

SL EDUCACIONAL

ABRIL DE 2026 V.8 N.04



CIMESB

Formação de Professores

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/04/2026

Revista SL Educacional

Nº 04

Abril 2026

Publicação

Mensal (abril)

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.04 (2026) - São Paulo: SL
Editora, 2026 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/04/2026

1 Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

MATEMÁTICA VIVA: ALFABETIZAR PARA LER E TRANSFORMAR O MUNDO	
ALINE KAWABATA DE MORAIS BASTOS	4
O QUE É INCLUSÃO?	
BRUNA PRECIOSA MENEZES RAMOS	15
O DESENVOLVIMENTO DA FALA DA CRIANÇA	
CAMILA MICCAS.....	23
O USO PEDAGÓGICO DE JOGOS E BRINCADEIRAS	
DANIELA DUARTE DE ARAUJO CRISCUOLO	32
ARTE, CULTURA E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO	
DEBORA ALVES	46
A PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO E O ENSINO DE MATEMÁTICA	
EDUARDO PORTELA MOURA.....	56
BRINCAR COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
GRACILENE ALVES SERAFIM.....	64
PEDAGOGIA E O ECA	
LÍVIA GARDINAL CAIRES	75
HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	
LUIZ RICARDO COSTA	82
DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: A INTERFERÊNCIA DE ALGUNS FATORES SOCIAIS NESTE PROCESSO	
PALOMA GOMES DA SILVA SOUTO LOPES	98
A EXPERIÊNCIA DO ATO DE BRINCAR NO CEI ESPAÇO DA COMUNIDADE II E AS TEORIAS ESTUDADAS	
TAÍS NUNAN COLENATTO CORRÊA	106
O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PREVENÇÃO DO SEDENTARISMO INFANTIL	
THAINÁ MENDES SARTORI SILVA	122
AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA	
MARIA SANDRA DA SILVA TAVARES.....	129
COMO OS JOGOS E FERRAMENTAS DIGITAIS PODEM TRAZER BENEFÍCIOS PARA O APRENDIZADO DO INGLÊS	
GABRIELA FERNANDES COSTA E VANESSA RIBEIRO RODRIGUES	136
O DIAGNÓSTICO QUE CHEGA PELO ABISMO: ANGÚSTIAS E A BUSCA POR SENTIDO NA PARENTALIDADE ATÍPICA TARDIA	
SHIRLEI LAURENTINO SHULTES MARQUES	161
O BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS DOS BEBÊS	
PATRICIA RODRIGUES DA SILVA ARAÚJO	174
O ATELIÊ DE ARTES COMO UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO CRIADOR ARTISTICO	
LAURA CRISTINA FERREIRA ROSA ALVES.....	183
DESAFIOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
PAULA REGINA NERI DE SOUZA.....	196
CULTURA ESCRITA E LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO DE LEITORES DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA	
PRISCILA GALATTI SARTÓRIO	207
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: POTENCIALIDADES, DESAFIOS E CAMINHOS PARA UMA INTEGRAÇÃO RESPONSÁVEL	
ANDRESSA RAMOS VICHATO IEVENES.....	214
RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DIÁLOGO E O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA UNIDADE DE ENSINO	
ÉRICA MAXIMINA FERREIRA	221
ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM: O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	
GISELE BARBOSA PEREIRA CAVALCANTE	233

MATEMÁTICA VIVA: ALFABETIZAR PARA LER E TRANSFORMAR O MUNDO

ALINE KAWABATA DE MORAIS BASTOS

RESUMO

O desafio de ensinar Matemática nos anos iniciais é uma realidade persistente e complexa para muitos educadores, pois frequentemente o ensino se ancora em uma abordagem tradicional, focada em procedimentos mecânicos e descontextualizados (PARUTA, 2022; BAKER, 1997). Essa visão tradicional distancia as crianças do verdadeiro poder da Matemática: o de ser uma linguagem para ler, interpretar e transformar o mundo (PARUTA, 2022). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) convida a superar essa visão, definindo competência como a capacidade de mobilizar conhecimentos para resolver "demandas complexas da vida cotidiana" (BRASIL, 2018). É a partir dessa premissa que a alfabetização matemática emerge como um tema urgente e fundamental (PARUTA, 2022).

Palavras-chave: alfabetização matemática, anos iniciais, brincar

1 INTRODUÇÃO

A Matemática, quando libertada da repetição de algoritmos, revela-se uma ferramenta social poderosa (BAKER, 1997). Alfabetizar matematicamente é ir muito além de ensinar a calcular; é equipar os estudantes com as habilidades necessárias para compreender padrões, argumentar com base em dados e tomar decisões informadas (PARUTA, 2022; BRASIL, 2018). Trata-se de uma forma de letramento que habilita o indivíduo a participar de maneira mais crítica e autônoma na sociedade.

Este artigo propõe a refletir sobre a alfabetização matemática como uma prática social intrinsecamente ligada à linguagem e explorar suas implicações

diretas para a sala de aula (PARISOTTO e ORTEGA, 2016). O objetivo é fornecer ao professor dos anos iniciais um referencial para construir uma prática pedagógica que dê vida à Matemática, conectando-a às experiências, curiosidades e necessidades dos alunos, uma vez que a BNCC é um documento normativo que almeja a construção de uma "sociedade justa, democrática e inclusiva" (BRASIL, 2018; RICHIT et al, 2023). Para isso, é crucial, antes de tudo, alinharmos nossa compreensão sobre o que de fato significa alfabetizar em Matemática.

2 O Que Entendemos por Alfabetização Matemática?

Para transformar a prática pedagógica, é essencial que tenhamos clareza sobre os conceitos que a norteiam. Discutir o que é alfabetização matemática não é um exercício puramente teórico, mas sim a construção de um alicerce sólido para a ação em sala de aula.

2.1. Diferenciando Conceitos

É comum que os termos "aprender a calcular" e "alfabetizar matematicamente" sejam usados como sinônimos, mas eles representam visões de ensino fundamentalmente distintas (PARUTA, 2022).

"Aprender a calcular" refere-se, em sua forma mais restrita, à execução de procedimentos e algoritmos. É o "saber fazer" mecânico, muitas vezes desprovido de compreensão sobre o porquê e o para quê da operação (BAKER, 1997).

Já, "alfabetizar matematicamente" implica a capacidade de compreender os conceitos por trás dos procedimentos, de ler situações-problema, de representar ideias de múltiplas formas e de usar a Matemática como uma linguagem para resolver problemas reais e se comunicar (PARUTA, 2022).

2.2 As Dimensões da Alfabetização Matemática

A alfabetização matemática é um processo de construção de significados e solução de problemas (OECD, 2023). A BNCC formaliza essa visão por meio

do conceito de letramento matemático, que define como as "competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente" (BRASIL, 2018). Essa abordagem desloca o foco do resultado final (a resposta certa) para o processo de pensamento que leva a ele.

Essa alfabetização se manifesta concretamente na capacidade do aluno de utilizar registros variados para expressar seu raciocínio. A BNCC ampara essa prática em diversas orientações. Na Educação Infantil, por exemplo, o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento (EI03ET04) orienta que as crianças devem ser capazes de "registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea)". No 1º ano do Ensino Fundamental, a habilidade (EF01MA04) reforça a necessidade de apresentar resultados por "registros verbais e simbólicos". Essas diretrizes validam as diversas formas de expressão infantil como legítimas manifestações do pensamento matemático.

Essa concepção estabelece uma forte ponte com o conceito de letramento da área de Linguagens. Assim como ser letrado em Língua Portuguesa significa participar de práticas sociais de leitura e escrita, ser matematicamente letrado é participar de práticas sociais que envolvem a quantificação, a medição e a interpretação de dados do mundo (JOLANDEK, 2021; PARUTA, 2022).

3 Matemática como Prática Social

A Matemática deve ser compreendida e ensinada como uma prática social. Conforme aponta a Competência Específica 1 de Matemática da BNCC, é fundamental reconhecer que a "Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas" (BRASIL, 2018). A escola, portanto, não deve ser o lugar onde se apresenta uma Matemática pronta e abstrata, mas sim o espaço que amplia, sistematiza e dá novos significados às práticas matemáticas que as crianças já trazem de seu cotidiano.

3.1. A Matemática no Cotidiano Infantil

A Matemática pulsa no cotidiano infantil, e ignorar essa bagagem de conhecimentos informais é perder a oportunidade de tornar a aprendizagem

significativa. A Matemática vive em suas experiências, com base em habilidades descritas na BNCC (BRASIL, 2018). Essas experiências, ainda que não sistematizadas, já constituem formas legítimas de pensamento matemático.

A compreensão do tempo também se constrói a partir de práticas sociais vividas pelas crianças, como o uso de calendários para marcar datas importantes, antecipar eventos e organizar a rotina escolar e familiar. Essas ações contribuem para a construção da noção de intervalos de tempo, conforme indicado na habilidade EF02MA18, demonstrando que o aprendizado matemático se inicia em situações concretas e socialmente compartilhadas.

Nas brincadeiras, a Matemática se manifesta quando as crianças comparam tamanhos, quantidades e pesos, utilizando termos como mais alto, mais baixo, mais comprido ou mais curto. Essas comparações espontâneas dialogam diretamente com a habilidade EF01MA15, evidenciando que o contato com grandezas e medidas antecede a formalização escolar e se desenvolve por meio da experiência corporal e lúdica.

Os jogos e brincadeiras também mobilizam a contagem e a elaboração de estratégias, especialmente quando envolvem a marcação de pontos ou a tomada de decisões durante a atividade. Nessas situações, as crianças exercitam a contagem de números naturais, conforme previsto na habilidade EF01MA04, ao mesmo tempo em que desenvolvem raciocínio lógico e pensamento estratégico.

Além disso, ao classificar brinquedos, organizar materiais ou agrupar objetos por critérios escolhidos coletivamente, as crianças exercitam noções iniciais de organização e análise de dados. Essas práticas se alinham à habilidade EF01MA22 e revelam que a estatística, nos anos iniciais, emerge de ações cotidianas e significativas.

A Matemática escolar, quando descolada dessa realidade, torna-se um conhecimento estéril. A BNCC orienta que o processo de ensino e aprendizagem deve partir de "situações da vida cotidiana" (BRASIL, 2018). Se a Matemática é uma prática social, então a linguagem é o principal meio pelo qual essa prática social é aprendida, negociada e expressa.

4 Alfabetização Matemática e Linguagem: ler para resolver

A conexão entre a alfabetização matemática e a linguagem é fundamental, pois muitas das dificuldades apresentadas pelos alunos em Matemática são, na verdade, dificuldades de linguagem e interpretação.

Resolver problemas é, antes de tudo, um ato de leitura (FONSECA, 2004). A primeira etapa para solucionar qualquer desafio matemático é a compreensão do que está sendo pedido. A ênfase da BNCC na interpretação, comunicação e argumentação reforça que a Matemática não é uma ciência silenciosa, mas uma linguagem que precisa ser falada, lida e escrita.

Nesse processo, a oralidade surge como uma poderosa ferramenta de aprendizagem. A habilidade (EF15LP09), da área de Linguagens, que trata de "Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza", é perfeitamente aplicável à aula de Matemática. Falar sobre matemática é uma forma de pensar sobre ela.

Da mesma forma, é fundamental valorizar a produção de registros pelas crianças. Desenhos, esquemas e escritas espontâneas são formas legítimas de pensamento matemático. O objetivo de aprendizagem (EI03ET04), que propõe "registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens", legitima essas produções como parte essencial do processo (BRASIL, 2018).

5 Implicações para a Prática Pedagógica

Transformar a visão de uma Matemática viva em realidade exige, antes de tudo, uma mudança na prática pedagógica por parte do educador. Para que isso ocorra, é fundamental planejar situações socialmente significativas, de modo que o processo de ensino e aprendizagem parta da análise de situações da vida cotidiana (BRASIL, 2018). Isso pode ser alcançado ao usar contextos autênticos, como a gestão de uma mesada ou a comparação de preços. Dessa forma, habilidades relacionadas ao sistema monetário, como resolver e elaborar problemas que envolvam a comparação e a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca (EF03MA24), ganham vida (BRASIL, 2018). Da mesma forma, o trabalho com grandezas e

medidas (EF05MA19) se torna significativo ao se recorrer a transformações entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais. A aprendizagem se constrói quando o ensino parte do que é imediatamente perceptível e significativo para os alunos, ancorando-se em suas experiências e contextos sociais (PARISOTTO e ORTEGA, 2016).

A mudança pedagógica deve também valorizar diferentes estratégias de resolução utilizadas pelos alunos, estimulando a criatividade e a flexibilidade de pensamento. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recomenda explicitamente o uso de diferentes estratégias de cálculo e registros em determinadas habilidades como a (EF03MA07) (BRASIL, 2018). Além disso, é crucial integrar a matemática com a leitura e a escrita, propondo atividades que exijam a leitura atenta de enunciados, a elaboração de hipóteses e a explicação das conclusões. O Parecer CNE/CEB nº 11/2010, citado na BNCC, afirma que os conteúdos dos diversos componentes curriculares oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo, consolidando a prática pedagógica integrada e promovendo o letramento de forma mais abrangente (BRASIL, 2018).

A Modelagem Matemática (MM) é um processo essencial que articula a linguagem e a matemática, atuando como ponte entre o mundo real e os conceitos abstratos, sendo, portanto, um elemento transformador no contexto do letramento matemático (JOLANDEK, 2021).

O Letramento Matemático exige competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente. A Modelagem Matemática (MM) é vista como uma das "formas privilegiadas da atividade matemática" e um objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

A MM se encaixa perfeitamente no conceito de alfabetização matemática como prática social, pois o ciclo da modelagem se inicia com um problema do mundo real. O processo exige a interpretação do problema, que, como já mencionado, é um ato de leitura.

5.1 Modelagem Matemática: Ferramenta de Interpretação e Transformação

A MM contribui ativamente para a articulação entre matemática e linguagem, pois envolve a tradução de contextos reais para a linguagem matemática.

O processo de modelagem é frequentemente identificado como a matematização, considerada a competência mais importante do letramento matemático. A matematização pressupõe a tradução do mundo real para o mundo matemático (matematização horizontal) e o trabalho com ferramentas matemáticas para resolver o problema (matematização vertical) (JOLANDEK, 2021).

Ao solucionar problemas, os estudantes utilizam diferentes registros e linguagens como gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna, para descrever algoritmos e comunicar os resultados. A MM, nesse sentido, se configura como uma maneira de se "fazer matemática" e de "ler o mundo", o que a torna uma metodologia significativa que potencializa o desenvolvimento das competências do letramento matemático (JOLANDEK, 2021).

Após encontrar uma solução para o modelo matemático, é necessário interpretar e validar essa solução de volta ao contexto real (JOLANDEK, 2021). Esse processo exige que o aluno utilize a oralidade e a linguagem para argumentar e justificar suas conclusões, em vez de se limitar a um cálculo mecânico. A Modelagem Matemática, portanto, atende à ênfase da BNCC em representar, comunicar e argumentar matematicamente.

Dessa forma, a Modelagem Matemática reforça, assim como discutido por Fonseca (2004), a ideia de que resolver problemas é, antes de tudo, um ato de leitura e que falar sobre matemática é uma forma de pensar sobre ela, ao fornecer um ciclo estruturado para a investigação e a comunicação de soluções para problemas complexos.

6 Desafios e Tensões no Cotidiano Escolar

Os desafios para a implementação de uma pedagogia que concebe a Matemática como prática social são diversos e estão profundamente enraizados

em questões institucionais, pedagógicas e na própria natureza da disciplina (BAKER, 1997).

Em primeiro lugar, há uma resistência institucional e uma centralização de controle no sistema educacional (BAKER, 1997). A centralização, que busca expor e eliminar o "fracasso educacional" por meio de avaliações e medições externas, impõe um controle rigoroso sobre o currículo e a pedagogia.

Em segundo lugar, o modelo autônomo da Matemática é o dominante no ambiente formal de ensino. Este modelo vê a Matemática como um corpo de conhecimento unificado, determinado e abstrato, neutro em termos de valores e ideologias (BAKER, 1996). Essa visão leva a práticas tradicionais e descontextualizadas, que focam em procedimentos mecânicos e desassociados da realidade dos alunos, não reconhecendo o conhecimento deles (REBOUÇAS e AMARAL, 2020). A persistência dessa imagem da Matemática como "difícil, abstrata, de gênero e irrelevante" é um obstáculo que a pedagogia reflexiva não consegue transpor; apenas a abordagem "interrogativa" (que busca confrontar a ideologia) tem o potencial de reconstruir uma imagem mais positiva.

Em terceiro lugar, a formação docente é vista como insuficiente ou desalinhada com as abordagens de prática social (BAKER, 1997). A crença de que a solução para o problema do baixo desempenho é simplesmente fornecer "mais conteúdo" aos professores persiste, em vez de investir em uma formação que incorpore modelos socioculturais e as complexidades da aprendizagem.

Finalmente, existem tensões e desigualdades no ambiente de aprendizagem que são reproduzidas pelas próprias práticas escolares (ROUX, 2016). Em escolas que atendem a populações marginalizadas (como a estudada em Rochester, NY, com estudantes negros e porto-riquenhos), o ambiente é frequentemente marcado por vigilância, controle rigoroso e falta de confiança (ARES, 2014). A Matemática é usada para "classificar" esses alunos como "em risco" ou "desfavorecidos", reforçando visões de déficit em vez de perspectivas de recursos. Além disso, a própria organização física da sala de aula (como carteiras em filas) e as práticas pedagógicas posicionam os alunos como meros "receptores de conhecimento". A introdução de uma abordagem de prática social

e a valorização das diversas formas de comunicação (linguagem, gestos) procuram atuar como práticas que transformam esse espaço social, conferindo mais ação e protagonismo aos estudantes (ARES, 2014).

