pedagogia da infância comprometida com a formação de sujeitos criadores e críticos.

No âmbito da rede municipal de São Paulo, o Currículo da Cidade orienta a organização de propostas que integrem arte, cultura e território como fundamentos das práticas pedagógicas, reconhecendo a criança como sujeito cultural e produtor de sentidos (SÃO PAULO, 2019). Ao valorizar saberes comunitários, manifestações artísticas locais e experiências do cotidiano, o documento aponta para a construção de projetos que dialoguem com o contexto sociocultural das crianças, fortalecendo vínculos entre escola, família e comunidade. Essa orientação reforça a importância de articular práticas artísticas ao território, promovendo experiências culturalmente situadas e socialmente significativas.

A avaliação das aprendizagens no contexto das práticas artísticas exige abordagem qualitativa e processual, centrada na observação, no registro e na documentação pedagógica. Ao acompanhar percursos criativos, interações e produções das crianças, o professor constrói instrumentos de análise que permitem compreender processos de desenvolvimento, interesses e necessidades formativas (OLIVEIRA, 2010). Essa concepção de avaliação valoriza trajetórias individuais e coletivas, reconhecendo a singularidade dos processos criativos e evitando reduções classificatórias que empobrecem o potencial formativo da arte.

Entretanto, a implementação de projetos pedagógicos com arte enfrenta desafios institucionais e formativos. A escassez de formação específica, a limitação de recursos materiais e a sobrecarga de demandas administrativas tendem a comprometer a continuidade e a profundidade das propostas (KISHIMOTO, 2011). Além disso, a permanência de concepções tradicionais de ensino pode restringir a autonomia docente e limitar a valorização das linguagens artísticas no currículo. Torna-se, portanto, imprescindível investir na formação continuada, na construção coletiva dos projetos e no fortalecimento de uma cultura institucional que reconheça a arte como dimensão central da educação infantil.

Dessa forma, a organização curricular e os projetos pedagógicos com

arte configuram-se como instrumentos potentes para a promoção do desenvolvimento integral e para a construção de currículos mais sensíveis, criativos e culturalmente referenciados. Ao integrar tempos, espaços, materiais e metodologias em propostas intencionais e contextualizadas, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem, fortalece processos criativos e contribui para a formação de sujeitos capazes de expressar-se, criar e interpretar o mundo de forma sensível e crítica desde a primeira infância.

ARTE COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA E MEDIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

A arte, no contexto da Educação Infantil, constitui linguagem privilegiada por meio da qual a criança explora o mundo, expressa emoções, constrói narrativas e elabora significados sobre suas experiências. Ao contrário de concepções utilitaristas que reduzem a atividade artística a instrumento de entretenimento ou preparação para aprendizagens formais, a pedagogia da infância reconhece a arte como dimensão estruturante do desenvolvimento humano, articulando percepção, ação, emoção e pensamento em processos integrados de formação (BARBOSA, 2010). Nesse sentido, a experiência estética assume papel central na constituição da subjetividade e na ampliação das possibilidades de aprendizagem desde os primeiros anos de vida. A compreensão da arte como linguagem implica reconhecer sua função simbólica e comunicativa no desenvolvimento infantil. As produções gráficas, corporais, sonoras e dramáticas constituem formas de expressão por meio das quais a criança organiza percepções, elabora afetos e constrói representações do mundo (VYGOTSKY, 2001). A atividade artística permite à criança transitar entre realidade e imaginação, mobilizando processos criativos que favorecem a internalização de signos culturais e a reorganização de experiências vividas. Assim, a arte não apenas reflete o desenvolvimento, mas participa ativamente de sua constituição, configurando-se como instrumento de mediação simbólica.

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano é

concebido como processo socialmente mediado, no qual as funções psicológicas superiores emergem das interações entre sujeito e cultura (VYGOTSKY, 2007). As linguagens artísticas, ao articularem signos, gestos, sons e imagens, constituem sistemas simbólicos complexos que ampliam as possibilidades de pensamento e comunicação.

Ao participar de atividades artísticas mediadas pelo adulto, a criança apropria-se de instrumentos culturais que reorganizam sua atividade mental, favorecendo o desenvolvimento da imaginação, da atenção voluntária, da memória e do pensamento abstrato.

A imaginação, em particular, ocupa lugar central na relação entre arte e desenvolvimento. Para Vygotsky (2001), a atividade criadora baseia-se na combinação de elementos da experiência vivida, permitindo ao sujeito produzir novas formas de representação e ação. Na infância, a imaginação manifesta-se intensamente nas brincadeiras simbólicas, nas narrativas e nas produções artísticas, constituindo função psicológica essencial para a construção do pensamento e da linguagem. As experiências estéticas, ao estimularem a criação e a experimentação, ampliam o repertório simbólico da criança e favorecem processos de autoria e autonomia.

A dimensão afetiva também se revela indissociável da experiência artística. Para Wallon (2007), emoção, movimento e cognição constituem sistemas integrados que organizam o desenvolvimento infantil. As atividades artísticas, ao mobilizarem corpo, percepção e expressão, favorecem a integração dessas dimensões, promovendo experiências que contribuem para a formação da personalidade e para a construção da identidade. A expressão plástica, musical ou dramática permite à criança elaborar sentimentos, comunicar estados internos e estabelecer vínculos com o outro, configurando-se como espaço privilegiado de socialização e construção de subjetividade.

No âmbito da pedagogia da arte, destaca-se a importância de propostas que valorizem processos criativos e a experimentação de linguagens, em oposição a práticas prescritivas centradas na reprodução de modelos (BARBOSA, 2010). Ao reconhecer a criança como sujeito criador, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece a construção de trajetórias autorais, nas quais o erro, a descoberta e a invenção constituem

elementos constitutivos do processo formativo. Essa concepção converge com a perspectiva de uma educação estética comprometida com a formação de sujeitos sensíveis, críticos e culturalmente situados (DUARTE JÚNIOR, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam essa orientação ao estabelecer que as práticas pedagógicas devem assegurar experiências que promovam o desenvolvimento integral, tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009). Ao reconhecer a centralidade das linguagens expressivas na formação infantil, o documento aponta para a necessidade de integrar a arte ao cotidiano escolar de forma sistemática e intencional. De modo convergente, a Base Nacional Comum Curricular enfatiza a importância de experiências que envolvam expressão, criação e exploração, reconhecendo que tais processos constituem dimensões essenciais do aprender na infância (BRASIL, 2018).

No contexto da rede municipal de São Paulo, o Currículo da Cidade propõe uma abordagem que valoriza as linguagens artísticas como campos privilegiados de experiência, articulando expressão, corporeidade e cultura na construção de aprendizagens significativas (SÃO PAULO, 2019). Ao reconhecer a criança como sujeito cultural e produtor de sentidos, o documento aponta para a organização de propostas que integrem diferentes linguagens em percursos formativos coerentes e contextualizados. Essa orientação reforça a compreensão de que a arte não deve ocupar lugar periférico no currículo, mas constituir eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Entretanto, a efetivação dessa concepção enfrenta desafios no cotidiano escolar. A fragmentação curricular, a limitação de formação docente específica e a permanência de práticas tradicionais tendem a restringir o potencial formativo das experiências artísticas, reduzindo-as a atividades pontuais ou desvinculadas de projetos pedagógicos mais amplos (KISHIMOTO, 2011). Tal dinâmica compromete a continuidade e a profundidade dos processos criativos, esvaziando o papel da arte como linguagem estruturante do desenvolvimento.

Diante desse cenário, torna-se fundamental consolidar uma concepção de arte como linguagem da infância e instrumento de mediação do desenvolvimento, orientando a organização curricular, a formação docente e a prática pedagógica. Ao integrar sistematicamente as linguagens artísticas ao cotidiano escolar, a Educação Infantil amplia as possibilidades de

aprendizagem, fortalece processos criativos e contribui para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e capazes de construir relações significativas com o mundo desde os primeiros anos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos pedagógicos com arte destacaram-se como instrumentos fundamentais para a efetivação dessas propostas, ao possibilitar a integração entre diretrizes curriculares, formação docente e prática cotidiana. A organização dos tempos, dos espaços e dos materiais revelou-se elemento decisivo para a construção de ambientes esteticamente qualificados e provocadores, nos quais a criança é convidada a investigar, criar e expressar-se em contextos acolhedores e culturalmente significativos. Nessa perspectiva, o ambiente assume função pedagógica central, atuando como mediador das aprendizagens e como instância formadora da sensibilidade.

Entretanto, a consolidação de uma pedagogia da arte na Educação Infantil demanda o enfrentamento de desafios institucionais, formativos e culturais. A fragmentação curricular, a limitação de formação específica e a permanência de práticas tradicionais ainda constituem entraves para a efetivação de propostas integradoras e consistentes. Torna-se, portanto, indispensável investir na formação continuada dos professores, na construção coletiva dos projetos pedagógicos e no fortalecimento de uma cultura institucional que reconheça a arte como dimensão essencial da educação infantil e da formação humana.

Conclui-se, assim, que a integração sistemática da arte ao currículo da Educação Infantil constitui condição fundamental para a efetivação de uma educação integral, democrática e humanizadora. Ao promover experiências estéticas, expressivas e criativas, a escola contribui para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e culturalmente situados, capazes de interpretar, criar e transformar o mundo a partir de relações significativas com a cultura e com o outro. Nesse horizonte, a arte afirma-se não apenas como linguagem pedagógica, mas como dimensão ética, estética e política da formação das infâncias, reafirmando o compromisso da Educação Infantil com a construção de uma educação plena e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Brasília, 18 dez. 2009.

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

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2010.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância**. Petrópolis: Vozes, 2005. VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AVANÇOS NA APRENDIZAGEM E A IMPORTANCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA

ALISON DE OLIVEIRA IVO

RESUMO:

Este trabalho aborda a importância da família no processo de aprendizagem e tem como objetivos, refletir sobre a importância da família na aprendizagem, principalmente durante a infância, e mais especificamente, discutir sobre a importância da família para a aprendizagem. Acredita-se que através do envolvimento da família as crianças realizam uma aprendizagem mais significativa, bem como se supõe que nossas crianças estão cada vez mais sozinhas no que se refere à educação escolar e esta situação interfere no desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral delas e; acredita-se que o envolvimento familiar pode evitar o fracasso escolar, que abordam a família, a escola e a importância da relação família-escola.

PALAVRAS CHAVES: Família, Escola, Aprendizagem, Gestão Democrática

1.0 INTRODUÇAO

. A família desempenha um papel importante na formação do indivíduo, pois permite e possibilita a constituição de sua essencialidade. É nela que o homem concebe suas raízes e torna-se um ser capaz de elaboração alargador de competências próprias. A família é, portanto, a primeira instituição social formadora da criança. Dela depende em grande parte a personalidade do adulto que a criança virá a ser.

Se na família se constituem a alegria, os desejos do homem; é na escola que o indivíduo deve encontrar alicerce para a sua formação elaborada, as coisas não acontecem como deveriam no contexto escolar. A escola tem sido um local de transmissão do saber e não de desenvolvimento de competências

integrais do aluno, competências essas essenciais na inserção social. Entende-se que dava ser papel do educador o desenvolvimento do ser humano numa desmistificação de que somente o conhecimento pronto e acabado é que vale. O desenvolvimento e o uso ativo de um contexto afetivo em sala de aula são fundamentais ao educando. A escola deve ser um local de alegria e ampliação de vontades e desejos, principalmente do desejo de aprender, pois na escola a criança recebe formação cultural tornando-se membro da sociedade.

No contexto da educação, vem sendo discutida com maior ênfase, a necessidade de uma participação efetiva das famílias na instituição escolar. Tal preocupação pode ser visualizada nas propostas presentes na legislação educacional vigente, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n° 9.349/96.

Em nossa Constituição Federal, Capítulo III sobre a Educação, Cultura e Desporto, Seção I, Artigo 205, consta que:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, disposto pela lei maior, são responsáveis pela educação das crianças, o Estado, a família e a sociedade em geral. A família é o primeiro núcleo social frequentado pela criança e deste, a criança deve receber proteção e cuidados essenciais para seu pleno desenvolvimento físico, psíquico, cultural, moral e emocional.

Para Zagury (2005 *apud* Daneluz, 2008 p. 2):

> [...] é tarefa dos pais atender as necessidades dos filhos. Assim, os pais, para ter sucesso no processo de desenvolvimento de seus filhos, precisam ter um eixo direcionador, atitudes que, tomadas sistematicamente, ajudam a criança a crescer, tornar-se independente e equilibrada emocionalmente. Precisam atuar com equilíbrio e segurança para estabelecer as bases para uma adolescência sem

maiores problemas.

A partir dos anos 80, a família adquiriu novas formas e hoje deposita na escola grande parte da responsabilidade que antes lhe cabia. Já a escola tem como função a socialização do saber que a sociedade sistematizou durante todo o percurso da nossa história, de toda nossa cultura erudita. Assim, primeiro a família e depois a escola possuem especificidades e se complementam.

Possuem objetivos distintos, mas compartilham a tarefa de preparar crianças e adolescentes a tornarem-se cidadãos críticos, autônomos e participativos.

Entretanto, segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 101):

> A divergência entre escola e família está na tarefa de ensinar, sendo que a primeira tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a segunda tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade.

Da sociedade complexa e globalizada; da escola normalmente mal estruturada e da família com novos contornos, aflora o aluno, que segundo Lima (2008, p. 7) “[...] não atende às expectativas, metas e objetivos pretendidos”. Para que as divergências existentes não atrapalhem a aprendizagem**,** a comunicação e a cooperação entre a família e a sociedade deve ter mão dupla.

Em síntese, esse trabalho tenta mostrar aos pais e educadores suas funções básicas na tarefa de educar, expondo resultados e indicando que a aprendizagem se dá em um processo em que a família e a Instituição Escolar têm responsabilidades claras e definidas, afinal, educação e aprendizagem, no contexto atual, não são tarefas simples.

Para seguir com minha pesquisa me levantei como objetivo geral refletir sobre a importância da família na aprendizagem, principalmente durante a infância, e mais especificamente, discutir sobre a importância da família para a aprendizagem.

Delimitados tema e objetivos, algumas hipóteses foram elencadas como: acredita-se que através do envolvimento da família as crianças realizam uma

aprendizagem mais significativa; supõe-se que nossas crianças estão cada vez mais sozinhas no que se refere à educação escolar e esta situação interfere no desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral delas e; acredita-se que o envolvimento familiar pode evitar o fracasso escolar.

Após a leitura de livros e textos que explicavam sobre como proceder a uma pesquisa, optei pela pesquisa de cunho bibliográfico, baseando-se em artigos científicos e livros, por buscar discutir e apresentar a importância da família para a aprendizagem dos alunos.

É sobre a relação família-escola e sua importância que trata este trabalho e justifica-se pela necessidade de entendermos profundamente a complementariedade de ambas e garantir que os alunos possam ter uma aprendizagem significativa.

> "No ambiente família, a criança aprende a administrar e resolver seus conflitos, a controlar as emoções, a expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com a diversidade e adversidade da vida". (WAGNER, RIBEIRO, ARTECHE & BORNHOLDT, 1999, apud DESSEN, POLONIA, 2007. P.23).

Portanto o desenvolvimento afetivo da criança também sofrerá reflexo das relações familiares, na perspectiva educacional a família desempenha um papel muito importante na educação formal e informal. A instituição família e a instituição escola são primordiais no desenvolvimento social, emocional, cultural e cognitivo do indivíduo.

Inicialmente, existem quatro instituições sociais: a família, a escola, a religião e o Estado, cada uma tem uma função, mas primando sempre na organização da vida em sociedade. A família é o primeiro grupo social que a criança tem contato. Através do carinho e broncas, é a responsável por ensinar os padrões de comportamento e normas de conduta de sua sociedade as crianças.

Inicialmente, existem quatro instituições sociais: a família, a escola, a religião e o Estado, cada uma tem uma função, mas primando sempre na organização da vida em sociedade. A família é o primeiro grupo social que a criança tem contato. Através do carinho e broncas, é a responsável por

ensinar os padrões de comportamento e normas de conduta de sua sociedade as crianças. A família enquanto grupo de convivência comumente modifica-se em diversos aspectos ao longo do tempo. Igualmente, seu papel na vida de cada um de seus integrantes se modifica conforme seu desenvolvimento físico, psicológico e intelectual.

A família tem 4 funções principais:

a) Procriativa: multiplicar e preservar a espécie humana;

b) Educativa: cuidar da educação dos filhos;

c) Administrativa: prover os meios de manutenção do lar e administrá-los a bem de todos os seus integrantes;

d) Afetiva: amar, ajudar, compreender, respeitar, perdoar, proteger, etc

Para Durkheim (1978), formar o cidadão em toda sua plenitude, seja física, intelectual ou moral, é requisito aclamado pela sociedade para que o estudante se comporte como cidadão formado, capaz de transformar o meio em que atuam

As mudanças pelas quais a sociedade tem passado atualmente em decorrência de aceleradas informações, os grandes avanços tecnológicos e tantos outros fatores já mencionados no decorrer deste estudo, tem repercutido na estrutura da família e consequentemente da escola. Portanto, faz-se necessário também voltar nossa atenção para a escola que, apesar das mudanças, continua exercendo a função de transmitir conhecimentos científicos.

Entretanto, a escola tem encontrado dificuldades em assimilar as mudanças sociais e familiares e incorporar as novas tarefas que a ela têm sido delegadas, embora isso não seja um processo recente. No entanto, a escola precisa ser pensada como um caminho entre a família e a sociedade, pois tanto a família quanto a sociedade voltam seus olhares exigentes sobre ela. A escola é para a sociedade uma extensão da família, porque é através dela que a sociedade consegue influência para desenvolver e formar cidadãos críticos e conscientes.

De acordo com Peres *apud* Bencini (2003, p. 38), "mudanças que antes ocorriam em 100 anos agora acontecem em dez e está muito difícil acompanhar as novas exigências sociais e culturais", diz.

Por esse motivo muitos educadores e mesmos estudiosos se perguntam sobre o papel da escola atualmente. Aquino (1996) é um destes estudiosos:

> O que estaria acontecendo com a educação brasileira atualmente? Qual o papel da escola para a sua clientela e seus agentes? Afinal de contas, sua função primordial seria a de veicular os conteúdos classicamente preconizados ou tão somente conformar moralmente os sujeitos a determinadas regras de condutas? (Aquino, 1996, p.39 *apud* ZANDONATO, 2004, p.49).

A escola deixou de ser tradicionalista, onde cada um tinha seu papel bem estabelecido: gestores dirigiam e era autoridade máxima dentro da instituição. Ir para a direção causava extrema apreensão e medo. Aos professores destinava-se o papel de transmissores dos conhecimentos acumulados durante toda história humana. Sobre seu tablado e pedestal era autoridade incontestável e absoluta dentro da sala de aula.

Possuíam e mantinham um "*status quo*", e um distanciamento dos alunos. Eram respeitados pelos mais diversos grupos sociais, e dentre estes grupos, talvez o mais respeitoso fossem os pais já que se acreditava estarem "educando" seus filhos para uma vida melhor e mais confortável. Os outros funcionários da escola: merendeiras, inspetores e faxineiras ocupavam um grupo intermediário que adotavam geralmente uma postura distante, porém mais próxima dos alunos. Seres passivos e recebedores do conhecimento, os alunos, hierarquicamente ocupavam uma posição de inferioridade respeitosa. Levantavam-se sempre que alguém entrava na sala de aula; faziam fila no pátio e esperavam seus professores. Enfileirados também na sala de aula, faziam lições que dependiam principalmente de memorização. Formavam teoricamente, grupos homogêneos e os "diferentes" eram excluídos da escola.

Entretanto, várias mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais ocorreram ao longo do século XX e transformaram todo o cenário escolar.

Segundo Abreu (2010):

> É importante pontuar que foi a partir do século XX, que o ato de educar foi transferido por planejadores e políticos, da família para a Escola e hoje este processo tem se tornado cada vez mais natural. No entanto, o que observamos é que o processo não tornou a escola

> melhor, nem a educação dos alunos porque foi encarado como uma transferência de educação, e não um ato onde educar fosse visto como responsabilidade de ambos: tanto da família como da escola (ABREU, 2010, p.4).

Atualmente a educação fundamental é um direito de todos. Existe maior acessibilidade e a gestão das escolas públicas tornou-se democrática, permitindo a participação de toda comunidade local e escolar nas tomadas de decisões, porém, muitos nem sabem desses direitos, não se importam ou são ocupados demais para participarem.

É importante que a escola faça um trabalho de orientação aos familiares de toda comunidade, permitindo uma maior participação de todos, o que torna o gestor o maior responsável por influenciar toda comunidade escolar no sentido de orientação.

Diante da nova situação, a organização escolar precisou ser transformada e seus atores deveriam rever seus papeis dentro da escola.

Porém, as transformações até hoje não aconteceram de fato. Algumas acomodações e ajustes foram feitas, mas não efetivamente transformaram o cenário escolar. Seus atores, entre o passado e o presente, ficaram perdidos em seus papéis, sem vislumbrarem perspectivas a curto e médio prazo.

Assim muitos profissionais desestimulam-se, adoecem e até abandonam o magistério. Áquila (2009) lembra que “a sociedade atual se configura por incertezas medos, conflitos, confusão de valores, falta de ética e limite entre o que é certo ou errado, o que nos torna vulneráveis, inseguros, desconfiados e injustos”. (ÁQUILA *et al*, 2009, p.1705).

Complementando a ideia de Abreu acima descrita, Aquino (1996 a/b) defende que a escola não está preparada para trabalhar com os sujeitos (alunos) que recebem. Aponta assim que a escola passa a receber sujeitos não homogêneos, provindos de diferentes classes sociais, com diferentes histórias de vida e com uma “bagagem” que, muitas vezes é negada pela escola (Aquino 1996 a/b *apud* ZANDONATO, 2004, p.33).

Áquila (2009) afirma que atualmente os jovens vivenciam uma cultura tecnológica com mudanças rápidas através de muitas informações que influenciam família e escola. Entretanto, Zandonato (2004, p.47) nos lembra de

que “[...] não é raro nos depararmos com professores saudosos do tempo em que se tinha respeito na escola e em que os alunos eram educados, pois a família era severa, rigorosa na educação”. Eis o atual dilema da educação, o convívio harmonioso entre o passado e o presente. Assim, o desafio para os gestores: observar, refletir e operacionalizar a organização escolar e as relações interpessoais estabelecidas dentro do âmbito escolar, tornando-o um ambiente favorável à aprendizagem.

Apesar de ter uma dinâmica própria, a escola não é uma ilha. Está contida numa sociedade cada vez mais complexa, onde tudo é muito instantâneo e superficial.

A palavra FAMÍLIA consta no dicionário (Mini Aurélio, 2004, p.337) como: “Pessoas aparentadas que vivem geralmente na mesma casa; Pessoas do mesmo sangue; Origem, ascendência; A que é constituída pelo casal e seus filhos; Família nuclear”. A explicação do dicionário facilita uma compreensão inicial do termo utilizado para entender uma palavra, mas não significa a total definição da mesma.

A família não pode ser considerada e ou descrita de forma exata, pois existem famílias de diversas formas e constituições, que são formadas de acordo com a sociedade e o tempo histórico. Isso significa dizer que a família não é uma instituição natural, mas sim uma instituição social e histórica. Uma visão da definição de família é apresentada por Dessen e Paloma (*apud* ALVES, 2012, p.23):

> Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias, que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva.

Ao longo da história do Brasil, a família vem passando por transformações importantes, as quais se relacionam com o contexto sociocultural e mesmo econômico no país. No Brasil colônia, marcado pela

escravidão e pela produção rural para as exportações, percebemos um modelo de família extensa e patriarcal onde os casamentos baseavam-se em interesses econômicos e a mulher era destinada aos afazeres domésticos e à educação dos filhos. Szumanski (*apud* ALVES 2012.p.23) em defesa da função educativa familiar ensina que:

> É na família que a criança encontra os primeiros "outros" e com eles aprende o modo humano de existir. Seu mundo adquire significado e ela começa a construir-se como sujeito. Isso se dá na e pela troca intersubjetiva, construída na afetividade, e constitui o primeiro referencial para a sua constituição identitária.

Cabe aqui ressaltar que a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 5º, caput e inciso 1º, declara a igualdade entre o homem e a mulher; no artigo 226, parágrafo 3º e 4º reconhece na família a relação proveniente de uma união estável e da mono parentalidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes; e, ainda no artigo 227, parágrafo 5º, as relações ligadas pela afinidade e pela adoção.

O Código Civil Brasileiro em vigor desde 11 de janeiro de 2003, considera qualquer união estável entre pessoas que se gostam e se respeitam, mudando assim o conceito de família, até então considerado ideal.

Sendo assim, a Constituição de 1988 destaca-se como um marco na evolução sobre o conceito de família e de acordo com GENOFRE, (1997). "... o traço dominante da evolução da família é sua tendência a se tornar um grupo cada vez menos organizado e hierarquizado e que cada vez mais se funda na afeição mútua".

Como já foi dito, as mudanças sociopolíticas-econômicas das últimas décadas vêm influenciando na dinâmica e na estrutura familiar, acarretando mudanças em seu padrão tradicional de organização. Diante disso, não se pode falar em família, mas sim famílias, devido à diversidade de relações existentes em nossa sociedade.

Na Constituição Federal apresenta a importância da participação ativa dos pais na vida social e cognitiva da criança, a família deve agir como potencializador da educação formal de seus filhos, incentivando e

acompanhando o desenvolvimento do indivíduo. Nota- se nos seguintes artigos da Constituição Federal (1988) o papel que a família deve desempenhar na criação e educação de seus membros:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]
>
> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. [...]
>
> Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade (BRASIL, 2002).