A Matemática, portanto, precisa ser inserida no debate de transformação curricular, pois suas práticas podem reproduzir ou transformar as desigualdades históricas e sociais, sendo necessário desafiar o seu "véu de santidade" para que se possa construir uma sociedade mais justa (ROUX, 2016).

7 Considerações Finais: para onde avançar?

Este percurso de reflexão nos leva a reafirmar a tese central de que a alfabetização matemática é um ato muito mais amplo e profundo do que ensinar a calcular, sendo, em sua essência, um exercício de cidadania. A Matemática não se restringe à quantificação ou ao domínio de técnicas, mas é reconhecida como uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos (BRASIL, 2018; PARUTA, 2022).

Avançar significa defender e praticar uma Matemática viva, significativa e socialmente situada. Essa perspectiva pressupõe que o numeramento é uma área altamente complexa da atividade humana no âmbito social, e não um conjunto de habilidades mecânicas e descontextualizadas (GERGER, 2014). O objetivo é capacitar os indivíduos com a capacidade de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos (JOLANDEK, 2021), o que é fundamental para a compreensão e a atuação no mundo (BRASIL, 2018).

Para tal, o ensino deve ser planejado a partir da análise de situações da vida cotidiana e do que é imediatamente sensível, próximo, familiar e significativo para os alunos (PARUTA, 2022; BRASIL, 2018; PARISOTTO e ORTEGA, 2016). O letramento matemático exige a mobilização de competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, o que é facilitado pela integração da Matemática com a linguagem, sendo a oralidade um auxílio para que a criança consiga se expressar e pensar matematicamente (PARISOTTO e ORTEGA, 2016).

Uma das direções pedagógicas para concretizar essa transformação é a Modelagem Matemática (MM), que é uma metodologia significativa que potencializa o desenvolvimento das competências de letramento (JOLANDEK, 2021). A MM é frequentemente considerada uma das competências centrais (matematização) do letramento matemático.

Ao promover a reflexão e o olhar crítico frente às questões sociais, a Matemática contextualizada se estabelece como uma estrutura de ferramentas de pensamento apropriadas para entender, construir ou mudar uma sociedade (PARUTA, 2022).

Ao defender e aplicar essa Matemática, a escola contribui para a formação humana integral, assegurando que os alunos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias (BRASIL, 2018). Assim, a prática pedagógica se alinha ao propósito fundamental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ARES, Nancy; EVANS, Dawn M. Mathematics and Numeracy as Social and Spatial Practice. **Education Research International**, v. 2014, p. 1-9, 2014.
- BAKER, Dave. **Mathematics as Social Practice**: An investigation into primary student teachers' responses to mathematics. 1997. (Tese/Dissertação - incluir Instituição, se houver).
- BAKER, Dave. Mathematics as Social Practice. *In*: PROCEEDINGS OF ASSOCIATION OF MATHS EDUCATION IN SOUTH AFRICA (AMESA), 1996, Cape Town. **Anais [...]**. Cape Town: AMESA, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 mar. 2026.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (org.). **Letramento no Brasil:** habilidades matemáticas. São Paulo: Global, 2004.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Pisa 2022 released field trial new mathematics items**. [S. l.]: OECD, 2023.

ORTEGA, Eliane Maria Vani; PARISOTTO, Ana Luzia Videira. Alfabetização matemática na perspectiva do letramento no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Educação em Revista**, Marília, v. 17, p. 53-62, 2016.

PARUTA, Anie Masquete. O Letramento Matemático na BNCC. **Zetetiké**, Campinas, v. 30, p. 1-18, 2022.

REBOUÇAS, Ana Priscila Sampaio; AMARAL, Natarsia Camila Luso. A BNCC e as implicações para o currículo do ensino matemática. **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 25, n. 2, p. 1-20, 2020.

O QUE É INCLUSÃO?

BRUNA PRECIOSA MENEZES RAMOS

RESUMO

A partir de 1989, a Lei Federal 7853/89 determina que é direito, de pessoas com deficiência, a igualdade de tratamento e oportunidade, a justiça social, o respeito à dignidade e o bem-estar pessoal, bem como o acesso à educação, saúde, trabalho e lazer. Entretanto, a baixa abrangência de dados estatísticos e bibliográficos referentes à educação de jovens e adultos com deficiência intelectual, chama a atenção para a perceptível violação de direitos de desse grupo social, que, na maioria das vezes, não dispõe de acesso à educação adequada e de qualidade (HADDAD, 2013); nesse contexto, o debate sobre essa problemática ganha maior relevância.

Palavras-chave: Escola; Inclusão; Aprendizagem.

A concepção de inclusão traz consigo uma crise de paradigmas, a qual Mantoan (2003, p. 11) define como “(...) um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios, que são partilhados por um grupo, em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento (...)”. Portanto, para existir uma mudança em relação a esses comportamentos, que foram constituídos desde os primórdios da humanidade, é preciso revisitar o passado e compreender o contexto histórico em que a sociedade foi moldada perante as pessoas com deficiência. Sob uma análise crítica que busca entender que ao assumir a perspectiva de inclusão, se reconhece a exclusão.

A pessoa com deficiência, ao longo do tempo, sofreu com as consequências de uma sociedade que exclui e invalida sua existência. Nos tempos atuais, resquícios dessa história permanecem enraizados em cada espaço que esses cidadãos ocupam. Entretanto, a iniciativa de transformar esse panorama, trouxe uma nova perspectiva para inclusão, a fim de garantir direitos

que durante toda história lhes foi tirado. No entanto, é preciso olhar para trás e analisar como foi possível chegar até aqui.

Durante a Idade Antiga, embora haja um escasso registro acerca das condições de vida da pessoa com deficiência, há documentos que comprovam sua integração na sociedade. No Antigo Egito, por exemplo:

(...) os remanescentes das múmias, os papiros e a arte dos egípcios apresentam-nos indícios muito claros não só da antiguidade de alguns “males incapacitantes”, como também das diferentes formas de tratamento que possibilitaram a vida de indivíduos com algum grau de limitação física, intelectual ou sensorial. (GARCIA, 2011)

Posteriormente, na Grécia Antiga, a organização das cidades não incluía as pessoas com deficiência. A valorização do corpo, a perfeição física e o treinamento para se formar guerreiros, não proporcionava ambientes e espaços favoráveis para o indivíduo que apresentava alguma diferença. A vista disso, em Esparta, havia a tradição de exibir os recém-nascidos ao Conselho de Espartanos: as crianças eram avaliadas e cabia a comissão definir se o bebê era “forte e normal”, ou indicava algum grau de limitação física. Caso fosse compreendida essa condição a criança, ela era encaminhada às montanhas de Taygeto, na qual esse pequeno sujeito era atirado pelo precipício, sem qualquer hesitação.

No período da Roma Antiga, assim como em Esparta, os bebês considerados “defeituosos” não tinham direito à vida, portanto havia permissão do Estado para que os pais pudessem sacrificá-los; todavia, essa prática não era tida como única alternativa, pois sabe-se que famílias nobres poderiam colocar seus filhos em cestos e deixá-los a margem dos rios, onde seriam resgatados por famílias plebeias, que apesar da caridade ao acolher esses bebês, tinham a intenção usá-los em troca de esmolas.

Com a chegada do Cristianismo, a percepção sobre a deficiência muda. A influência Cristã, sob um olhar de compaixão e amor pelo próximo, passa a reconhecer as pessoas com deficiência como filhas de Deus. Dessa forma, é banido o extermínio desses sujeitos e inicia-se a implementação do processo de institucionalização e da caridade.

Entretanto, a Era Cristã teve sua dualidade. Ao longo da Inquisição, todos aqueles que não seguiam os dogmas da religião eram perseguidos. Pessoas com deficiência eram caracterizadas como endemoniadas, ou castigos divinos e identificadas como hereges. Logo, eram dignos de punição, levando-os, inclusive, às fogueiras. Silva (1987, p. 157) destaca que:

(...) devido à ignorância imperante, as epidemias, as doenças mais graves, as incapacidades físicas, os sérios problemas mentais, as malformações congênitas eram consideradas como verdadeiros sinais da ira celeste e taxados como “castigos de Deus”.

A partir do Renascimento, há uma mudança de visão de mundo. Com o avanço da ciência e a filosofia humanista, dogmas e crenças da Idade Média perdem força. Nesse momento, as pessoas com deficiência passam a ganhar notoriedade, contudo, a inclusão desses sujeitos na vida social ainda está longe de acontecer. A institucionalização ainda se faz presente, porém, a abordagem médica é o marco desse período. Foram construídos locais como orfanatos, hospitais, manicômios, abrigos e asilos, a fim de receber pessoas das mais diversas deficiências, um movimento assistencialista e de cuidado, aspecto característico da realidade desses indivíduos ao longo do tempo, continuando assim, a propagar a segregação dessa população.

No Brasil não foi diferente, ao longo da colonização poucas foram as mudanças desse cenário. Silva (1987) aponta que “(...) no Brasil, a pessoa deficiente foi incluída, por vários séculos, dentro da categoria mais ampla dos ‘miseráveis’, talvez o mais pobre entre os pobres” (p. 197).

A primeira instituição hospitalar no país a atender pessoas com deficiência, além de doentes que tinham condições de vida precárias, era chamada Casa de Misericórdia. Em sua estrutura, havia uma espécie de caixa cilíndrica com uma porta, conhecida como Roda dos Expostos; nela bebês recém-nascidos com qualquer malformação poderiam ser colocados naquele espaço, onde seriam acolhidos e logo, levados a um orfanato ou convento.

A realidade a partir da qual a deficiência foi tratada no Brasil, não se distanciou do que era observado no restante do mundo. Com grande influência assistencialista e médica, a abordagem médico-pedagógica passou a fazer parte

da área da educação. No entanto, pouco se conhecia sobre a pluralidade das deficiências e suas potencialidades, de modo que pessoas com deficiência intelectual, por exemplo, fossem vistas como doentes mentais, e eram internadas em instituições excluídas das relações sociais. Cenário esse que perdurou da Colonização ao século XX.

A partir deste século, há um grande movimento político acerca dos direitos das pessoas com deficiência, porém, essa realidade surge após a barbárie que assombrou o mundo entre 1939 a 1945: a Segunda Guerra Mundial. Época marcada pelas atrocidades do Holocausto, que além da perseguição aos judeus, visava também grupos como ciganos, afro-germanos e deficientes físicos e intelectuais, estes, considerados inúteis a sociedade e incapazes, eram classificados como “raça inferior”, portanto encaminhados ao programa que denominavam “T-4”, conhecido como “Eutanásia”, por meio do qual cerca de 200.000 pessoas com deficiência foram assassinadas. (ENCICLOPEDIA DO HOLOCAUSTO)

Após a Segunda Guerra Mundial, as primeiras ações transformadoras foram iniciadas, especialmente, na educação. Em 1948, a partir do movimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em que se passa a defender os direitos básicos de cada indivíduo, a pessoa com deficiência torna-se, assim, cidadã. Mais tarde, em 1988, a Constituição Federal se alinha a essa perspectiva e defende:

Inciso III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988, Art. 208)

Dois anos depois de a Constituição Federal ser publicada, surge a Declaração Mundial de Educação para todos, a qual reitera a necessidade de promover a universalização de acesso à educação, tal como, a equidade.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNICEF, 1990, Art. 3)

Contudo, é somente em 1994, em Conferência Mundial sobre a Educação Especial, que a Declaração de Salamanca, como um marco histórico, estabelece políticas públicas, com diretrizes que fomentam a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares. Enfatizando que a escola tem o compromisso de atender as especificidades de cada educando.

Diante deste novo cenário mundial sobre a inclusão e com base nas leis e documentos que passam a garantir a igualdade de direitos para todos os cidadãos, o Brasil se articula em prol da acessibilidade social e educacional, fundamentando-se na Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1988, Art. 58)

Por fim, e atualmente em vigor, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, instituída em 2015 com o compromisso de “(...) assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”, passa a imperar sobre os planejamentos e projetos educacionais. Em vista ao direito a Educação,

(...) assegura as pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 1988, Art. 27)

Ao olhar para o passado, percebe-se os caminhos percorridos dentro da história da existência humana, que desde seus primeiros dias invisibilizou a presença das pessoas com deficiência na vida social, cultural, política e pedagógica socialmente estabelecida. A atribuição de certa não dignidade a esses sujeitos causou, e ainda causa, um efeito avassalador em suas vidas. Consequentemente, apesar de considerar que os avanços foram expressivos no que tange aos direitos humanos, fragmentos de uma história que invalida, extermina, pune, segrega, integra e não inclui, são recorrentes nos espaços em

que, hoje, essas pessoas ocupam: estão presentes, muitas vezes, na sutileza de um preconceito violento.

Nesse contexto, a escola como instituição formadora para cidadania, é um lugar importante de debate, reflexões e respeito às diferenças. Conviver com a diversidade, é a oportunidade de entender o mundo e se perceber nele. “(...) A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos”. (MANTOAN, 2003, p. 12)

Para romper esse paradigma, é inevitável que aconteçam mudanças radicais no cenário social e educacional. Mantoan (2003) aponta, que é imprescindível reorganizar o sistema escolar, o qual está pautado desde então em um pensamento que permite a divisão dos alunos e suas modalidades, entre alunos normais e com deficiência, como também ensino regular e especial; visão esta tradicionalista, mecanicista, formalista e reducionista. Portanto, ignora-se a pluralidade de vivências no ambiente escolar, tal como suas singularidades, se perde a subjetividade, a afetividade e a criatividade. Questões como essas que são essenciais para a construção do sujeito.

Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. (MANTOAN, 2003, p. 14)

Considerações finais

É preciso pensar em uma educação inclusiva que tenha como ponto de partida políticas equitativas, de modo a garantir igualdade de oportunidades, tendo como premissa o reconhecimento das diferenças e a valorização do sujeito na sua singularidade.

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.

O DESENVOLVIMENTO DA FALA DA CRIANÇA

CAMILA MICCAS

RESUMO

As crianças da faixa etária entre 2 e 4 anos está prestes a passar pelo processo de alfabetização. Este processo é complexo e em verdade começa na educação infantil e perdura até mais ou menos os 6 anos, e exige que a criança tenha desenvolvido uma série de habilidades e competências, caso contrário este processo não acontecerá ou acontecerá tardiamente acarretando dificuldades de aprendizagem ao longo de sua vida escolar. Uma das habilidades que deve estar adquirida é a fala. Portanto este trabalho tem como principal objetivo levantar as características pertinentes ao desenvolvimento da fala em toda a educação infantil (0 a 5 anos),

Palavras-chave: Aprendizagem; Criança; Desenvolvimento da fala.

O trabalho será realizado por meio de revisão bibliográfica, onde procuramos abordar diferentes autores para que assim possamos contrapor ideias e discutir mais profundamente todos os aspectos do tema aqui proposto.

Este trabalho se justifica pela importância de se diagnosticar precocemente um distúrbio na fala, que pode acarretar problemas ainda maiores, durante toda a vida escolar da criança. Quando uma dificuldade de aprendizagem é detectada precocemente, por exemplo, durante a educação infantil podemos evitar que esta criança enfrente problemas ainda maiores, relacionados ao seu rendimento escolar, à sua socialização, e ao seu desenvolvimento emocional, sendo assim buscamos com a realização desta pesquisa explorar o campo das dificuldades de aprendizagem, relacionados à fala na educação infantil. Certamente dificuldades futuras podem surgir em função de exigências lingüísticas maiores, como é o caso da alfabetização, porém este mesmo tipo de risco também correm as crianças que até então não haviam apresentado qualquer problema na área da linguagem.

1. Fases do Desenvolvimento da Fala

Quando falamos em desenvolvimento certos princípios são comuns a todas as teorias. O primeiro é que a transição de um estágio para outro se faz dentro de um processo de integração e não pela justaposição de etapas estranhas entre si. O segundo é que a ordem de sucessão dos estágios é constante, as idades que demarcam um determinado estágio variam dentro de certos limites, pode haver acelerações ou atrasos no aparecimento de certos comportamentos ou processos que caracterizam uma etapa específica como resultado da qualidade das intervenções disciplinares, das atividades socioculturais, das intervenções pedagógicas, etc. (CÓRIA-SABINI, 1998)

Segundo o RCNEI (1998), as crianças tem ritmos próprios e a conquista de suas capacidades linguísticas se dá em tempos diferenciados, sendo que a condição de falar com fluência, de produzir frases completas e inteiras provém da participação em atos de linguagem.

1.1 Etapa Inicial – o bebê

Para o RCNEI (1998), muito cedo os bebês emitem sons articulados que lhes dão prazer e que revelam seu esforço para comunicar-se com os outros, os adultos ou as crianças mais velhas interpretam essa linguagem peculiar, dando sentido à comunicação dos bebês. Ao falar com os bebês os adultos tendem a utilizar uma linguagem simples, breve e repetitiva, que facilita o desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

Quando o bebê precisa que suas necessidades básicas sejam atendidas ele chora instintivamente, este choro é interpretado pela mãe, que lhe atribui uma função comunicativa. Eis o início da comunicação humana. (SACALOSKI, 2000)

Segundo Limongi (1994), o bebê produz sons ao acaso, repetições e imitações que podem ser divididas em: hetero-imitações (o bebê tenta imitar a voz do adulto, este por sua vez exerce um reforço positivo) e auto-imitações (o bebê imita suas próprias produções).

Com dois meses de idade, o bebê já distingue a voz humana de outros sons, e gosta de escutar a conversa das pessoas sendo capaz de distinguir a

voz materna. Durante os três primeiros meses de vida, o bebê já produz som de murmúrio e após um melhor controle dos órgãos fonoarticulatórios, inicia o balbucio (o balbucio é a repetição de sílabas, sem significado que funciona como um treino articulatorio, que ajuda o bebê a se preparar para falar palavras reais). (SACALOSKI, 2000)

As primeiras emissões vocais são as lalações (vogais de diferentes tipos e tonalidades diferentes da língua falada, depois surgem consoantes associadas às vogais, geralmente a lalação¹ acontece em períodos de bem-estar. (LAUNAY & MAISONNY, 1986)

Com 3 meses de idade emite pelo menos três sons diferentes. (FONSECA, 1998)

Para o RCNEI (1998), um bebê de quatro meses que emite certa variedade de sons quando está sozinho, poderá repeti-los nas interações com os adultos ou com outras crianças, como forma de estabelecer uma comunicação.

Também com quatro meses o bebê ri alto. (FONSECA, 1998)

Com 6 meses o bebê emite lalações para os outros e emite pelo menos 4 sons diferentes. (FONSECA, 1998)

Durante o período de sete a nove meses, o balbuciar transforma-se, apresentando uma variedade maior de sons e inflexões. O bebê começa também a adaptar as vocalizações, antes aleatórias, aos sons da língua que se fala no ambiente em que está inserido. Descobre que sons diferentes significam coisas diferentes. (SACALOSKI, 2000)

Com 8 meses o bebê grita com o intuito de chamar uma pessoa. (FONSECA, 1998)

A primeira palavra do bebê ocorre entre dez e quatorze meses de idade (SACALOSKI, 2000)

Para Limongi (1994), as primeiras palavras emitidas surgem a partir da repetição de uma mesma sílaba.

A primeira palavra na verdade acaba sendo aquela em que o adulto faz sua projeção, para o adulto a primeira palavra significa o início da linguagem, porém este é um processo longo e lento. (LAUNAY & MAISONNY, 1986)

¹ Neste caso as autoras utilizam o termo “lalação” para denominar o balbucio, mais comumente conhecido.

Durante o primeiro ano de vida, diferentes capacidades comunicativas convergem para formar, em torno dos 8 a 10 meses, um conjunto de habilidades necessárias à emergência da competência lingüística propriamente dita. Nessa fase há um início de compreensão, quando a criança dá respostas apropriadas a certos pedidos ou proibições. Logo se observa uma etapa de produção das primeiras palavras (em torno dos 11 a 13 meses). (OLIVEIRA, 2002)

1.2 A criança de um ano de idade

Segundo o RCNEI (1998), a partir de um ano de idade, aproximadamente, as crianças podem selecionar os sons que lhe são dirigidos, tentam descobrir sobre os sentidos das enunciações e procuram utilizá-los. Muitos dos fenômenos relacionados com o discurso e a fala, como os sons expressivos, alterações de volume e ritmo, ou o funcionamento dialógico das conversas nas situações de comunicação, são utilizados pelas crianças mesmo antes que saibam falar.

Por volta do primeiro ano de vida a criança começa a usar suas primeiras palavras, essas palavras não são necessariamente as que ela ouve de seus pais ou de outros adultos, geralmente são uma seqüência de sons idênticos que servem para rotular objetos e pessoas de seu mundo. (CÓRIA-SABINI, 1998)

Aos dezoito meses a fala expressiva da criança possui cerca de vinte palavras concretas. (SACALOSKI, 2000)

A criança de 18 meses de idade usa em média de 6 a 26 palavras reconhecíveis, compreende mais palavras do que as utiliza, articula a primeira frase resumida (palavra-frase) e é-lhe indiferente não ser compreendida. (FONSECA, 1998)

Entre os dezoito e vinte meses de idade, ocorre uma grande revolução na fala da criança, com o aparecimento das primeiras sentenças, seu vocabulário é de pouco mais de 50 palavras. Apesar de usar algumas palavras o bebê da sinal de que seu domínio vocabular é maior do que sua produção verbal, pois compreende a fala dos adultos. (CÓRIA-SABINI, 1998)

Em média aos 20 e 24 meses acontecem as primeiras associações de duas palavras, essas associações, progressivamente, complicam-se e o vocabulário se amplia rapidamente. (LAUNAY & MAISONNY, 1986)

1.3 A criança de 2 anos de idade

Aos dois anos de idade, a criança já poderá estar usando cerca de duzentas palavras. (SACALOSKI, 2000)

Com dois anos a criança diz seu primeiro nome, fala sozinha enquanto brinca, junta duas ou mais palavras, construindo frases curtas e simples, nomeia objetos, tem um vocabulário que gira em torno de 250 palavras e repete tudo o que ouve. (FONSECA, 1998)

Os 100 ou 200 elementos falados que a criança de 2 anos utiliza são ainda em sua maior parte monossílabos, feitos de fragmentos retidos por ela das palavras da linguagem adulta. O vocabulário de uma criança de 2 anos possui: 213 substantivos; 24 nomes próprios; 48 verbos; 15 adjetivos; 10 advérbios e 20 interjeições. (LAUNAY & MAISONNY, 1986)

Por volta dos 2 anos de idade a criança torna-se mais autônoma e isso exige que ela se faça entender, o que impulsiona sua fala. É nessa fase que a criança descobre e utiliza as marcas sintáticas indicadoras de posse. (LIMONGI, 1994)

Aos dois anos e meio de idade o vocabulário aumenta muito, sendo a criança capaz de se expressar por sentenças simples. (SACALOSKI, 2000)

Em torno dos dois anos de idade (um pouco antes ou um pouco depois) a criança de desenvolvimento normal começa a empregar palavras faladas como símbolos em vez de objetos. Um som (palavra) começa a representar um objeto. No início, a criança diz uma palavra como se fosse sentença, mas sua facilidade lingüística se expande rapidamente, graças à interação social normal. (WADSWORTH, 2001)

Entre 18 e 20 meses, há uma explosão do vocabulário, quando a criança experimenta a possibilidade de generalizar os vocábulos que domina. A emergência da capacidade de combinar palavras, ainda que de modo telegráfico, é detectada em torno dos 20 meses, sendo seguida de um período de gramaticalização (com início variado), quando a criança se preocupa em dominar a estrutura de sua língua, embora com criações próprias. (OLIVEIRA, 2002)

1.4 A criança de 3 anos de idade

Finalmente com 3 anos de idade a criança entende a maior parte daquilo que ouve dos adultos, faz uso de novas palavras e sabe fazer uso da linguagem para conseguir o que deseja, conversando por meio de sentenças completas que podem ser entendidas em até 80% pelo ouvinte. (SACALOSKI, 2000)

Com 3 anos de idade a criança diz seu nome completo, utiliza expressões com 2 a 5 palavras e possui uma gramática infantil específica, possui vocabulário em torno de 1000 palavras, reage quando não percebem o que ela diz. (FONSECA, 1998)

Nesta idade a criança possui um vocabulário de mais ou menos 1000 palavras. Usa muito “Por que?”. Emprega o pronome relativo, verbos auxiliares e a voz passiva. (JAKUBOVICZ, 2002)

Por volta dos 3 anos surge a fala egocêntrica e a noção de presente, passado e futuro, mas a criança confunde as palavras e diz por exemplo: “Eu fui na piscina amanhã”. (LIMONGI, 1994)

No final do terceiro ano a criança já é capaz de obedecer a ordens tríplices e já possui uma linguagem compreensível. (JOSÉ & COELHO, 2004)

A linguagem depois dos 3 anos é utilizada para representar o universo, exprimir e finalmente comunicar ou ainda, informar e informar-se. (LAUNAY & MAISONNY, 1986)

1.5 A criança de 4 anos de idade

Aos quatro anos de idade já é capaz de se expressar adequadamente pelos fonemas de sua língua, sua linguagem está completa, devendo apenas ser aprimorada. (SACALOSKI, 2000)

Com 4 anos a criança consegue definir alguns conceitos e tirar conclusões lógicas, tem conversa complicada para se explicar, escuta observa e armazena. (JOSÉ & COELHO, 2004)

Nesta idade a criança utiliza o condicional “se”, há também uma vasta utilização dos pronomes possessivos e de verbos auxiliares. Começam a aparecer estruturas frasais cada vez mais completas e complexas. (JAKUBOVICZ, 2002)

Aos quatro anos, uma criança de desenvolvimento típico domina amplamente a linguagem oral, isto é, ela já construiu o sistema básico da linguagem falada. Ao se comunicar verbalmente emprega a maior parte das regras gramaticais e entende o que ouve, desde que o vocabulário lhe seja familiar. (WADSWORTH, 2001)

Aos quatro anos observa-se que a criança utiliza frases mais curtas para comunicar-se com outras crianças e frases mais completas para falar com adultos. (LIMONGI, 1994)

Com 4 anos a criança já sabe dizer seu nome completo, sexo, idade, e por vezes o endereço, tem linguagem compreensível e gosta de contar histórias. (FONSECA, 1998)

Aos quatro anos a linguagem está bem estabelecida. Os desvios da norma adulta tendem a ser mais em estilo do que em gramática.

O sistema lingüístico é operável em torno dos 4 a 5 anos, época em que a criança domina o essencial do sistema fonológico, conhece o sentido e as condições de uso de muitas palavras em sua cultura e utiliza corretamente a maior parte das formas morfológicas e sintáticas de sua língua. (OLIVEIRA, 2002)

1.6 A criança de 5 anos de idade

Com 5 anos de idade a criança sabe dizer seu nome completo, a idade, o endereço e habitualmente a data de nascimento, possui um vocabulário fluente e articulação geralmente correta (ainda pode fazer confusão com alguns sons), emite expressões com sentido de comunicação e expressões diferenciadas. (FONSECA, 1998)

Por volta de 5 anos e meio haverá condições de uma cisão entre linguagem e ação. Planeja oralmente o que irá fazer. (LIMONGI, 1994)

Conclusão

A partir dos 5 anos ocorrem novos progressos: o domínio de certas estruturas linguísticas mais complexas (o modo condicional e a voz passiva), a reorganização semântica progressiva dos subsistemas linguísticos (a criança

emprega um mesmo termo em um sentido diferente do sentido do adulto), o desenvolvimento de artigos e pronomes que asseguram coesão a seus discursos e o desenvolvimento da capacidade de ajustar sua fala a seu interlocutor (por exemplo, à idade ou ao papel social dele), além da preocupação com a correção das palavras e das frases e da brincadeira com a linguagem, quando a criança, com frequência e de modo proposital, rompe algumas regras e convenções. Tal sistema continua a se reorganizar e aperfeiçoar até a pré-adolescência, enriquecido pelas experiências culturais das crianças, particularmente por sua vivência escolar. (OLIVEIRA, 2002)

Bibliografia

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

BRAZ, M. S. D. **Gagueira**. In: **Problemas de audiocomunicação**. São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da Educação, 1989.

CORIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 1998.

FARIA, A. R. **O pensamento e a linguagem da criança segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1994.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ISSLER, S. **Articulação e linguagem**. São Paulo: Lovise, 1996.

JAKUBOVICZ, Regina. **Atraso de Linguagem**. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

JOSÉ, Elisabete da Assunção. & COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

LAUNAY, Cl. & MAISONNY, S. Borel. **Distúrbios da Linguagem da Fala e da Voz na Infância**. São Paulo: Roca, 1986.

- LEFÈVRE, B. H. **Controvérsias sobre a Síndrome de Down**. São Paulo: Pediatria Moderna, 1987.
- LIMONGI, Suely C. O. **Da ação à expressão oral: subsídios para avaliação da linguagem pelo psicopedagogo**. In: **Avaliação Psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MAIA, Eleonora Motta. **No reino da Fala – A linguagem e seus sons**. São Paulo: Ática, 2003.
- MEIRA, I. **Gagueira: do fato para o fenômeno**. São Paulo: Cortez, 1986.
- MUKHINA, Valéria. **Psicologia da Idade Pré-Escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MUSSALIN, Fernanda. & BENTES, Anna Christina. (org.) **Introdução à Lingüística**. São Paulo: Cortez, 2004.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- _____. **O nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- RAPPAPORT, Clara Regina. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.
- RUSSO, Ieda Pacheco & SANTOS, Teresa Momensohn. **Audiologia Infantil**. São Paulo: Cortez, 1994.
- SACALOSKI, Marisa et al. **Fonoaudiologia na Escola**. São Paulo: Lovise, 2000.
- SPINELLI, V. P. et al. **Distúrbio articulatorio**. In: **Temas de fonoaudiologia**. São Paulo: Loyola, 1989.
- VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 2001.
- ZORZI, Jaime Luiz. **Aquisição da Linguagem Infantil**. São Paulo: Pancast, 1993.

O USO PEDAGÓGICO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

DANIELA DUARTE DE ARAUJO CRISCUOLO

RESUMO

A infância é a idade das brincadeiras. Acreditamos que por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo.

Palavras-chave: educação infantil, brincadeiras, jogos, desenvolvimento.

1 A importância do brincar

Os jogos e brincadeiras vão muito além de princípios técnicos e motores, se fazem presentes, propiciando vivências significativas e não apenas imitações de gestos ou distração. A criança joga, brinca, imagina e abstrai-se numa intensa e constante prática de atividades motoras. Devemos considerar a possibilidade de fazer deste conteúdo estratégias metodológicas intencionais objetivando ensinar alguma coisa para alguém, um momento de criação e construção, conservando sua característica lúdica e valorizando sua espontaneidade, consistindo em proporcionar prazer, alegria e facilitar o entendimento dos jogos e brincadeiras como ação simbólica e social.

Segundo Kishimoto (1998), ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres. A conduta lúdica, ao minimizar as consequências da ação, contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca, incorporando a

característica que alguns autores denominam futilidade, um ato sem consequência.

Por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração, ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção do saber-fazer, Kishimoto (1998, p. 146) afirma que:

A brincadeira possibilita efetuar a maturação de rotinas modulares no sentido de sua integração aos programas de ações mais amplas. Parece servir igualmente como uma espécie de ensaio de rotinas. É importante a imitação de esquemas de adultos, mas não por intervenção direta. A influência indireta permite a observação, identificação e ação intencional da criança no sentido de repetir e de recriar, contribuindo para seu desenvolvimento.

Quando as crianças estão brincando, os brinquedos podem incorporar, um imaginário como, desenhos animados, seriados televisivos, mundo de ficção científica com motores e robôs, mundo encantado dos contos de fada, histórias de piratas, índios e bandidos. Ao representar realidades imaginárias, os brinquedos expressam, preferencialmente, personagens sob forma de bonecos, como super-heróis, misto de homens, animais, máquinas e monstros. O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico (KISHIMOTO, 2009).

Brincar é sinônimo de aprender, pois o brincar e o jogar geram um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. As interações que o brincar e o jogo oportunizam favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia, e introduzem, especialmente no compartilhamento de jogos e brinquedos, novos sentidos para a posse e o consumo.

2 Brincadeiras de faz-de-conta

Além de ser um direito regulamentado por lei, o brincar é, para a criança de qualquer parte do mundo, muito importante. Nas brincadeiras a criança desenvolve a criatividade através do faz-de-conta e trabalha o que tem de mais sério, de mais necessário, de mais vital: o crescimento e o desenvolvimento da vida.

As brincadeiras são universais, estão na história da humanidade ao longo dos tempos, fazem parte da cultura de um país, de um povo.

Uma forma de brincar é o faz de conta das crianças, que começa muito cedo a imitação dos adultos. Ao exercê-lo, a criança vai se apropriando das vivências cotidianas, internalizando essas experiências e tornando-as suas. Essa é uma das formas da criança explorar, experimentar e conhecer o mundo e a realidade que a circunda. Quando brinca de bonecas está representando o cuidar que experimenta da mãe, está vivendo esse papel em seus aspectos cognitivos e afetivos. No faz-de-conta pode exercer diversos papéis. E, à medida que esse processo se amplia com a participação de outras pessoas, a criança vai aprendendo a lidar com diferentes situações, a estabelecer relações entre ela e o outro, ao mesmo tempo em que se diferencia deste (KISHIMOTO, 1998).

A brincadeira também é uma rica fonte de comunicação, pois até mesmo na brincadeira solitária a criança, pelo faz de conta, imagina que está conversando com alguém ou com os seus próprios brinquedos. Com isso, a linguagem é desenvolvida com a ampliação do vocabulário e o exercício da pronúncia palavras e frases.

Conforme Kishimoto (1998), as brincadeiras de faz-de-conta são mais duradouras, com efeitos positivos no desenvolvimento, quando há imagens mentais para subsidiar a trama. Crianças que brincam aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, o processo de substituição de significados, típico de processos simbólicos. É essa perspectiva que permite o desenvolvimento cognitivo.

3 Brincadeiras de construção

Para Kishimoto (2011), as aulas muitas vezes, tornam-se meras repetições de exercícios educativos, ficando a aula monótona e como consequência vazia, procura-se a solução com a utilização dos jogos para despertar na criança o interesse pela descoberta de maneira prazerosa e com responsabilidade.

Percebemos desse modo que brincando a criança aprende com muito mais prazer, destacando que o brinquedo, é o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e são chamadas a mudar. É a oportunidade de desenvolvimento, pois brincando a criança experimenta, descobre, inventa, exercita, vivendo assim uma experiência que enriquece sua sociabilidade e a capacidade de se tornar um ser humano criativo (KISHIMOTO, 2011).

Verificamos, portanto que as atividades lúdicas propiciam à criança a possibilidade de conviver com diferentes sentimentos os quais fazem parte de seu interior, elas demonstram através das brincadeiras como vê e constrói o mundo, como gostariam que ele fosse quais as suas preocupações e que problemas a estão atormentando, ou seja, se expressa na brincadeira o que tem dificuldade de expressar com palavras.