De acordo com o art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990:

> Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.
>
> Art. 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. [...]
>
> Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis

> ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais [...]
>
> Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino [...]
>
> Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:
>
> V - Obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar (BRASIL, 2002).

Assim, segundo a legislação, a educação é um dever da família e da escola. Ambas devem interagir para garantir os direitos da criança nas questões referentes ao ensino, dando- lhes suporte e apoio para o pleno desenvolvimento da aprendizagem.

3. CONCLUSÃO

As relações entre escola e família baseiam-se na divisão do trabalho de educação de crianças e jovens, envolvendo em expectativas recíprocas. Quando se fala na desejável parceria escola–família e convoca-se a participação dos pais na educação, como promoção do sucesso escolar, não se consideram: as mudanças históricas e a diversidade cultural nos modos de educação e reprodução social; as relações de poder entre estas instituições e seus agentes; a diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de grande parte das famílias; as relações de gênero que estruturam a divisão de trabalho em casa e na escola. Este trabalho discute estas questões argumentando que a política educacional, o currículo e a prática pedagógica articulam os trabalhos educacionais realizados pela escola e pela família.

O desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo ministrado em espaços públicos denominados escolas. Assim, a educação sistematizada própria das instituições escolares tende a se generalizar impondo, em

consequência, a exigência de se sistematizar também o funcionamento dessas instituições, dando origem a aos sistemas educacionais organizados.

A evasão escolar que, não é um problema restrito apenas a algumas unidades escolares, mas é uma questão nacional que vem ocupando relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais no cenário brasileiro, cada vez mais, vêm preocupando-se com as crianças que chegam à escola mas, que nela não permanecem. Dentre os fatores externos relacionados à questão do fracasso escolar são apontados o trabalho, as desigualdades sociais, evasão escolar que, não é um problema restrito apenas a algumas unidades escolares, mas é uma questão nacional que vem ocupando relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais no cenário brasileiro, cada vez mais, vêm preocupando-se com as crianças que chegam à escola, mas, que nela não permanecem. Dentre os fatores externos relacionados à questão do fracasso escolar são apontados o trabalho, as desigualdades sociais.

REFERENCIAS

- DURKHEIM, Émile. A educação – sua natureza e função. In: DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p. 33-56.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Disp TEDESCO, J.
  C. O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2002.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.
- FONSECA, João Pedro da; et al. Planejamento Educacional

Participativo. In: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 21, nº 1, pp. 79-112, jan/jun. 1995

- PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006
- PERONI, Vera. Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.
- OLIVEIRA, Claisy Maria Marinho-Araujo, Cynthia Bisinoto Evangelista de A r CASARIN, Nelson Elinton Fonseca. Família e a Aprendizagem escolar. Porto Alegre, 2007.
- OSORIO, Luiz Carlos. Família Hoje. Porto Alegre: Artes Médicas,1996.
- PIAGET, J. Para onde vai a Educação. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1972- 2000.

AUTISMO NA VIDA ADULTA: DESAFIOS, DIAGNÓSTICO TARDIO E CAMINHOS PARA A INCLUSÃO

SHIRLEI LAURENTINO SHULTES MARQUES

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão aprofundada sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na vida adulta, uma dimensão frequentemente negligenciada nas discussões sobre neurodiversidade. Inicialmente, aborda-se o conceito de autismo, suas manifestações heterogêneas e sua influência no desenvolvimento humano. Em seguida, analisa-se as problemáticas enfrentadas por adultos autistas, com ênfase nos desafios do diagnóstico tardio, nas dificuldades de adaptação social e profissional e nas implicações emocionais decorrentes da falta de compreensão e acolhimento. Por fim, o trabalho apresenta recomendações práticas para a promoção da inclusão, da autonomia e do bem-estar de adultos autistas, destacando a importância do apoio terapêutico, da adaptação de ambientes sociais e profissionais e da valorização da neurodiversidade. Ao evidenciar a continuidade da experiência autística ao longo da vida, o artigo reforça a necessidade urgente de práticas sociais mais inclusivas e respeitosas, capazes de assegurar a plena participação e o florescimento de indivíduos autistas na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Vida Adulta; Diagnóstico Tardio; Inclusão Social; Neurodiversidade

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurobiológica do desenvolvimento que se manifesta de maneira ampla e heterogênea, influenciando a forma como os indivíduos percebem, processam e interagem com o mundo à sua volta.

Ao longo das últimas décadas, a compreensão do autismo evoluiu consideravelmente, rompendo com estereótipos limitantes e abrindo espaço para uma abordagem mais rica e complexa da diversidade humana. Apesar disso, a maior parte das discussões e pesquisas sobre o tema ainda se concentra na infância, como se o autismo fosse uma realidade circunscrita às fases iniciais da vida.

Pouco se fala, no entanto, sobre o percurso de indivíduos autistas na vida adulta, suas conquistas, suas dificuldades e as lacunas de apoio que enfrentam em um mundo moldado por normas neurotípicas.

Este silenciamento histórico contribuiu para que inúmeros adultos autistas vivessem suas trajetórias marcadas por incompreensão, isolamento e, em muitos casos, diagnósticos tardios que alteraram profundamente sua percepção de si mesmos.

Diante dessa realidade, o presente artigo propõe-se a lançar luz sobre a vivência do autismo na fase adulta, oferecendo uma abordagem que se inicia com uma explanação abrangente sobre o conceito de autismo, passa pela análise dos desafios e das implicações do diagnóstico tardio, e culmina em recomendações práticas que possam promover maior inclusão, respeito e qualidade de vida para os adultos no espectro.

Ao dar voz a essas experiências muitas vezes invisibilizadas, buscamos não apenas ampliar a compreensão pública sobre o autismo, mas também contribuir para a construção de uma sociedade verdadeiramente mais diversa e acolhedora.

CAPÍTULO 1 – ENTENDENDO O AUTISMO

O Transtorno do Espectro Autista, frequentemente abreviado como TEA, é uma condição do neurodesenvolvimento que acompanha o indivíduo ao longo de toda a vida. Embora o autismo tenha ganhado maior visibilidade nas últimas décadas, sua existência atravessa toda a história da humanidade, ainda que, por muito tempo, tenha sido mal compreendido, estigmatizado ou mesmo invisibilizado. Compreender o autismo é, portanto, um exercício que requer não apenas uma análise clínica ou científica, mas também uma reflexão social, cultural e histórica sobre como enxergamos as diferenças humanas.

O autismo é caracterizado, principalmente, por diferenças em duas grandes áreas do funcionamento humano: a comunicação social e o comportamento. Na comunicação social, indivíduos autistas podem apresentar desafios na interação com os outros, seja na compreensão de normas sociais implícitas, na expressão emocional, na manutenção de diálogos ou na interpretação de gestos e expressões faciais. Estas diferenças não significam, contudo, ausência de interesse em relações sociais, como muitos mitos populares ainda sugerem. Pelo contrário, muitas pessoas autistas desejam estabelecer vínculos profundos e significativos, mas podem encontrar dificuldades nos modos tradicionais de interação. (American Psychiatric Association, 2014).

Já no comportamento, é comum observar padrões repetitivos de atividades, interesses restritos e a necessidade de previsibilidade e rotinas. Alguns indivíduos podem demonstrar hiperfoco em determinados temas, com níveis impressionantes de profundidade e dedicação. Outros podem se sentir extremamente desconfortáveis com mudanças imprevistas ou estímulos sensoriais intensos, como luzes brilhantes, ruídos altos ou texturas específicas. Cada pessoa autista é única, e embora existam traços comuns que definem o espectro, sua manifestação prática é extremamente diversa.

É importante destacar que o conceito de "espectro" no autismo enfatiza essa variedade de manifestações. Não existe um único "tipo" de autismo; há uma ampla gama de características, intensidades e necessidades de suporte. Algumas pessoas necessitarão de assistência significativa ao longo de toda a vida, enquanto outras poderão viver com relativa autonomia, enfrentando desafios específicos em certos contextos. Essa diversidade torna o autismo uma

condição profundamente individual, desafiando abordagens simplistas e generalizações (American Psychiatric Association, 2014)

Do ponto de vista das causas, o autismo é compreendido como o resultado de uma complexa interação entre fatores genéticos e ambientais. Estudos indicam que há uma forte componente hereditária no TEA, embora mutações espontâneas também possam desempenhar um papel. Fatores ambientais, especialmente aqueles que atuam durante a gestação, como infecções maternas, exposição a poluentes ou complicações no parto, também têm sido investigados como possíveis influenciadores.

Contudo, até o momento, não existe uma única causa identificada, e o autismo não é provocado por fatores externos como vacinação ou práticas parentais, contrariando mitos que ainda persistem em alguns setores da sociedade. (Stagg; Belcher, 2019).

O diagnóstico do autismo, especialmente nas fases iniciais da vida, é feito com base na observação clínica dos comportamentos da criança, complementado, muitas vezes, por entrevistas com os pais e profissionais de saúde especializados. Em crianças pequenas, sinais como atraso no desenvolvimento da linguagem, dificuldades em brincadeiras simbólicas e respostas atípicas a estímulos sociais costumam chamar atenção.

No entanto, com o avanço do conhecimento científico e o maior entendimento sobre o espectro, tem-se percebido que muitos adultos, especialmente aqueles com autismo de suporte leve, passaram a vida inteira sem receber um diagnóstico formal, carregando consigo um sentimento de diferença ou inadequação sem, no entanto, entenderem suas origens (Menezes, 2020)

Além dos aspectos clínicos, compreender o autismo também exige uma sensibilidade ética e cultural. Historicamente, pessoas autistas foram muitas vezes vistas como "defeituosas" ou "doentes", abordagens que reforçaram estereótipos negativos e práticas de exclusão.

Nos últimos anos, movimentos de neurodiversidade têm emergido para propor uma visão alternativa: a de que o autismo não é uma doença a ser curada, mas uma forma legítima de funcionamento humano que deve ser respeitada e incluída. Essa perspectiva busca valorizar as contribuições únicas das pessoas

autistas à sociedade e desafia a ideia de que elas devem se moldar a padrões normativos para serem aceitas. (Stagg; Belcher, 2019)

O entendimento da condição também evoluiu para reconhecer que as comorbidades, ou seja, a presença simultânea de outras condições clínicas, são comuns no autismo. Ansiedade, depressão, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), dificuldades de processamento sensorial e epilepsia são algumas das situações que podem acompanhar o TEA. Esses fatores adicionais podem agravar as dificuldades do indivíduo, impactar sua qualidade de vida e, em alguns casos, mascarar ou atrasar o diagnóstico correto. (Oliveira et al., 2021)

Outro ponto relevante é a disparidade de diagnóstico entre gêneros. Durante muito tempo, o autismo foi estudado quase exclusivamente em meninos, o que resultou em uma compreensão enviesada da condição. Hoje se sabe que meninas e mulheres autistas frequentemente apresentam manifestações diferentes, tendendo a camuflar seus sintomas sociais por meio de estratégias de imitação e adaptação. Essa capacidade de mascaramento pode dificultar o reconhecimento do autismo no público feminino, levando a um subdiagnóstico ou diagnóstico tardio, com impactos consideráveis em sua saúde mental e bem-estar. (Oliveira et al., 2021).

A evolução dos critérios diagnósticos também moldou nossa visão sobre o autismo. Termos como "síndrome de Asperger", por exemplo, foram amplamente utilizados para descrever indivíduos com autismo de suporte leve. No entanto, com a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – Quinta Edição (DSM-5), em 2013, houve a unificação dessas subcategorias sob o guarda-chuva do Transtorno do Espectro Autista, com especificadores de intensidade de suporte necessário.

Dentro desse espectro, a singularidade de cada pessoa autista é um lembrete poderoso da complexidade da experiência humana. Não há uma trajetória "típica" para pessoas no espectro: enquanto alguns indivíduos autistas atingem altos níveis acadêmicos e profissionais, outros podem enfrentar barreiras severas à educação, ao trabalho e à inclusão social.

Fatores como ambiente familiar, acesso a suporte adequado, condições econômicas e rede de apoio desempenham papéis cruciais no desenvolvimento e na qualidade de vida dessas pessoas. (Oliveira et al., 2021)

Entender o autismo é, em última instância, reconhecer que a diferença não é uma anomalia a ser corrigida, mas uma expressão legítima da diversidade humana. Ao avançarmos no conhecimento científico, é essencial também avançarmos na construção de uma sociedade mais acolhedora, que reconheça o valor das perspectivas diversas e promova oportunidades para que todas as pessoas possam florescer em sua autenticidade.

A jornada para essa compreensão mais ampla do autismo ainda está em curso. Cada nova pesquisa, cada nova história contada por uma pessoa autista, acrescenta nuances a essa tapeçaria complexa. A verdadeira inclusão não se dá apenas pela adaptação de espaços físicos ou pela oferta de serviços especializados, mas sobretudo pela transformação dos olhares: enxergar no outro não aquilo que falta, mas aquilo que é.

Assim, a partir deste panorama inicial, é possível perceber que o autismo é muito mais do que um diagnóstico; é uma condição multifacetada que desafia nossos conceitos tradicionais sobre comportamento, interação e comunicação. E, ao aprofundarmos essa compreensão, estaremos mais bem preparados para abordar, nos próximos capítulos, os desafios específicos enfrentados por adultos autistas, bem como as oportunidades de construir caminhos mais inclusivos e respeitosos para todos.

CAPÍTULO 2 – DESAFIOS E DIAGNÓSTICO TARDIO DO AUTISMO NA FASE ADULTA

Se compreender o autismo na infância já é um desafio em si, abordar o autismo na vida adulta revela-se ainda mais complexo, repleto de camadas invisíveis que, muitas vezes, foram se acumulando ao longo de anos sem uma compreensão adequada. Os adultos autistas representam uma parcela da população que, durante muito tempo, foi negligenciada tanto pelos sistemas de saúde quanto pelos espaços sociais mais amplos. Muitos desses indivíduos viveram décadas sem um diagnóstico, enfrentando obstáculos cotidianos, incompreensões e uma sensação persistente de inadequação que, frequentemente, eles mesmos não conseguiam nomear.

O diagnóstico tardio do Transtorno do Espectro Autista é uma realidade que vem ganhando cada vez mais atenção à medida que os critérios

diagnósticos se expandem e se tornam mais sensíveis às manifestações menos visíveis do espectro.

Durante boa parte do século XX, as representações populares de autismo eram fortemente associadas a estereótipos de deficiência intelectual severa ou comportamentos extremamente disruptivos. Isso fez com que indivíduos com perfis mais sutis, principalmente aqueles com inteligência média ou superior, fossem ignorados ou erradamente diagnosticados com outras condições, como transtornos de ansiedade, depressão, transtornos de personalidade, entre outros (Stagg e Belcher, 2019).

Entre os fatores que explicam o diagnóstico tardio, destaca-se a capacidade de muitos autistas adultos de mascararem seus traços ao longo da vida. A sociedade, com suas normas rígidas de comportamento, frequentemente forçou indivíduos autistas a desenvolverem estratégias de camuflagem social — técnicas conscientes ou inconscientes para imitar comportamentos neurotípicos.

Desde copiar expressões faciais e modos de falar até reprimir seus interesses mais intensos ou aceitar interações sociais que lhes causavam desconforto, muitas pessoas autistas aprenderam a "atuar" para serem aceitas, muitas vezes à custa de sua saúde mental. Este esforço constante de adaptação, embora invisível para o mundo exterior, gera uma exaustão psíquica profunda, que pode culminar em quadros de esgotamento, burnout, depressão e transtornos de ansiedade.

Outro aspecto relevante é a influência dos estereótipos de gênero sobre o reconhecimento do autismo. Como mencionado anteriormente, meninas e mulheres autistas frequentemente apresentam manifestações diferentes das observadas nos meninos, o que historicamente dificultou sua identificação.

Mulheres autistas, em especial, são hábeis em observar comportamentos sociais e tentar replicá-los, mesmo sem compreendê-los plenamente. Essa habilidade camufladora, que pode parecer uma vantagem em certos contextos, torna o diagnóstico mais difícil e frequentemente resulta em anos de sofrimento silencioso antes que se chegue a uma resposta adequada. (Feriani; Cruz, 2022)

O impacto de um diagnóstico tardio é profundo e multifacetado. Para muitos adultos, receber um diagnóstico de autismo já na vida madura é uma experiência paradoxal: ao mesmo tempo em que pode trazer alívio, ao oferecer uma explicação legítima para anos de dificuldades, também pode gerar

sentimentos de luto, revolta e tristeza pelo tempo perdido, pelas oportunidades desperdiçadas ou pelas mágoas acumuladas. Entender-se como uma pessoa autista implica ressignificar toda a trajetória pessoal: olhar para a infância, a adolescência, as escolhas de vida, os fracassos e sucessos sob uma nova perspectiva, mais generosa e compreensiva.

Além dos aspectos emocionais, o diagnóstico tardio traz também desafios práticos. Muitos adultos autistas se veem em situações nas quais suas dificuldades são invisíveis aos olhos dos outros, mas profundamente presentes no cotidiano. Dificuldades de organização, gestão do tempo, regulação emocional, interação social em ambientes profissionais, sensibilidade a estímulos sensoriais, entre outras questões, impactam diretamente sua qualidade de vida e desempenho em diversas áreas.

Contudo, por não apresentarem deficiências óbvias, são frequentemente mal interpretados como preguiçosos, desinteressados, mal-humorados ou até mesmo incompetentes, o que reforça sentimentos de isolamento e baixa autoestima (Menezes, 2020).

CONCLUSÃO

Ao explorarmos a natureza complexa do espectro, os desafios enfrentados pelos adultos autistas — especialmente aqueles que receberam um diagnóstico tardiamente — e as possibilidades de apoio e inclusão, compreendemos que ser autista não é uma condição que se dissolve com o tempo, mas sim uma dimensão intrínseca da identidade que merece ser respeitada e valorizada.

O diagnóstico, ainda que tardio, oferece uma oportunidade de reconstrução e de ressignificação de trajetórias de vida muitas vezes marcadas por dor e incompreensão. Ao mesmo tempo, evidencia as deficiências sistêmicas de uma sociedade que, até hoje, falha em acolher plenamente a diversidade neurocognitiva. A construção de espaços mais justos para adultos autistas requer um compromisso coletivo com a escuta, a adaptação e o rompimento de paradigmas capacitistas que limitam as possibilidades de existência plena.

As recomendações apontadas neste trabalho demonstram que é possível, sim, fomentar a autonomia, a saúde mental e o bem-estar dos adultos no espectro, desde que haja um esforço genuíno de valorização da diferença e de implementação de práticas inclusivas em todas as esferas sociais. Mais do que isso, indicam que, ao reconhecermos e acolhermos a pluralidade humana, construímos uma sociedade mais rica, empática e capaz de oferecer a todos seus membros, sem exceção, a possibilidade de florescerem em sua autenticidade.

Assim, que este estudo possa servir como um convite à reflexão contínua e à ação concreta, lembrando-nos sempre de que o respeito à diversidade não é apenas um ideal abstrato, mas uma prática diária, urgente e necessária para o avanço da humanidade como um todo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FERIANI, Daniela; CRUZ, Fernanda Miranda da. **Entre ilhas fabulosas: etnografia, autismo e demência em relação**. Horiz. antropol., Porto Alegre, ano 28, n. 64, p. 31- 70, set./dez. 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832022000300002

MENEZES, Michelle Zaíra Maciel. **Diagnostico do transtorno do espectro autista na fase adulta**. 2020. Monografia (Curso de Especialização em Transtornos do Espectro do Autismo) - Universidade Federal De Minas Gerais, [S. l.], 2020.

OLIVEIRA, Júlia Santos et al. **Principais temas relacionados ao Transtorno do Espectro Autista na população infantil e adulta: Revisão de literatura**. Main topics related to Autism Spectrum Disorder in children and adults population: Literature review. Brazilian Journal of Health Review, v. 4, n. 5, p.

22950-22963, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/download/84759338/38229-96124-1- PB.pdf.

STAGG, Steven D; BELCHER, Hanna. **Living with autism without knowing: receiving a diagnosis in later life**. Health Psychology and Behavioral Medicine, v. 7, n. 1, p. 348–361, 1 jan. 2019.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

EDUARDO PORTELA MOURA

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar a educação matemática a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, compreendendo o ensino da matemática como prática social inserida nas contradições do modo de produção capitalista. Fundamentado no materialismo histórico-dialético, o estudo discute o papel do conhecimento matemático na formação humana, bem como as implicações pedagógicas dessa abordagem para o ensino escolar. A metodologia adotada consiste em pesquisa teórica, baseada em revisão bibliográfica de autores da pedagogia histórico-crítica e da educação matemática crítica. Os resultados indicam que o ensino da matemática, quando orientado por essa perspectiva, deve superar práticas mecanicistas e promover a apropriação crítica do conhecimento científico, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade. Conclui-se que a pedagogia histórico-crítica oferece fundamentos teóricos e metodológicos relevantes para a construção de uma educação matemática comprometida com a emancipação humana.

Palavras-chave: Educação matemática; Pedagogia histórico-crítica; Ensino de matemática; Formação humana; Materialismo histórico-dialético.

1. Introdução

A educação matemática ocupa um lugar central no processo de escolarização, sendo frequentemente associada ao desenvolvimento de habilidades lógicas, cognitivas e instrumentais. No entanto, sua importância ultrapassa a dimensão técnica, uma vez que o conhecimento matemático constitui parte fundamental do patrimônio cultural produzido historicamente pela humanidade.

Apesar disso, o ensino de matemática nas escolas tem sido marcado, em muitos casos, por práticas pedagógicas tradicionais, baseadas na memorização, na repetição de exercícios e na descontextualização dos conteúdos. Essa abordagem contribui para a produção de dificuldades de aprendizagem, desinteresse dos estudantes e, frequentemente, para a exclusão escolar.

Nesse contexto, torna-se necessário repensar o ensino da matemática a partir de referenciais teóricos que permitam compreender sua função social e seu papel na formação humana. A pedagogia histórico-crítica apresenta-se como uma importante contribuição nesse sentido, ao conceber a educação como

prática social mediadora na apropriação do conhecimento historicamente produzido.

Fundamentada no materialismo histórico-dialético, essa perspectiva entende que o ensino deve possibilitar aos alunos o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, de modo a promover sua formação integral e sua capacidade de intervenção na realidade.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a educação matemática na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, buscando compreender suas implicações teóricas e metodológicas para o ensino escolar. Parte-se do pressuposto de que a matemática, enquanto produção histórica da humanidade, deve ser ensinada de forma crítica e contextualizada, superando práticas reducionistas e tecnicistas.

2. Fundamentação Teórica: a pedagogia histórico-critica e seus princípios.

A pedagogia histórico-crítica, sistematizada por Dermeval Saviani, fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e parte da compreensão de que a educação é uma prática social historicamente determinada, vinculada às condições materiais de existência e às relações sociais de produção. Nesse sentido, a educação não pode ser compreendida de forma isolada ou neutra, mas deve ser analisada em sua inserção na totalidade social, marcada por contradições e disputas de classe.

Saviani (2008; 2003) elabora sua proposta pedagógica como uma crítica tanto às pedagogias tradicionais quanto às pedagogias renovadoras. Enquanto a pedagogia tradicional enfatiza a transmissão mecânica de conteúdos, desconsiderando o papel ativo do aluno, as pedagogias renovadoras tendem a supervalorizar a experiência imediata do educando, negligenciando a importância do conhecimento sistematizado. A pedagogia histórico-crítica busca superar essa dicotomia por meio de uma síntese que reafirma o papel central do ensino e da mediação pedagógica na apropriação do saber.

Nesse sentido, o conceito de mediação assume papel fundamental. A escola é compreendida como espaço privilegiado de mediação entre o saber cotidiano e o saber científico, sendo responsável por garantir o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Esses conhecimentos, denominados por Saviani como conteúdos clássicos, representam as formas mais desenvolvidas do pensamento humano e são indispensáveis para a compreensão crítica da realidade.

Newton Duarte (2001; 2013), ao aprofundar os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, destaca a importância da formação teórica no processo educativo. Para o autor, a educação escolar deve possibilitar a superação do pensamento imediato e fragmentado, promovendo o desenvolvimento do pensamento teórico. Isso implica a valorização do conhecimento científico como instrumento de compreensão da realidade em suas múltiplas determinações.

Duarte também critica as concepções pedagógicas centradas no “aprender a aprender”, que, segundo ele, tendem a esvaziar o papel do ensino e a reduzir a importância dos conteúdos. Para o autor, essa perspectiva está alinhada às demandas do capitalismo contemporâneo, que exige indivíduos flexíveis e adaptáveis, mas não necessariamente críticos. Em contraposição, a pedagogia histórico-crítica defende a centralidade do conhecimento como condição para a emancipação humana.

Lígia Márcia Martins (2011; 2013) contribui significativamente para a compreensão da formação do psiquismo humano no âmbito da pedagogia histórico-crítica, articulando essa perspectiva com a psicologia histórico-cultural. Para a autora, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está diretamente relacionado à apropriação dos conhecimentos sistematizados, mediada pela atividade educativa.

Martins enfatiza que o ensino escolar desempenha papel decisivo no desenvolvimento intelectual dos alunos, ao possibilitar a internalização de conceitos científicos. Esse processo não ocorre de forma espontânea, mas depende de uma ação pedagógica intencional, planejada e sistemática. Assim, a escola deve assumir sua função específica de ensinar, garantindo condições para que os alunos avancem do pensamento empírico ao pensamento teórico.