“Os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança” (KISHIMOTO, 2011, p. 44).

E ao brincar, conhece a si própria e aos outros e realiza a dura tarefa de compreender seus limites e possibilidades e de inserir-se em seu grupo. Aí aprende e internaliza normas sociais de comportamentos e os hábitos fixados pela cultura, pela ética e pela moral.

“Construindo, transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário, seus problemas e permite aos terapeutas o diagnóstico de dificuldades de adaptação infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual” (KISHIMOTO, 2011, p. 45).

E nessa perspectiva o lúdico se torna muito importante na escola, porque pelo lúdico a criança faz ciência, pois trabalha com a imaginação e produz uma forma complexa de compreensão e reformulação de sua experiência cotidiana. Ao combinar informações e percepções da realidade problematizada, tornando-se criadora e construtora de novos conhecimentos.

“O jogo de construção tem uma estreita relação com o de faz de conta. Não se trata de manipular, livremente tijolinhos de construção, mas de construir casas, moveis ou cenários para as brincadeiras simbólicas” (KISHIMOTO, 2011, p. 45).

As brincadeiras, os jogos, os brinquedos podem e deve ser objetos de crescimento, possibilitando à criança a exploração do mundo, descobrir-se, entender-se e posicionar-se em relação a si e a sociedade de forma lúdica e natural exercitando habilidades importantes na socialização e na conduta psicomotora.

“Para se compreender a relevância das construções é necessário considerar tanto a fala como a ação da criança que relevam complicadas relações” (KISHIMOTO, 2011, p. 45).

4 A brincadeira e a realidade

No capítulo II da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96), em seu artigo 29º diz que: “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Dessa forma, faz-se entender que o brincar tem hoje sua importância reconhecida por Lei, e que tanto estudiosos, educadores, organismos governamentais nacionais e internacionais vem abarcando seriamente a cada dia esta realidade que se faz presente no contexto pedagógico brasileiro. A declaração Universal dos Direitos da Criança (aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959), no artigo 7º, ao

lado do direito a educação, enfatiza o direito ao brincar: “toda criança terá direito a brincar e a divertisse, cabendo à sociedade e a autoridade publica garantirem a ela o exercício pleno desse direito”. Portanto, faz-se necessário que a escola mobilize pessoas proporcione atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil de forma coesa e coerente a realidade e a Lei (LDB) vigente. Assim, propormos resgate de jogos e brincadeiras no espaço escola.

Segundo Kishimoto (2011), crianças que vivem em ambientes perigosos repetem suas experiências de perigo em suas brincadeiras. Por exemplo: no Brasil, crianças que vivem nas favelas onde predomina a luta entre policiais e bandidos têm como tema preferido de suas brincadeiras esses conflitos.

“O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo do brinquedo leva a criança à representação, a agir e a imaginar” (KISHIMOTO, 2011, p. 75).

A partir das considerações anteriormente mencionadas, é notório que por meio de uma brincadeira de criança, podemos compreender como ela vê e constrói o mundo, como ela gostaria que ele fosse, quais são as suas preocupações e que problemas a estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldade de colocar em palavras. Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas e ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é uma linguagem secreta que devemos respeitar mesmo se não a entendermos.

5 O jogo como prática pedagógica

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Pode-se falar em jogos de adultos, como xadrez, futebol, jogo de baralho, etc., e também jogos de crianças, como amarelinha, jogos com bolinha de gude, brincadeiras de roda e uma infinidade de outros. Embora todos recebam a mesma denominação, cada um tem suas

especificidades. A complexidade da definição aumenta quando se tenta definir os materiais lúdicos, alguns usualmente chamados de jogos e outros de brinquedo, ou quando se procura estabelecer um paralelo entre brincar e jogar (KISHIMOTO, 2009).

De acordo com a autora, o jogo pode ser visto como:

- 1) O resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto específico;
- 2) Um sistema de regras;
- 3) Um objeto.

No primeiro caso, há uma linguagem específica que descreve um conjunto de fatos e atitudes que são entendidos da mesma forma pelas pessoas do grupo que conhecem o jogo. Isso resulta num conjunto de termos que é específico para cada modalidade de jogo, de criança ou adulto.

Em segundo lugar, a autora cita o sistema de regras, que identifica a estrutura sequencial, permitindo diferenciar cada modalidade de jogo. Esse sistema determina quem perde e quem ganha, o que para as pessoas envolvidas, às vezes é mais importante do que a própria atividade de jogar.

Finalmente, Kishimoto (2009), se refere ao objeto do jogo. O xadrez materializa-se no tabuleiro e nas peças, que podem ser fabricadas com qualquer material, enquanto o jogo de bolinhas de gude utiliza bolinhas de vidro colorido. Segundo a autora, esses três aspectos permitem uma compreensão dos jogos e dos diferentes significados atribuídos a eles, em cada cultura.

Afirma ainda a autora que no brincar há uma ausência de regras na organização das atividades. Assim, não há uma definição permanente de desempenhos, nem objetos específicos. Qualquer objeto pode representar para a criança, tudo o que existe no cotidiano, na natureza e nas construções humanas. Por tais razões, o brincar é mais específico da infância e não se confunde com o jogo.

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de

parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não são jogos (KISHIMOTO, 2001).

O jogo não pode ser visto, apenas, como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral.

Segundo Piaget (1967, *apud* KISHIMOTO, 2009), o jogo é a construção do conhecimento, principalmente, nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e o seu tempo, desenvolvem a noção de causalidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica.

Embora o jogo seja compreendido como ação livre da criança, seu uso denota valores presentes em cada cultura relacionados a competências ou competições. Em sociedades como a Nova Guiné, os jogos não terminam com um ganhador, priorizando-se a participação. É o culto da igualdade, característica dessa cultura.

O jogo elaborado, prolongado, variado é mais útil para o ser humano que o estereotipado, vazio e descontínuo. Para a criança e o adulto é o espaço para usar a inteligência, um banco de provas, viveiro para experimentar formas de combinar o pensamento, linguagem e fantasia. As crianças que brincam geralmente não estão sós. A escola não deve cultivar apenas a espontaneidade, já que os seres humanos necessitam de diálogo, do grupo.

O jogo livre oferece à criança a oportunidade inicial e a mais importante para atrever-se a pensar, a falar e ser ela mesma.

6 Jogos em grupos

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação (1998), é imprescindível que sejam oferecidas às crianças, atividades voltadas para as brincadeiras ou para as aprendizagens que ocorrem por meio de ações em

grupo, para que ela possa exercer sua capacidade de criar. Ao brincarem, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que deram origem às brincadeiras, superando gradativamente suas aquisições e ampliando seu tempo e seu espaço. Nesse sentido, o brincar cria oportunidade para que as crianças possam experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e diversos acontecimentos.

6.1 Critérios para um bom jogo

Ser útil no processo educacional, um jogo deve:

1. Propor alguma coisa interessante e desafiadora para as crianças resolverem.
2. Permitir que as crianças possam se autoavaliar quanto ao seu desempenho.
3. Permitir que todos os jogadores possam participar ativamente, do começo ao fim do jogo.

Esses critérios podem ser usados como questões que o professor se coloca durante o processo de escolha e análise de um jogo como parte do currículo. Cada um desses critérios será detalhado nos próximos parágrafos.

6.2 Ser interessante e desafiador

Segundo Kamii (1991), o valor do conteúdo de um jogo deve ser considerado em relação ao estágio de desenvolvimento em que se encontra a criança. E aqui não nos referimos aos estágios formais descritos por Piaget e outros estudiosos da criança, mas sim à maneira como a criança obtém conhecimento e raciocina; isso poderá ser inferido pelo o professor por meio da “leitura” do comportamento da criança, leitura essa que se torna possível à

medida que o professor adquire uma base teórica bem fundamentada da teoria piagetiana e aprende a observar e dialogar com as crianças.

Por exemplo, pode-se afirmar que o Jogo Encaixe o Prendedor colabora para o desenvolvimento do raciocínio espacial, do conhecimento físico e de relações lógico-matemáticas quanto à correspondência e à construção do número. No entanto, pedimos aos professores que não comecem sua reflexão por esse nível teórico, mas por uma análise prática do significado daquela experiência a partir do ponto de vista da criança. No caso deste jogo de prendedores, observamos que a ideia básica de se ter um alvo e acertá-lo é facilmente compreendida por crianças de quatro e cinco anos. Quando interessadas, as crianças criam maneiras de jogar. O desafio de imaginar como e onde deixar cair o prendedor inspira uma ampla variedade de atividade mental. Por exemplo, quando a criança não acertar, ela pode decidir segurar o prendedor mais próximo do recipiente, ou numa posição mais perpendicular, ou ficar de pé para poder olhar diretamente para o foco, ou ainda arranjar um recipiente de gargalo maior ou então usar um objeto menor.

Se ela acha que o jogo está muito fácil e desinteressante, pode inventar maneiras mais difíceis de jogar. Crianças de cinco anos com experiência em jogos tornam-se capazes de estabelecer regras de organização do jogo e de revezarem na vez de jogar. Crianças menores têm mais interesse em jogar todas ao mesmo tempo, mas cada qual com seu recipiente e seu material. Esse interesse na ação básica em paralelo pode motivá-las, com ajuda do professor, a pensar em problemas tais como: a distribuição justa de prendedores e a comparação de resultados entre as crianças por meio da contagem dos prendedores nos diferentes recipientes (KAMII, 1991).

Tomando a perspectiva da criança, o professor pode avaliar o grau de interesse que cada jogo provavelmente terá para cada uma delas ou para cada grupo de crianças; se levará ou não ao desenvolvimento do raciocínio e da cooperação. Essa abordagem prática é geralmente mais eficiente na avaliação do potencial e do efetivo resultado de um jogo do que uma análise puramente teórica. Após pensar no tipo de desafio que o jogo coloca para a criança, era muito útil ao professor que ele considere o que aqueles desafios significam do

ponto de vista teórico. Só assim, unindo a teoria e a prática, o professor poderá construir um trabalho cada vez mais profundo e equilibrado, com jogos relevantes para o desenvolvimento das crianças.

6.3 Permitir que a própria criança avalie seu desempenho

Conforme Kamii (1991), o segundo critério de um bom jogo em grupo implica a análise da possibilidade de as crianças avaliarem sozinho o resultado de suas ações. Quando uma criança tente obter um determinado resultado, está naturalmente interessada no sucesso de sua ação. O resultado deve ser claro a ponto de permitir que a criança avalie seu sucesso sem margem de dúvida. No Jogo dos Prendedores, ela não tem dúvida quando acerta o alvo. É preciso evitar qualquer situação de ambivalência para que, em face de um resultado falho, a criança possa julgar onde errou e exercitar sua inteligência na resolução de problemas, construindo relações entre vários tipos de ação e vários tipos de reação de um jogo.

Esse critério ajuda a eliminar jogos nos quais a avaliação da ação da criança seja uma imposição autoritária do adulto, sem que ela possa constatar-la por si mesma. Do ponto de vista da criança, aceitar a resposta certa que vem do professor é uma ocasião a mais para o reforço de heteronomia, isto é, da ideia que a criança tem do adulto é quando ele fala é uma verdade infalível, o que impede que ela busque suas próprias respostas de maneira ativa.

Este segundo critério de avaliação de jogos está intrinsecamente ligado ao primeiro, pois há pouco interesse por parte da criança em algo que não seja desafiador para ela.

Segundo Kamii (1991), no caso de as crianças avaliarem sozinhas os resultados de suas ações, implica a análise de um bom jogo em grupo. Quando uma criança tente alcançar um determinado resultado, está naturalmente interessada no sucesso de sua ação. O resultado deve ser sucinto a ponto de permitir que a criança calcule seu sucesso sem margem de dúvida. No Jogo dos

Prendedores, a criança não tem dúvida quando acerta o alvo. É preciso evitar qualquer situação de ambivalência para que, em face de um resultado falho, problemas, construindo relações entre vários tipos de ação e vários tipos de reação de um objeto. A avaliação da ação da criança ajuda a eliminar jogos, seja uma imposição autoritária do adulto sem que ela possa constata-la por si mesma. Aceitar a resposta certa que vem do professor é uma ocasião a mais para o reforço de heteronomia, isto é, da ideia de que a criança tem de que tudo que o adulto fala é uma verdade infalível, o que impede que ela busque suas próprias respostas de maneira ativa, isso ocorre no ponto de vista da criança.

6.4 Participação ativa de todos os jogadores durante todo o jogo

Analisar a participação ativa de todos os jogadores num jogo implica saber a capacidade de envolvimento das crianças no jogo, decorrente do seu nível de desenvolvimento. Implica também a participação contínua de cada jogador, seja agindo, observando ou pensando. Quando falamos em participação ativa estamos referindo à atividade mental e envolvimento “do ponto de vista da criança”. A participação da criança num jogo vai depender de seu nível de desenvolvimento. Para uma criança pequena, participação ativa geralmente significa atividade física, porque o pensamento ainda não foi completamente diferenciado da ação (KAMII, 1991).

Crianças de quatro anos tendem a se preocupar somente com o que elas mesmas fazem e para elas o jogo das cadeiras termina quando elas saem. Por isso, como já dissemos, precisa ser adaptado às suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso também verificar se a participação ativa está associada aos critérios apontados anteriormente, isto é, se a criança está sendo mobilizada

mentalmente. Para nossos propósitos, não adianta que um jogo apenas proporcione muita participação, mas tenha um conteúdo mecânico e sem significação para a criança.

“Podemos afirmar que a proposta de jogos em grupo não é advogada meramente para que as crianças aprendam a jogar determinados jogos” (KAMII, 1991, p. 10).

“O que importa é que o jogo proporcione um contexto estimulador da atividade mental da criança e de sua capacidade de cooperação, seja ele jogado ou não de acordo com regras previamente determinadas” (KAMII, 1991, p. 10).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. M. M. de. **Brincar, jogar, cantar e contar: 77 jogos para crianças**. São Paulo: Caramelo, 2004.

ALMEIDA, T. T. de O. **Jogos e brincadeiras no Ensino Infantil e Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394 de 20/12/1996

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

CRAIDY, C.; KAERCHER, E.G. (Org.) **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GOMES, B.M.B.P. Os materiais artísticos na educação infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, E.G. (Org.) **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

KAMII, C. **Jogos em grupo na Educação Infantil**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1980.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **O jogo e a educação**. 4ª reimp. da 1ª ed. de 1994. São Paulo: Pioneira, 2003.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 1998.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARIOTTI, F. **A recreação, o jogo e os jogos**. Rio de Janeiro: Shape, 2004.

MATTOS, M.G.; NEIRA, M. G. **Educação física e infantil: inter-relações, movimento, leitura e escrita**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2007.

OLIVEIRA, Z. de M. et al. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

REDIN, E. **O espaço e a criança: se der tempo a gente brinca**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SOLER, R. **Jogos cooperativos**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

WAJASKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARTE, CULTURA E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

DEBORA ALVES

RESUMO

A presença da arte e das linguagens estéticas na Educação Infantil constitui dimensão fundamental para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, articulando aspectos cognitivos, afetivos, sociais, corporais e culturais. Este artigo discute fundamentos teóricos e orientações pedagógicas para a integração sistemática da arte ao currículo da primeira infância, com ênfase nas práticas desenvolvidas no contexto da rede municipal de ensino de São Paulo. Parte-se do pressuposto de que as experiências artísticas não se configuram como atividades acessórias ou recreativas, mas como campos privilegiados de aprendizagem, expressão e construção de sentidos. A arte é compreendida como linguagem constitutiva da infância, por meio da qual a criança explora o mundo, comunica emoções, elabora narrativas e constrói relações simbólicas com o ambiente. A discussão dialoga com contribuições da psicologia do desenvolvimento, da pedagogia da infância e da educação estética, articulando-as às diretrizes curriculares nacionais e aos referenciais municipais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com análise da Base Nacional Comum Curricular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e do Currículo da Cidade de São Paulo, buscando identificar princípios, eixos e possibilidades de organização curricular que favoreçam experiências artísticas significativas. Defende-se que a integração da arte ao cotidiano escolar amplia repertórios culturais, favorece processos criativos e contribui para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e culturalmente situados. Conclui-se que o fortalecimento das práticas artísticas na Educação Infantil demanda intencionalidade pedagógica, formação docente consistente e organização de ambientes esteticamente qualificados, constituindo

condição essencial para a efetivação de uma educação integral, democrática e humanizadora desde a primeira infância.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Educação Infantil; Desenvolvimento integral; Linguagens; Currículo.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto etapa inaugural da Educação Básica, ocupa lugar central na constituição dos processos de desenvolvimento humano, socialização e formação cultural, configurando-se como espaço privilegiado para a construção de experiências significativas que articulam emoção, cognição, corporeidade e linguagem. Nesse contexto, a arte assume papel estruturante na formação da criança, não apenas como atividade expressiva, mas como linguagem constitutiva dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, capaz de mediar relações, ampliar repertórios simbólicos e favorecer a construção de sentidos sobre o mundo (BARBOSA, 2010). A presença sistemática das linguagens artísticas no cotidiano escolar constitui, portanto, condição essencial para a efetivação do direito à educação integral, conforme previsto na legislação educacional brasileira e nos documentos curriculares orientadores (BRASIL, 1996; BRASIL, 2018).

A compreensão da infância como etapa singular do desenvolvimento humano tem sido amplamente debatida no campo da pedagogia da infância, rompendo com concepções naturalizantes e adultocêntricas que historicamente reduziram a criança a objeto de intervenção ou preparação para etapas posteriores da escolarização (SARMENTO, 2005). Ao reconhecer as crianças como sujeitos históricos, sociais e de direitos, a Educação Infantil passa a valorizar experiências que promovam participação, expressão e autoria, em processos mediados por diferentes linguagens. Nessa perspectiva, a arte configura-se como campo privilegiado de produção simbólica, por meio do qual a criança explora o ambiente, comunica emoções, elabora narrativas e constrói relações estéticas e afetivas com o mundo (VYGOTSKY, 2007).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que as práticas pedagógicas devem assegurar experiências que promovam o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais e culturais, tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009). Tal concepção reconhece que aprender, na infância, implica vivenciar, experimentar e expressar-se em contextos socialmente mediados, nos quais as linguagens artísticas desempenham função estruturante. A Base Nacional Comum Curricular reforça essa orientação ao definir que os direitos de aprendizagem envolvem conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, enfatizando a centralidade das experiências estéticas e expressivas na formação integral (BRASIL, 2018).

No âmbito das políticas educacionais municipais, o Currículo da Cidade de São Paulo propõe uma abordagem que reconhece a criança como sujeito cultural e produtor de sentidos, valorizando as linguagens artísticas como dimensões constitutivas das práticas pedagógicas (SÃO PAULO, 2019). Ao articular campos de experiência, direitos de aprendizagem e princípios éticos, estéticos e políticos, o documento aponta para a construção de propostas que integrem arte, cultura e desenvolvimento de forma indissociável. Essa orientação reforça a necessidade de superar a compreensão da arte como atividade acessória ou meramente recreativa, situando-a como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil.

Do ponto de vista teórico, a relação entre arte e desenvolvimento encontra fundamentos consistentes na perspectiva histórico-cultural. Para Vygotsky (2001), a atividade criadora constitui dimensão central da constituição psíquica, permitindo ao sujeito reorganizar experiências, elaborar emoções e produzir novos significados. A imaginação, compreendida como função psicológica superior, emerge da interação entre experiências vividas e processos simbólicos mediados pela cultura. Nesse sentido, as linguagens artísticas favorecem não apenas a expressão estética, mas também o desenvolvimento de funções cognitivas complexas, como a atenção, a memória, o pensamento simbólico e a autorregulação.

A psicologia do desenvolvimento também destaca o papel da experiência estética na formação infantil. Para Wallon (2007), a emoção e o movimento constituem dimensões estruturantes do desenvolvimento, articulando

afetividade, ação e cognição em processos integrados. 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. Nessa perspectiva, a arte não apenas acompanha o desenvolvimento, mas participa ativamente de sua organização e dinamização.

A pedagogia da arte, por sua vez, enfatiza a importância de propostas que valorizem processos criativos, exploração de materiais e experimentação de linguagens, em oposição a abordagens 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. Tal concepção converge com a perspectiva de uma educação estética comprometida com a formação de sujeitos sensíveis, críticos e culturalmente situados (DUARTE JÚNIOR, 2010).

Entretanto, apesar dos avanços normativos e conceituais, a presença da arte no cotidiano da Educação Infantil ainda enfrenta desafios significativos. 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). Além disso, a sobrecarga de demandas institucionais e a escassez de recursos materiais frequentemente comprometem a organização de ambientes esteticamente qualificados e a continuidade das propostas.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível discutir fundamentos teóricos e orientações pedagógicas que subsidiem a integração sistemática da arte ao currículo da Educação Infantil, articulando políticas públicas, formação docente e práticas

pedagógicas. O presente artigo tem como objetivo analisar contribuições da arte para o desenvolvimento integral na primeira infância, tomando como referência o contexto da rede municipal de São Paulo e os documentos curriculares que orientam a prática educativa. Busca-se refletir sobre o papel das linguagens artísticas na construção de experiências significativas, problematizando desafios e apontando caminhos para a consolidação de uma

pedagogia da infância comprometida com a formação estética, cultural e humanizadora desde os primeiros anos de escolarização.

ARTE, DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A concepção de desenvolvimento integral constitui fundamento estruturante da Educação Infantil contemporânea, orientando políticas públicas, documentos curriculares e práticas pedagógicas comprometidas com a formação plena da criança em suas múltiplas dimensões. Tal perspectiva compreende o desenvolvimento como processo complexo e integrado, que articula aspectos cognitivos, afetivos, sociais, corporais, estéticos e culturais, superando visões fragmentadas que reduzem a aprendizagem a aquisição de conteúdos formais (BRASIL, 2009). Nesse contexto, a arte emerge como linguagem privilegiada para a promoção do desenvolvimento integral, ao mobilizar simultaneamente percepção, emoção, movimento e pensamento em experiências significativas de aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que as práticas pedagógicas devem assegurar experiências que promovam o desenvolvimento integral da criança, tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009). Essa orientação reconhece que aprender, na infância, implica vivenciar situações nas quais corpo, emoção e linguagem se articulam em processos mediados socialmente. As linguagens artísticas, ao integrarem expressão corporal, musical, plástica e dramática, oferecem condições privilegiadas para a vivência dessas experiências, favorecendo a construção de competências cognitivas, socioemocionais e comunicativas de forma integrada.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa concepção ao organizar o currículo da Educação Infantil em cinco campos de experiência, que articulam direitos de aprendizagem e desenvolvimento em contextos culturalmente situados (BRASIL, 2018). Os campos “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” configuram-se como eixos organizadores das experiências educativas,

reconhecendo que a aprendizagem na infância ocorre por meio da exploração, da interação e da expressão em múltiplas linguagens. Nesse arranjo curricular, a arte ocupa lugar central, atravessando transversalmente os diferentes campos e contribuindo para a construção de percursos formativos integrados.

O campo “Traços, sons, cores e formas” destaca explicitamente a centralidade das linguagens artísticas no desenvolvimento infantil, ao enfatizar a exploração de materiais, sons, imagens, movimentos e gestos como vias de construção de significados (BRASIL, 2018). Ao propor experiências que envolvem desenho, pintura,

modelagem, música, dança e dramatização, o currículo reconhece que tais linguagens constituem formas legítimas de conhecimento e expressão, por meio das quais a criança interpreta e ressignifica o mundo. Essas experiências favorecem o desenvolvimento da percepção sensorial, da coordenação motora, da criatividade e da capacidade de simbolização, dimensões essenciais da formação integral.

Entretanto, a contribuição da arte para o desenvolvimento não se restringe a esse campo específico, mas se estende aos demais campos de experiência. No campo “Corpo, gestos e movimentos”, as atividades corporais e expressivas possibilitam à criança ampliar a consciência de si, desenvolver habilidades motoras e construir relações com o outro por meio do movimento e da dança (WALLON, 2007). No campo “O eu, o outro e o nós”, as experiências artísticas coletivas favorecem processos de socialização, cooperação e construção de vínculos, promovendo empatia e reconhecimento da alteridade. Já no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, a arte estimula a elaboração de narrativas, o desenvolvimento da linguagem oral e a ampliação do repertório simbólico, articulando imaginação e pensamento criador (VYGOTSKY, 2001).

A dimensão estética, nesse contexto, assume papel formativo central. Para Duarte Júnior (2010), a educação do sensível constitui condição essencial para a formação humana, ao possibilitar o refinamento da percepção, da atenção e da capacidade de fruição. As experiências estéticas, ao envolverem contemplação, criação e interpretação, ampliam a sensibilidade e favorecem a construção de relações mais complexas com o mundo. Na infância, tais experiências assumem importância ainda maior, uma vez que os processos perceptivos e afetivos encontram-se em intenso desenvolvimento, configurando

terreno fértil para a formação de hábitos estéticos e culturais duradouros.

A psicologia do desenvolvimento também evidencia a contribuição das experiências artísticas para a integração das dimensões cognitiva, afetiva e motora. Para Wallon (2007), o desenvolvimento infantil caracteriza-se pela alternância e pela integração entre estágios dominados pela afetividade e pelo movimento e aqueles nos quais predomina a atividade cognitiva. As atividades artísticas, ao mobilizarem simultaneamente emoção, ação e pensamento, favorecem essa integração, promovendo experiências que contribuem para a organização da personalidade e para a construção da identidade. Nessa perspectiva, a arte não apenas acompanha o desenvolvimento, mas participa ativamente de sua dinâmica e estruturação.

No âmbito da rede municipal de São Paulo, o Currículo da Cidade propõe uma abordagem que valoriza a integração entre campos de experiência, linguagens e dimensões do desenvolvimento, reconhecendo a arte como elemento estruturante das práticas pedagógicas (SÃO PAULO, 2019). Ao articular princípios éticos, estéticos e políticos, o documento orienta a organização de propostas que promovam experiências significativas, contextualizadas e culturalmente referenciadas. Essa orientação converge com a perspectiva de uma educação integral comprometida com a formação de sujeitos sensíveis, críticos e participativos.

Entretanto, a efetivação de propostas que integrem arte e desenvolvimento integral enfrenta desafios no cotidiano escolar. A fragmentação curricular, a dificuldade de articulação entre campos de experiência e a escassez de formação docente específica tendem a limitar o potencial formativo das experiências artísticas, reduzindo-as a atividades isoladas ou desvinculadas de projetos pedagógicos mais amplos (KISHIMOTO, 2011). Tal dinâmica compromete a construção de percursos formativos coerentes e a consolidação de práticas integradoras, essenciais para a efetivação do desenvolvimento integral.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível consolidar uma abordagem curricular que reconheça a arte como eixo transversal dos campos de experiência e instrumento privilegiado de promoção do desenvolvimento integral. Ao integrar sistematicamente as linguagens artísticas às práticas pedagógicas, a Educação Infantil amplia as possibilidades de aprendizagem, fortalece

processos criativos e contribui para a formação de sujeitos capazes de articular emoção, pensamento e ação em processos complexos de construção de conhecimento e identidade.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a arte ocupa lugar central na constituição dos processos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, configurando-se como linguagem estruturante da formação integral desde os primeiros anos de vida. Ao compreender a criança como sujeito histórico, cultural e produtor de sentidos, torna-se imprescindível reconhecer as experiências artísticas como dimensões constitutivas do currículo, superando concepções utilitaristas que reduzem a arte a atividade acessória ou meramente recreativa. A presença sistemática das linguagens estéticas no cotidiano escolar revela-se condição essencial para a promoção de aprendizagens significativas, para a ampliação de repertórios culturais e para a construção de identidades sensíveis e culturalmente situadas.

O percurso teórico apresentado permitiu evidenciar que as linguagens artísticas mobilizam simultaneamente dimensões cognitivas, afetivas, corporais e sociais, favorecendo a integração entre emoção, pensamento e ação em processos complexos de desenvolvimento. Ao explorar materiais, sons, movimentos e imagens, a criança amplia suas possibilidades de expressão, elabora narrativas sobre suas experiências e constrói relações simbólicas com o mundo, fortalecendo processos de autoria, autonomia e criatividade. Nesse sentido, a arte não apenas acompanha o desenvolvimento infantil, mas participa ativamente de sua organização, contribuindo para a formação da subjetividade e para a construção da identidade.

A articulação entre arte e desenvolvimento integral mostrou-se particularmente fecunda no âmbito dos campos de experiência que estruturam o currículo da Educação Infantil, ao evidenciar que as linguagens artísticas atravessam transversalmente os diferentes eixos formativos. As experiências

estéticas favorecem a socialização, a construção de vínculos, o desenvolvimento da linguagem, a ampliação da consciência corporal e a formação da sensibilidade, configurando-se como vias privilegiadas para a construção de aprendizagens integradas e culturalmente referenciadas. Tal compreensão reforça a necessidade de organizar propostas pedagógicas que articulem intencionalidade educativa, continuidade das experiências e aprofundamento dos processos criativos.

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.

A PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO E O ENSINO DE MATEMÁTICA.

EDUARDO PORTELA MOURA

Resumo

Este artigo discute o ensino da matemática a partir da perspectiva da Pedagogia da Libertação, proposta por Paulo Freire, considerando a educação como prática de liberdade e emancipação. A pesquisa analisa como princípios freirianos podem transformar o ensino da matemática, aproximando-o da realidade dos alunos e promovendo a apropriação crítica do conhecimento. A metodologia consiste em pesquisa teórica, baseada em revisão bibliográfica de livros, artigos e teses. Os resultados indicam que a aplicação da Pedagogia da Libertação na matemática favorece a contextualização do ensino, a participação ativa dos estudantes e a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir em sua realidade social. Conclui-se que a educação matemática libertadora contribui para a superação de práticas tradicionalistas e mecanicistas, aproximando o ensino da realidade cultural e social dos educandos.

Palavras-chave: Pedagogia da Libertação; Ensino de Matemática; Educação crítica; Paulo Freire; Contextualização.

1. Introdução

O ensino da matemática nas escolas tem historicamente sido caracterizado por métodos tradicionalistas, centrados na memorização de fórmulas, repetição mecânica de exercícios e descontextualização do conteúdo. Essa abordagem contribui para o fracasso escolar, a exclusão e a alienação dos estudantes em relação à disciplina, reproduzindo desigualdades educacionais e sociais.

A Pedagogia da Libertação, sistematizada por Paulo Freire (1979, 1996), propõe uma educação crítica, contextualizada e dialógica, cujo objetivo é a formação de sujeitos conscientes de sua realidade e capazes de transformá-la. Segundo Freire, a educação deve ser compreendida como prática de liberdade, na qual o aluno não é um receptor passivo do conhecimento, mas um sujeito ativo, capaz de refletir sobre sua experiência e sobre o mundo que o cerca.

No contexto do ensino da matemática, a Pedagogia da Libertação oferece uma perspectiva inovadora. Ela propõe a articulação entre o conhecimento científico e a realidade vivida pelos estudantes, promovendo a apropriação crítica do saber matemático. O ensino deixa de ser um conjunto de regras abstratas e

passa a ser mediador de compreensão da realidade social, econômica e cultural dos educandos.

Diversos autores da educação matemática crítica, como D'Ambrosio (1996) e Skovsmose (2001), reforçam que a matemática deve ser ensinada como uma ferramenta de análise e intervenção na sociedade, e não apenas como disciplina técnica. Essa abordagem se aproxima da proposta freiriana ao contextualizar o ensino, reconhecer o saber do aluno e estimular o pensamento crítico.

A aplicação da Pedagogia da Libertação no ensino da matemática busca também superar o ensino mecanicista, que valoriza apenas o resultado correto do exercício, negligenciando o processo de aprendizagem, a compreensão dos conceitos e a capacidade de argumentação. Ao adotar práticas dialógicas e problematizadoras, o professor aproxima o conteúdo da realidade do aluno, incentivando a reflexão e a participação ativa.

Além disso, a educação matemática libertadora contribui para a formação de cidadãos críticos, capazes de interpretar dados, resolver problemas contextualizados e tomar decisões conscientes. A abordagem é especialmente relevante em contextos de desigualdade social, nos quais os estudantes muitas vezes se sentem alienados do conteúdo escolar e desmotivados em relação à aprendizagem.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar como os princípios da Pedagogia da Libertação podem ser aplicados ao ensino da matemática, identificando impactos na aprendizagem, na formação crítica dos estudantes e na prática docente. Busca-se compreender o papel do professor como mediador e facilitador da construção do conhecimento, bem como os desafios e possibilidades de uma educação matemática libertadora.

A análise teórica será complementada com exemplos de práticas pedagógicas que incorporam os princípios freirianos, mostrando como a matemática pode ser ensinada de maneira contextualizada, crítica e significativa para os alunos. Espera-se que este estudo contribua para o debate sobre inovação pedagógica e formação docente, reforçando a importância da educação libertadora como instrumento de transformação social.

2. Fundamentação Teórica

2.1 A Pedagogia da Libertação

A Pedagogia da Libertação, proposta por Paulo Freire (1979; 1996), constitui-se como um marco teórico fundamental para a compreensão da educação enquanto prática de liberdade. Contrária ao modelo de educação bancária, no qual o professor deposita conhecimento no aluno, a educação libertadora enfatiza a relação dialógica entre professor e estudante, considerando o ensino como processo coletivo de construção do saber.

Freire (1979) argumenta que a educação deve ser situada na realidade concreta do aluno. A alfabetização e, por extensão, o ensino de qualquer disciplina, deve partir das experiências vividas pelos educandos, valorizando sua cultura, linguagem e saberes cotidianos. Essa perspectiva permite que o conhecimento escolar seja apropriado de forma significativa, evitando a mera memorização e o ensino mecânico, característicos da educação tradicional.

O diálogo, segundo Freire, é o núcleo da prática libertadora. Não se trata de uma simples troca de informações, mas de uma construção coletiva do saber, em que a realidade é problematizada e analisada criticamente. Nessa dinâmica, o professor atua como mediador do conhecimento, guiando o aluno na compreensão das estruturas sociais, econômicas e políticas que permeiam sua vida cotidiana. Ao mesmo tempo, o aluno assume papel ativo, refletindo sobre sua realidade e questionando as relações de poder e desigualdade.

Além disso, a pedagogia freiriana destaca a importância da conscientização (ou *conscientização crítica*), processo pelo qual os educandos passam a compreender as causas e consequências das situações de opressão e exploração. No contexto escolar, isso implica que a aprendizagem não é neutra: o conteúdo curricular deve estar articulado à experiência do aluno, permitindo que ele compreenda os problemas sociais e desenvolva capacidade de ação transformadora (FREIRE, 1996).

Autores como Knijnik (2004) reforçam que a pedagogia da libertação, quando aplicada a diferentes disciplinas, incluindo a matemática, promove não apenas o aprendizado cognitivo, mas também a formação social e política dos alunos. A educação matemática, nesse contexto, deixa de ser abstrata e se torna ferramenta de compreensão e intervenção na realidade.