Ana Carolina Galvão Marsiglia (2011) também reforça a importância da organização do ensino na perspectiva histórico-crítica, destacando que a prática pedagógica deve ser orientada por objetivos claros e fundamentados teoricamente. Para a autora, o trabalho educativo não pode ser reduzido a práticas improvisadas ou baseadas exclusivamente na experiência, sendo necessário o domínio dos conteúdos e das formas de ensiná-los.

Marsiglia ressalta ainda que a pedagogia histórico-crítica exige do professor uma postura ativa e consciente, capaz de articular teoria e prática. O docente não é apenas um facilitador da aprendizagem, mas um agente fundamental na mediação do conhecimento, responsável por organizar as condições para que os alunos se apropriem do saber científico.

Outro autor relevante nesse campo é João Luiz Gasparin (2005), que sistematiza a didática da pedagogia histórico-crítica a partir dos cinco momentos pedagógicos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Essa proposta metodológica evidencia que o ensino deve partir da realidade concreta dos alunos, mas não se limitar a ela, promovendo sua superação por meio da apropriação do conhecimento científico.

Gasparin destaca que o processo educativo deve conduzir os alunos a uma síntese superior, na qual o conhecimento adquirido é incorporado de forma consciente e crítica, permitindo uma nova compreensão da realidade. Esse movimento expressa o caráter dialético do processo de ensino-aprendizagem, no qual se articulam prática e teoria.

Além disso, autores como Newton Duarte e Lígia Martins enfatizam que a pedagogia histórico-crítica está comprometida com a formação omnilateral dos

indivíduos, ou seja, uma formação que desenvolva todas as dimensões humanas — intelectual, cultural, ética e política. Essa perspectiva se opõe à formação unilateral promovida pelo capitalismo, que tende a reduzir o indivíduo a sua função produtiva.

A pedagogia histórico-crítica, portanto, assume um posicionamento claramente político, ao defender a educação como instrumento de transformação social. Isso não significa atribuir à escola um papel redentor, mas reconhecer seu potencial como espaço de luta e de construção de consciência crítica.

Nesse sentido, o ensino não pode ser reduzido à mera transmissão de conteúdos, nem à valorização exclusiva da experiência imediata dos alunos. Ao contrário, deve promover a mediação entre o saber cotidiano e o saber científico, possibilitando a compreensão crítica da realidade e a formação de sujeitos capazes de intervir nela de forma consciente.

Por fim, é importante destacar que a efetivação da pedagogia histórico-crítica enfrenta limites concretos, relacionados às condições materiais da escola, à formação docente e às políticas educacionais. No entanto, tais limites não invalidam sua relevância teórica e prática, mas reforçam a necessidade de compreender a educação em sua totalidade e de lutar por condições que possibilitem sua realização.

Assim, a pedagogia histórico-crítica constitui-se como uma proposta teórica e metodológica consistente, que oferece fundamentos sólidos para a construção de uma prática educativa comprometida com a emancipação humana e com a transformação das condições sociais existentes.

2.2 O conhecimento matemático como produção histórica

Na perspectiva histórico-crítica, a matemática é compreendida como uma construção histórica e social, desenvolvida a partir das necessidades humanas ao longo do tempo. Isso significa que seus conceitos não são naturais ou neutros, mas resultam de processos históricos determinados.

O ensino da matemática, portanto, deve evidenciar esse caráter histórico, permitindo que os alunos compreendam não apenas os resultados, mas também os processos de construção do conhecimento matemático.

Essa abordagem contribui para superar a visão da matemática como um conjunto de regras abstratas e descontextualizadas, aproximando-a da realidade dos estudantes e de suas práticas sociais.

2.3 Crítica ao ensino tradicional da matemática

O ensino tradicional da matemática caracteriza-se pela ênfase na memorização de fórmulas, na repetição de exercícios e na centralidade do professor como transmissor do conhecimento. Essa abordagem tende a desconsiderar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como o significado dos conteúdos ensinados.

Do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, esse modelo é insuficiente, pois não garante a apropriação efetiva do conhecimento nem contribui para a formação crítica dos estudantes.

Além disso, esse tipo de ensino frequentemente reforça desigualdades, uma vez que privilegia alunos que já possuem determinadas condições culturais e cognitivas.

2.4 Educação matemática crítica e formação humana

A educação matemática, quando orientada pela pedagogia histórico-crítica, deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender a realidade em suas múltiplas determinações.

Isso implica desenvolver não apenas habilidades técnicas, mas também a capacidade de análise, reflexão e crítica. A matemática, nesse sentido, torna-se instrumento para a compreensão de fenômenos sociais, econômicos e científicos. Assim, o ensino da matemática deixa de ser um fim em si mesmo e passa a integrar um projeto mais amplo de formação humana e transformação social.

3. Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa teórica, de abordagem qualitativa, fundamentada na revisão bibliográfica de autores da pedagogia histórico-crítica e da educação matemática.

A análise foi realizada a partir da identificação de categorias centrais, como conhecimento, ensino, formação humana e prática social, buscando compreender suas implicações para a educação matemática.

4. Resultados

A análise teórica e a aplicação prática da pedagogia histórico-crítica ao ensino da matemática permitem identificar impactos significativos na aprendizagem e na formação integral dos alunos.

4.1 Apropriação crítica do conhecimento matemático

O ensino de frações, equações e operações matemáticas a partir de situações concretas do cotidiano, articuladas aos cinco momentos pedagógicos (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final), favorece a compreensão do conteúdo em sua historicidade e lógica interna. Por exemplo, ao ensinar frações com situações como divisão de alimentos ou recursos, o aluno não apenas aprende a calcular, mas entende o conceito como relação quantitativa, socialmente construída e aplicada na realidade.

4.2 Formação do pensamento teórico

A prática pedagógica orientada pela pedagogia histórico-crítica promove a transição do pensamento empírico para o teórico. Os alunos passam a compreender que a matemática não é apenas uma coleção de regras ou fórmulas, mas uma ciência sistematizada que permite organizar e interpretar a realidade. Este resultado confirma as proposições de Newton Duarte (2001) e Lígia Martins (2011) sobre a importância do ensino sistematizado para a formação intelectual.

4.3 Redução das desigualdades e valorização da experiência do aluno

Ao relacionar conceitos matemáticos com a vida cotidiana, o ensino possibilita maior participação de todos os alunos, valorizando suas experiências sem abrir mão da apropriação do conhecimento científico. Isso contribui para reduzir o fracasso escolar, principalmente em contextos de desigualdade social, em consonância com o que preconiza Saviani (2008).

4.4 Papel transformador da prática pedagógica

Os resultados indicam que a pedagogia histórico-crítica não se limita à transmissão de conhecimento. Ao inserir o ensino da matemática em uma perspectiva social e crítica, o aluno desenvolve capacidade de análise, reflexão e ação sobre a realidade. Assim, a matemática deixa de ser vista como um conjunto de abstrações desconectadas da vida, passando a ser instrumento de compreensão e intervenção social.

5. Discussão

A análise dos resultados confirma a importância da pedagogia histórico-crítica como alternativa ao ensino tradicional da matemática. Diferentemente do modelo tradicional, marcado pela memorização e exercícios repetitivos, esta abordagem promove:

1. **Integração entre teoria e prática**: O aluno aprende conceitos matemáticos aplicando-os em situações concretas, conforme defendido por Marsiglia (2011).
2. **Desenvolvimento do pensamento crítico**: A matemática é apresentada como uma produção histórica, permitindo que o aluno compreenda seus usos sociais e sua lógica interna, alinhando-se às proposições de Skovsmose (2001) e D'Ambrosio (1996).
3. **Apropriação consciente do conhecimento científico**: Em consonância com Saviani (2003), a pedagogia histórico-crítica assegura que os alunos tenham acesso aos conteúdos clássicos de forma mediada e sistematizada.
4. **Superação do ensino mecanicista**: A prática pedagógica estruturada nos cinco momentos propicia o engajamento ativo do estudante, reduzindo a alienação e o fracasso escolar.

Por outro lado, a implementação desta abordagem enfrenta desafios concretos:

- **Formação docente insuficiente**: Muitos professores não possuem preparo adequado para aplicar os cinco momentos pedagógicos com profundidade.
- **Condições materiais das escolas**: Falta de recursos e turmas superlotadas podem limitar a aplicação prática.
- **Pressões curriculares e avaliações externas**: A exigência de resultados imediatos muitas vezes restringe a abordagem crítica e contextualizada.

Ainda assim, a análise indica que, mesmo diante dessas limitações, a pedagogia histórico-crítica oferece um caminho sólido para transformar o ensino da matemática em prática emancipadora.

6. Conclusão

A aplicação da pedagogia histórico-crítica ao ensino da matemática evidencia seu potencial transformador para a formação integral dos alunos. Entre os principais pontos observados destacam-se:

1. **A matemática como conhecimento socialmente produzido**: Ao ser ensinada como ciência histórica e lógica, a matemática deixa de ser mera coleção de técnicas e passa a ser instrumento de compreensão da realidade.
2. **Integração da prática e da teoria**: O uso dos cinco momentos pedagógicos permite que o aluno participe ativamente do processo de aprendizagem, articulando o conhecimento cotidiano com o científico.
3. **Formação crítica e emancipadora**: Os estudantes desenvolvem capacidade de análise e reflexão, aprendendo a aplicar o conhecimento matemático de maneira consciente e crítica.
4. **Redução do fracasso escolar e valorização da diversidade**: A contextualização do ensino aproxima a matemática da realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo.
5. **Limites e desafios**: A efetividade depende da formação docente, das condições materiais da escola e do ambiente curricular, sendo necessário compromisso político e institucional para viabilizar plenamente a proposta.

Em síntese, a pedagogia histórico-crítica reafirma a concepção de que a educação matemática deve ser um processo intencional, mediado pelo professor e orientado para a apropriação crítica do conhecimento científico. Essa perspectiva não apenas favorece o aprendizado da matemática, mas também contribui para a formação de sujeitos capazes de intervir de forma consciente e transformadora na sociedade.

7.Referências

Duarte, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender**. Campinas: Autores Associados, 2001.

Duarte, Newton. **Teoria e prática da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Papirus, 2013.

Gasparin, João Luiz. **Didática da pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Cortez, 2005.

Marsiglia, Ana Carolina Galvão. **Prática educativa e formação docente**. Campinas: Papirus, 2011.

Martins, Lígia Márcia. **Psicologia histórico-cultural e educação**. Campinas: Papirus, 2011.

Martins, Lígia Márcia. **Mediação pedagógica e apropriação do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

Saviani, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

Saviani, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MATEMÁTICO: DIFERENÇAS E COMPLEMENTARIDADES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

RENATO DE BRITO PEREIRA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir as diferenças entre alfabetização matemática e letramento matemático, destacando a importância de ambos no processo de ensino-aprendizagem. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, baseada em autores da área da educação. Os resultados indicam que a alfabetização matemática está relacionada à aprendizagem de códigos e símbolos, enquanto o letramento matemático envolve a capacidade de utilizar a matemática em situações do cotidiano. Conclui-se que ambos são fundamentais e complementares para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE

Alfabetização matemática; Letramento matemático; Ensino; Aprendizagem; Educação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo compreender o processo de ensino aprendizagem na alfabetização de matemática, apresentando uma visão crítica, ética e reflexiva para o educador. Considerando a matemática como uma disciplina que traz uma história de educação repetitiva e memorística esse trabalho apresenta um pouco da história de sua evolução como papel fundamental para um novo conceito, inserindo a resolução de problemas como ponto de partida. Análise sobre a Educação Matemática trazendo os jogos e brincadeiras como uma prática construtiva de alfabetização/letramento.

Os jogos e brincadeiras representam um recurso didáticos inovador, pois rompem com os paradigmas tradicionais da disciplina, despertando o interesse do aluno e colaborando para que ele construa conceitos matemáticos que

poderão auxiliá-lo no seu cotidiano. A educação matemática tem papel fundamental na formação dos indivíduos, indo além da simples memorização de números e operações. Nesse contexto, surgem os conceitos de alfabetização matemática e letramento matemático, que, embora relacionados, possuem significados distintos.

O problema de pesquisa deste estudo é: qual a diferença entre alfabetização matemática e letramento matemático e como esses conceitos contribuem para o aprendizado?

O objetivo geral é compreender e analisar esses dois conceitos no contexto educacional. Justifica-se este estudo pela necessidade de melhorar as práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais significativo e contextualizado. A educação matemática tem papel fundamental na formação dos indivíduos, indo além da simples memorização de números e operações. Nesse contexto, surgem os conceitos de alfabetização matemática e letramento matemático, que, embora relacionados, possuem significados distintos.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica. Foram utilizados livros, artigos científicos e documentos educacionais para fundamentar a análise dos conceitos de alfabetização e letramento matemático. A abordagem consiste na análise e interpretação das ideias de diferentes autores da área da educação.

DISCUSSÃO

A análise evidencia que trabalhar apenas a alfabetização matemática não é suficiente para a formação completa do aluno. É necessário integrar práticas que estimulem o raciocínio, a interpretação e a aplicação do conhecimento. Assim, o ensino da matemática deve ser contextualizado, aproximando os conteúdos da realidade dos estudantes. Isso contribui para uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

DESENVOLVIMENTO

1- Um pouco de história.

A matemática tem papel fundamental no desenvolvimento do ser humano, é a ciência dos números e dos cálculos e desde os tempos antigos, os humanos usam a matemática para facilitar a vida e se organizar. Os egípcios usaram a matemática em suas construções magnificas e contagem do tempo seguindo o Rio Nilo e as estrelas. Os gregos usaram a matemática tanto para fins práticos como para fins filosóficos. Os romanos continuaram a aplicar todas as descobertas dos gregos em suas construções, como os aquedutos, rede de estradas e no sistema de cobrança de impostos, os números romanos eram simbolizados por letras e seu método de multiplicação facilitou o cálculo de cabeça. Atualmente, os números romanos estão presentes nos capítulos de livros e para indicar os séculos. Os incas desenvolveram uma maneira de registrar quantidades e representar números utilizando um sistema de numeração decimal posicional.

Podemos verificar que a Matemática foi surgindo conforme as necessidades do homem com a interação do seu meio e desenvolvimento de novas ferramentas para sua facilidade.

Nos tempos atuais, a matemática está vinculada a vários campos da sociedade, como arquitetura, informática, medicina, física, química etc.

O ensino da matemática começou a ser evidenciado após a Revolução Industrial, com as necessidades da sociedade nas escolas e foi concebido com uma visão de medo, um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo (GADOTTI, 2003, p. 231). Um ensino sem significado para a realidade do aluno.

O domínio da matemática acontece lentamente e é um dos maiores impulsionadores do desenvolvimento humano. Ser alfabetizado em Matemática é ler e compreender os números, relacionar as unidades de medida, comunicar-se usando os conceitos aprendidos, compreender as operações fundamentais, mesmo sem domínio dos algoritmos (BRASIL/LDB, 1996; BRASIL/PCN, 1997). É uma linguagem capaz de explicar a realidade e determinar suas diferenças.

Após a década de 30, os norte-americanos, incentivaram a pensar em um novo currículo para o ensino da Matemática pensando em formar novos cientistas. Em decorrência desse pensamento surge o Movimento Matemática Moderna.

No final da década de 1950 e início de 1960, o ensino de Matemática em muitos países absorveu o MM, que pretendia aproximar a Matemática trabalhada na escola básica com a Matemática produzida pelos pesquisadores da área. Os defensores da Matemática Moderna (MM) acreditavam que poderiam preparar pessoas que pudessem acompanhar e lidar com a tecnologia que estava emergindo. Dessa forma, as propostas veiculadas pelo MM inseriram no currículo conteúdos matemáticos que até aquela época não faziam parte do programa escolar como, por exemplo, estruturas algébricas, teoria dos conjuntos, topologia, transformações geométricas. (WIELEWSKI, 2008, p.01)

No Brasil, o Movimento da Matemática Moderna, desencadeou entre 1960 e 1970, mas não repercutiu com muita intensidade e resultados significativos. Este processo de reformulação da Matemática foi bem demorado e não demonstrou efetivos benefícios (ÁVILA, 1993).

Somente a partir da elaboração do Parâmetro Curricular Nacional (PCN) é que novas mudanças para essa disciplina são consideradas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes estabelecidas pelo governo federal com o objetivo primordial de orientar os educadores na regulamentação de alguns elementos fundamentais de cada disciplina. Esses parâmetros abrangem escolas públicas e privadas, dependendo do nível de escolaridade dos alunos. Seu objetivo é garantir aos alunos o direito ao conhecimento de que necessitam para exercer a cidadania. Embora não seja obrigatório, o PCN pode servir de orientação para professores, coordenadores e diretores, que podem adequá-lo às características locais. O PCN é apenas uma referência para mudanças nos objetivos de ensino, conteúdo e pedagogia.

De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

(...) um currículo de Matemática deve procurar contribuir, de um lado, para a valorização da pluralidade sociocultural, impedindo o processo de submissão no confronto com outras culturas; de outro, criar condições para que o aluno transcenda um modo de vida restrito a um determinado espaço social e se torne ativo na transformação de seu ambiente.

A função social da escola é envolver as crianças em atividades matemáticas, orientando-as a manipular conceitos matemáticos para construir o conhecimento de forma significativa, considerando que o próprio conhecimento

matemático se manifesta como uma estratégia mediada entre a sociedade e a natureza.

Ressalta se o importante papel dos PCN na educação no Brasil, a fim de apontar o caminho para os educadores, mostrar caminhos possíveis, ajudá-los em seu trabalho e buscar desenvolver nas crianças a compreensão matemática necessária para que possam atingir todo o seu potencial.

A matemática é um fator importante na aprendizagem, pois é à base do uso de recursos tecnológicos brutos da sociedade atual. Levará os alunos a usar representações gráficas, organizar dados, inspirar reflexão e muitas outras coisas.

1.2- Letramento e produção do conhecimento matemático

O letramento matemático apresenta característica interdisciplinar e enquanto tema de investigação, provoca diversas reflexões intrínsecas ao próprio assunto e outras tantas que podem tecer com ele uma rede maior de significados. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): A Matemática não se restringe apenas à quantificação de fenômenos determinísticos – contagem, medição de objetos, grandezas – e das técnicas de cálculo com os números e com as grandezas, pois também estuda a incerteza proveniente de fenômenos de caráter aleatório. A Matemática cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico. Esses sistemas contêm ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão de fenômenos, a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos. (BRASIL, 1997, p. 265)

A matemática desempenha um papel formativo fundamental, pois possibilita o desenvolvimento de diferentes tipos de raciocínio, e outro papel instrumental, que é o prático, visa resolver problemas em situações práticas, é uma ferramenta utilizada em outros campos e permite abordagens variadas de situações.

Podemos dizer que a alfabetização matemática ocorre quando as crianças são capazes de ler informações matemáticas, relacionar números a

quantidades e vincular seu aprendizado a outras áreas do conhecimento. E o letramento vai além de saber ler e escrever é capaz de dominar a leitura e a escrita no seu cotidiano, ou seja, são capazes de compreender, interpretar e ter uma análise crítica aos assuntos da sociedade (SOARES, 2003).

Presente em nosso cotidiano nas mais diversas situações a Matemática, deve ser olhada de forma lúdica no processo de ensino-aprendizagem, pois passa a ser olhada com leveza e se torna uma aprendizagem prazerosa levando os alunos a se envolverem determinando uma autoconfiança.

O lúdico dispõe que criança explore a relação do corpo com o espaço, provocando possibilidades de deslocamento e velocidade, e cria condições mentais para sair das situações. “Se o jogo simbólico é uma forma de pensamento que assimila o real ao eu, ele pode preencher todas as funções particulares possíveis, do mesmo modo que o pensamento interior do adulto pode servir tanto para purgar, liquidar, compensar quanto para preparar, desabrochar ou o que se queira.” (PIAGET, 1964, p.201).

Nesse interim, a brincadeira se torna uma atividade interna onde a criança vivencia outras formas de pensar e agir, ampliando seu conhecimento, tanto sobre o objeto como com as pessoas.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhes são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, por tanto, cria se um espaço na qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. (PCN, 1998, p. 28).

Ao vivenciar as situações criadas pelas crianças a aprendizagem ocorre em ambientes e com ações que leva as crianças a vivenciar um sentido naquilo que aprende e, consequentemente, assimila esse aprendizado levando o para sua vida. A Educação Matemática a interpretação da realidade que nos cerca, tornando pessoas agentes de seu contexto sociopolítico incentivando os a transformá-lo.

Os resultados mostram que a alfabetização matemática é uma etapa inicial e necessária, pois permite ao aluno compreender os códigos da matemática.

Por outro lado, o letramento matemático amplia esse conhecimento, permitindo que o estudante utilize a matemática de forma prática e crítica em seu dia a dia. Observou-se que muitos contextos escolares ainda focam apenas na alfabetização, deixando de lado o desenvolvimento do letramento.

CONCLUSÃO

A Matemática está inserida no cotidiano, tudo é matemática. Desde que o sol nasce até ele nascer novamente. No princípio ela foi inserida no contexto escolar de forma memorística e muito evasiva, criando uma história de medo e pavor. Com a preocupação de uma nova forma de identificar a Matemática como Interdisciplinar cria-se o conceito de alfabetização e letramento, que além de mudar, ainda ampliou a visão dessa disciplina.

Essa pesquisa levantou compreensões sobre o questionamento da Educação Matemática e sua função social através dos tempos. Visando a alfabetização x letramento para o ensino significativo da matemática. Permeando os jogos e brincadeiras como recursos que rompem com os paradigmas tradicionais da disciplina, despertando o interesse do aluno e colaborando para que ele construa conceitos matemáticos. A criança terá a grande chance de receber inúmeras representações que lhe permitirão alcançar os conceitos generalizados do mundo que a rodeia.

Concluindo quando se fala do ensino da Matemática é um ganho para cultura e alegria do aprendizado, tratado de forma lúdica, promove uma condição de aprendizado com entusiasmo, paixão nos desafios, cooperação entre os partícipes, ética nos procedimentos, está construindo a cidadania em sua prática, dando as condições para a formação dos valores humanos fundamentais, que são centrais entre os objetivos da educação. Conclui-se que alfabetização matemática e letramento matemático são conceitos distintos, porém complementares. Enquanto a alfabetização se refere ao domínio dos códigos matemáticos, o letramento envolve o uso desses conhecimentos em contextos reais.

Portanto, é fundamental que as práticas pedagógicas integrem ambos os aspectos, promovendo uma educação matemática mais eficaz e significativa.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Geraldo (1993). RPM 23 **- O ensino de Matemática**. Disponível em: www.rpm.org.br/cdrpm/23/1.htm>. Acesso em: abril/2025.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares** Nacionais: introdução. 3 ed. Brasília: MEC, vol. 1, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC. Acesso em: dezembro, 2025.

CURRY, Helena Noronha. **As concepções de Matemática dos professores e suas formas de considerar os erros dos alunos**. 1994.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança** – imitação, jogo e sonho. Imagem e representação. 3.ed. Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1964.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, dez, 2002.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros.

WIELEWSKI, G. D. **O Movimento da Matemática Moderna e a formação de grupos de professores de Matemática no Brasil**. Disponível em: < http://www.apm.pt/files/_Co_Wielewski_4867d3f1d955d.pdf>. Acesso em: abril, 2025.

OCDE. Avaliação do letramento matemático (PISA).

A NEUROPSICOPEDAGOGIA E O XADREZ ESCOLAR: DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E INCLUSÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

CLÓVIS PEREIRA DA SILVA JÚNIOR[4]

Resumo O presente artigo analisa as contribuições do xadrez escolar, sob a ótica da neuropsicopedagogia, como ferramenta de desenvolvimento cognitivo e inclusão social na Educação Básica, com ênfase no contexto da rede pública de ensino. O objetivo geral é investigar de que maneira a prática orientada do xadrez nas aulas de Educação Física e projetos pedagógicos pode potencializar o desenvolvimento das funções executivas — tais como memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva — em estudantes do Ensino Fundamental. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, sustentada por teóricos da neuropsicopedagogia, psicomotricidade e pedagogia do esporte no cenário brasileiro. Os resultados teóricos apontam que o jogo de xadrez atua como um catalisador de redes neurocognitivas, estimulando a plasticidade cerebral e auxiliando de forma significativa alunos com dificuldades de aprendizagem ou em processos de inclusão escolar. Conclui-se

[4] Licenciado e Bacharel em Educação Física pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Especialista em Psicomotricidade, Xadrez para Educação e Neuropsicopedagogia. Professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de São Paulo.

que a inserção do xadrez de forma transversal no ambiente escolar se consolida como uma estratégia pedagógica eficaz, de baixo custo e alto impacto psicossocial.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia. Xadrez Escolar. Funções Executivas. Educação Física. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

O cenário contemporâneo da educação pública brasileira enfrenta desafios complexos que demandam dos docentes e gestores a busca por metodologias que integrem o movimento corporal, a estimulação cognitiva e o desenvolvimento emocional. No âmbito da Educação Física escolar, as práticas tradicionais frequentemente voltadas apenas ao desenvolvimento motor ou aos esportes de quadra hegemônicos têm sido ressignificadas. Diante disso, o xadrez escolar emerge não apenas como um jogo de tabuleiro ou uma modalidade esportiva mental, mas como um poderoso recurso pedagógico-intervencionista capaz de dialogar diretamente com as neurociências e a neuropsicopedagogia.

A neuropsicopedagogia busca compreender o funcionamento do sistema nervoso central e sua relação com os processos de aprendizagem humana. No contexto escolar, essa ciência fornece subsídios para entender como o cérebro da criança e do adolescente processa, armazena e recupera informações. Ao aproximar esse referencial do xadrez, percebe-se uma convergência didática: o jogo

exige do estudante uma tomada de decisão constante, planejamento a curto e longo prazo, foco atencional e a capacidade de lidar com a frustração. Tais exigências correspondem diretamente ao que a literatura científica conceitua como Funções Executivas (FE).

Na rede pública de ensino, especificamente em grandes centros urbanos como o município de São Paulo, a diversidade que compõe a sala de aula exige ferramentas que promovam a inclusão de forma equitativa. Alunos com transtornos de aprendizagem, déficit de atenção, hiperatividade ou em situação de vulnerabilidade social encontram no xadrez escolar uma possibilidade de protagonismo pedagógico. O tabuleiro neutraliza barreiras socioeconômicas e físicas, equalizando as oportunidades de desenvolvimento cognitivo através de uma prática lúdica e altamente estruturada.

Justifica-se este estudo pela necessidade premente de fundamentar teoricamente as práticas pedagógicas que utilizam o xadrez na escola, superando a visão simplista de que o jogo serve apenas como entretenimento ou para alunos considerados "superdotados". A relevância desta pesquisa reside em evidenciar que o xadrez, quando mediado por um profissional com formação técnica e sensibilidade psicomotora e neuropsicopedagógica, torna-se um instrumento de transformação da realidade escolar.

Diante do exposto, delimita-se o seguinte problema de pesquisa: *De que maneira a prática do xadrez escolar, fundamentada nos princípios da neuropsicopedagogia, contribui para o desenvolvimento cognitivo e para os processos de inclusão de*

alunos na rede pública de ensino? Para responder a este questionamento, estabeleceu-se como objetivo geral analisar o impacto do xadrez nas funções executivas e no engajamento escolar dos estudantes, propondo uma articulação científica entre a Educação Física, o xadrez e o mapeamento cognitivo proposto pela neuropsicopedagogia.

2 O REFERENCIAL NEUROPSICOPEDAGÓGICO: COMO O CÉREBRO APRENDE NA ESCOLA

Para compreender a eficácia do xadrez no ambiente escolar, faz-se imperativo desvelar os mecanismos neurobiológicos que sustentam a aprendizagem. A neuropsicopedagogia consolida-se como um campo de conhecimento interdisciplinar que articula a neurociência aplicada à educação, a psicologia cognitiva e a pedagogia. Seu foco central não reside na patologização do estudante, mas na compreensão dos caminhos sinápticos que viabilizam a aquisição do saber e no desenvolvimento de estratégias que potencializem a plasticidade cerebral.

A plasticidade cerebral, ou neuroplasticidade, refere-se à capacidade que o cérebro possui de se remodelar e adaptar estrutural e funcionalmente a partir de estímulos ambientais, experiências vividas e repetições de padrões comportamentais. No contexto escolar, cada novo desafio apresentado ao aluno atua como um estímulo que pode gerar novas conexões sinápticas ou fortalecer redes preexistentes. O ambiente escolar deve, portanto, ser um espaço rico em provocações cognitivas estruturadas.

No cerne dos processos de aprendizagem escolar encontram-se as chamadas funções executivas, um conjunto de habilidades cognitivas de ordem superior coordenadas pelo córtex pré-frontal. Autores nacionais que discutem a neurociência cognitiva aplicada à educação destacam três componentes principais das funções executivas:

1. **Memória de Trabalho:** A capacidade de manter informações na mente e manipulá-las durante a execução de tarefas complexas. Na escola, é o que permite ao aluno lembrar-se das instruções de um enunciado enquanto realiza um cálculo ou redige um texto.
2. **Controle Inibitório:** A habilidade de filtrar estímulos distratores, controlar impulsos e adiar gratificações imediatas em prol de um objetivo maior. É o mecanismo que viabiliza o foco atencional e a disciplina em sala de aula.
3. **Flexibilidade Cognitiva:** A capacidade de mudar de perspectiva, adaptar-se a mudanças repentinas e encontrar soluções alternativas quando uma estratégia inicial falha.

Quando transpostos para a realidade das escolas públicas, os conceitos neuropsicopedagógicos revelam que muitas das dificuldades de aprendizagem diagnosticadas em sala de aula não decorrem de incapacidade intelectual intrínseca dos alunos, mas sim de uma falta de estimulação adequada dessas funções executivas. Fatores como estresse tóxico decorrente de vulnerabilidade social, uso excessivo de telas e metodologias de ensino passivas podem

fragilizar o desenvolvimento do córtex pré-frontal. Assim, intervenções que unam o lúdico ao esforço cognitivo intencional ganham relevância científica imediata.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. S. **Neuropsicopedagogia: uma nova ciência para a educação**. São Paulo: Cultural RMP, 2014.

CHALREO, R. L. **O xadrez na escola: uma abordagem pedagógica e cognitiva**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2018.

CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

D'AVILA, C. M. **O lúdico na formação do educador**. Salvador: UFBA, 2016.

DIAMOND, A. Funções Executivas. **Revista de Neuropsicologia Aplicada**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 115-127, 2015.

FERREIRA, J. S.; GOMES, C. M. A. Contribuições do xadrez escolar para o desenvolvimento das funções executivas em crianças de ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 543-552, 2018.

FONSECA, V. **Filogênese e ontogênese da motricidade: uma abordagem psicomotora do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MALLOY-DINIZ, L. F. et al. **Neuropsicologia das funções executivas**. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2014.

PANTANO, T.; ROCCO, M. T. **Neurociência e educação: caminhos para o desenvolvimento da aprendizagem**. São Paulo: Editora Phorte, 2019.

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

SILVA, A. R.; GOUVEIA, P. A. O jogo de xadrez como ferramenta de inclusão escolar e mediação neurocognitiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 1, p. 89-104, 2020.

CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS QUE APROXIMAM AS CRIANÇAS DA LINGUAGEM ESCRITA

CÁSSIA PEREIRA[5]

RESUMO

A cultura escrita faz parte do cotidiano da vida das crianças, mantendo-se presente nos diferentes contextos sociais e culturais. É por meio das interações, das brincadeiras, da leitura literária e das experiências cotidianas que sucede o contato com a linguagem escrita na Educação Infantil. Este artigo apresenta uma reflexão sobre a importância da cultura escrita na Educação Infantil, considerando as orientações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e da Base Nacional Comum Curricular. Salienta-se o papel do professor na criação de contextos significativos que favoreçam a aproximação das crianças com a leitura e a escrita, respeitando as particularidades da infância.

Palavras-chave: Cultura escrita; Educação Infantil; Leitura; Linguagem escrita; Infância.

INTRODUÇÃO

A cultura escrita encontra-se na vida das crianças muito antes de elas aprenderem a ler e escrever convencionalmente, uma vez que as interações sociais favorecem a construção de conhecimentos sobre a linguagem e seus usos culturais (VYGOTSKY, 2007). Desde cedo, observam os diferentes textos que circulam nos espaços que frequentam, como placas, embalagens, livros e cartazes. Essas experiências provocam curiosidades e cooperam na construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Compreende-se que na Educação Infantil, o trabalho com a cultura escrita não está relacionado à antecipação da alfabetização, mas à garantia do direito das crianças de participar de práticas sociais de leitura e escrita. Nesse contexto, documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo reforçam a

[5] Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera - Uniderp (2017); Professor(a) de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Roberto Victor Cordeiro.

importância de proporcionar experiências significativas que ampliem o contato das crianças com diferentes formas de linguagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reconhece que as crianças aprendem e se desenvolvem por meio das interações e das brincadeiras, direitos fundamentais da Educação Infantil. Nesse contexto, as experiências relacionadas à cultura escrita devem estar presentes no cotidiano das crianças de forma integrada às vivências, favorecendo a participação em práticas sociais de leitura e escrita e ampliando suas possibilidades de expressão, comunicação e construção de sentidos.

De acordo com o documento "Cultura Escrita na Educação Infantil", a escrita deve ser compreendida como um instrumento cultural, social e cognitivo, possibilitando que as crianças se expressem, interajam com o mundo e participem da vida social desde os primeiros anos de vida (SÃO PAULO, 2026).

A CULTURA ESCRITA COMO DIREITO DAS CRIANÇAS

A aproximação com a cultura escrita sucede-se quando as crianças estão envolvidas em situações reais em que a leitura e a escrita possuem significado. As crianças ampliam suas experiências com a linguagem ao observarem listas, acompanharem registros realizados pelo professor e ao participarem de rodas de leitura.

Os documentos orientadores da SME ressaltam que a escrita deve ser compreendida como uma prática cultural acessível e presente no cotidiano de todas as crianças (SÃO PAULO, 2026). Dessa maneira, a Educação Infantil contribui para que elas construam conhecimentos sobre os usos e as funções da escrita de maneira contextualizada.

O documento orientador da SME destaca que o acesso à cultura escrita constitui um direito das crianças, devendo estar presente em práticas sociais significativas, nas quais a leitura e a escrita sejam vivenciadas como formas de comunicação, registro, expressão e participação cultural (SÃO PAULO, 2026).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) destacam que as práticas pedagógicas devem promover o acesso das crianças aos diferentes bens culturais produzidos pela sociedade. Nesse sentido, a cultura escrita constitui um importante patrimônio cultural que deve estar acessível às crianças desde os primeiros anos de vida. Ao participar de

situações em que observam, exploram e utilizam diferentes portadores de texto, as crianças ampliam seus conhecimentos sobre a linguagem escrita e seus usos sociais.

Quando a escrita encontra-se presente em situações significativas, as crianças compreendem que ela faz parte da vida social e que pode ser utilizada para comunicar ideias, registrar informações, contar histórias e compartilhar experiências.

A LEITURA E AS EXPERIÊNCIAS COM A LINGUAGEM ESCRITA

A leitura literária desempenha um papel importante no trabalho com a cultura escrita. Estar em contato frequente com livros de qualidade propicia que as crianças ampliem seu repertório cultural, desenvolvam a imaginação e construam vínculos afetivos com a leitura.

Na Educação Infantil, a leitura não deve se restringir a momentos planejados. Os livros podem estar disponíveis nos diferentes contextos e espaços da unidade, possibilitando que as crianças os explorem livremente, observem ilustrações, recontem histórias e compartilhem descobertas com os colegas.

Segundo a SME (2026), a presença cotidiana dos livros e das experiências de leitura favorece a formação de crianças leitoras, ampliando suas possibilidades de interpretação, imaginação, autoria e participação nas práticas culturais que envolvem a linguagem escrita.

Essas experiências facilitam a construção de comportamentos leitores, contribuindo na percepção da leitura como uma prática prazerosa e presente no cotidiano.

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA ESCRITA

O professor é um mediador fundamental na construção de experiências relacionadas à cultura escrita. Ele tem a responsabilidade de organizar ambientes ricos em linguagem, selecionar materiais de qualidade e promover situações em que a leitura e a escrita façam sentido para as crianças.

Por meio do registro de falas, da elaboração de listas coletivas, da leitura de livros e da produção de textos compartilhados, o professor favorece a

aproximação das crianças com as práticas sociais de leitura e escrita de forma ativa.

Conforme o documento "Cultura Escrita na Educação Infantil", cabe ao professor criar contextos reais de uso da linguagem escrita, atuando como escriba do grupo, registrando narrativas, organizando propostas de leitura e escrita e promovendo experiências que permitam às crianças compreender a função social da linguagem (SÃO PAULO, 2026).

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento das aprendizagens ocorre por meio das interações sociais estabelecidas pelas crianças com os sujeitos mais experientes de seu contexto. Vygotsky (2007) afirma que os conhecimentos são construídos socialmente e apropriados pelas crianças por meio da mediação. Dessa forma, a atuação do professor é essencial para criar situações em que a leitura e a escrita façam parte das experiências cotidianas do grupo.

O Currículo da Cidade para a Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) também enfatiza a importância da organização intencional dos tempos, espaços, materiais e interações, favorecendo o acesso das crianças às diferentes manifestações da cultura escrita. Quando registra as falas das crianças, elabora listas coletivas, lê histórias e produz textos compartilhados, o professor contribui para que elas reconheçam as funções sociais da escrita e ampliem sua participação nas práticas culturais de linguagem.

O fazer pedagógico na Educação Infantil deve promover experiências que aproximem as crianças da linguagem escrita de maneira significativa, respeitando seus interesses, curiosidades e formas de participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura escrita deve fazer parte do cotidiano das crianças na Educação Infantil, assegurando seu direito de participar de práticas sociais de leitura e escrita, por meio de experiências significativas e contextualizadas. A aproximação das crianças com livros, histórias, registros e diferentes gêneros textuais favorece a ampliação das experiências e das aprendizagens das crianças.

Nesse contexto, cabe ao professor mediador criar condições para que a leitura e a escrita façam parte das experiências vividas pelo grupo.

Ao compreender a escrita como prática cultural e direito das crianças, a Educação Infantil contribui para a formação de sujeitos que participam ativamente das práticas sociais de linguagem, ampliando suas possibilidades de expressão, comunicação, criação e inserção cultural (SÃO PAULO, 2026).

Dessa forma, a Educação Infantil favorece a formação de crianças investigativas, protagonistas e participantes das práticas culturais presentes em seu contexto social.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Cultura escrita na Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED/DIEI, 2026.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES

IZILDA FERNANDA CELESTINO CRAVO[6]

RESUMO

A aprendizagem é um processo complexo que envolve diferentes aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Diante dos desafios encontrados no cotidiano escolar, o psicopedagogo institucional assume um papel importante ao contribuir para a identificação de dificuldades de aprendizagem e para a construção de estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância da atuação desse profissional no ambiente escolar, destacando suas contribuições para a melhoria dos processos educativos e para a promoção de uma educação mais inclusiva. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, permitindo compreender como a Psicopedagogia Institucional pode auxiliar professores, gestores, famílias e estudantes na busca por uma aprendizagem mais significativa.

Palavras-chave: Psicopedagogia Institucional, aprendizagem, inclusão, educação e desenvolvimento escolar.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço onde diferentes histórias, experiências e formas de aprender se encontram diariamente. Nesse contexto, compreender as dificuldades e potencialidades dos estudantes torna-se uma tarefa essencial para garantir uma educação de qualidade. Nem sempre os desafios relacionados à aprendizagem estão ligados apenas ao aluno; muitas vezes, fatores emocionais, sociais, familiares e até mesmo institucionais podem interferir nesse processo.

Conforme afirma Bossa (2011, p. 22), "a Psicopedagogia ocupa-se da

[6] Pedagogia pele UNIABC em 2006, com especialização em Educação Infantil pela UNIABC, (conclusão em 2006), pós em psicomotricidade pela CIMESB, (conclusão em 2025).
Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, EMEF Professor Dr. Paulo Gomes Cardim

aprendizagem humana, considerando seus padrões normais e patológicos". Essa perspectiva amplia a compreensão do processo educativo e reforça a importância da atuação psicopedagógica no contexto escolar.

Diante dessa realidade, o psicopedagogo institucional surge como um profissional capaz de colaborar com toda a comunidade escolar. Sua atuação busca compreender os fatores que influenciam a aprendizagem e contribuir para a construção de estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes.

Mais do que identificar dificuldades, esse profissional atua de forma preventiva, promovendo reflexões sobre as práticas pedagógicas e fortalecendo o diálogo entre escola, família e estudante. Assim, a Psicopedagogia Institucional torna-se uma importante aliada na construção de ambientes escolares mais acolhedores, inclusivos e comprometidos com o sucesso de todos.

A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola contemporânea enfrenta desafios cada vez mais complexos relacionados à aprendizagem dos estudantes. As diferenças individuais, os aspectos emocionais, as questões sociais e familiares, bem como as transformações ocorridas na sociedade, exigem um olhar mais atento para os processos educativos. Nesse cenário, o psicopedagogo institucional assume uma função relevante ao contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem e para a construção de estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes.

A Psicopedagogia Institucional tem como foco principal a aprendizagem dentro do contexto escolar. Diferentemente da atuação clínica, que se concentra no atendimento individual, a atuação institucional busca compreender os fatores que interferem no processo educativo, analisando as relações estabelecidas entre estudantes, professores, gestores e famílias. Dessa forma, o psicopedagogo atua preventivamente, identificando possíveis obstáculos à aprendizagem antes que eles se transformem em problemas mais significativos.

O trabalho desenvolvido por esse profissional envolve a observação da dinâmica escolar, a participação em reuniões pedagógicas, o acompanhamento de casos específicos e a orientação aos professores quanto às estratégias que podem favorecer o desenvolvimento dos estudantes. Essa atuação colaborativa fortalece o trabalho pedagógico e contribui para a construção de práticas educacionais mais inclusivas.

Segundo Bossa (2011), compreender a aprendizagem significa considerar o sujeito em sua totalidade, reconhecendo que fatores cognitivos, afetivos e sociais influenciam diretamente o desenvolvimento escolar. Nesse sentido, o psicopedagogo auxilia a escola a ampliar seu olhar sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes, evitando que o fracasso escolar seja atribuído exclusivamente ao aluno.

Outro aspecto importante refere-se à promoção da educação inclusiva. A legislação brasileira assegura o direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência e à aprendizagem na escola regular. Entretanto, para que esse direito seja efetivamente garantido, é necessário que a instituição escolar esteja preparada para atender à diversidade presente em seu cotidiano. O psicopedagogo institucional contribui para esse processo ao apoiar professores na elaboração de estratégias pedagógicas diferenciadas e na adaptação de práticas que favoreçam a participação de todos os estudantes.

Além disso, sua atuação fortalece a parceria entre escola e família. Muitas dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a fatores externos ao ambiente escolar, tornando essencial o diálogo entre os diferentes agentes envolvidos na educação. Ao promover espaços de escuta e orientação, o psicopedagogo contribui para que família e escola atuem de forma articulada em benefício do desenvolvimento dos estudantes.

No contexto da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, os princípios estabelecidos pelo Currículo da Cidade valorizam a educação integral, a equidade, a inclusão e o respeito à diversidade. Esses princípios dialogam diretamente com a atuação psicopedagógica, uma vez que o psicopedagogo contribui para a identificação das potencialidades dos estudantes e para a construção de percursos de aprendizagem que respeitem suas singularidades. Dessa forma, sua presença na escola fortalece as ações voltadas à garantia do direito de aprender e ao desenvolvimento pleno dos educandos.

Outro ponto relevante refere-se ao trabalho preventivo realizado pelo psicopedagogo. Ao participar dos processos de planejamento escolar e das discussões pedagógicas, esse profissional auxilia na identificação de práticas que podem ser aprimoradas, contribuindo para a redução das dificuldades de aprendizagem e para a melhoria dos resultados educacionais. Sua atuação não busca apenas solucionar problemas já existentes, mas também criar condições favoráveis para que todos os estudantes possam desenvolver suas capacidades.

Portanto, a atuação do psicopedagogo institucional representa um importante recurso para a promoção da aprendizagem, da inclusão e do desenvolvimento humano. Seu trabalho contribui para a construção de uma escola mais democrática, acolhedora e comprometida com o sucesso escolar de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a importância do psicopedagogo institucional é reconhecer que a aprendizagem envolve muito mais do que a simples transmissão de conteúdo. Trata-se de um processo complexo, que abrange aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais, exigindo da escola um olhar atento às diferentes necessidades e potencialidades dos estudantes. Nesse contexto, a atuação psicopedagógica torna-se fundamental para compreender os desafios presentes no cotidiano escolar e contribuir para a construção de práticas educativas mais efetivas e inclusivas.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o psicopedagogo institucional desempenha um papel significativo na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento integral dos estudantes. Sua atuação vai além da identificação das dificuldades de aprendizagem, envolvendo também ações preventivas, orientação aos profissionais da educação, mediação entre escola e família e participação nos processos de planejamento pedagógico. Dessa forma, esse profissional contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, participativo e comprometido com o sucesso de todos os estudantes.

Outro aspecto importante refere-se à contribuição da Psicopedagogia Institucional para o fortalecimento da educação inclusiva. Ao auxiliar professores e gestores na elaboração de estratégias que respeitem as diferenças individuais, o psicopedagogo favorece a garantia do direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes, independentemente de suas condições, ritmos ou formas de aprender. Essa atuação está alinhada aos princípios presentes nas políticas educacionais brasileiras e no Currículo da Cidade de São Paulo, que valorizam a equidade, a inclusão e o desenvolvimento integral dos educandos.

Além disso, a presença desse profissional na escola possibilita uma análise mais ampla dos fatores que interferem no processo educativo, permitindo intervenções mais assertivas e contribuindo para a prevenção do fracasso escolar. Quando a aprendizagem é compreendida como uma construção coletiva, envolvendo escola, família e comunidade, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento e de permanência bem-sucedida dos estudantes no ambiente escolar.

Por fim, conclui-se que a Psicopedagogia Institucional representa um importante instrumento para a melhoria da qualidade da educação. Investir na atuação desse profissional significa fortalecer práticas pedagógicas mais humanizadas, promover a inclusão, valorizar as singularidades dos estudantes e contribuir para a construção de uma escola democrática, capaz de garantir

oportunidades de aprendizagem significativa para todos. Dessa maneira, o psicopedagogo institucional consolida-se como um agente de transformação, colaborando para que a escola cumpra sua função social de formar sujeitos autônomos, críticos e participativos.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996.

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

SÃO PAULO (Município). **Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental.** São Paulo: SME, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 14. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

PENSAMENTO ESPACIAL EM TRANSIÇÃO: CARTOGRAFIA ESCOLAR, GEOTECNOLOGIAS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL DE GEOGRAFIA

RENATA CRISTINA DE BARROS VARNIER[7]

RESUMO

O presente trabalho investiga as contribuições da Cartografia Escolar, das Geotecnologias e da Inteligência Artificial (IA) para a construção do pensamento espacial de estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental, no âmbito do ensino de Geografia. Parte-se do pressuposto de que a alfabetização cartográfica constitui uma dimensão cognitiva estruturante para a leitura crítica do espaço geográfico, e que as tecnologias digitais — dos Sistemas de Informação Geográfica às ferramentas de IA generativa — podem tanto potencializar quanto fragilizar esse processo, dependendo da mediação pedagógica adotada. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, o estudo articula a Geografia crítica de Milton Santos, a teoria do pensamento geográfico de Lana Cavalcanti e Helena Callai, e os referenciais da BNCC ao debate contemporâneo sobre geotecnologias e IA na educação básica. Os resultados apontam que a incorporação dessas ferramentas exige formação docente específica, planejamento intencional e vigilância crítica quanto aos riscos de superficialização do raciocínio espacial. Conclui-se que o pensamento espacial não decorre do acesso à tecnologia em si, mas da mediação didática que a converte em instrumento de leitura geográfica do mundo.

Palavras-chave: Pensamento espacial. Cartografia escolar. Geotecnologias. Inteligência Artificial. Ensino de Geografia.

1 INTRODUÇÃO

A Geografia escolar tem, historicamente, ocupado um lugar ambíguo no currículo da Educação Básica: reconhecida como disciplina essencial à formação cidadã, mas frequentemente reduzida, na prática de sala de aula, à

---

7 Graduação em Geografia pela Faculdade Centro Universitário Barão de Mauá (**2000**); Especialista em Ética, Valores e Saúde na Escola pela Universidade de São Paulo – USP (**2011**); Professor(a) de Ensino Fundamental II de Geografia na EMEF Fazenda da Juta,

memorização de nomenclaturas e localizações desprovidas de significado. Essa fragilidade é tanto mais sensível quando se observa a habilidade que talvez mais defina a especificidade epistemológica da Geografia entre as ciências humanas: o pensamento espacial — a capacidade de compreender, representar e operar mentalmente sobre relações de localização, distância, escala e distribuição no espaço geográfico.

Nas últimas décadas, esse debate ganhou novos contornos. De um lado, a consolidação da Cartografia Escolar como campo de pesquisa consistente no Brasil, impulsionada por autoras como Sonia Maria Vanzella Castellar, que discute a cartografia escolar como fortalecedora do conhecimento geográfico, trouxe instrumentos teóricos e metodológicos para pensar a leitura de mapas como processo cognitivo gradual, e não como habilidade inata. De outro, a disseminação das geotecnologias — softwares de Sistema de Informação Geográfica (SIG), imagens de sensoriamento remoto, aplicativos de geolocalização — ampliou exponencialmente o repertório de recursos disponíveis ao professor, ainda que sua apropriação pedagógica permaneça desigual entre redes de ensino e regiões do país.

Mais recentemente, um terceiro elemento se impôs a esse cenário: a Inteligência Artificial generativa. Dados do Ministério da Educação indicam que, em 2024, 37% dos estudantes usuários de internet afirmaram utilizar plataformas de IA generativa em pesquisas e atividades escolares, proporção que chega a 70% entre os estudantes do Ensino Médio, ao passo que 43% dos professores do Ensino Fundamental e Médio já utilizam ferramentas de IA generativa na preparação de conteúdos didáticos. Esses números revelam uma incorporação acelerada e, em larga medida, espontânea da IA ao cotidiano escolar — o que reforça a urgência de investigá-la criticamente, e não apenas celebrá-la ou rejeitá-la.

É nesse cruzamento — entre uma tradição consolidada (a Cartografia Escolar), um campo em maturação (as Geotecnologias) e uma fronteira ainda pouco compreendida pedagogicamente (a IA) — que este trabalho se posiciona. A hipótese que o orienta é a de que essas três frentes não devem ser tratadas como equivalentes ou automaticamente convergentes: cada uma mobiliza o pensamento espacial de forma distinta, e sua integração produtiva depende de mediação didática deliberada, e não da simples disponibilidade tecnológica.