2.2 Educação Matemática Crítica

A educação matemática crítica, discutida por D'Ambrosio (1996) e Skovsmose (2001), aproxima-se diretamente da pedagogia freiriana. Para esses autores, a matemática não é uma disciplina neutra ou desvinculada da sociedade: ela reflete valores, relações de poder e contextos históricos. A escolha dos problemas trabalhados, a maneira de ensinar e a interpretação dos resultados são mediadas por valores sociais, econômicos e culturais.

D'Ambrosio (1996) enfatiza a importância da contextualização da matemática, defendendo que o ensino deve dialogar com a realidade dos estudantes e com os problemas que eles enfrentam. A matemática escolar, dessa forma, deixa de ser um conjunto de regras abstratas e passa a ser uma linguagem para compreender o mundo, analisando dados, medindo relações e interpretando situações complexas.

Skovsmose (2001) amplia essa perspectiva ao defender uma abordagem crítica, que conecta matemática e cidadania. O autor argumenta que o ensino da matemática deve capacitar os alunos a tomar decisões conscientes, identificar desigualdades, interpretar informações quantitativas e participar de processos sociais. Para isso, é necessário que os problemas matemáticos sejam

apresentados de forma contextualizada e que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento.

Nesse sentido, a educação matemática crítica compartilha princípios centrais da Pedagogia da Libertação:

1. **Contextualização:** o conteúdo matemático deve ser articulado à vida dos alunos e à realidade social em que estão inseridos;
2. **Problematização:** os conceitos não são apresentados como verdades absolutas, mas surgem da análise de problemas concretos;
3. **Protagonismo do aluno:** o estudante participa ativamente da aprendizagem, questionando, refletindo e construindo soluções;
4. **Mediação do professor:** o docente atua como facilitador e guia, mediando a apropriação crítica do conhecimento.

Além disso, autores como Knijnik (2004) e Lopes (2007) apontam que a educação matemática crítica também promove habilidades socioemocionais e cognitivas. Ao resolver problemas contextualizados, os alunos desenvolvem raciocínio lógico, argumentação, análise crítica e compreensão das relações sociais e econômicas que cercam os conteúdos matemáticos.

2.3 Exemplos de aplicação da educação matemática crítica

A literatura oferece diversas estratégias para aproximar a matemática da realidade do aluno e consolidar os princípios da pedagogia libertadora:

- **Problemas cotidianos:** frações e proporções podem ser trabalhadas a partir de receitas, divisão de recursos, cálculos de consumo e comércio local.
- **Estatística social:** interpretação de dados demográficos, econômicos ou ambientais, permitindo que os alunos reflitam sobre desigualdades e padrões sociais.
- **Projetos de cidadania:** planejamento de orçamentos escolares, distribuição de recursos em comunidades ou projetos de sustentabilidade, nos quais a matemática é ferramenta de tomada de decisão.

Segundo Freire (1996), esse tipo de prática permite que a matemática seja significativa, promovendo o desenvolvimento crítico do aluno e fortalecendo seu senso de agência sobre o mundo. Além disso, estudos de Silva (2018) e Gonçalves (2017) demonstram que alunos envolvidos em projetos matemáticos contextualizados apresentam maior motivação, engajamento e capacidade de resolver problemas de forma crítica.

2.3 Desafios da implementação

Apesar dos benefícios, a implementação da pedagogia da libertação na matemática enfrenta desafios reais:

- **Formação docente limitada:** muitos professores não possuem preparo para elaborar problemas contextualizados e mediar processos dialógicos (TARDIF, 2002);
- **Pressões curriculares:** avaliações externas e metas padronizadas podem restringir a liberdade pedagógica;
- **Recursos materiais insuficientes:** escolas com infraestrutura precária enfrentam dificuldades para implementar atividades práticas;
- **Resistência institucional:** práticas inovadoras podem encontrar resistência em ambientes escolares conservadores.

Mesmo diante desses desafios, a literatura demonstra que a aplicação de princípios freirianos na matemática promove mudanças significativas na aprendizagem e na formação dos alunos, reforçando a importância de políticas e formações que apoiem práticas educativas libertadoras (Knijnik, 2004; Lopes, 2007; Silva, 2018).

2.4 Síntese da fundamentação teórica

Em resumo, a pedagogia da libertação fornece um quadro teórico sólido para transformar o ensino da matemática. A educação matemática crítica, alinhada aos princípios de Freire, permite que os alunos:

- Compreendam a matemática como conhecimento histórico e socialmente construído;
- Desenvolvam pensamento crítico, raciocínio lógico e habilidades de resolução de problemas;
- Apropriem-se do conhecimento de maneira significativa e contextualizada;
- Participem ativamente do processo educativo, assumindo protagonismo e responsabilidade sobre sua aprendizagem.

A articulação entre teoria freiriana e educação matemática crítica constitui, portanto, uma alternativa viável para superar práticas tradicionais, mecanicistas e alienantes, promovendo uma aprendizagem integral, libertadora e socialmente relevante.

3. Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como **pesquisa teórica-qualitativa**, baseada em **revisão bibliográfica sistemática** de livros, artigos acadêmicos, dissertações e teses que abordam a Pedagogia da Libertação e o ensino da matemática a partir de perspectivas críticas. A pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas principais:

1. **Levantamento bibliográfico:** identificação de obras clássicas de Paulo Freire (1979, 1996), autores de educação matemática crítica como D'Ambrosio (1996), Skovsmose (2001) e Knijnik (2004), bem como teses e dissertações recentes que investigam práticas de ensino libertador em matemática;

2. **Análise teórica:** leitura crítica dos textos, destacando conceitos centrais da pedagogia libertadora, princípios da educação matemática contextualizada e impactos na aprendizagem;
3. **Sistematização:** organização das informações em categorias temáticas: contextualização, problematização, protagonismo do aluno, mediação docente e impactos na formação crítica;
4. **Síntese e interpretação:** articulação dos conceitos freirianos com práticas de ensino de matemática, propondo estratégias pedagógicas contextualizadas e libertadoras.

A metodologia adotada permite identificar relações entre teoria e prática, destacando exemplos concretos de aplicação da pedagogia da libertação no ensino da matemática, bem como os desafios e benefícios dessa abordagem.

4. Resultados e Discussão

A análise teórica e os exemplos encontrados na literatura evidenciam impactos significativos da aplicação da Pedagogia da Libertação no ensino da matemática:

4.1 Apropriação significativa do conhecimento

A utilização de problemas contextualizados, que refletem a realidade do aluno, promove maior compreensão dos conceitos matemáticos. Por exemplo, questões sobre orçamento familiar, divisão de recursos, estatísticas comunitárias ou planejamento de projetos permitem que o aluno relacione a matemática à sua vida cotidiana, como apontam Freire (1996) e Silva (2018).

4.2 Desenvolvimento do pensamento crítico

Ao problematizar situações concretas e analisar resultados matemáticos, os alunos desenvolvem habilidades de **análise, interpretação e tomada de decisão**, aproximando o ensino da matemática da formação cidadã. Essa abordagem transforma a matemática em ferramenta de leitura da realidade, conforme argumentam D'Ambrosio (1996) e Skovsmose (2001).

4.3 Protagonismo e engajamento do aluno

O ensino libertador valoriza o protagonismo do estudante. Os alunos participam da escolha dos problemas a serem resolvidos e da discussão de suas soluções, promovendo aprendizagem ativa e significativa. Knijnik (2004) destaca que essa prática aumenta a motivação e o engajamento dos alunos, principalmente aqueles que apresentam dificuldades no modelo tradicional de ensino.

4.4 Mediação docente

O papel do professor é central como mediador, articulando conhecimento científico e experiências dos alunos. O docente deve organizar o ensino de forma dialógica, permitindo que os estudantes construam o conhecimento,

compreendam conceitos matemáticos e reflitam criticamente sobre sua aplicação na realidade social.

4.5 Exemplos de aplicação prática

1. **Projeto de orçamento comunitário:** alunos calculam custos de materiais para atividades escolares ou comunitárias, relacionando frações, proporções e porcentagens à gestão de recursos;
2. **Análise de estatísticas sociais:** uso de gráficos e tabelas para compreender distribuição de renda, taxas de escolaridade ou dados ambientais locais;
3. **Problemas contextualizados:** frações e medidas são trabalhadas em receitas culinárias, divisão de alimentos ou planejamento de hortas escolares.

Estudos recentes, como Gonçalves (2017) e Silva (2018), mostram que essas práticas aumentam a compreensão dos alunos sobre a utilidade da matemática, promovem pensamento crítico e fortalecem habilidades cognitivas e sociais.

5. Conclusão

A pedagogia da libertação aplicada ao ensino da matemática apresenta resultados claros na formação integral dos alunos, promovendo:

- **Apropriação crítica do conhecimento:** a matemática deixa de ser abstrata e se torna instrumento de análise e intervenção social;
- **Formação cidadã:** os alunos desenvolvem habilidades de interpretação, análise e tomada de decisão sobre problemas reais;
- **Motivação e engajamento:** práticas contextualizadas aumentam interesse e participação dos estudantes;
- **Superação do ensino mecanicista:** a aprendizagem passa a ser significativa e relacionada à realidade vivida;
- **Mediação docente:** o professor atua como guia e facilitador da construção do conhecimento, promovendo o diálogo e a reflexão crítica.

Apesar de desafios como formação docente insuficiente, limitações curriculares e recursos materiais escassos, a pedagogia da libertação representa uma alternativa viável e transformadora para o ensino da matemática, alinhando aprendizado, emancipação e cidadania.

6. Referências

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KNIJNIK, Gelsa. **Educação matemática e diversidade cultural**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e epistemologia: contribuições para a educação matemática**. São Paulo: Cortez, 2007.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica**. Campinas: Papirus, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, João Carlos da. **Ensino de matemática contextualizado: uma abordagem libertadora**. Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

GONÇALVES, Ana Beatriz. **A pedagogia da libertação e a matemática escolar**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2017.

DUPRÉ, Marilena. **Matemática e emancipação: práticas freirianas**. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. **Mediação pedagógica e apropriação do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRINCAR COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GRACILENE ALVES SERAFIM ²

RESUMO

Este artigo discute o brincar como estratégia pedagógica central para a promoção da inclusão na Educação Infantil, analisando-o à luz de referenciais brasileiros e de documentos normativos da rede municipal de São Paulo. Parte-se da compreensão do brincar como linguagem constitutiva da infância e como experiência que integra ação, imaginação, cultura, expressão e construção de sentidos, configurando-se como eixo estruturante do desenvolvimento infantil. Considerando o direito à participação plena e ao desenvolvimento integral de todas as crianças, o estudo examina as relações entre ludicidade, acessibilidade, autonomia e mediação docente, evidenciando que o brincar planejado de forma intencional amplia oportunidades de aprendizagem e convivência. São analisados elementos fundamentais para a inclusão, como a organização dos espaços, a adaptação e diversificação de materiais, a definição de rotinas claras e previsíveis, além de estratégias colaborativas que favorecem diferentes formas de participação. Em diálogo com autores como Kishimoto, Mantoan e Carvalho, demonstra-se que o brincar se torna um dispositivo pedagógico potente quando orientado por princípios de acessibilidade e respeito às singularidades infantis. Nesse sentido, o artigo apresenta exemplos de práticas que promovem a participação de crianças com diferentes necessidades educacionais e discute desafios formativos e institucionais que ainda limitam a efetivação do brincar como direito e como prática estruturante na Educação Infantil. Conclui-se que reconhecer o brincar como estratégia de inclusão implica assumir uma pedagogia comprometida com a diversidade, a equidade e o desenvolvimento integral.

Palavras-chave: brincar; inclusão; educação infantil; ludicidade.

INTRODUÇÃO

O brincar ocupa posição central na Educação Infantil por constituir uma linguagem própria da infância, por meio da qual as crianças interpretam o mundo,

² 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.

constroem sentidos e estabelecem relações com outras pessoas e com o ambiente que as cerca. Mais do que uma atividade espontânea, o brincar é um modo de produzir conhecimento e de se inserir na cultura, permitindo que as crianças experimentem, testem hipóteses, expressem emoções e ampliem suas formas de comunicação. Ao brincar, elas desenvolvem imaginação, criatividade e autonomia, exercitam habilidades motoras e cognitivas, constroem vínculos e aprendem a negociar regras e papéis sociais. Dessa forma, a brincadeira cria oportunidades para que cada criança participe segundo suas próprias possibilidades, ritmos e interesses, o que faz do brincar uma ferramenta pedagógica especialmente relevante em um contexto que busca acolher a diversidade.

Quando articulado de maneira intencional ao planejamento pedagógico, o brincar torna-se um potente instrumento de inclusão, capaz de promover participação ativa, interação social e desenvolvimento integral. A prática docente que valoriza o brincar não apenas reconhece sua importância como eixo estruturante do currículo, mas também compreende que é por meio dele que muitas crianças encontram acesso a experiências significativas de aprendizagem e convivência. Nesse sentido, o brincar tem o potencial de reduzir barreiras, favorecer a expressão de diferentes linguagens e ampliar o repertório de ações e interações das crianças, contribuindo de forma decisiva para a construção de ambientes educacionais mais democráticos e acessíveis.

Pensar o brincar sob a perspectiva inclusiva significa compreender que todas as crianças, independentemente de suas características, condições, modos de comunicação ou necessidades educacionais, têm direito de participar plenamente das experiências lúdicas que compõem o cotidiano da Educação Infantil. Essa compreensão exige que a escola reorganize seus espaços, selecione materiais acessíveis, planeje rotinas claras e previsíveis e adote formas de mediação sensíveis à singularidade de cada criança. A inclusão, nesse contexto, ultrapassa a simples garantia de presença física e passa a envolver a criação de condições concretas para que cada criança se envolva, explore, escolha, experimente e se expresse de acordo com suas potencialidades. Isso significa reconhecer diferentes ritmos de ação e de

aprendizagem, valorizar múltiplas formas de participação e oferecer apoios que garantam autonomia e pertencimento.

A produção brasileira na área da Educação Infantil e da educação inclusiva, bem como as políticas públicas recentes, reforça a necessidade de que a escola se transforme continuamente para garantir o direito à participação de todos. Essa transformação envolve tanto aspectos estruturais, como acessibilidade e recursos materiais, quanto dimensões pedagógicas, como formação docente, planejamento coletivo e práticas que valorizem as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. Ao compreender o brincar como eixo fundante dessa transformação, amplia-se a compreensão do papel do professor na criação de ambientes que estimulam a exploração, a cooperação, a curiosidade, a imaginação e o respeito aos tempos e modos de ser de cada criança. Segundo Mantoan

Assim, adotar o brincar como estratégia de inclusão significa reconhecer sua potência para mediar relações, promover aprendizagens significativas e construir experiências que respeitam a diversidade infantil. Este artigo discute essa perspectiva, analisando fundamentos teóricos, princípios pedagógicos e exemplos práticos que evidenciam como o brincar pode ser planejado para favorecer a participação plena e o desenvolvimento integral de todas as crianças na Educação Infantil. Trata-se de uma reflexão que busca contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, alinhadas ao compromisso ético e político de garantir o direito das crianças à infância, ao brincar e à educação de qualidade.

Organização do espaço e materiais para o brincar inclusivo

A organização do espaço e dos materiais é componente fundamental para que o brincar se constitua como prática inclusiva e significativa na Educação Infantil. O ambiente tem função pedagógica, pois comunica possibilidades, orienta ações e dá suporte à autonomia das crianças. Como afirma Kishimoto (2011), “o ambiente funciona como uma espécie de educador”, o que evidencia que a forma como o espaço é organizado determina, em grande medida, o tipo de interação que será possível. Ambientes bem estruturados permitem que cada

criança explore, descubra e participe do brincar segundo suas próprias habilidades, necessidades e interesses, sem depender exclusivamente do adulto para compreender ou acessar as situações lúdicas.

A educação inclusiva pressupõe que a escola reconheça e acolha a diversidade humana como parte constitutiva do processo educativo. Isso implica abandonar modelos rígidos e homogêneos de ensinar, substituindo-os por práticas flexíveis que respeitem o ritmo e as potencialidades de cada criança. A inclusão não é um acréscimo à escola tradicional, mas um redesenho profundo de suas práticas e concepções, de modo que todos os alunos tenham oportunidades reais de aprender. Para isso, é essencial que o professor considere as barreiras presentes no ambiente e proponha apoios e adaptações que garantam a participação plena e significativa (Carvalho, 2010, p. 28).

No que diz respeito ao espaço acessível e acolhedor, é essencial que a sala e as áreas externas apresentem zonas claramente definidas, como cantos de construção, leitura, dramatização, arte e movimento. Essa organização espacial favorece a compreensão sobre os usos possíveis de cada área, oferecendo previsibilidade e ajudando as crianças a regularem seus próprios comportamentos. A circulação precisa ser livre e segura, permitindo que crianças com mobilidade reduzida, uso de dispositivos de apoio ou dificuldades de coordenação possam deslocar-se autonomamente. O mobiliário deve ser proporcional ao tamanho e às necessidades das crianças, com prateleiras baixas, mesas acessíveis e materiais ao alcance dos pequenos, de modo que a autonomia seja estimulada desde o início da rotina. Além disso, a ambientação deve considerar aspectos sensoriais, já que muitas crianças necessitam de espaços com menor quantidade de estímulos visuais, auditivos ou táteis para poderem se regular emocionalmente. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2022) reforça esse princípio ao afirmar que “a organização dos espaços deve promover segurança emocional e garantir acessibilidade plena”, o que implica pensar o ambiente como espaço de inclusão e bem-estar.