1.1 Problema de pesquisa

Diante desse cenário, o problema que orienta esta pesquisa pode ser formulado da seguinte maneira: de que modo a articulação entre Cartografia Escolar, Geotecnologias e Inteligência Artificial pode contribuir — ou, inversamente, representar um risco — para a construção do pensamento espacial de estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental no ensino de Geografia?

1.2 Hipóteses

H1 — A Cartografia Escolar permanece condição de base para o desenvolvimento do pensamento espacial, e as geotecnologias e a IA só cumprem função pedagógica significativa quando alicerçadas nessa alfabetização cartográfica prévia.

H2 — O uso acrítico de ferramentas de IA generativa no ensino de Geografia tende a substituir o processo de raciocínio espacial do estudante por respostas prontas, produzindo um efeito de esvaziamento cognitivo quando não há mediação docente intencional.

H3 — A formação continuada de professores de Geografia constitui a variável mais determinante para que geotecnologias e IA se convertam em ganho pedagógico, mais do que a disponibilidade de infraestrutura tecnológica em si.

1.3 Objetivos

Objetivo geral: Analisar as contribuições e os desafios da articulação entre Cartografia Escolar, Geotecnologias e Inteligência Artificial para a construção do pensamento espacial de estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental, no âmbito do ensino de Geografia.

Objetivos específicos: sistematizar, a partir da literatura nacional e internacional, os fundamentos teóricos do pensamento espacial e sua relação com a Cartografia Escolar; caracterizar as principais geotecnologias aplicáveis à Educação Básica e seu potencial pedagógico no ensino de Geografia; discutir criticamente as possibilidades e os riscos do uso de Inteligência Artificial no processo de ensino-aprendizagem geográfico; propor, a partir da revisão

realizada, diretrizes para a mediação didática dessas tecnologias em sala de aula.

1.4 Justificativa

A justificativa deste estudo assenta-se em três planos complementares. No plano teórico, ainda é escassa a produção que articule, de forma integrada, os três eixos aqui propostos — a maior parte da literatura disponível trata a Cartografia Escolar, as Geotecnologias e a IA como campos paralelos, raramente colocados em diálogo crítico. No plano curricular, a própria BNCC situa, na unidade temática "Formas de representação e pensamento espacial", a ampliação gradativa das concepções de mapa e de outras formas de representação gráfica como eixo estruturante das aprendizagens do Ensino Fundamental — o que legitima e demanda pesquisas que atualizem essa discussão frente às tecnologias emergentes. No plano da prática docente, a constatação de que a incorporação da IA já ocorre de forma espontânea e pouco orientada nas escolas — apenas 19% dos alunos relataram ter conversado com professores sobre como usar IA generativa em atividades escolares — evidencia uma lacuna formativa que este trabalho busca, ainda que modestamente, contribuir para preencher.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Pensamento espacial e pensamento geográfico

O conceito de pensamento espacial não é sinônimo de pensamento geográfico, ainda que os dois se sobreponham em larga medida. O pensamento espacial refere-se a uma capacidade cognitiva mais ampla — presente também na matemática, na engenharia e nas artes visuais — de compreender e operar mentalmente sobre localização, distância, direção, escala e distribuição de fenômenos no espaço. Já o pensamento geográfico, tal como o discute Lana de Souza Cavalcanti, é a apropriação dessa capacidade para a leitura crítica do espaço produzido socialmente, articulando categorias como lugar, paisagem, território e região.

Yves Lacoste, em sua conhecida crítica à Geografia escolar tradicional, já alertava que uma Geografia reduzida à descrição de dados e à localização de

acidentes geográficos esvazia justamente aquilo que a tornaria socialmente relevante: sua capacidade de instrumentalizar a leitura do espaço para a ação cidadã. Essa crítica permanece atual e serve de contraponto a qualquer discussão tecnológica: a incorporação de novas ferramentas não resolve, por si, o problema apontado por Lacoste — pode, inclusive, agravá-lo, se a tecnologia for empregada como substituto do raciocínio geográfico, e não como seu instrumento.

Antônio Carlos Robert Moraes reforça essa perspectiva ao situar a Geografia como ciência que articula processos naturais e sociais na produção do espaço, evidenciando que o pensamento espacial genuinamente geográfico não pode prescindir da dimensão histórica e social dos fenômenos observados. Um mapa gerado por IA ou uma imagem de satélite manipulada em um SIG, portanto, só se tornam objetos de pensamento geográfico quando mediados por perguntas que recuperem essa historicidade — quem produziu aquele espaço, para quem, e com quais consequências.

2.2 Cartografia escolar e alfabetização cartográfica

A Cartografia Escolar consolidou-se, no Brasil, como subcampo de pesquisa consistente a partir dos trabalhos de autoras como Sonia Maria Vanzella Castellar e Maria Elena Ramos Simielli, que deslocaram o mapa de mero recurso ilustrativo para objeto de ensino que demanda alfabetização específica. Castellar argumenta que a cartografia escolar fortalece o conhecimento geográfico na medida em que ensina o estudante a decodificar convenções (legenda, escala, orientação, projeção) e, progressivamente, a produzir suas próprias representações espaciais.

Essa alfabetização cartográfica segue uma progressão cognitiva que vai da noção intuitiva de espaço vivido — presente já na Educação Infantil — até a leitura de representações abstratas e multiescalares, adequadas ao segundo segmento do Ensino Fundamental. Rodrigo Duarte, em pesquisa de doutorado sobre educação geográfica e pensamento espacial nesse segmento, avalia justamente em que medida a articulação entre cartografia escolar e prática docente amplia a capacidade dos estudantes de pensar espacialmente diante de representações cartográficas aplicadas a contextos geográficos reais — um

indicativo de que essa alfabetização não é automática, mas depende de mediação pedagógica sistemática ao longo dos anos escolares.

A própria BNCC reconhece essa progressão ao estabelecer, na unidade temática "Formas de representação e pensamento espacial", a ampliação gradativa da concepção de mapa como eixo estruturante do componente curricular Geografia — o que posiciona a alfabetização cartográfica não como conteúdo isolado, mas como competência transversal a todo o Ensino Fundamental.

2.3 Geografia crítica e a leitura do espaço

A obra de Milton Santos oferece o substrato teórico mais robusto para pensar o espaço geográfico como categoria social, e não apenas física. Para Santos, o espaço é formado por um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, de modo que sua leitura exige compreender tanto a materialidade das formas quanto os processos sociais, econômicos e políticos que as produzem e reproduzem.

Essa concepção é decisiva para o presente trabalho porque desloca o debate sobre geotecnologias e IA de uma discussão meramente instrumental para uma discussão epistemológica. Um mapa digital interativo, uma imagem de satélite ou uma resposta gerada por IA sobre determinado território não são neutros: reproduzem escolhas sobre o que é visível, o que é relevante e a partir de que ponto de vista o espaço é representado. Incorporar a Geografia crítica de Santos à discussão sobre tecnologias educacionais significa, portanto, ensinar os estudantes não apenas a operar essas ferramentas, mas a interrogá-las.

2.4 Aprendizagem significativa e mediação

A discussão pedagógica sobre como o pensamento espacial se constrói cognitivamente encontra respaldo nas teorias clássicas da aprendizagem. Lev Vygotsky, com o conceito de zona de desenvolvimento proximal, sustenta que a aprendizagem ocorre por meio da mediação — de instrumentos, signos e, sobretudo, de outras pessoas mais experientes — o que posiciona o papel do professor, e não da tecnologia em si, como decisivo para transformar potencial cognitivo em capacidade efetiva. Aplicado à cartografia escolar, isso significa

que a leitura de um mapa complexo torna-se possível para o estudante justamente quando mediada por perguntas e desafios dosados pelo docente.

Jean Piaget, por sua vez, contribui com a compreensão de que a noção de espaço se desenvolve por estágios, partindo de relações topológicas mais simples (proximidade, separação, ordem) até relações projetivas e euclidianas mais complexas, o que reforça a necessidade de adequar a complexidade das representações cartográficas e geotecnológicas à fase de desenvolvimento cognitivo dos estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental.

David Ausubel completa esse quadro teórico com o conceito de aprendizagem significativa: novos conhecimentos só se consolidam quando ancorados em conceitos subsunçores já existentes na estrutura cognitiva do estudante. Isso tem implicação direta para o uso de geotecnologias e IA: a introdução de um SIG ou de um assistente de IA generativa sem que o estudante disponha de conceitos cartográficos prévios (escala, legenda, projeção) tende a produzir aprendizagem mecânica — manuseio da ferramenta sem compreensão do que ela representa — e não aprendizagem significativa.

2.5 Metodologias ativas e o papel do professor

José Manuel Moran situa as metodologias ativas como abordagens que colocam o estudante no centro do processo, exigindo dele engajamento, protagonismo e resolução de problemas, em contraposição a modelos exclusivamente expositivos. No ensino de Geografia, essa perspectiva tem se traduzido em práticas como o estudo do meio, a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação, que pesquisas recentes associam a ganhos de protagonismo estudantil e de aprendizagem significativa em conteúdos cartográficos — inclusive quando aplicadas especificamente a turmas de sexto ano do Ensino Fundamental, etapa de transição em que a alfabetização cartográfica costuma ser retomada e aprofundada.

José Carlos Libâneo alerta, contudo, que a adoção de metodologias ativas não deve ser confundida com abandono da sistematização do conhecimento pelo professor: o protagonismo do estudante pressupõe planejamento docente rigoroso, e não espontaneísmo. Philippe Perrenoud, ao discutir a noção de competências, reforça essa mesma cautela, situando a metodologia ativa como

meio para desenvolver a mobilização de saberes em situações concretas, e não como fim em si mesma.

Paulo Freire fornece o horizonte crítico que atravessa toda essa discussão: a educação como prática da liberdade pressupõe que o estudante seja sujeito, e não objeto, do próprio processo de aprendizagem — o que se aplica tanto ao uso de metodologias ativas quanto, adiante, ao uso de geotecnologias e IA, que só cumprem função emancipadora quando articuladas a um projeto pedagógico crítico, e não operadas como fim tecnológico auto justificado.

2.6 Geotecnologias na educação básica

As geotecnologias — termo que engloba Sistemas de Informação Geográfica (SIG), sensoriamento remoto, Sistemas de Posicionamento Global (GPS) e plataformas de geolocalização como o Google Maps e o Google Earth — representam um dos campos de maior expansão no ensino de Geografia nas últimas duas décadas. Pesquisas recentes têm explorado especificamente as potencialidades pedagógicas de ferramentas de acesso gratuito, como o Google Maps, no Ensino Fundamental II, situando essas geotecnologias em diálogo com a Cartografia Escolar Crítica e com a superação de uma leitura descritiva do espaço.

O potencial pedagógico dessas ferramentas reside em sua capacidade de tornar tangíveis conceitos antes abstratos: escala, distância real, uso e ocupação do solo, mudanças na paisagem ao longo do tempo. No entanto, a literatura da área também aponta que a mera disponibilização de geotecnologias nas escolas não garante apropriação pedagógica — fatores como infraestrutura tecnológica desigual, formação docente insuficiente e ausência de planejamento didático específico continuam a limitar seu potencial transformador, sobretudo em redes públicas com menor investimento em conectividade.

2.7 Inteligência Artificial no ensino de Geografia: possibilidades e limites

A Inteligência Artificial chega ao ensino de Geografia por, ao menos, duas vias distintas. A primeira é a via especializada da GeoIA — o uso de aprendizado de máquina para processamento de imagens geoespaciais, classificação de uso do solo e modelagem de fenômenos espaciais —, campo de pesquisa avançado,

mas de aplicação ainda restrita à Educação Básica. A segunda via, muito mais disseminada nas escolas brasileiras, é a da IA generativa de propósito geral, usada por estudantes e professores para pesquisa, produção de material didático e resolução de dúvidas.

Um documento orientador do Ministério da Educação de 2025 apresenta dados reveladores sobre essa segunda via: 37% dos estudantes usuários de internet já utilizavam plataformas de IA generativa em atividades escolares em 2024, proporção que sobe para 70% no Ensino Médio, enquanto 43% dos professores do Ensino Fundamental e Médio relatam uso de IA generativa na preparação de conteúdos didáticos. O mesmo documento evidencia, contudo, uma lacuna formativa preocupante: apenas 19% dos estudantes afirmam ter dialogado com professores sobre o uso pedagógico dessas ferramentas, e apenas 33% relatam orientação sobre como identificar conteúdos incorretos ou enviesados gerados por IA.

Estudos recentes sobre personalização do ensino por IA na Educação Básica situam essa tecnologia como potencial catalisadora de aprendizagens adaptadas ao ritmo individual do estudante, mas advertem, na mesma medida, para os riscos éticos e práticos dessa adoção acelerada. Aplicada ao ensino de Geografia especificamente, a literatura mais recente destaca que a IA pode contribuir para a compreensão de fenômenos geográficos complexos e o desenvolvimento de habilidades analíticas, desde que integrada de forma crítica e contextualizada — e não como solução automática para desafios pedagógicos estruturais, sob risco de aprofundar desigualdades educacionais já existentes.

O risco pedagógico central, no que concerne especificamente ao pensamento espacial, é o de a IA generativa fornecer respostas prontas a questões que deveriam mobilizar o raciocínio cartográfico do próprio estudante — por exemplo, gerar diretamente a descrição de uma paisagem ou a interpretação de um mapa que o estudante deveria construir por si. Nesse sentido, a IA se aproxima do problema já apontado por Lacoste: o risco não é a tecnologia em si, mas seu uso como atalho que dispensa a elaboração do pensamento geográfico.

2.8 Síntese integradora do capítulo

Os referenciais mobilizados neste capítulo permitem delinear três movimentos complementares. Em primeiro lugar, o pensamento espacial — fundamentado teoricamente em Vygotsky, Piaget e Ausubel, e especificado geograficamente por Cavalcanti, Lacoste e Moraes — não é um dado natural, mas uma construção cognitiva mediada, que depende de intencionalidade pedagógica para se desenvolver. Em segundo lugar, a Cartografia Escolar, tal como sistematizada por Castellar e Simielli, permanece a base estrutural sobre a qual geotecnologias e IA devem ser apoiadas, e não uma etapa que essas tecnologias tornam dispensável. Em terceiro lugar, tanto as geotecnologias quanto a IA generativa apresentam potencial pedagógico genuíno, mas esse potencial só se realiza quando mediado por metodologias ativas orientadas criticamente — na perspectiva de Freire, Moran e Libâneo — e não pela simples disponibilidade técnica das ferramentas.

Essa síntese estabelece a chave interpretativa que orienta o capítulo de desenvolvimento e discussão a seguir: a pergunta relevante não é se a Cartografia Escolar, as Geotecnologias e a IA "funcionam" no ensino de Geografia, mas sob quais condições de mediação pedagógica cada uma dessas frentes efetivamente contribui para a construção do pensamento espacial dos estudantes.

3 METODOLOGIA

3.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa classifica-se, quanto à natureza, como bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo. Bibliográfica porque se fundamenta na análise sistemática de produção científica já consolidada — livros, artigos, dissertações e teses — sobre pensamento espacial, Cartografia Escolar, geotecnologias e Inteligência Artificial no ensino de Geografia. Documental porque incorpora, como fonte primária de análise, documentos oficiais que normatizam o currículo brasileiro, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e documentos orientadores do Ministério da Educação sobre o uso de Inteligência Artificial na Educação Básica.

Optou-se por essa natureza metodológica — em detrimento de uma pesquisa de campo com aplicação direta em turmas de Ensino Fundamental — em razão do objetivo proposto: antes de investigar empiricamente os efeitos dessas tecnologias sobre o pensamento espacial de estudantes específicos, este trabalho busca consolidar e articular criticamente um referencial teórico ainda disperso entre campos que raramente dialogam entre si (a Cartografia Escolar, as Geotecnologias e a IA), oferecendo uma base conceitual sobre a qual pesquisas empíricas futuras possam se apoiar. Essa é, portanto, uma limitação assumida e deliberada do estudo, explicitada também nas considerações finais.

3.2 Procedimentos de coleta e análise

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados científicas de acesso aberto — Google Acadêmico, SciELO, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e periódicos especializados em ensino de Geografia (a exemplo da Revista Brasileira de Educação em Geografia e do Boletim Paulista de Geografia) —, utilizando como descritores as combinações "pensamento espacial", "cartografia escolar", "geotecnologias no ensino", "inteligência artificial na educação" e "inteligência artificial no ensino de geografia", isolados e combinados entre si.

Como critérios de inclusão, priorizaram-se: (i) obras clássicas de referência no campo da Educação e da Geografia (Freire, Vygotsky, Piaget, Ausubel, Santos, Cavalcanti, Lacoste, Moraes), independentemente da data de publicação, por sua centralidade teórica consolidada; e (ii) artigos científicos publicados entre 2020 e 2026, priorizados para a discussão sobre geotecnologias e Inteligência Artificial, dado o caráter recente e em transformação acelerada desse debate. Foram excluídas fontes sem revisão por pares ou vinculação institucional identificável, à exceção de documentos oficiais (BNCC, LDB, MEC).

A análise do material seguiu o procedimento de análise de conteúdo temática: leitura exploratória, categorização dos textos segundo os eixos teóricos do Capítulo 2 (pensamento espacial, cartografia escolar, geotecnologias, IA, metodologias ativas), e síntese comparativa entre autores, com atenção específica a pontos de convergência e de tensão entre eles.

3.3 Corpus documental

O corpus desta pesquisa é composto por três blocos de fontes: a) documentos curriculares e normativos — BNCC (BRASIL, 2017), LDB (Lei nº 9.394/1996) e o documento orientador do MEC sobre Inteligência Artificial na Educação Básica (2025); b) literatura teórica clássica — obras de referência em teorias da aprendizagem (Vygotsky, Piaget, Ausubel) e em Geografia e Educação Geográfica (Milton Santos, Lana Cavalcanti, Yves Lacoste, Antônio Carlos Robert Moraes, Sonia Castellar); c) produção científica recente (2020–2026) — artigos, dissertações e teses sobre cartografia escolar e pensamento espacial, geotecnologias aplicadas ao Ensino Fundamental e Inteligência Artificial na educação e no ensino de Geografia.

Essa triangulação entre normativa oficial, teoria clássica e produção recente é o que sustenta, no Capítulo 4, a discussão articulada entre os três eixos propostos no título deste trabalho.

4 DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

4.1 Desafios da cartografia escolar tradicional

A análise da literatura consultada revela um diagnóstico recorrente: apesar da consolidação teórica da Cartografia Escolar como campo de pesquisa, sua tradução em prática docente cotidiana permanece incompleta. Grande parte das aulas de Geografia no segundo segmento do Ensino Fundamental ainda trata o mapa como ilustração de conteúdos — um recurso que acompanha a explicação, mas raramente é objeto de leitura crítica sistemática.

Um primeiro desafio identificado é de ordem formativa: muitos professores de Geografia formados antes da consolidação da Cartografia Escolar como subcampo de pesquisa não tiveram, em sua própria formação inicial, contato sistemático com a alfabetização cartográfica como processo cognitivo gradual — o que dificulta a mediação didática necessária para conduzir os estudantes das relações topológicas mais simples até representações cartográficas complexas, na progressão descrita por Piaget e incorporada à BNCC.

Um segundo desafio é de ordem material: a disponibilidade de atlas, globos, mapas murais atualizados e, mais recentemente, de conectividade para uso de plataformas digitais, permanece desigual entre escolas públicas e

privadas, entre redes urbanas e rurais. Essa desigualdade material condiciona, de antemão, quais escolas conseguirão de fato incorporar geotecnologias e IA como recursos pedagógicos regulares, e quais permanecerão dependentes de estratégias analógicas.

4.2 Potencialidades das geotecnologias na sala de aula

Quando mediadas didaticamente, as geotecnologias oferecem ganhos pedagógicos que a cartografia analógica dificilmente reproduz com a mesma imediaticidade: a possibilidade de alternar escalas em tempo real, de sobrepor camadas temáticas e de comparar imagens de um mesmo território em diferentes períodos históricos, tornando visíveis processos de transformação da paisagem que, de outro modo, permaneceriam abstratos para o estudante.

A literatura consultada sobre o uso pedagógico de plataformas de acesso gratuito, como o Google Maps e o Google Earth, no Ensino Fundamental II sugere que esse potencial é mais bem realizado quando ancorado em uma perspectiva de Cartografia Escolar Crítica — ou seja, quando o uso da ferramenta é acompanhado de perguntas que problematizam o que está sendo representado — e não apenas como exercício de manuseio técnico da plataforma.

Esse achado corrobora a hipótese H1 formulada na Introdução deste trabalho: a geotecnologia amplia o potencial da cartografia escolar, mas não substitui sua função alfabetizadora de base. Um estudante que ainda não compreende o conceito de escala como relação matemática entre representação e realidade dificilmente desenvolverá pensamento espacial mais sofisticado apenas por manipular um mapa digital interativo.

4.3 IA como mediadora — não substituta — do raciocínio espacial

A discussão sobre Inteligência Artificial no ensino de Geografia exige uma distinção conceitual que a literatura ainda trata de forma insuficientemente precisa: a diferença entre IA como ferramenta de mediação do raciocínio espacial e IA como fornecedora de respostas prontas que dispensam esse raciocínio.

Na primeira função, a IA generativa pode ser empregada, por exemplo, para gerar perguntas problematizadoras sobre uma paisagem, simular cenários

de mudança de uso do solo para debate em sala, ou auxiliar o professor na diferenciação pedagógica de atividades cartográficas — usos que dialogam diretamente com a noção vygotskiana de mediação e com a personalização do ensino discutida na literatura recente sobre IA na Educação Básica.

Na segunda função — hoje, adverte-se, a mais disseminada no uso espontâneo por estudantes, segundo os dados do MEC citados no Capítulo 2 — , a IA é acionada para produzir diretamente a resposta que deveria resultar do próprio processo de leitura cartográfica ou de análise de uma paisagem, esvaziando exatamente a operação cognitiva que a Geografia escolar busca desenvolver. Esse é o núcleo da hipótese H2 deste trabalho: o problema não está na tecnologia, mas na ausência de mediação docente que diferencie, para o estudante, quando o uso da IA amplia o raciocínio geográfico e quando o substitui.

4.4 Riscos: superficialidade, dependência tecnológica e exclusão digital

Três riscos emergem com destaque da literatura analisada. O primeiro é a superficialização do raciocínio espacial já discutida no item anterior — risco que se intensifica quanto menor for a formação do professor para mediar criticamente o uso da IA em sala de aula, cenário agravado pelo dado já citado de que apenas 19% dos estudantes relatam diálogo com professores sobre o uso pedagógico dessas ferramentas.

O segundo risco é a dependência tecnológica, entendida não como uso frequente da tecnologia, mas como perda progressiva da capacidade de realizar, sem mediação digital, operações cognitivas básicas de orientação e leitura espacial — tema ainda pouco investigado especificamente em contexto escolar brasileiro, o que se assinala aqui como lacuna a explorar em pesquisas futuras.

O terceiro risco, talvez o mais estrutural, é a exclusão digital: a incorporação acrítica de geotecnologias e IA como pressuposto pedagógico corre o risco de aprofundar desigualdades entre estudantes com e sem acesso regular a dispositivos e conectividade de qualidade.

4.5 Diálogo entre teoria e prática docente

A síntese entre os quatro itens anteriores permite retomar, de forma articulada, o problema de pesquisa proposto neste trabalho. A contribuição da

Cartografia Escolar, das Geotecnologias e da IA para o pensamento espacial não decorre de uma hierarquia evolutiva, mas de uma relação de complementaridade condicionada à mediação pedagógica.

Nesse sentido, confirma-se a hipótese H3: a formação continuada de professores de Geografia se revela, na literatura analisada, mais determinante para o sucesso pedagógico dessas tecnologias do que a infraestrutura disponível. Essa constatação aponta para uma implicação prática relevante: políticas públicas e programas de formação continuada voltados à integração de geotecnologias e IA no ensino de Geografia precisam, antes de investir exclusivamente em equipamentos e licenças de software, priorizar a formação docente para uma mediação didática crítica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu da pergunta sobre de que modo a articulação entre Cartografia Escolar, Geotecnologias e Inteligência Artificial pode contribuir — ou representar risco — para a construção do pensamento espacial de estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental, no âmbito do ensino de Geografia. A revisão bibliográfica e documental realizada permite retomar essa pergunta com um conjunto de respostas articuladas, ainda que não definitivas.

Em primeiro lugar, confirma-se que o pensamento espacial não é produto automático do contato com tecnologias, sejam elas analógicas ou digitais, mas resultado de um processo de mediação pedagógica deliberada. As três hipóteses formuladas na Introdução encontraram respaldo na discussão desenvolvida no Capítulo 4: a Cartografia Escolar permanece condição de base sobre a qual geotecnologias e IA devem se apoiar (H1); o uso acrítico da IA generativa apresenta risco real de esvaziamento do raciocínio espacial (H2); e a formação docente continuada mostrou-se mais determinante para o sucesso pedagógico dessas tecnologias do que a mera disponibilidade de infraestrutura (H3).

Em segundo lugar, a Geografia crítica de Milton Santos e a advertência de Yves Lacoste contra uma Geografia meramente descritiva revelaram-se chaves interpretativas indispensáveis para qualificar o debate sobre geotecnologias e IA: essas ferramentas não são neutras, e sua incorporação

pedagógica exige que o estudante seja formado não apenas para operá-las, mas para interrogá-las criticamente.

Em terceiro lugar, este estudo reconhece suas próprias limitações. Por se tratar de pesquisa exclusivamente bibliográfica e documental, suas conclusões carecem de verificação empírica direta junto a estudantes e professores em contexto real de sala de aula — etapa que se recomenda como desdobramento natural desta investigação, por meio de pesquisa-ação ou estudo de caso em escolas do segundo segmento do Ensino Fundamental. Recomenda-se, igualmente, que pesquisas futuras investiguem empiricamente, no contexto brasileiro, os efeitos do uso frequente de navegação assistida por IA e geotecnologias sobre habilidades de orientação espacial não assistida.

Por fim, a contribuição central deste trabalho está menos em oferecer respostas fechadas e mais em propor uma chave de leitura: a pergunta pedagogicamente relevante não é se a Cartografia Escolar, as Geotecnologias e a Inteligência Artificial "funcionam" no ensino de Geografia, mas sob quais condições de formação docente e mediação didática cada uma dessas frentes efetivamente amplia — ou, na ausência dessas condições, compromete — a construção do pensamento espacial dos estudantes da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

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

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. Ministério da Educação. Inteligência Artificial na Educação Básica: documento orientador. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/documentos/ia-educacao-basica.pdf. Acesso em: 9 jul. 2026.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.494. Acesso em: 9 jul. 2026.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de geografia na escola. Campinas: Papirus, 2012.

DUARTE, Rodrigo Gonçalves. Educação geográfica, cartografia escolar e pensamento espacial no segundo segmento do ensino fundamental. 2016. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-10112016-135000/pt-br.php. Acesso em: 9 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEOTECNOLOGIA no ensino de geografia: potencialidades pedagógicas do Google Maps no Ensino Fundamental II. Revista Tópicos, 2025. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/geotecnologia-no-ensino-de-geografia-pontencialidades-pegagogicas-do-google-maps-no-ensino-fundamental-ii. Acesso em: 9 jul. 2026.

A INTEGRAÇÃO da inteligência artificial na personalização do ensino na educação básica. Revista Aracê, São José dos Pinhais, v. 6, n. 3, p. 5956-5972, 2024. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/download/1284/1847/5085. Acesso em: 9 jul. 2026.

LACOSTE, Yves. A geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1988.

LEAJANSKI, Alisson Diego. As possibilidades das metodologias ativas no ensino de Geografia. Revista Metodologias e Aprendizado, Ponta Grossa, v. 6, p. 155-164, 2023. Disponível em: https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/3061. Acesso em: 9 jul. 2026.

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

MORAES, Antônio Carlos Robert. Geografia: pequena história crítica. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas, v. 2).

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. A representação do espaço na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SANTOS, Emilson Oliveira dos. Da teoria à prática: a BNCC Geografia aplicada ao estudo do meio. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v.

13, n. 23, p. 5-24, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.46789/edugeo.v13i23.1304. Acesso em: 9 jul. 2026.

SANTOS, Fabiana Karine Silva dos; RAMOS FILHO, Reginaldo Alves. Transformações no ensino de geografia: o papel das tecnologias emergentes. Revista de Geografia, Recife, v. 42, n. 2, p. 178-191, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/264302. Acesso em: 9 jul. 2026.

SANTOS, Milton. Metamorfose do espaço habitado. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Milton. Pensando o espaço do homem. São Paulo: Edusp, 2007.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). A geografia em sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O PENSAMENTO MATEMÁTICO NO UNIVERSO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS, BRINCADEIRAS E MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PRISCILA GALATTI SARTÓRIO

Resumo

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a construção do pensamento matemático na Educação Infantil, compreendendo a criança como sujeito potente, ativo e produtor de conhecimentos a partir das experiências vivenciadas em seu contexto social, cultural e afetivo. Parte-se do pressuposto de que os conhecimentos matemáticos não devem ser apresentados às crianças de maneira mecânica, fragmentada ou desvinculada de suas experiências cotidianas, mas construídos por meio de brincadeiras, jogos, desafios, interações e situações significativas. O pensamento matemático está presente nas ações diárias das crianças, como organizar objetos, comparar quantidades, reconhecer formas, estabelecer relações espaciais, identificar sequências, solucionar problemas e elaborar estratégias. Nesse sentido, cabe ao professor organizar intencionalmente tempos, espaços, materiais e situações que favoreçam a investigação, a curiosidade, o raciocínio lógico e a autonomia infantil. A reflexão fundamenta-se nos princípios da Educação Infantil e nas contribuições do Currículo da Cidade – Educação Infantil, especialmente no reconhecimento das múltiplas linguagens como formas de expressão e construção de conhecimentos. Considera-se, portanto, que promover experiências matemáticas na infância significa possibilitar que as crianças pensem, formulem hipóteses, argumentem, experimentem, comuniquem suas descobertas e construam diferentes formas de compreender o mundo.

Palavras-chave: Educação Infantil; pensamento matemático; brincadeiras; jogos; múltiplas linguagens; infância.

INTRODUÇÃO

Pensar a matemática na Educação Infantil implica reconhecer que as crianças já chegam às instituições educativas trazendo conhecimentos, experiências, curiosidades e hipóteses construídas nas relações que estabelecem com o mundo. Antes mesmo de terem contato sistematizado com conceitos matemáticos, elas vivenciam situações que envolvem quantidade,

espaço, tempo, medidas, formas, comparações, classificações, sequências e relações.

No cotidiano infantil, a matemática está presente em diferentes situações: quando uma criança percebe que possui mais ou menos objetos que outra; quando organiza brinquedos por tamanho ou cor; quando identifica que determinado objeto cabe ou não em um espaço; quando conta quantos colegas estão presentes; quando observa a passagem do tempo; quando constrói uma torre e busca equilibrá-la; quando cria regras para uma brincadeira ou procura estratégias para solucionar um desafio.

Dessa maneira, o pensamento matemático não deve ser compreendido como um conjunto de conteúdos a serem antecipados ou ensinados de forma descontextualizada. Ao contrário, sua construção acontece nas experiências que possibilitam às crianças investigar, experimentar, levantar hipóteses, estabelecer relações, comparar, argumentar e comunicar suas descobertas.

Na Educação Infantil, portanto, trabalhar com matemática significa criar condições para que as crianças possam atribuir sentido às situações que vivenciam, percebendo que os conhecimentos matemáticos fazem parte da vida cotidiana e estão relacionados às diferentes formas pelas quais os seres humanos organizam, interpretam e transformam o mundo.

Essa perspectiva também exige que o professor repense sua atuação. Mais do que apresentar respostas prontas, cabe ao docente organizar contextos investigativos nos quais as crianças possam participar ativamente, formular perguntas, buscar soluções e compartilhar seus diferentes modos de pensar.

A CRIANÇA E A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO MATEMÁTICO

As crianças constroem conhecimentos a partir das experiências que vivenciam e das relações que estabelecem com outras crianças, adultos, objetos, espaços e diferentes elementos culturais. Nesse processo, o pensamento matemático vai sendo construído progressivamente, de maneira articulada às demais dimensões do desenvolvimento infantil.

É importante compreender que as crianças possuem diferentes maneiras de pensar e resolver situações-problema. Uma mesma situação pode provocar diferentes estratégias e respostas, e essa diversidade constitui uma importante possibilidade pedagógica.

Quando uma criança precisa descobrir quantos objetos são necessários para distribuir igualmente entre os colegas, por exemplo, ela está diante de uma situação matemática que envolve contagem, correspondência, comparação e elaboração de estratégias. O professor não precisa necessariamente apresentar um procedimento único. Ao contrário, pode observar as estratégias utilizadas pelas crianças, questioná-las e favorecer a comunicação entre os diferentes modos de resolução.

Nesse sentido, o erro também pode ser compreendido como parte do processo de aprendizagem. Ao experimentar uma estratégia que não produz o

resultado esperado, a criança tem a oportunidade de rever suas hipóteses, buscar novas possibilidades e construir outros caminhos.

O pensamento matemático, portanto, desenvolve-se quando a criança é colocada diante de situações que despertam sua curiosidade e a convidam a pensar.

A brincadeira ocupa lugar fundamental na Educação Infantil. É por meio dela que as crianças exploram o mundo, estabelecem relações, criam narrativas, negociam regras, experimentam diferentes papéis e constroem conhecimentos.

Os jogos e as brincadeiras apresentam inúmeras possibilidades para o desenvolvimento do pensamento matemático. Jogos de percurso, construções com blocos, brincadeiras de organização e classificação, cantigas, parlendas, brincadeiras com movimentos, jogos de memória, quebra-cabeças, desafios de montagem e experiências com medidas podem possibilitar aprendizagens matemáticas significativas.

Em uma brincadeira de percurso, por exemplo, as crianças podem contar casas, comparar distâncias, antecipar possibilidades e criar estratégias. Em uma construção com blocos, podem explorar equilíbrio, tamanho, formas e relações espaciais. Ao organizar objetos, podem estabelecer critérios de classificação e ser desafiadas a explicar as escolhas realizadas.

O importante não está apenas no material utilizado ou na atividade proposta, mas nas possibilidades de pensamento que a situação oferece.

Assim, uma proposta matemática na Educação Infantil não precisa assumir o formato tradicional de uma atividade de registro em folha. Ela pode acontecer no parque, no refeitório, na sala de referência, nos espaços externos, durante uma brincadeira ou em uma situação cotidiana.

A matemática está presente na vida e, por isso, precisa fazer sentido para as crianças.

O cotidiano da instituição de Educação Infantil constitui um importante território para a construção do pensamento matemático. Situações aparentemente simples podem provocar importantes processos de investigação.

Quantas crianças vieram hoje? Há mais meninas ou meninos? Quantos copos precisamos colocar na mesa? Qual objeto é maior? Qual caminho é mais longo? Como podemos organizar os brinquedos? Quantas peças faltam para completar a construção? Qual torre ficou mais alta? Quantos passos precisamos dar até determinado lugar?

Perguntas como essas possibilitam que as crianças desenvolvam estratégias próprias e compreendam que a matemática não está restrita aos números escritos.

É justamente nesse contexto que o professor exerce papel fundamental como organizador de experiências. Ao observar as situações vivenciadas pelas crianças, pode identificar oportunidades de problematização e ampliar as possibilidades de investigação.

Uma situação cotidiana pode transformar-se em uma experiência matemática quando o professor lança uma pergunta instigadora, disponibiliza

materiais, incentiva a comparação entre diferentes estratégias ou convida as crianças a explicar como chegaram a determinado resultado.

Nesse sentido, a intencionalidade pedagógica não significa controlar todas as ações infantis, mas organizar condições para que as crianças possam agir, explorar, escolher, criar e aprender.

A construção do pensamento matemático também está relacionada às múltiplas linguagens utilizadas pelas crianças para expressar aquilo que pensam e descobrem.

Uma criança pode demonstrar seu pensamento por meio da fala, do desenho, dos movimentos corporais, da construção, da organização de objetos, da dramatização ou de outras formas de expressão.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil destaca a importância da expressão infantil no processo de aprendizagem, considerando que aprender envolve também comunicar aquilo que se compreendeu.

Nesse sentido, a criança precisa encontrar diferentes possibilidades para expressar suas ideias matemáticas. Ao perguntar “como você descobriu? ”, “por que você colocou dessa maneira? ” Ou “existe outro jeito de fazer? ”, o professor possibilita que a criança organize seu pensamento e compartilhe suas estratégias.

A comunicação, portanto, não acontece apenas depois da aprendizagem. Ela constitui parte do próprio processo de aprender.

Como destacado no *Currículo da Cidade – Educação Infantil*:

“O processo de aprender, como defende Paulo Freire (2008), é um processo dialógico e dialético. ”

A partir dessa compreensão, torna-se fundamental garantir espaços de escuta e diálogo, nos quais as crianças possam explicar seus pensamentos, ouvir os colegas, confrontar diferentes ideias e construir novos conhecimentos.

O professor da Educação Infantil possui papel essencial na organização de experiências que favoreçam a construção do pensamento matemático. Sua atuação não deve estar centrada na transmissão de conceitos, mas na criação de contextos que provoquem a curiosidade e a investigação.

Para isso, é necessário considerar a organização dos espaços, a seleção dos materiais, a disponibilidade de tempo, as interações e as possibilidades de expressão das crianças.

Materiais não estruturados, elementos da natureza, blocos de construção, objetos de diferentes tamanhos e formatos, jogos, livros, imagens e outros recursos podem constituir importantes parceiros pedagógicos.

A escolha e a disposição desses materiais podem favorecer situações em que as crianças tenham liberdade para explorar e, ao mesmo tempo, sejam desafiadas a pensar.

Também é necessário reconhecer que cada criança possui um percurso singular. As múltiplas infâncias presentes na instituição exigem um olhar atento para as diferentes formas de participação e aprendizagem.

Uma proposta pedagógica comprometida com as crianças não busca fazer com que todas realizem a mesma ação da mesma maneira. Ao contrário, reconhece a diversidade de estratégias, tempos, interesses e formas de expressão.

A construção do pensamento matemático está diretamente relacionada ao desenvolvimento da autonomia. Quando uma criança é incentivada a pensar sobre determinada situação, buscar soluções, fazer escolhas e comunicar suas descobertas, ela participa ativamente de seu processo de aprendizagem.

A autonomia, nesse sentido, não significa apenas realizar determinadas ações sem a ajuda do adulto. Significa também desenvolver confiança para pensar, decidir, argumentar, experimentar e enfrentar desafios.

Uma criança que é convidada a descobrir diferentes maneiras de construir uma torre, distribuir objetos entre os colegas ou organizar determinado material está desenvolvendo não apenas conhecimentos matemáticos, mas também capacidade de tomar decisões, negociar, cooperar e avaliar suas próprias estratégias.

Por isso, o trabalho com matemática na Educação Infantil deve estar comprometido com uma educação que reconheça as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e capazes de participar ativamente da construção de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento matemático faz parte do universo infantil e está presente nas experiências cotidianas das crianças. Sua construção não depende exclusivamente de atividades previamente planejadas ou de propostas formais, mas acontece nas relações, nas brincadeiras, nos jogos, nas explorações, nas interações e nos desafios que fazem parte da vida cotidiana.

Trabalhar matemática na Educação Infantil significa, portanto, reconhecer e potencializar aquilo que as crianças já fazem e pensam, criando novas oportunidades para que possam ampliar suas hipóteses e estratégias.

Nesse percurso, o professor possui papel fundamental: observar, escutar, problematizar, organizar contextos, disponibilizar materiais e criar situações que desafiem as crianças sem retirar delas o protagonismo.

A matemática pode estar presente na brincadeira de construir, na organização dos brinquedos, na preparação de uma receita, na contagem dos colegas, na exploração do espaço, na comparação de objetos, na criação de regras e em tantas outras experiências que fazem parte da infância.

Dessa forma, uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento do pensamento matemático não busca antecipar conteúdos escolares, mas possibilitar que as crianças construam conhecimentos de maneira contextualizada, significativa e prazerosa.

Ao valorizar as múltiplas linguagens, as brincadeiras, as interações e as diferentes formas de pensar, ampliamos as possibilidades para que cada criança possa investigar o mundo, elaborar hipóteses, expressar suas ideias e desenvolver-se com autonomia, respeitando seus tempos, suas singularidades e as diferentes formas de viver a infância.

A matemática, nesse contexto, deixa de ser compreendida como um conjunto de números e procedimentos e passa a ser reconhecida como uma forma de pensar, interpretar, questionar e compreender o mundo.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

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

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa de Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2019.

UMA ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS, DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM RELAÇÃO AO BERÇÁRIO

AN ANALYSIS OF HISTORICAL CHANGES, TEACHING PRACTICES, AND TEACHER TRAINING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN RELATION TO THE NURSERY

ÉRICA MAXIMINA FERREIRA

RESUMO

As transformações econômicas e sociais ocorridas nas últimas décadas modificaram significativamente a estrutura das famílias contemporâneas, influenciando diretamente a organização da dinâmica familiar e o papel desempenhado por seus integrantes. A crescente participação da mulher no mercado de trabalho, associada às novas configurações familiares, contribuiu para o aumento da procura por instituições de Educação Infantil destinadas ao atendimento de crianças cada vez mais jovens. Nesse contexto, o berçário passou a desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento infantil, deixando de ser compreendido exclusivamente como um espaço assistencialista para assumir uma função educativa pautada na indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Este estudo tem como objetivo refletir sobre a importância do berçário na vida dos bebês e de suas famílias, abordando aspectos relacionados ao processo de adaptação, à parceria entre a instituição e a família, à organização da rotina e à construção da identidade profissional dos educadores. Além disso, discute-se a evolução histórica e pedagógica dessas instituições e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil; Berçário; Desenvolvimento infantil; Família; Adaptação escolar.

ABSTRACT

The economic and social transformations that have taken place over recent decades have significantly changed the structure of contemporary families, directly influencing family dynamics and the roles performed by their members. The increasing participation of women in the labor market, combined with new family arrangements, has contributed to a growing demand for early childhood education institutions designed to care for increasingly younger children. In this context, nursery schools have assumed a fundamental role in children's development, moving beyond na exclusively welfare-based perspective to adopt na educational approach based on the inseparability of care and education. This study aims to reflect on the importance of nursery education in the lives of infants and their families, addressing aspects related to the adaptation process, the partnership between educational institutions and families, the organization of daily routines, and the construction of teachers' professional identities. Furthermore, it discusses the historical and pedagogical evolution of these institutions and their contribution to children's integral development.

Keywords: Early Childhood Education; Nursery school; Child development; Family; School adaptation.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceram a creche como uma instituição destinada ao atendimento de crianças de zero a três anos. Entretanto, ao longo dos anos,

diferentes concepções sociais passaram a atribuir significados distintos aos termos creche e berçário. Enquanto a creche foi frequentemente associada ao atendimento de famílias em situação de vulnerabilidade social, o berçário passou a ser relacionado a famílias com melhores condições socioeconômicas. Apesar dessas diferenças conceituais, ambas as instituições possuem objetivos semelhantes, uma vez que são responsáveis pelo cuidado e pela educação de crianças cujas famílias necessitam de apoio durante a jornada de trabalho.

A adaptação da criança ao ambiente escolar constitui um dos principais desafios da Educação Infantil. O ingresso no berçário representa uma mudança significativa na rotina do bebê, que passa a conviver em um ambiente desconhecido, cercado por novos adultos e outras crianças, afastando-se temporariamente das pessoas que tradicionalmente lhe oferecem segurança e acolhimento.

Historicamente, as creches e os berçários surgiram com um caráter essencialmente assistencialista, assumindo o papel de suprir a ausência da família em diferentes situações. Contudo, o avanço das pesquisas relacionadas ao desenvolvimento infantil demonstrou que os primeiros anos de vida representam um período decisivo para a formação das capacidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais da criança. Como consequência, tornou-se necessário redefinir o papel dessas instituições e investir na formação dos profissionais responsáveis pelo atendimento infantil.

Atualmente, os berçários dispõem de espaços planejados para atender às necessidades específicas dos bebês, oferecendo ambientes acolhedores, materiais adequados e propostas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral da criança. Além dos cuidados relacionados à alimentação, à higiene e ao descanso, os profissionais desenvolvem atividades que estimulam a linguagem, a coordenação motora, a percepção sensorial, a socialização e a construção da autonomia.

Nesse contexto, os educadores precisam estar preparados para atuar de maneira integrada, articulando os conhecimentos pedagógicos aos cuidados essenciais exigidos nessa etapa da vida. Dessa forma, educar no berçário

significa reconhecer o bebê como um sujeito histórico, social e cultural, capaz de construir conhecimentos por meio das interações estabelecidas com o ambiente, com os adultos e com outras crianças.

O SURGIMENTO DO BERÇÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O surgimento das creches no Brasil está diretamente relacionado ao processo de industrialização, à expansão urbana e às transformações do sistema capitalista. A crescente participação da mulher no mercado de trabalho gerou a necessidade de criar espaços destinados ao atendimento das crianças durante o período em que os pais permaneciam fora de casa.

Inicialmente, essas instituições possuíam uma função predominantemente assistencialista, preocupando-se principalmente com a alimentação, a higiene e a proteção das crianças. Segundo Silva e Francischini (2012), a história da Educação Infantil brasileira está diretamente vinculada à história da assistência social destinada à infância.

Ao longo do século XX, as políticas públicas passaram a reconhecer a importância do atendimento educacional às crianças pequenas. Esse processo resultou na regulamentação das creches e no reconhecimento da Educação Infantil como um direito garantido por lei.

Na década de 1990, as instituições de Educação Infantil começaram a incorporar, de maneira mais sistemática, propostas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral da criança, reduzindo gradativamente o caráter assistencialista que predominava em muitas instituições.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as crianças passaram a ser reconhecidas como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, o que provocou mudanças significativas nas práticas desenvolvidas nas creches e nos berçários.

De acordo com Oliveira e Miguel (2012), as instituições de Educação Infantil passaram a assumir a responsabilidade de oferecer condições favoráveis para a aprendizagem, seja por meio das brincadeiras, seja por meio de situações pedagógicas planejadas e orientadas pelos adultos.

A partir dessas transformações, a Educação Infantil passou a ser compreendida como a primeira etapa da educação básica, responsável pelo desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança, complementando a ação da família e da comunidade, conforme estabelece o artigo 29 da LDB.

Nesse sentido, o berçário deixou de ser considerado apenas um espaço destinado aos cuidados básicos para assumir uma função educativa essencial no desenvolvimento infantil.

A IMPORTÂNCIA DA ROTINA NO BERÇÁRIO

A adaptação dos bebês ao ambiente escolar representa um período de grandes desafios, tanto para as crianças quanto para os profissionais da educação. Durante os primeiros meses, é comum que os bebês demonstrem insegurança diante das mudanças relacionadas ao ambiente, às pessoas e às novas experiências.

Como a linguagem oral ainda está em processo de desenvolvimento nessa faixa etária, os bebês expressam suas necessidades e emoções por meio do choro, dos gestos e de diferentes manifestações corporais. Por esse motivo, o processo de adaptação deve ocorrer de maneira gradual, respeitando o tempo e as particularidades de cada criança.

Em muitas instituições, o período inicial é organizado por meio da redução da carga horária, permitindo que os bebês conheçam progressivamente os espaços, os profissionais e os colegas. Essa estratégia favorece a construção de vínculos afetivos e contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento.

Após a fase de adaptação, a organização da rotina torna-se um elemento essencial para o desenvolvimento infantil. A elaboração de um planejamento pedagógico estruturado possibilita a realização de atividades diversificadas, incluindo experiências musicais, brincadeiras, exploração de diferentes materiais e atividades artísticas.

Os momentos relacionados à alimentação, à higiene e ao descanso também podem ser utilizados como oportunidades de aprendizagem. Durante o banho, por exemplo, o educador pode estimular o reconhecimento das partes do corpo; durante a alimentação, pode incentivar o desenvolvimento da coordenação motora e da autonomia; e, durante as interações diárias, pode ampliar as possibilidades de comunicação e expressão.

Entretanto, a rotina não deve ser compreendida como uma sequência rígida de atividades. Pelo contrário, ela deve ser suficientemente flexível para atender às necessidades individuais das crianças e respeitar seus ritmos de aprendizagem.

Segundo Bilória e Metzner (2013), o primeiro passo para a organização da rotina consiste em reconhecer a criança como um sujeito histórico e social, capaz de desenvolver afetos, curiosidades, sentimentos, amizades e sua própria identidade cultural.

Assim, a rotina desempenha um papel fundamental na organização do cotidiano escolar, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da socialização e da construção da identidade infantil.

A IDENTIDADE DAS PROFESSORAS DE BERÇÁRIO

Historicamente, as profissionais responsáveis pelo atendimento dos bebês não precisavam possuir formação acadêmica específica. Como suas funções estavam relacionadas aos cuidados básicos, muitas vezes eram associadas à figura materna.

Com as transformações ocorridas na Educação Infantil, o papel dessas profissionais foi ressignificado. Atualmente, as professoras do berçário não são responsáveis apenas pelos cuidados relacionados à alimentação, à higiene e ao descanso, mas também pelo planejamento e pela implementação de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

De acordo com Oliveira (1976), a identidade é construída por meio das relações sociais e do processo de interação entre o indivíduo e a sociedade. Nesse sentido, a identidade profissional da educadora do berçário é constituída a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar e das relações estabelecidas com as crianças, as famílias e os demais profissionais da instituição.

A professora que atua nessa etapa da Educação Infantil deve possuir formação adequada, estar comprometida com a atualização constante de seus conhecimentos e demonstrar sensibilidade para compreender as necessidades específicas dos bebês.

Segundo Kramer (2005), o cuidar e o educar devem ser compreendidos como ações inseparáveis, uma vez que o desenvolvimento infantil acontece por meio da integração entre os aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais.

Além do conhecimento pedagógico, a educadora precisa conhecer as características individuais de cada criança, considerando aspectos relacionados à alimentação, ao sono, às preferências, aos hábitos familiares e às formas de interação.

A parceria entre a família e a escola também desempenha um papel fundamental no processo educativo. Quando os responsáveis percebem que existe uma relação de confiança entre a professora e a criança, tendem a desenvolver uma visão mais positiva da instituição e a participar mais ativamente do processo educacional.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) destaca que a instituição não substitui a família, mas deve constituir-se como um ambiente acolhedor, organizado e afetivo, capaz de promover o bem-estar e a segurança das crianças.

Além disso, o trabalho desenvolvido no berçário envolve a participação de toda a equipe escolar. Profissionais da direção, da secretaria, da cozinha, da limpeza e da manutenção contribuem, direta ou indiretamente, para a construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento infantil.