A inclusão escolar implica uma mudança profunda na maneira de pensar e organizar a escola. Não se trata apenas de inserir o aluno com deficiência em uma classe comum, mas de rever práticas, tempos, espaços e relações que estruturam o cotidiano escolar. A inclusão exige que todos os alunos sejam considerados capazes de aprender e participar, cada um a seu modo, e que a escola assuma a responsabilidade de criar condições para que isso aconteça. A mudança não é apenas metodológica, mas também cultural, pois envolve transformar concepções cristalizadas sobre ensino, aprendizagem e diferença (Mantoan, 2003, p. 45).

Os materiais utilizados nas brincadeiras também desempenham papel decisivo na construção de práticas inclusivas. A diversidade de objetos, tamanhos, texturas e possibilidades de manipulação amplia significativamente as formas de participação das crianças. Materiais adaptados e multifuncionais devem permitir diferentes níveis de exploração, atendendo às necessidades de crianças com déficits motores, dificuldades sensoriais ou modos alternativos de comunicação.

Carvalho (2010) esclarece que “a adaptação não empobrece o conteúdo; ao contrário, possibilita que o aluno acesse o conhecimento”, evidenciando que modificações em brinquedos ou objetos são não apenas legítimas, mas fundamentais para garantir participação. Assim, brinquedos sensoriais, materiais táteis, objetos sonoros e peças grandes e leves favorecem a exploração e estimulam diferentes formas de interação. Ao mesmo tempo, materiais não estruturados, como caixas, tecidos, blocos grandes ou tubos permitem que a imaginação e a criatividade sejam mobilizadas, possibilitando que cada criança atribua funções próprias aos objetos e construa significados diversos a partir deles.

Além do espaço e dos materiais, as rotinas e a previsibilidade desempenham papel central no processo inclusivo. Muitas crianças, especialmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou dificuldades de organização temporal, necessitam de elementos que antecipem o que acontecerá ao longo do dia, garantindo segurança e reduzindo a ansiedade. A clareza das rotinas diárias, apresentadas por meio de quadros visuais, sequências ilustradas ou rituais de transição, organiza o tempo e favorece a participação ativa.

A SME-SP (2022) ressalta que a rotina estruturada contribui para a autonomia e a segurança emocional, duas condições indispensáveis para que o brincar ocorra de forma plena. Quando a criança compreende o fluxo das atividades, ela se envolve mais facilmente no brincar e se arrisca a novas experiências, pois sente-se segura para explorar o ambiente.

Mediação docente: do respeito ao ritmo à intervenção intencional

A mediação docente no brincar é um processo complexo, que envolve sensibilidade, percepção, conhecimento pedagógico e capacidade de leitura das necessidades do grupo. A intervenção do professor deve ocorrer de forma intencional, mas sem sobrepor-se à iniciativa das crianças. A observação e a escuta ativa constituem o primeiro movimento dessa mediação, pois permitem ao docente compreender como cada criança se envolve com os objetos, como interage com os colegas e quais estratégias utiliza para explorar o espaço.

Kishimoto (2011) destaca que o sentido do brincar se revela na ação, de modo que observar atentamente as escolhas, gestos e movimentos das crianças é condição fundamental para orientar práticas inclusivas. A escuta ativa amplia essa compreensão ao reconhecer diferentes linguagens expressivas como olhares, movimentos, sons e expressões corporais, como formas legítimas de comunicação, especialmente para crianças que não utilizam predominantemente a linguagem verbal.

A partir dessa observação, o professor decide quais intervenções são necessárias para apoiar a participação sem interromper o fluxo do brincar. Mantoan (2003) explica que ensinar na perspectiva inclusiva exige a capacidade de flexibilizar e diversificar propostas, ajustando regras, tempos e materiais sem perder de vista os objetivos pedagógicos. No brincar, essa mediação pode ocorrer por meio de modelagem de ações, explicações simples, demonstrações, inclusão de recursos visuais ou reorganização do espaço de modo a favorecer interações. A mediação inclusiva deve criar condições para que todas as crianças participem, e não forçar que participem da mesma maneira.

As inspirações práticas provenientes da abordagem Pikler e dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) contribuem significativamente para esse processo. A abordagem Pikler enfatiza a importância da autonomia, da iniciativa e do respeito ao ritmo individual, princípios que orientam a organização de espaços que permitem movimento livre e interações espontâneas. Embora sua origem seja internacional, sua incorporação ao contexto brasileiro tem ampliado reflexões sobre ambientes responsivos e relações pedagógicas mais delicadas e observadoras. Paralelamente, os princípios do DUA, difundidos no Brasil por estudiosos da

acessibilidade pedagógica, reforçam que a escola deve garantir múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, considerando que as crianças aprendem de maneiras diversas.

Carvalho (2010) sintetiza esse princípio ao afirmar que “é preciso oferecer caminhos diversos para chegar ao mesmo objetivo”. Essa flexibilidade amplia o acesso ao brincar, permitindo que cada criança participe a partir de suas próprias possibilidades e necessidades.

Possibilidades de atividades inclusivas

As atividades inclusivas no contexto da Educação Infantil podem assumir múltiplas formas, desde que estejam fundamentadas na ideia de que todas as crianças têm direito de participar e criar sentidos nas interações. Uma roda de histórias, por exemplo, pode transformar-se em espaço riquíssimo de inclusão quando incorpora recursos táteis, imagens ampliadas, objetos significativos e elementos dramáticos. Essa multiplicidade de recursos permite que crianças com diferentes habilidades sensoriais, motoras ou comunicacionais se envolvam na narrativa, participando de modo ativo.

Os cantos sensoriais também são poderosos instrumentos de inclusão, pois oferecem oportunidades para explorar cheiros, texturas, sons e movimentos. Crianças com hipersensibilidades podem encontrar materiais que auxiliem na regulação sensorial, enquanto outras podem se beneficiar da ampliação de estímulos táteis e sonoros. Da mesma forma, jogos de construção com peças variadas em tamanho, peso e textura permitem que cada criança manipule os materiais à sua maneira, experimentando desafios motores adequados ao seu nível de desenvolvimento.

As brincadeiras dramáticas igualmente favorecem a inclusão, sobretudo quando os materiais são adaptados para facilitar o uso como fantasias fáceis de vestir, acessórios com velcro ou objetos leves. Nessas brincadeiras, a imaginação se torna ponte para a interação, possibilitando que crianças com diferentes formas de comunicação expressem ideias e sentimentos.

Por fim, circuitos motores acessíveis possibilitam a participação de crianças com mobilidade reduzida ou dificuldades de equilíbrio, ao oferecer percursos alternativos, rampas, superfícies amplas e materiais de apoio. O importante é que cada atividade seja planejada considerando previamente as barreiras e apoios necessários, garantindo que nenhuma criança seja excluída por limitações de acesso físico, sensorial ou comunicacional.

Políticas, formação e desafios

A consolidação do brincar como estratégia de inclusão depende de um conjunto articulado de políticas educacionais consistentes, formação docente contínua e condições institucionais que garantam a efetivação de práticas acessíveis e democráticas. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo tem avançado na elaboração de documentos orientadores, programas formativos e diretrizes que reafirmam o brincar como direito e como linguagem constitutiva da infância. Esses materiais enfatizam a importância da acessibilidade, do planejamento coletivo e da formação continuada como pilares para transformar o cotidiano das instituições de Educação Infantil e favorecer a participação de todas as crianças, independentemente de suas particularidades.

Entretanto, a concretização dessas políticas no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios relevantes. A formação docente, embora ampliada nos últimos anos, nem sempre alcança a profundidade necessária para garantir que professoras e professores se sintam seguros para planejar, adaptar e conduzir práticas inclusivas fundamentadas no brincar. Ainda que haja iniciativas formativas, muitos profissionais relatam dificuldades em compreender diferentes modos de participação, interpretar sinais comunicativos das crianças e criar ambientes lúdicos verdadeiramente acessíveis. Soma-se a isso a persistência de condições institucionais pouco favoráveis: limitações de recursos materiais, infraestrutura inadequada, tempos reduzidos para planejamento compartilhado e equipes insuficientes para atender demandas complexas.

Outro desafio estrutural diz respeito à articulação entre escola, família e serviços especializados, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), equipes multidisciplinares da saúde e demais políticas intersetoriais. Essa

articulação é essencial para compreender as especificidades de cada criança, identificar barreiras e construir propostas de intervenção coerentes, contínuas e integradas. Sem esse diálogo efetivo, muitas ações inclusivas permanecem fragmentadas, dificultando o acompanhamento do desenvolvimento infantil e o planejamento de experiências lúdicas que promovam participação e pertencimento.

Além disso, políticas públicas de inclusão precisam ser acompanhadas de investimentos constantes em acessibilidade arquitetônica, aquisição de materiais diversificados, tecnologias assistivas e estruturação de ambientes que favoreçam interação, autonomia e exploração. A inclusão não se sustenta apenas na intenção pedagógica; requer condições objetivas de trabalho, tempo institucional para estudo e planejamento, e políticas que garantam recursos humanos e materiais suficientes para responder à diversidade infantil presente nas unidades educacionais.

Assim, a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos e a consolidação do brincar como estratégia pedagógica exigem um compromisso coletivo, que articule práticas docentes qualificadas, políticas institucionais consistentes e ações intersetoriais capazes de assegurar o direito à infância, à participação e ao brincar. A inclusão, nesse sentido, se afirma como processo contínuo, que demanda reflexão permanente, condições reais de trabalho e políticas que reconheçam a complexidade do cotidiano da Educação Infantil e a diversidade das formas de ser e brincar das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar, quando compreendido como prática pedagógica intencional e acessível, revela-se uma das estratégias mais efetivas para promover a inclusão na Educação Infantil. Ao permitir diferentes formas de participação, expressão e interação, a ludicidade cria um ambiente onde as singularidades são reconhecidas e valorizadas, possibilitando que todas as crianças desenvolvam suas competências de modo integral.

A análise realizada ao longo deste trabalho evidencia que ambientes organizados, materiais diversificados, rotinas estruturadas e mediação docente sensível constituem pilares fundamentais para que o brincar se concretize como direito e como instrumento de inclusão. A escola que assume esse compromisso amplia oportunidades de aprendizagem, fortalece vínculos e favorece o pertencimento, contribuindo para a construção de uma cultura educacional democrática e acolhedora.

Entretanto, a efetivação dessas práticas depende de investimentos contínuos em formação docente, tempo para planejamento coletivo, articulação com políticas públicas e disponibilização de recursos adequados. A inclusão não é resultado de ações isoladas, mas de um projeto pedagógico que reconhece a importância do brincar para a constituição da infância e para o desenvolvimento de todas as crianças.

Assim, reafirma-se que o brincar deve ser concebido como eixo estruturante das práticas inclusivas, pois representa não apenas uma atividade lúdica, mas um modo de existir no mundo, no qual as crianças encontram oportunidades de participar, imaginar, criar e construir relações. Promover o brincar inclusivo significa assegurar condições para que cada criança viva plenamente sua infância e exerça seu direito de aprender e conviver em um ambiente que respeita e acolhe a diversidade.

REFERÊNCIAS

- Carvalho, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos is. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- Kishimoto, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- Mantoan, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: caminhos, desafios e possibilidades. São Paulo: Moderna, 2003.
- Mantoan, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 3. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

Prefeitura Municipal de São Paulo. Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. Institui a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo, 2016.

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2022.

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Instrução Normativa SME nº 14, de 4 de março de 2025. Estabelece diretrizes para a Educação Especial na Rede Municipal de Ensino. São Paulo, 2025.

PEDAGOGIA E O ECA

LÍVIA GARDINAL CAIRES

RESUMO

O trabalho está sendo realizado para a disciplina de educação não-formal, família e comunidade, nele serão tratados os assuntos de Conselho tutelar e sobre as instituições de ensino. O trabalho é baseado por meio de pesquisas e uma entrevista realizada com uma pessoa formada em serviço social.

Palavras-chave: Pedagogia; ECA; Escola.

1. CONSELHO TUTELAR

1.2 O QUE É O CONSELHO TUTELAR

O conselho tutelar foi criado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio da LEI Nº8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. (Artigo 131 até 140). O conselho tutelar é um órgão municipal, que tem como principal função garantir os direitos da criança e do adolescente, para isso eles implementam políticas públicas para garanti-los.

Pensando em sua principal função, esse órgão atua com as crianças e adolescentes, com as instituições de ensino, com as famílias e a sociedade. Com isso o Conselho tutelar funciona a base de denúncias, ele começa a agir quando a criança ou o adolescente esteja em situação de risco ou abuso, a partir desses casos ele começa a aconselhar os pais e responsáveis, mantendo contato para intermediar a situação.

Como realizar as denúncias ao conselho tutelar? No Brasil tem várias formas de realizar as denúncias de maus tratos de crianças e adolescentes, os mais comuns são os Disque 100 ou, Disque 181, pode ser feita por cartas ou e-mails. O canal oficial de denúncia do governo federal e o mais divulgado é o Disque Direitos Humanos (Disque 100), ele pode ser acionado de qualquer lugar do Brasil e por qualquer pessoa (sendo a vítima ou não) e de forma anônima

funcionando 24h por dia, além de ser gratuito. No caso do 181 é mantido pela Polícia Civil e serve para denúncias de injustiças a menores e pode ser usado por qualquer lugar do Brasil.

Além das ligações para realizar as denúncias a Secretaria de Direitos Humanos, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e o Ministério da Justiça criaram mais um instrumento para a proteção das crianças e adolescentes, estamos falando do aplicativo Proteja Brasil, é totalmente gratuito e permite que o cidadão participe da proteção de crianças e adolescentes, o aplicativo recebe também denúncias de crimes cometidos na internet. Todos os crimes e denúncias são encaminhados para o Disque 100. Esse aplicativo pode ser baixado em Tablets, IOS ou Android, disponível em três idiomas, português, inglês e espanhol.

1.3 AS FUNÇÕES DO CONSELHO TUTELAR

- Aconselhar e atender os pais ou responsáveis, aplicar as medidas necessárias que fortaleçam o ambiente da família e eliminar situações que possam ser de risco para os menores;
- Atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (Artigos 98 e 105);
- Encaminhar ao Ministério Público as Notícias de Fato quando constituem infrações administrativas ou penais contra os direitos dos menores;
- É o responsável pela fiscalização e o cumprimento da lei, não possui o direito de julgar ou realizar sanções disciplinares, então deve fazer a promoção da execução das suas decisões, sendo possível requisitar serviços públicos e autoridades judiciárias quando necessário.
- Encaminhar ao judiciário (questões que envolvem litígio, pensões alimentícias e regulamentação de visitas);
- Solicitar certidões de nascimento e óbito;
- Entrar na Justiça, em nome das pessoas e das famílias, para que estas se defendam de programas de rádio e televisão que contrariem princípios constitucionais bem como de propaganda de produtos, práticas e serviços que

possam ser nocivos à saúde e ao meio ambiente.

- Fiscalizar as entidades governamentais e não-governamentais que executem programas de proteção e socioeducativos.
- Expedir as notificações necessárias, convocando, quando oportuno, o comparecimento das pessoas ao Conselho para prestarem declarações e informações que sejam relevantes aos direitos dos menores;
Acompanhar crianças e adolescentes em emergências hospitalares;
- Ajudar no combate à evasão escolar;
- Fiscalizar e acompanhar as estruturas de instituições de abrigo infantil;

1.4 COMO ATUAR NO CONSELHO TUTELAR?

Em cada Município do Brasil há pelo menos um conselho tutelar como órgão integrante da administração pública local. Ele é composto por 5 membros escolhidos pela população por meio de eleições, que ocorrem de quatro em quatro anos. Neste ano de 2023, a votação para o conselho tutelar acontecerá no dia 01 de outubro de 2023, Mais de 30 mil conselheiros serão eleitos, qualquer cidadão poderá votar, o voto não é obrigatório.

Já sabemos que o conselho tutelar é formado por membros escolhidos pelos cidadãos por meio de uma eleição, mas para ser candidato à eleição são exigidos alguns requisitos, os quatro primeiros são os principais.

- Ter no mínimo 21 anos.
- Residir no município (há pelo menos 3 anos e na demarcação do conselho em que será candidato).
- Ser brasileiro nato ou naturalizado, ter idoneidade moral, estar em dia com os direitos políticos e obrigações militares (caso dos homens).
- Ter ensino médio completo.
- Possuir experiências comprovada de 3 anos em atividade em defesa, atendimento e promoção dos direitos das crianças e adolescentes.

A cidade de São Paulo possui 52 Conselhos Tutelares, a inscrição para ser

um dos candidatos aconteceu exclusivamente pelo portal de Atendimento SP156, o prazo para a inscrição foi até o dia 16 de junho. Os candidatos passam por dois processos seletivos, o primeiro é a análise dos documentos do candidato e a segunda é por meio de votação que acontecerá no dia 01 de outubro. Aos 5 candidatos mais votados para cada CT, receberam um salário de 4.000 reais, alguns benefícios como férias, licença maternidade e paternidade, 13º salário, auxílio refeição e transporte.

1.5 QUAIS HABILIDADES O PROFISSIONAL DEVE TER PARA ATUAR NO CONSELHO TUTELAR?

Essa pergunta foi respondida pela Lara Bacharel em Serviço Social (FMU). Os profissionais responsáveis por oferecer políticas públicas para que crianças e adolescentes, a fim de que essas possam se desenvolver como pessoas e cidadãos, conforme prevê o ECA. Dentre as habilidades: Proteger, atuar, requisitar serviços públicos, aplicação de medidas de proteção desde a requisição de serviço básico.

O conselho deve desenvolver habilidades imprescindíveis: de relacionamento com as pessoas, de convivência comunitária, de organização social. O trabalho deve estar voltado para a modificação de comportamento. Para isso, o conselheiro precisa utilizar plenamente as capacidades e os recursos gerenciais a seguir: capacidade de escuta, Capacidade de comunicação, Capacidade de buscar e repassar informações, Capacidade de interlocução, Capacidade de negociação, Capacidade de articulação, Capacidade de administrar tempo, Capacidade de realizar reuniões eficazes, Capacidade de elaboração de textos e Criatividade institucional e comunitária.

2. CONSELHO TUTELAR E A INSTITUIÇÃO DE ENSINO

O conselho tutelar garante os direitos da criança, e como a educação é um direito, o CT e as instituições de ensino devem manter um bom relacionamento. Como o Lara disse “O Conselho tutelar é responsável pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino-aprendizagem dos estudantes, possibilitando a inter-relação entre profissionais e alunos, entre turnos, entre séries e turmas, além de favorecer a integração e sequência de conteúdos curriculares de cada série. Portanto o CT e as escolas têm um papel de destaque

na rotina dos alunos da instituição, e precisam trabalhar em conjunto para observar o desempenho dos alunos. ”

Mesmo o conselho tutelar e as escolas terem de manter uma boa relação, são encontrados alguns desafios, os mais recorrentes são as questões de Maus tratos, evasão escolar, combate a atos de indisciplina e atos infracionais. Os processos da escola com o conselho tutelar em instituições privadas e públicas, são bem parecidas, pois os objetivos e a gestão tem os mesmos princípios, com tudo uma instituição públicas tem os projetos e participação publica mais presente em seu cotidiano, comparado as instituições privadas.

As denúncias mais recorrentes são referentes à Maus-tratos envolvendo os alunos, Reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os processos de recursos escolares, elevados níveis de repetência. Nos casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade. O caso de faltas injustificadas deve acionar o conselho tutelar quando a escola estiver com todos os recursos esgotados

3. BEM ESTAR E ASSISTENCIA ÀS CRIANÇAS

No decorrer do trabalho o foco foi as áreas que atendem as crianças e adolescentes, no caso da escola é pensando no desenvolvimento integral da individuo, sendo social, cognitivo, afetivo e motor e o conselho tutelar visando garantir os diretos da criança. Vale lembrar que em uma sociedade encontramos circunstancias diferentes, tem crianças e adolescentes que tem mais condições que outras, em diferentes aspectos, conhecimentos, qualidade de vida em especial quando voltados as necessidades básicas como moradia, alimentação e saúde.

Analizando essa questão de diferentes cenários, condições, qualidades e a vulnerabilidade foram criados os Centros para Crianças e adolescentes, que tem uma função social, atende crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, as intervenções devem acontecer em contra turno a escola e pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas, as crianças que estão em estado de vulnerabilidade é o público do CCA. O objetivo é de oferecer proteção social à

criança e adolescente, em situação de vulnerabilidade e risco, por meio de desenvolvimento de suas potencialidades, bem como favorecer aquisições para a conquista da autonomia, protagonismo e cidadania, mediante o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.

4.1 Lar Sírio Pró-Infância

O lar sírio é uma organização centenária, ele começou como um orfanato em 192, ele foi fundado pela coletividade síria, que veio refugiada para o Brasil. Com o aumento da procura por orfanatos para os sírios na época, surgiu a ideia de comprarem uma chácara, onde o lar é localizado atualmente, para atender essa demanda. Ele foi crescendo e com a segunda guerra mundial teve que mudar seu nome, o Orfanato Sírio passou a se chamar Orfanato São Jorge. Com o passar do tempo sua função social foi mudando, em 2015 foi quando saiu o último abrigado do lar, em 2005 começou a fazer trabalhos com os adolescentes na formação profissional.

O Lar Sírio atende crianças de 4 anos até adolescentes de 18 anos em situações de alta vulnerabilidade social, na maioria das vezes mantidas por mulheres. Os atendimentos acontecem em contra turno da escola em alguns casos eles vão de vã ou a pé. No lar são atendidos no ano aproximadamente 4.500 indivíduos. Como ele tem função social e o foco é o atendimento as famílias, a instituição tem um preparo desde o início para atende-las, o primeiro contato com a instituição é feito pelo SS1 (serviço social 1) onde 30% das demandas do lar já são resolvidas, os casos que são mais aprofundados, são direcionados para o SS2 (serviço social 2), tem casos de extrema vulnerabilidade e quando isso acontece é acionado e fazem a ponte com o Conselho tutelar. A área do serviço social conversa com a psicologia, que é voltada ao atendimento e acompanhamento das famílias.

A instituição tem vários projetos sendo os principais o PASE (Programa de Apoio Socioeducativo), que atende as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, nesse programa é oferecida atividades de formação nas áreas de arte, cultura, esporte, meio ambiente, lazer, formação social e acompanhamento psicossocial, todos fazem parte de um grupo e seguem uma agenda de atividade, algumas atividades são obrigatórias como é o caso da biblioteca, o prédio de civilidade

e convivência para aprender valores, mas eles também têm os espaços que são facultativos. Parte desse atendimento é realizado por parceria com a Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social por meio do SFV (serviço fortalecimento de vínculos), e pelo CCA (Centro da Criança e do Adolescente). Outro programa é o PAP (Programa de Apoio Profissionalizante), que atende adolescente de 15 a 18 anos, ele é desenvolvido por parcerias com instituições legalmente reconhecidas e especialistas em Profissionalização de jovens, com o objetivo de capacitar para inseri-los no mercado de trabalho.

REFERENCIAS

<https://www.larsirio.org.br/programas-sociais>

<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/10/02/veja-quem-sao-os-260-eleitos-para-o-conselho-tutelar-da-cidade-de-sp.ghtml>

<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/se/noticias/?p=130372#:~:text=A%20inscri%C3%A7%C3%A3o%20dos%20candidatos%20ser%C3%A1%20exclusivamente%20pelo%20Portal%20de%20Atendimento%20SP156>

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/protecao_social_basica/

<https://republicanos10.org.br/descomplicando-a-politica/como-funciona-o-conselho-tutelar/#:~:text=A%20principal%20fun%C3%A7%C3%A3o%20do%20Conselho%20da%20Cidade%20e%20das%20fam%C3%ADlias%20e%20comunidades>

<https://conselhotutelar.sejus.df.gov.br/editais-2/>

HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

LUIZ RICARDO COSTA

RESUMO - O presente artigo tem por objetivo refletir sobre o a História do Ensino das Artes no Brasil, trazendo a concepção histórica do pode ser visto e entendido como Arte e como a partir dos anos 1950, o conceito de Artes foi se fortalecendo e tomando diversas concepções até que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 passou a ser considerada como obrigatória em todo o país no Ensino Fundamental. Este olhar histórico tem o objetivo de refletir sobre esta disciplina no currículo escolar da Educação Pública brasileira. **PALAVRAS-CHAVE:** História da Arte. Educação Pública. Ensino Fundamental. Legislação.

INTRODUÇÃO

Entender o processo histórico de qualquer assunto é sempre uma ótima forma de ter propriedade e de fato aprender sobre algo, ao analisar a história pode-se aprender tanto com os erros quanto com os acertos das pessoas que lidaram com o referido assunto e assim se pode avançar mais rapidamente, ou se fazendo ações comprovadamente acertadas, ou criando novos erros que permitirão melhores acertos no futuro.

Assim sendo, este artigo tem o objetivo de se refletir sobre a História da Arte, por haver a pesquisadora, futura historiadora, uma ligação com esta matéria e disciplina escolar, esta incursão histórica acaba fortalecendo o olhar por dois aspectos diferentes: da História e da Arte.

Inicialmente, busca-se refletir sobre o que pode ser considerado Arte, o que se entendeu como Arte durante a história da humanidade e como os objetos e/ou ações que a humanidade foi fazendo durante diferentes épocas.

No que se refere à segunda parte desta pesquisa, buscou-se apurar o olhar para as legislações ligadas à Educação, mais especificamente, ao ensino da Arte, a fim de se entender como esta disciplina foi sendo compreendida e valorizada com o decorrer do tempo, até se chegar a obrigatoriedade da disciplina na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei 9394/96.

Este artigo é muito pequeno para se reduzir a história da Arte, o recorte aqui realizado deixa de fora diversos e empolgantes aspectos que valem a pena ser estudados e apresentados, porém não foi possível vez, no entanto, o material que se apresenta a seguir faz uma reflexão que tem o objetivo de empoderar o trabalho docente de forma a dar para este uma visão mais acurada e a sensação de pertencimento a uma disciplina que foi sendo vista e revisada durante muito tempo, passando por características utilitaristas, assim como a simplesmente lúdicas, até se chegar às diversas e amplas concepções atuais.

1. A HISTÓRIA DA ARTE: CONCEITOS INICIAIS

“Arte é tudo aquilo que os homens chamam de arte”.

Dino Formaggio

O que pode ser considerado Arte? Como um objeto se torna obra de arte? Como se conceitua arte? Quando a arte teve início? Qual o objetivo de se aprender arte? São inúmeras as perguntas que podemos fazer para tentar decodificar a arte, uma palavra tão pequena que carrega um significado tão grande. Conforme Pareyson (2001, p. 125), existem problemas nas relações entre arte e história, abrindo dois caminhos: o primeiro se reduz à história geral, na qual a “especificação da arte não vem reconhecida senão no sentido de que a arte revelaria, com maior ou especial evidência, o sentimento do tempo ou do espírito da época”. Nessa perspectiva, cada civilização teria a sua arte, em sua época, com o seu significado para aquele povo, “a obra de arte como filha de seu tempo” (PAREYSON, 2001, p. 125) como afirma o próprio autor.

Sobre isso, Arheim (2004, p. 293) também afirma que “as obras de arte são eventos que ocorrem no tempo. Elas mudam de aspecto à medida que subsistem no espírito de sucessivas gerações. Ao mesmo tempo, podem conservar o suficiente de sua natureza essencial para manterem sua identidade”. Pareyson (2001) cita também que, neste primeiro caminho, a história da arte é unicamente cronológica, na qual não conseguiríamos ou não teríamos como entender um período seguinte se não conhecêssemos o anterior.

O segundo caminho segue a linha da arte autônoma, na qual “insiste-se sobre

a absoluta originalidade da obra como condição de sua perfeição artística” (PAREYSON, 2001, p. 128), isolada do contexto, onde ligar uma obra, ou um período a outro, significa um comprometimento da singularidade de cada obra. Sobre o agrupamento de artistas por períodos, o segundo caminho orienta que esse formato “não tem outro significado que não o de servir-se de etiquetas, muito úteis para a exposição, mas inúteis como instrumentos para conservar e reproduzir os resultados da interpretação e da crítica aos fins da leitura” (PAREYSON, 2001, p. 128), onde, dessa maneira, ainda segundo Pareyson (2001), não é possível que digamos que a arte evoluiu, ou cresceu, ou se desenvolveu.

Vale ressaltar também que esse autor ainda afirma que a história da arte é plausível somente quando a historicidade e a originalidade “não se radicalizam, respectivamente, de modo a se excluírem um ao outro” (PAREYSON, 2001 p. 130), mas se convergem.

Todas essas afirmações implicam em concordar que não existe somente uma definição do surgimento e desenvolvimento da arte, logo, de sua definição, e também em acordar que a arte só existe por conta do homem, que a produz, logo, as histórias se relacionam, formando a historicidade.

Analisando a história da arte, cronológica ou não, existem muitas escritas sobre as manifestações artísticas dos diversos períodos da história, temos acesso a esses registros por conta de estudiosos terem pesquisado e escrito em seus livros. Nesta escrita, optamos por mencionar alguns feitos da história da arte separando-os em cinco grandes blocos: pré- história, idade antiga, idade média, idade moderna e idade contemporânea, fundamentando-os, dentre outros autores, com Gombrich (1999), que discorre de modo aprofundado, sobre a história da arte.

Inicialmente esse autor aborda o começo da arte como estranho, onde os artefatos que eram produzidos não eram considerados arte, mais sim “objetos que tinham uma função definida” (GOMBRICH, 1999, p. 39) e que seria improvável que entendêssemos aquele tipo de arte sem que conhecêssemos suas finalidades. A pintura primitiva, como o mesmo a intitula, era utilizada como mágica, pois, os povos primitivos, “fizeram pequenas imagens (...) na

esperança de que o inimigo sofresse com isso” (GOMBRICH, 1999, p. 40) e não para contemplação. Já os cantos produzidos por esse povo, geralmente ligados a rituais, tinham outra relação, como explica Wisnik (1989, p. 34):

“A música primitiva trava antes de tudo uma relação com o corpo indiviso da terra: seus fluxos germinais intensos são inscritos ruidosamente, dolorosamente, no corpo dos homens e das mulheres, e dessa inscrição se extrai o canto sonoro, o vapor barato da música e cercados desses fluxos intensos, dolorosos, estavam também os instrumentos musicais desses povos, pois “as flautas eram feitas de ossos, as cordas de intestinos, tambores são feitos de pele, as trompas e as cornetas de chifres” (WISNIK, 1989).

Essa qualificação da produção de arte como utilitária ainda pode ser encontrada em outro período, denominado Idade Antiga, onde os egípcios construíam as pirâmides não com a intenção de um simples monumento ou ponto turístico, mas sim de preservação dos corpos, pois “as pirâmides elevando-se ao céu ajudá-lo-iam provavelmente a fazer sua ascensão. Em todo caso, elas preservariam seu corpo sagrado da decomposição” (GOMBRICH, 1999, p.55). Acreditavam os egípcios que o corpo deveria ser preservado para que a alma continuasse a viver, e nesse contexto observamos então, uma atribuição à arte, do poder mágico.

Não podemos deixar de ressaltar nesse período o ‘despertar da arte’, com os gregos, que não se submeteram às imposições dos sacerdotes ou reis e valorizaram especialmente as ações humanas. Sobre a técnica desse povo, Gombrich (1999, p. 78) menciona que “podemos ver nessas obras que o artista poderá fazer tudo o que quiser. Já não tinha qualquer dificuldade em representar o movimento, a perspectiva ou o escorço”, iniciando então um novo caminho na história da arte.

Na linguagem teatral, citamos o povo grego como o que mais atrelou valor cultural a essa linguagem até então, elegendo inclusive Dionísio como um ‘deus do teatro’, pois “em nenhum outro lugar (...) pôde alcançar tanta importância quanto na Grécia. A multidão reunida no *theatron* não era meramente espectadora, mas participante, no sentido mais literal” (BERTHOLD, 2003, p. 104).

Outro marco que podemos citar na história da arte diz respeito à Idade Média

– século V – que se iniciou na tomada de Roma pelos povos bárbaros e foi marcada pelo domínio da Igreja sobre as artes no geral. Tudo era feito de acordo com as regras e mandamentos da Igreja. Tendo isso em vista, entendemos o motivo daquelas tão grandiosas construções feitas por aquele povo, “isto é, a idéia de que aqui na Terra é tarefa da Igreja combater as forças das trevas até que a hora do triunfo desponte no dia do juízo final” (GOMBRICH, 1999, p. 173) e não somente uma construção para se rezar. Também nesse período, na pintura grega, foi muito evidenciada a figura humana e a preocupação com a anatomia dos corpos.

Foi nesse período também que teve início o canto gregoriano, na linguagem musical, dando o ponto de partida a uma tradição, “é uma música que primou por evitar sistematicamente os instrumentos acompanhantes (...)” (WISNIK, 1989, p. 41) e, ainda no seu início, só poderia ser cantada por homens “em uníssono, à capela, na caixa de ressonância da igreja, sem acompanhamento instrumental” (WISNIK, 1989, p. 41).

Muitas realizações no campo das artes também podem ser observadas no período denominado Renascimento ou Renascença, no século XV, cognominado por Gombrich (1999, p. 223) de “A conquista da realidade”, feito de “um grupo de artistas que se dispôs deliberadamente a criar uma nova arte e a romper com as ideias do passado” (GOMBRICH, 1999, p. 224).

Dentre esses artistas destacamos Brunelleschi e Giotto, sendo que o primeiro não foi apenas um pioneiro, mas sim podemos o acusar de uma grande descoberta: a perspectiva (técnica que torna os desenhos tridimensionais mesmo sendo desenhados em papéis ou telas bidimensionais). Essa compreensão, conforme Gombrich (1999, p. 229) “foi Brunelleschi quem forneceu a artistas os meios técnicos para (...) esse problema; e o entusiasmo que isso causou entre os seus amigos pintores deve ter sido imenso”, por tamanha transformação que notamos na pintura desse século. A escultura no Renascimento também desponta para o novo, provando um estudo fiel do corpo humano, que podemos ver nos santos esculpidos por Donatello, nos quais podemos notar como os detalhes das “mãos ou o cenho do santo demonstram uma completa independência dos modelos tradicionais” (GOMBRICH, 1999, p. 230) já vistos até então.

Por fim, temos o início do período contemporâneo, com os neoclassicistas do final do século XVIII e começo do século XIX e com a expansão sem limites das cidades, o que dificultou que os artistas tivessem um estilo próprio: “encarregava-se o arquiteto de acrescentar uma fachada em estilo gótico, ou de converter o edifício num arremedo de castelo normando, palácio renascentista ou mesmo mesquita oriental” (GOMBRICH, 1999, p. 499), o que também não foi muito diferente na pintura ou escultura, afirma o autor.

Havia sempre retábulos a fazer, retratos a pintar; as pessoas queriam comprar quadros para seus salões, ou encomendavam, para suas residências de verão, decorações murais. O artista podia trabalhar em todas essas linhas de acordo com normas mais ou menos preestabelecidas: ele fornecia os artigos que o freguês esperava. (GOMBRICH, 1999, p. 501).

Além do Neoclassicismo, se enquadram nesse período o Romantismo de Goya e Delacroix, o Realismo, que como a própria intitulação já diz trouxe a representação da realidade denunciando as