Dessa forma, a atuação da professora ultrapassa a dimensão dos cuidados básicos e assume um papel decisivo na promoção de experiências significativas, no fortalecimento dos vínculos afetivos e na construção da autonomia das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu compreender a importância dos berçários para o desenvolvimento da sociedade contemporânea, especialmente diante das transformações ocorridas na estrutura familiar e no mercado de trabalho.

Ao longo dos anos, essas instituições passaram por importantes mudanças, abandonando gradativamente o caráter exclusivamente assistencialista para assumir uma função educativa voltada para o desenvolvimento integral da criança.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que os estímulos oferecidos durante os primeiros anos de vida influenciam significativamente o desenvolvimento infantil. Nesse contexto, os profissionais da Educação Infantil desempenham um papel fundamental na promoção de experiências que favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social dos bebês.

Além disso, o estudo destaca a importância da formação continuada dos educadores, uma vez que a qualidade do trabalho pedagógico está diretamente relacionada à atualização dos conhecimentos e à reflexão permanente sobre a prática docente.

Superar as concepções assistencialistas ainda presentes em algumas instituições significa reconhecer os bebês como sujeitos ativos, capazes de

participar da construção do conhecimento e de estabelecer relações significativas com o mundo ao seu redor.

Por fim, conclui-se que o acolhimento, a organização dos espaços, a valorização das interações e a construção de práticas pedagógicas fundamentadas nas necessidades das crianças são elementos indispensáveis para o desenvolvimento de uma Educação Infantil comprometida com a formação integral dos bebês e com a construção de uma sociedade mais justa e humanizada.

REFERÊNCIAS

BILÓRIA, Jéssica Ferreira. METZER, Andréia Cristina. **A importância da rotina na Educação Infantil**. Disponível em: < https://goo.gl/rVrg8q > Acesso em: 05/2020.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < https://goo.gl/JKLrYY > Acesso em: 05/2020

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. V.1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRIADY, Carmem Maria. Convivendo com crianças de 0 a 6 anos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FIGUEIREDO, Fabiana, KRAMER, Sonia, NASCIMENTO, Anelise, PREDOZA, Giovana, VARGENS, Paula. Nos relatos de professores, conquistas e ambigüidades da educação infantil. Cadernos do Departamento de Educação, nº 62. Rio de Janeiro, Departamento de Educação da PUC-Rio, 2002º.

OLIVEIRA, Débora Regina de; MIGUEL, Ana Silvia Bergantini. **A nova concepção de creche pós-LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96)**. Disponível em: < https://goo.gl/k27QYN > Acesso em: 05/2020.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; FRANCISCHINI, Rosângela. **O surgimento da Educação Infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil**. Disponível em: < https://goo.gl/aX11fZ > Acesso em: 05/2020.

COMO A CRIANÇA APRENDE A LER E A ESCREVER? CONTRIBUIÇÕES DE MAGDA SOARES, EMILIA FERREIRO E ARTUR GOMES DE MORAIS PARA A COMPREENSÃO DA ALFABETIZAÇÃO

GISELE BARBOSA PEREIRA CAVALCANTE [8]

RESUMO

A alfabetização constitui um dos principais desafios da educação brasileira, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Compreender como as crianças aprendem a ler e a escrever é fundamental para a organização de práticas pedagógicas que favoreçam essa aprendizagem. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições de Magda Soares, Emília Ferreiro e Artur Gomes de Morais para a compreensão da alfabetização. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da leitura e análise de obras desses autores. Os estudos evidenciam que a alfabetização envolve a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, a construção ativa do conhecimento pela criança e a participação em práticas sociais de leitura e escrita. Os resultados indicam que a aprendizagem da língua escrita não ocorre de forma exclusivamente espontânea nem se reduz ao ensino mecânico de letras e sílabas, exigindo a atuação intencional do professor e a articulação entre alfabetização e letramento. Conclui-se que as contribuições dos autores analisados permitem compreender a alfabetização como um processo complexo, que integra aspectos linguísticos, cognitivos, pedagógicos e sociais.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; sistema de escrita alfabética; psicogênese da escrita; consciência fonológica.

8 Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade de Guarulhos. (**2021**); especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de São Carlos; Professor(a) de Ensino Fundamental I na EMEF CEU VILA CURUÇÁ,

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui uma das etapas mais importantes da educação básica, pois possibilita às crianças o acesso à leitura, à escrita e à participação em práticas sociais mediadas pela linguagem. Apesar dos avanços nas pesquisas educacionais e da ampliação do acesso à escola, a aprendizagem da leitura e da escrita continua sendo um desafio para muitos estudantes e professores, evidenciando a complexidade desse processo.

Ao longo da história da educação brasileira, diferentes concepções buscaram explicar como ocorre a alfabetização. Em determinados períodos, a ênfase esteve voltada para os métodos de ensino e para a memorização de letras e sílabas. Posteriormente, as pesquisas passaram a considerar também os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da escrita e a importância das práticas sociais de leitura e escrita, ampliando a compreensão sobre o tema.

Nesse contexto, destacam-se as contribuições de Magda Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Artur Gomes de Morais. Embora fundamentados em referenciais teóricos distintos, esses autores contribuíram significativamente para a compreensão da alfabetização ao discutirem aspectos relacionados ao letramento, à construção do conhecimento pela criança, ao Sistema de Escrita Alfabética e ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem.

As reflexões apresentadas neste estudo também dialogam com desafios observados no cotidiano da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A experiência docente evidencia que as crianças chegam à escola com diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, exigindo práticas pedagógicas planejadas e fundamentadas teoricamente para atender às diversas necessidades de aprendizagem.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições de Magda Soares, Emília Ferreiro e Artur Gomes de Morais para a compreensão da aprendizagem da leitura e da escrita, buscando identificar aproximações e complementaridades entre suas perspectivas teóricas.

Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica baseada na leitura e análise de obras consideradas referenciais na área da alfabetização. A escolha desses autores justifica-se pela relevância de suas contribuições para a formação de professores e para as discussões sobre práticas pedagógicas voltadas ao ensino da leitura e da escrita.

COMO A CRIANÇA CONSTRÓI CONHECIMENTOS SOBRE A ESCRITA

As pesquisas sobre alfabetização passaram por importantes transformações ao longo do século XX. Durante muito tempo, os estudos concentraram-se principalmente nos métodos de ensino, buscando identificar quais estratégias seriam mais eficientes para ensinar a leitura e a escrita. Nesse contexto, a criança era vista como alguém que deveria receber e reproduzir os conhecimentos transmitidos pelo professor.

Essa perspectiva começou a ser modificada a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que passaram a investigar como as crianças compreendem e constroem conhecimentos sobre a escrita. Influenciadas pelas ideias de Jean Piaget, as autoras demonstraram que a criança não aprende apenas por meio da repetição ou da memorização, mas por meio da elaboração de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem escrita.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), muito antes de ingressar na escola, as crianças já estabelecem contato com diferentes formas de escrita presentes em seu cotidiano, como livros, placas, embalagens e cartazes. A partir dessas experiências, começam a formular explicações sobre o que a escrita representa e como ela funciona.

Nessa perspectiva, aprender a escrever significa compreender progressivamente o funcionamento do sistema de escrita. As autoras identificaram diferentes níveis de desenvolvimento desse conhecimento. No nível pré-silábico, a criança ainda não estabelece relação entre escrita e fala. Em seguida, surge a hipótese silábica, na qual acredita que cada sílaba pode ser representada por uma única letra. Posteriormente, passa pelo nível silábico-alfabético até alcançar a hipótese alfabética, momento em que compreende que as letras representam unidades sonoras menores da fala, os fonemas.

Uma das principais contribuições da psicogênese da língua escrita foi a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem. Para Ferreiro e Teberosky (1999), os erros produzidos pelas crianças não representam ausência de conhecimento, mas evidenciam formas de raciocínio e hipóteses que estão sendo construídas. Dessa forma, a análise das produções infantis permite ao professor compreender o que a criança já sabe e quais desafios ainda precisa superar.

Na prática pedagógica, essa compreensão contribui para que o professor observe a escrita das crianças de maneira mais investigativa. Em vez de focar apenas no acerto ou no erro, torna-se possível identificar os conhecimentos que estão sendo construídos e planejar intervenções mais adequadas às necessidades de aprendizagem de cada estudante.

Entretanto, reconhecer a criança como sujeito ativo da aprendizagem não significa defender que ela aprenderá sozinha. As contribuições de Ferreiro e Teberosky evidenciam a importância da construção do conhecimento, mas não eliminam a necessidade da ação docente. Pelo contrário, reforçam a importância de um professor que compreenda os processos de aprendizagem e organize situações didáticas capazes de favorecer avanços nas hipóteses de escrita.

Assim, o principal legado dessas autoras consiste em demonstrar que a aprendizagem da escrita é resultado de um processo de construção progressiva do conhecimento. Essa compreensão ampliou significativamente os estudos sobre alfabetização e contribuiu para superar visões que atribuíam o sucesso ou o fracasso escolar exclusivamente aos métodos de ensino. Ao mesmo tempo, abriu espaço para novas discussões sobre o papel do professor e sobre a necessidade de um ensino planejado e sistemático, aspectos aprofundados posteriormente por Artur Gomes de Morais.

O PAPEL DO PROFESSOR NA APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

As contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky permitiram compreender que a criança constrói conhecimentos sobre a escrita por meio da formulação de hipóteses. Entretanto, essa constatação não significa que a aprendizagem ocorra de forma espontânea ou sem a intervenção do professor. Nesse sentido,

os estudos de Artur Gomes de Morais contribuem para compreender a importância do ensino planejado e sistemático na alfabetização.

Para Morais (2012), a escrita alfabética deve ser compreendida como um sistema notacional, e não como um simples código de transcrição da fala. Isso significa que aprender a ler e a escrever exige a compreensão de princípios específicos que organizam o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Dessa forma, a alfabetização envolve não apenas a participação em práticas de leitura e escrita, mas também a apropriação de conhecimentos linguísticos que precisam ser ensinados.

Nessa perspectiva, o professor desempenha papel fundamental no processo de aprendizagem. Cabe a ele organizar situações didáticas que favoreçam a reflexão sobre a escrita, possibilitando que as crianças avancem em suas hipóteses e compreendam progressivamente as relações entre letras e sons. O ensino deixa de ser entendido como mera transmissão de conteúdos e passa a constituir um processo de mediação intencional e planejada.

Outro conceito importante discutido por Morais (2019) é o de consciência fonológica. O autor define essa habilidade como a capacidade de refletir sobre os sons da fala, identificando sílabas, rimas, aliterações e fonemas. Segundo suas pesquisas, o desenvolvimento da consciência fonológica contribui para a aprendizagem da escrita, especialmente quando articulado ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.

Entretanto, Morais (2019) alerta que a consciência fonológica, isoladamente, não garante a alfabetização. É necessário que a criança compreenda como os sons da fala são representados graficamente pelas letras. Por essa razão, atividades que promovam a análise das palavras, a comparação entre escritas e a reflexão sobre regularidades da língua tornam-se importantes no trabalho pedagógico.

No cotidiano escolar, observa-se que as crianças apresentam diferentes níveis de conhecimento sobre a escrita. Algumas já estabelecem relações entre fala e escrita, enquanto outras ainda estão construindo essas compreensões iniciais. Diante dessa diversidade, torna-se fundamental que o professor realize avaliações diagnósticas e acompanhe continuamente o desenvolvimento dos estudantes, utilizando essas informações para planejar intervenções adequadas.

Assim, as contribuições de Artur Gomes de Morais reforçam a ideia de que a alfabetização depende da articulação entre aprendizagem e ensino. Reconhecer

a atividade intelectual da criança não significa renunciar à ação pedagógica. Pelo contrário, exige um professor que compreenda o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética e organize situações de aprendizagem que favoreçam sua apropriação de forma reflexiva e significativa.

ALFABETIZAÇÃO: UM DIÁLOGO ENTRE DIFERENTES PERSPECTIVAS

A análise das contribuições de Magda Soares, Emília Ferreiro e Artur Gomes de Morais permite compreender que a alfabetização é um fenômeno complexo, que não pode ser explicado por uma única teoria ou metodologia. Embora cada autor enfatize aspectos específicos da aprendizagem da escrita, suas produções apresentam importantes pontos de aproximação e complementaridade.

Magda Soares (2004; 2020) destaca que a alfabetização deve ocorrer articulada ao letramento, permitindo que as crianças aprendam o funcionamento do sistema de escrita ao mesmo tempo em que participam de práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, aprender a ler e escrever não significa apenas dominar uma técnica, mas utilizar a linguagem escrita em diferentes contextos sociais.

Por sua vez, Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram que a criança participa ativamente desse processo, construindo hipóteses sobre a escrita e reorganizando seus conhecimentos à medida que interage com diferentes situações de aprendizagem. As autoras contribuíram para modificar a forma de compreender os erros infantis, que passaram a ser vistos como manifestações de um raciocínio em desenvolvimento.

Complementando essas contribuições, Morais (2012; 2019) ressalta a importância do ensino explícito e sistemático do Sistema de Escrita Alfabética. Para o autor, compreender como a criança aprende não elimina a necessidade da intervenção pedagógica. Ao contrário, exige um professor capaz de planejar atividades que favoreçam a reflexão sobre a linguagem e promovam avanços na aprendizagem.

Ao analisar conjuntamente essas perspectivas, torna-se possível perceber que elas não são excludentes. Enquanto Magda Soares enfatiza a dimensão social da escrita, Ferreiro e Teberosky explicam os processos cognitivos envolvidos na

aprendizagem, e Morais evidencia a importância do ensino sistemático. Juntas, essas contribuições oferecem uma compreensão mais ampla da alfabetização.

As reflexões apresentadas neste estudo também dialogam com situações observadas no cotidiano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A experiência docente demonstra que as crianças chegam à escola com conhecimentos e vivências muito diferentes em relação à cultura escrita. Em uma mesma turma é possível encontrar estudantes em diferentes hipóteses de escrita, o que exige do professor planejamento, observação constante e intervenções adequadas às necessidades de cada criança.

Nesse contexto, torna-se evidente que a alfabetização não depende exclusivamente da adoção de um método específico. O sucesso da aprendizagem está relacionado à capacidade de articular práticas de letramento, compreensão dos processos de aprendizagem infantil e ensino sistemático do Sistema de Escrita Alfabética. Essa integração permite que as crianças avancem na construção da leitura e da escrita de forma significativa.

Dessa forma, compreender a alfabetização cientificamente significa reconhecer que aprender a ler e escrever envolve múltiplos fatores. Trata-se de um processo que articula aspectos linguísticos, cognitivos, pedagógicos e sociais, exigindo tanto a participação ativa da criança quanto a atuação intencional do professor. É justamente nessa articulação que se encontram as principais contribuições dos autores analisados neste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das contribuições de Magda Soares, Emília Ferreiro e Artur Gomes de Morais permite compreender que a alfabetização não pode ser reduzida ao domínio de técnicas de leitura e escrita nem à adoção de um método específico. Trata-se de um processo que envolve a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, a construção ativa do conhecimento pela criança e a mediação intencional do professor. As perspectivas analisadas demonstram que a aprendizagem da escrita depende da articulação entre aspectos linguísticos, cognitivos, pedagógicos e sociais. Nesse sentido, compreender a alfabetização cientificamente significa reconhecer a complementaridade dessas dimensões e a necessidade de práticas pedagógicas que promovam, simultaneamente, o

ensino do sistema de escrita e a participação dos estudantes em práticas significativas de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Magda Soares e a alfabetização no Brasil: contribuições para o campo da educação**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, 2023. Disponível em: Revista Educação e Pesquisa (USP). Acesso em: 05 ago. 2026.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA ENQUANTO LEITOR

THAMIRES FERRIS BARBOSA DE LIMA

RESUMO

Este trabalho aborda de forma clara e simples, o desenvolvimento humano quanto à perspectiva de Piaget e de Vygotsky. Traz em seu conteúdo o que é a leitura e suas estratégias e como poderão ser utilizadas nos anos iniciais do ensino fundamental, trazendo uma sequência didática, para ser trabalhada com as crianças em sala de aula.

Palavras Chaves: Desenvolvimento, Pensamento, Linguagem, Leitura, Estratégias.

INTRODUÇÃO

Pensamos nesse tema, querendo entender como acontece esse processo de desenvolvimento da leitura na criança. Com isso, trazemos como fonte, em nossa primeira parte do trabalho, uma revisão de literatura utilizando os teóricos Jean Piaget e Vygotsky, abordando suas perspectivas à respeito de linguagem e pensamento.

1. SOBRE O DESENVOLVIMENTO

1.1 O pensamento e a linguagem

O pensamento é fundamental no processo de aprendizagem, isto é, são as ações do indivíduo interiorizada, onde através dele que se desenvolverá.

O homem utiliza a linguagem para comunicar as ideias e sentimentos através da fala, da escrita e outros signos convencionais. É na primeira infância que os seres humanos a adquirem, a partir da interação social.

Podemos dividi-las em duas etapas: formal onde exige a colocação da linguagem padrão e informal onde são utilizadas as expressões coloquiais no momento de intimidade entre os falantes, por exemplo.

Portanto, a linguagem é a capacidade de utilizar os sistemas complexos de comunicação.

1.1.1 A perspectiva de Jean Piaget

O desenvolvimento psíquico para Piaget se inicia, quando nascemos e se conclui assim que nos tornamos adultos, ou seja, ao longo de nossas vidas somos constantemente provocados, à agir sobre o meio para modificá-lo, nos adaptando à ele. O desconforto causado por uma nova situação nos faz retirar informações do objeto, chegando a equilibração que é construir um novo conhecimento. Desta maneira o conhecimento se solidifica ao longo dos anos.

> As estruturas variáveis serão, então, as formas de organização da atividade mental, sob um duplo aspecto: motor ou intelectual, de uma parte e afetivo, de outra, com suas duas dimensões individual e social (interdividual) (PIAGET, 1964, p. 13)

O desenvolvimento ocorre por estágios, e em cada momento o sujeito construirá sua aprendizagem pessoal e social. Desta maneira se desdobrará os estágios piagetianos que são os seguintes:

> 1º. O estágio dos reflexos, ou mecanismos hereditários, assim como também das primeiras tendências instintivas (nutrição) e das primeiras emoções. 2º. O estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados. 3º. O estágio da inteligência senso-motora ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade. Êstes [sic] três primeiros estágios constituem o período da lactância [sic] (até por volta de um ano e meio a dois anos, isto é, anterior ao desenvolvimento da

linguagem e do pensamento). 4º. O estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (de dois a sete anos, ou segunda parte da "primeira infância"). 5º. O estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (de sete a onze-doze anos). 6º. O estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência). (PIAGET, 1964, p. 13)

Período sensório-motor (0-24 meses)

Representa a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo universo prático que cerca a criança. Isto é, a formação dos esquemas sensoriais-motores irá permitir ao bebê a organização inicial dos estímulos ambientais, permitindo que, ao final do período, ele tenha condições de lidar, embora de modo rudimentar, com a maioria das situações que lhe são apresentadas. (RAPPAPORT, 1981, p. 66)

No ponto de partida da evolução mental, não existe, certamente, nenhuma diferenciação entre o eu e o mundo exterior, isto é, as impressões vividas e percebidas não são relacionadas ne à consciência pessoal sentidas como um "eu", mem a objetos concebidos como exteriores. São simplesmente dados em um bloco indissociado, ou como que expostos sobre um mesmo plano, que não é nem interno nem externo, mas meio caminho entre esses dois pólos. Estes só se oporão um ao outro pouco a pouco. Ora, por causa desta indissociação primitiva, tudo que é percebido é centralizado sobre a própria atividade. O eu, no inicio, está no centro da realidade, porque é inconsciente de si mesmo e a medida que se constrói como uma realidade interna ou subjetiva o mundo exterior vai-se objetivando. Em outras palavras, a consciência começa por um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência senso-motora levem a construção de um universo objetivo, onde o próprio corpo aparece como elemento entre os outros, e ao qual se opõe a vida interior, localizada neste corpo. (PIAGET, 1964, p. 19)

Período pré-operacional (2-7 anos)

Ao se aproximar dos 24 meses a criança estará desenvolvendo ativamente a linguagem o que lhe dará possibilidades de, além de se utilizar da inteligência pratica decorrente dos esquemas sensoriais motores formados na fase anterior, iniciar a capacidade de representar

coisa por outra, ou seja, formar esquemas simbólicos. Isto será conseguido tanto a partir do uso de um objeto como se fosse outro (quando por exemplo, uma caixa de fósforos pode se transformar num carrinho para brincar), de uma situação por outra (na brincadeira de casinha a criança estará representando situações da vida diária) ou ainda de um objeto, pessoa ou situação por uma palavra.

O alcance do pensamento irá aumentar, obviamente, mas lenta e gradualmente, e assim a criança continuará bastante egocêntrica e presa às ações. Egocêntrica, pois devido à ausência de esquemas conceituais e de lógica, o pensamento será caracterizado por uma tendência lúdica, por uma mistura de realidade com fantasia, o que determinará uma percepção muito distorcida da realidade. E esta distorção se dará justamente em função destas limitações. (PAPPAPORT, 1981, p. 68)

Período das operações concretas (7-11, 12 anos)

Este período que corresponde praticamente à idade em que se inicia a frequência à escola elementar será marcado por grandes aquisições intelectuais de acordo com as proposições piagetianas.

Observa-se um marcante declínio do egocentrismo intelectual e um crescente incremento do pensamento lógico. Isto é, em função da capacidade, agora adquirida, de formação de esquemas conceituais, de esquemas mentais verdadeiros, a realidade passará a ser estruturada pela razão e não mais pela assimilação egocêntrica, como ocorria na fase anterior. A criança terá um conhecimento real, correto e adequado de objetos e situações da realidade externa (esquemas conceituais), e poderá trabalhar com eles de modo lógico. Assim, a tendência lúdica do pensamento, típica da idade anterior, quando o real e fantástico se misturavam nas explicações fornecidas pela criança, será substituída por uma atitude crítica. A criança não irá mais tolerar contradições no seu pensamento, ou entre o pensamento e a ação como antes, mas sim, irá sentir necessidade de explicar logicamente suas idéias [sic] e ações.

No que se refere à linguagem, verificar-se-á um acentuado declínio da linguagem egocêntrica até seu completo desaparecimento. Isto significa que, se no início da fase, em torno de 7 anos ainda podemos observar eventuais manifestações de egocentrismo na linguagem, isto não mais ocorrerá nos anos subsequentes, quando então poderemos

> dizer que a linguagem já será totalmente socializada. (PAPPAPORT, 1981, p. 72-73)
>
> Período das operações formais (12 anos em diante)
>
> Se no período das operações concretas, a inteligência da criança manifesta progressos notáveis, apresenta, por outro lado, ainda algumas limitações. Talvez a principal delas, que está implícita no próprio nome, relaciona-se ao fato de que tanto os esquemas conceituais como operações mentais realizadas se referem a objetos ou situações que existem concretamente na realidade.
>
> Na adolescência, esta limitação deixa de existir, e o sujeito será então capaz de formar esquemas conceituais abstratos (conceituar termos como amor, fantasia, justiça, esquema, democracia) e realizar com eles operações mentais que seguem os princípios da lógica formal, o que dará, sem dúvida, uma riqueza imensa em termos de conteúdo e da flexibilidade de pensamento. Com isso adquire capacidade para criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta; discute os valores morais de seus pais e constrói os seus próprios (adquirindo, portanto, autonomia); torna-se capaz de aceitar suposições pelo gosto da discussão; faz sucessão de hipóteses que expressa em proposições para depois testá-las; procura propriedades gerais que permitam dar definições exaustivas, declarar leis gerais e ver significação comum em material verbal; os seus conceitos espaciais podem ir além do tangível finito e conhecido para conceber o infinitamente grande ou infinitamente pequeno; torna-se consciente de seu próprio pensamento, refletindo sobre ele a fim de oferecer justificações lógicas para os julgamentos que faz; lida com relações entre relações, etc. (PAPPAPORT, 1981, p. 74)

Para Piaget: “A linguagem é, necessariamente, interindividual, sendo construída por um sistema de *signos”* (PIAGET, 1964, p. 84)

A linguagem é construída através de signos (palavras) para a comunicação com o próximo, e as crianças pequenas podem usar ainda os símbolos, utilizando sua imaginação, que são os chamados jogos simbólicos, ou as brincadeiras do faz de conta. O pensamento se antecede a linguagem, porém esta linguagem agirá

e transformará o pensamento para adaptar-se, ao desenvolvimento, auxiliando-o nas abstrações futuras.

Com o aparecimento da linguagem que se dá por volta dos 2 anos de idade, a criança torna-se capaz de relatar o que aconteceu e se precipitar no que fará. Desta maneira acontecerá o início da socialização e utilizará a linguagem para organizar o pensamento.

No início, a criança ainda se limitará ao egocentrismo, pois conversa de forma que a fala é somente para ela mesma, não se preocupa com a interpretação do ouvinte. Posteriormente vai se adaptando progressivamente, através do equilíbrio, para moldar assim a sua nova realidade. Esta linguagem egocêntrica vai desaparecendo ao longo do desenvolvimento e dará espaço a linguagem interior contínua do adulto.

"Sabe-se que o lactente aprende pouco a pouco a imitar, sem que exista uma técnica hereditária da imitação." (PIAGET, 1964, p. 25). Assim se inicia a socialização da criança com a linguagem, através de imitação dos sons, acabam aprendendo pala subordinação, que o adulto superior a ela expõe, sendo assim um modelo a ser seguido.

> Em função destas modificações gerais da ação, assiste durante a primeira infância a uma transformação da inteligência que, de apenas senso-motora ou prática que é no início se prolonga doravante como pensamento propriamente dito sob a dupla influência da linguagem e da socialização. (PIAGET, 1964, p.27)

A criança começa a deixar de ser prática e começa assim a surgir o pensamento, já que agora possui a linguagem para expressar ações tanto futuras, como também trazer à memória ações passadas. Neste momento, surge a socialização, que nada mais é do que, o compartilhamento de suas ações com

o próximo, e da mesma forma que ocorre com a linguagem, o pensamento também surge sendo egocêntrico.

1.1.2 A perspectiva de Vygotsky

Para Vygotsky, o processo do desenvolvimento humano se dá de forma cultural, são processos de desenvolvimentos internos do sujeito de acordo com a cultura que o mesmo está inserido. “O ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2005, p. 57)

> Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. E essa importância que Vygotsky dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos cristaliza-se na formulação de um conceito específico dentro de sua teoria, essencial para a compreensão de suas idéias [sic] sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de **zona de desenvolvimento proximal.** (OLIVEIRA, 2005, p. 58)

Quando a criança consegue desenvolver alguma tarefa sem a ajuda de outra pessoa, ela se encontra no nível de desenvolvimento real, pois já aprendeu a desenvolver a atividade, e quando ainda precisa de ajuda para desenvolver certa tarefa, ela se encontra no nível de desenvolvimento potencial, pois ainda precisará de auxilio para executar a atividade. Entre esses níveis ocorre a zona de desenvolvimento proximal, que é o percurso que o sujeito irá percorrer entre o nível do desenvolvimento potencial para o nível de desenvolvimento real.

> A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer

> com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo (OLIVEIRA, 2005, p.60)

A linguagem, é um sistema simbólico e, sua função, é a comunicação social, que surge inicialmente por necessidade, do intercâmbio entre as pessoas.

> É necessário que sejam utilizados signos, compreensíveis por outras pessoas, que traduzam idéias [sic], sentimentos, vontades, pensamentos, de forma bastante precisa. Como cada indivíduo vive sua experiência pessoal de modo muito complexo e particular, o mundo da experiência vivida tem que ser extremamente simplificado e generalizado para poder ser traduzido em signos que possam ser transmitidos a outros. (OLIVEIRA, 2005, p.42-43)

As palavras ganham assim, um significado próprio do sujeito, os signos são de uma comunidade, e nem por isso iguais a todos, cada individuo vai contribuir com características únicas para o signo, mas nem por isso fugir da ideia principal, que será o pensamento generalizante, que é o momento onde enquadramos o objeto em uma categoria. É neste momento que a linguagem fornece á base para a mediação entre o sujeito e o objeto.

> É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre

> pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico de ser humano (OLIVEIRA, 2005, p.43)

O pensamento e a linguagem ocorrem inicialmente separados e, com o desenvolvimento do indivíduo, passam a andar juntos e indissociáveis.

Desta maneira surge à fase Pré-Verbal, que existirá com uma inteligência prática que usará somente o concreto para resolver situações e ainda não se utilizará de signos para a comunicação. Neste momento a criança Pré-Verbal utilizará do choro e expressões para a comunicação.

> Num determinado momento do desenvolvimento da criança (por volta dos dois anos de idade) o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e inicia-se uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem. (OLIVEIRA, 2005, p.43)
>
> Quando os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se unem, surgindo, então, o pensamento verbal e a linguagem racional, o ser humano passa a ter a possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelo sistema simbólico da linguagem. (OLIVEIRA, 2005, p.43)

O pensamento verbal passa a predominar no homem por ser um ser sócio-histórico.

> O significado é um componente essencial da palavra e é, ao mesmo tempo, um ato de pensamento, pois o significado de uma palavra já é, em si, uma generalização. Isto é, no significado da palavra é que o

> pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. (OLIVEIRA, 2005, p.48)

Cada palavra tem o seu próprio significado e não cabe outro, ou seja, não há como falarmos sobre algum objeto e pensarmos em outro, por exemplo.

Para Vygotsky, encontramos duas funções básicas da linguagem, o intercâmbio social e o pensamento generalizante.

> São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no "filtro" através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele. (OLIVEIRA, 2005, p. 48)

Desta maneira, o pensamento e a fala se unem de tal forma, que fica difícil distinguir em que momento é a fala ou o pensamento, assim o indivíduo pensa algo, associa ao mundo real, fazendo uma compreensão sobre o objeto.

> Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da "palavra", seu componente indispensável. Parecia, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. (VYGOTSKY, 1989, p.104 apud OLIVEIRA, 2005, p. 48).

CONSIDERAÇÕES

Pude concluir com esse trabalho, o quanto importante é entendermos um pouco mais á respeito do desenvolvimento da criança e de que forma isso se dá, pois

é á partir daí, que a criança vai adquirindo conhecimento no decorrer do seu desenvolvimento cognitivo e\ou afetivo.

E de que, nós professores e estudantes, podemos contar com o apoio de importantes programas, como PNAIC, juntamente com os PCNs, para que de fato o ensino para essa faixa etária, do Ensino Fundamental, seja de boa qualidade, dando o devido respaldo aos educadores e estudantes, mostrando como deve ser trabalhado e o que poderá ser trabalhado na sala de aula, para o ensino da leitura.

Aprendi que estratégia de leitura é um método de ensino, para aquisição tanto da leitura, quanto da escrita, para os anos iniciais do ensino fundamental, e para que se dê o aprendizado da leitura, vai além de decodificar as letras, os símbolos, é necessário que haja um prévio conhecimento á respeito do que se está lendo, para se obter um bom entendimento da leitura.

Pude perceber como é importante estarmos atentos ao desenvolvimento humano. E que as fases do seu desenvolvimento devem ser respeitadas e estimuladas pelo professor, para que assim o aluno se aproprie de novos conhecimentos, buscando trazer uma leitura que ultrapasse o horizonte da decodificação, pois é muito mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos esse trabalho, consideramos que no processo de desenvolvimento da criança, a interação social, a cultura e os conhecimentos já adquiridos são fundamentais e de extrema importância para o desenvolvimento desse processo, respeitando sempre os estágios de desenvolvimento da criança, onde construirá a aprendizagem individual e social.

Portanto, trabalhar a prática de leitura em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental, o professor deve estar em constante interação com a realidade de vida dos seus alunos, onde o professor deixa de ser apenas o transmissor do saber, e passa então, a caminhar junto e lado a lado de seu aluno, fazendo suas intervenções nas dificuldades que apresentarem e facilitando a interpretação e compreensão do conteúdo a ser ensinado.

Sendo assim, a aprendizagem da leitura se torna um grande desafio para o professor, pois exigirá muitas das vezes dedicação, flexibilidade, bastante tempo nas elaborações das atividades, buscar diferentes estratégias de leitura e comprometimento no objetivo que se quer alcançar, de forma que essa aprendizagem seja significativa e faça sentido na vida de seus alunos, ampliando a visão de mundo e formando assim, cidadãos críticos e com autonomia para viver em sociedade.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: Ensino de primeira á quarta série - Brasília, 1997.v.II;144p.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura.* 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.* 4. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA MEC – Ministério da Educação. Apresenta os serviços oferecidos. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 23 out. 2014.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia.* Trad. Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973. Título Original: *Six Études de Psychologie*.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Claudia. *Psicologia do desenvolvimento: teorias do desenvolvimento, conceitos fundamentais*. São Paulo: Pedagógica e universitária Ltda, 1981.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

.

A RELAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E NEUROCIÊNCIA

LUCIANO DE OLIVEIRA FURTADO[9]

RESUMO

A Psicologia da Educação, juntamente com a Neurociência, tem possibilitado reunir informações empíricas, teóricas e científicas, a fim de ampliar as oportunidades para que os alunos desenvolvam habilidades e competências cognitivas, emocionais e sociais ao longo de seu crescimento. Nesse contexto, o objetivo do estudo é analisar a relação entre psicologia da educação e Neurociência, de modo a destacar suas contribuições para o desenvolvimento humano e processos de aprendizagem. Foi realizada uma pesquisa exploratória bibliográfica, com abordagem qualitativa, de livros, teses, dissertações e artigos científicos publicados na base de dados do Portal de Periódico da Capes e do Google Acadêmico. Foram adotados os seguintes critérios de inclusão para a busca dos estudos: artigos nacionais; disponibilizados na íntegra; e publicados nos últimos 10 anos. Com base nas teorias analisadas, o presente estudo demonstrou que a integração entre os fundamentos que constituem a Psicologia da Educação e a Neurociências tem contribuído com o aprimoramento das práticas pedagógicas, uma vez que essas áreas forcem informações relevantes para o entendimento sobre o funcionamento cerebral, os processos cognitivos e aspectos comportamentais do indivíduo.

Palavras-chave: psicologia da educação; neurociência; desenvolvimento humano; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As Ciências da Educação são constituídas por temáticas relevantes que buscam esclarecer como ocorre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, principalmente frente às mudanças sociais, advento tecnológico e aprimoramento das práticas pedagógicas contemporâneas. Nesse cenário, a

[9] Graduação em Educação Especial pelo Centro Universitário ETEP **(2025)**.

Psicologia da Educação, juntamente com a Neurociência, tem possibilitado reunir informações empíricas, teóricas e científicas, a fim de ampliar as oportunidades para que os alunos desenvolvam habilidades e competências cognitivas, emocionais e sociais ao longo de seu crescimento (COSTA, 2023).

Apesar dessas áreas serem constituídas por teorias científicas distintas e apresentarem fundamentos próprios que orientam seus profissionais, diferentes estudos na literatura, mostram que quando complementares, favorecem a construção de estratégias pedagógicas mais eficientes, minimizando as limitações dos aprendizes. Nesse contexto, o problema de investigação parte do seguinte questionamento: quais as principais contribuições da Psicologia da Educação e Neurociência para o desenvolvimento humano e processos de aprendizagem?

Estudos comprovam que ambas as áreas facilitam a avaliação pedagógica e a investigação individualizada das dificuldades de aprendizagem dos alunos, e apresentam uma perspectiva interdisciplinar no reconhecimento das singularidades do indivíduo. Para tanto, acredita-se que os conhecimentos associados à Psicologia da Educação e Neurociência, promovem no ambiente educativo, a construção do pensamento crítico e reflexivo, criando ambientes mais interativos, inclusivos e propícios para o desenvolvimento integral dos educandos (ACAMPORA; FERREIRA, 2019; MANHÃES; TEIXEIRA; SOUZA, 2020; COSTA, 2023).

O objetivo geral do estudo é analisar a relação entre psicologia da educação e Neurociência, de modo a destacar suas contribuições para o desenvolvimento humano e processos de aprendizagem. Os objetivos específicos incluem: compreender os fundamentos que orientam as práticas da Psicologia da Educação; entender como se dá o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem escolar, a partir dos fundamentos da Neurociência; e enfatizar a importância das práticas pedagógicas apoiadas na integração entre Psicologia da Educação e Neurociências.

Nos âmbitos social e científico, o estudo da relação entre a Psicologia da Educação e a Neurociência fornece informações relevantes a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, contribuindo com o aprimoramento das práticas pedagógicas. Com isso, busca-se promover a qualidade do ensino por meio de avaliações criteriosas sobre as reais necessidades dos alunos, com base nos mecanismos cognitivos, emocionais e neurobiológicos estudados por estas áreas. Cita-se ainda que a pesquisa subsidia o enriquecimento da literatura, auxiliando na construção de bases teóricas essenciais para a produção de conhecimento interdisciplinar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Gil (2002) a metodologia adotada nos estudos científicos deve seguir procedimentos que abrangem a definição dos métodos e instrumentos mais adequados às finalidades desejadas, possibilitando reunir informações relevantes para o entendimento dos fenômenos. Com isso, em relação aos objetivos da pesquisa, o estudo caracteriza-se como exploratória, já que a mesma propicia uma análise mais flexível e o aprofundamento das discussões acerca da relação entre Psicologia da Educação e Neurociência.

Quanto à abordagem, a pesquisa configura-se como qualitativa, a fim de favorecer a interpretações dos fenômenos sociais, mediante análise de significados, percepções e contextos, dependendo da perspectiva crítica e reflexiva do pesquisador.

Por sua vez, quanto aos instrumentos para a coleta de dados, optou-se pela realização da pesquisa bibliográfica, cujos referenciais foram obtidos de estudos que tratam da temática. A escolha desse tipo de metodologia justifica-se:

> [...] no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (Gil, 2002, p. 45).

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados livros, teses, dissertações e artigos científicos publicados na base de dados do Portal de Periódico da Capes e do Google Acadêmico. Foram adotados os seguintes critérios de inclusão para a busca dos estudos: artigos nacionais; disponibilizados na íntegra; e publicados nos últimos 10 anos. Foram excluídos os artigos que não eram da área de Psicologia da Educação e Neurociência, e publicados fora do recorte temporal escolhido. Além de estudos atuais, para melhor contextualizar as áreas investigadas, foi preciso utilizar autores clássicos que fundamentassem as teorias científicas mais importantes.

Os artigos publicados por Souza (2025), Pequeno, Fialho e Santana (2022), Demo (2024), Torquato Júnior *et al*. (2025), além de autores clássicos como Piaget (1985), Piaget (1986) e Vygotsky (1991) foram os principais aportes teórico-metodológicos utilizados para entender as teorias que orientam a atuação da Psicologia da Educação. Para entender como ocorre o desenvolvimento humano com base na Neurociência, a investigação se apoiou nas pesquisas realizadas por Acampora e Ferreira (2019), Gonçalves *et al*.

(2019) e Costa (2023). E por fim, para compreender sobre a integração entre Psicologia da Educação e Neurociências nas práticas pedagógicas, a análise se baseou nos estudos de Bica, Carpes e Roehrs (2018), Costa (2023) e Silva (2025).

A análise dos dados foi realizada por meio da leitura criteriosa dos estudos selecionados, com o objetivo de identificar convergências, divergências e relações relevantes para a compreensão da temática investigada. Inicialmente, os trabalhos foram examinados individualmente, considerando seus objetivos, fundamentos teóricos, metodologias e principais resultados. Posteriormente, os dados foram integrados e sistematizados, possibilitando a construção da análise e discussão dos resultados com base nas evidências científicas encontradas.

ASPECTOS TEÓRICOS

Integração entre Psicologia da Educação e Neurociências nas práticas pedagógicas

A partir das descobertas de John T. Bruer, nos anos 90, conhecida como a década do cérebro, Ferreira, Gonçalves e Lameirão (2019) evidenciam a relação entre Educação, Psicologia e Neurociência, demonstrando que, sozinha, a Neurociência não é capaz de recomendar quais as melhores estratégias a serem inseridas em sala de aula para ampliar as oportunidades de aprendizagem. Para Bruer, a Psicologia Cognitiva atua como mediadora entre as duas áreas, possibilitando entendimento profundo das ações que são necessárias para a mudança comportamental com foco no desempenho escolar.

Enquanto a Neurociência possibilita aos educadores conhecer como se dá o funcionamento cerebral e quais funções associadas a esse processo, a Psicologia desempenha papel central na conexão das concepções neurocientíficas na aprendizagem e práticas pedagógicas. Um modo efetivo para incentivar a interação e integração da Psicologia e Neurociências no ambiente escolar seria através da inserção da transdisciplinaridade, que se sobressai frente às abordagens de disciplinaridade, multidisciplinaridade e interdisciplinaridade (FERREIRA; GONÇALVES; LAMEIRÃO, 2019). A Figura 3 aponta as diferenças de cada uma delas, expondo como ocorre a interação do conhecimento:

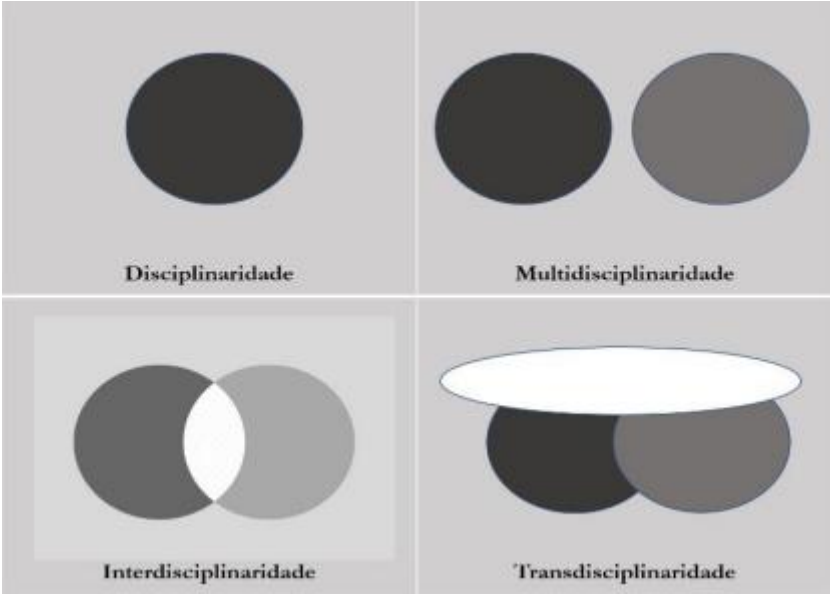

Figura 3 – Disciplinaridade, Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade

Fonte: Ferreira, Gonçalves e Lameirão (2019, p. 12)

Com base na Figura 3, o conhecimento na disciplinaridade se dá a partir do contato com apenas uma disciplina, enquanto na multidisciplinaridade, a construção do saber reflete a junção de conhecimentos individuais compartilhados por estudiosos, educadores e profissionais capacitados. A interdisciplinaridade abrange o conhecimento produzido através do cruzamento entre disciplinas. Por sua vez, a transdisciplinaridade caracteriza-se por ser um processo interativo mais elevado, uma vez que o conhecimento se dá mediante comunicação de diversos especialistas e pessoas, em que cada área científica, possui sua própria soberania (FERREIRA; GONÇALVES; LAMEIRÃO, 2019).

Esses pressupostos estão de acordo com as descobertas efetuadas pela Neuroeducação, que corresponde à intersecção das áreas Pedagogia, Psicologia e Neurociências, que ganhou notoriedade na década de 70, mediante a realização de estudos que tratavam do funcionamento do cérebro, do comportamento humano e como esses aspectos influenciavam a aprendizagem (MANHÃES; TEIXEIRA; SOUZA, 2020). Assim:

> Para a neuroeducação, a contribuição das neurociências está no auxílio ao conhecimento dos mecanismos cerebrais envolvidos com a aprendizagem, já a colaboração da psicologia está em compreender os processos cognitivos resultantes desses mecanismos, e a participação da pedagogia está em aplicá-los

> nas práticas de ensino (MANHÃES; TEIXEIRA; SOUZA, 2020, p. 60).

Para Silva (2025) as pesquisas no campo da Neurociências contribuem para a compreensão das singularidades de cada indivíduo, o que possibilita o reconhecimento que o desenvolvimento humano e a aprendizagem ocorrem de maneira distinta para cada indivíduo. Dessa maneira, torna-se possível observar que cada aluno possui características, potencialidades e ritmos de aprendizagem próprios, que devem ser explorados e estimulados.

Apoiada na interface construída entre Psicologia e Educação, enfatiza-se que a atuação do psicólogo escolar juntamente com o profissional docente, beneficia a melhoria educativa como um todo, mas também fortalece os princípios da Educação Inclusiva. Esses profissionais contribuem significativamente com a implementação de “atividades como escuta; orientação individual e/ou grupal; intervenções em sala de aula; e projetos” (FONSECA; FREITAS; NEGREIROS, 2018, p. 438).

Inúmeros estudos mostram a importância das práticas pedagógicas fundamentadas na Psicologia da Educação e na Neurociência, a fim de ampliar as oportunidades de os educadores efetuarem uma avaliação individualizada das capacidades e dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem. Sabe-se que mais do que transmitir conteúdos, a prática pedagógica deve permanecer voltada para o desenvolvimento de competências essenciais para a capacitação dos estudantes a interpretar informações, resolver problemas e aprender de forma consciente e contínua (COSTA, 2023).

As evidências obtidas em pesquisas da Neurociência, sobre as alterações cerebrais relacionadas à aprendizagem, aliadas aos métodos de observação e análise do comportamento desenvolvidos pela Psicologia, oferecem uma base científica essencial para avaliar e fundamentar a eficácia das estratégias de ensino adotadas em sala de aula (MANHÃES; TEIXEIRA; SOUZA, 2020).

Guimarães *et al.* (2023) destacam:

> [...] a necessidade de reajustes às características etárias singulares dos alunos para se atingir o sucesso na escola. A plasticidade neural é bem maior nas áreas cerebrais encarregadas pela aprendizagem e pelas áreas do córtex cerebral são juntamente ativadas durante o processo de aprendizagem, fatores relevantes que devem ser de conhecimento pelos profissionais na educação. Os professores terão mais prazer na arte de ensinar auxiliando como o cérebro aprende e usando estes conhecimentos na educação (GUIMARÃES *et al*., 2023, p. 14).

A Educação, devidamente apoiada por conhecimentos decorrentes da Psicologia da Educação e Neurociências, consegue desenvolver estratégias e criar ambientes favoráveis para que os alunos tenham as dificuldades minimizadas e as habilidades melhoradas. Com isso, os educandos permanecem inseridos em atividades que buscam desenvolver competências, a partir do fortalecimento dos processos cognitivos e comportamentais que levam à obtenção do conhecimento significativo (GONÇALVES *et al*., 2019).

No desenvolvimento da atenção, citada como um dos processos cognitivos decisivos para a aprendizagem, Santos *et al.* (2026, p. 10) afirmam que:

> Crianças que demonstram maior capacidade de concentração, planejamento e controle cognitivo tendem a apresentar melhores resultados em atividades relacionadas à leitura, escrita e resolução de problemas. Esse cenário evidencia a importância de estimular essas habilidades desde os primeiros anos da educação básica.

O uso de brincadeiras e atividades lúdicas oportunizam o funcionamento das funções executivas melhorando a atenção, a memória de trabalho e o controle inibitório, estimulando a interação com as tarefas propostas em sala de aula. Os jogos atuam na melhoria da comunicação oral e capacidade de socialização, impulsionando a convivência coletiva e se configurando como ferramenta para desenvolvimento social e cultural (SANTOS *et al*., 2026, p. 10).

Gazarini (2024) enfatiza a atuação da Neurociências no entendimento dos transtornos e distúrbios de aprendizagem, de modo a identificar os estímulos possíveis a serem inseridos no ambiente educativo. Estratégias que adotam métodos estruturados, ambientes organizados e abordagens interativas podem minimizar as dificuldades e limitações dos aprendizes, e consequentemente, potencializar a comunicação, melhorar a linguagem, elevar a capacidade intelectual e promover comportamentos positivos.

Considerando que segundo a Neurociência, as funções executivas atuam na organização das atividades rotineiras, estratégicas e metacognitivas, Costa (2023) afirma que os educadores possuem a missão de orientar e mediar a informação, de modo que os alunos adquiram maior capacidade de autonomia para obter o aprendizado. A autora descreve que a escola desempenha um papel essencial no fortalecimento das funções executivas, a fim de oferecer propostas pedagógicas capazes de estimular o pensamento crítico, a autonomia e a aprendizagem significativa.

Bica, Carpes e Roehrs (2018) afirmam que a consideração dos aspectos da Neurociência em sala de aula, alinhados com as diretrizes curriculares, demanda planejamento multimodal e estratégias que favoreçam o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Os autores afirmam que “o planejamento pedagógico baseado em métodos representacionais variáveis relacionados a aspectos da neurociência buscam o desenvolvimento de habilidades comportamentais que incluem a cognição e a emoção dos estudantes” (BICA; CARPES; ROEHRS, 2018, p. 10).

Na visão de Acampora e Ferreira (2019) os fundamentos da metacognição, apresentados pela Neurociência, apoiam o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para apoiar o aprendizado e desenvolver diferentes capacidades como a de leitura, facilitando a construção do conhecimento mediante contato com o texto. Assim, os estudantes passam a escolher textos mais relevantes para o contexto aprendido, além de assimilar melhorar as informações, obter conhecimentos prévios e repensar sobre suas ações em seu próprio aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os fundamentos da Neurociência, o desenvolvimento humano resulta da interação contínua entre fatores biológicos e estímulos provenientes dos ambientes social e educativo aos quais o indivíduo faz parte. Nesse processo, as conexões neurais são modificadas através da neuroplasticidade, ampliando as oportunidades para a obtenção de conhecimento e habilidades. A metacognição é citada também como a capacidade do sujeito de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem e é reconhecida como importante para a obtenção da autonomia e dinamicidade na consolidação das capacidades cognitivas, emocionais e comportamentais.

Com base nessas teorias, o presente estudo demonstrou que a integração entre os fundamentos que constituem a Psicologia da Educação e a Neurociências tem contribuído com o aprimoramento das práticas pedagógicas, uma vez que essas áreas forcem informações relevantes para o entendimento sobre o funcionamento cerebral, os processos cognitivos e aspectos comportamentais do indivíduo. Enquanto a primeira busca esclarecer as etapas do desenvolvimento humano e elementos envolvidos na evolução da cognição, subsidiando estratégias de ensino individualizadas; a segunda possibilita a compreensão dos mecanismos neurais associados a aprendizagem. Portanto, fica claro que essa integração exerce papel relevantes na construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e interativos.

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.

WWW.SLEDITORA.COM
WHATSAPP (11)978414455
SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM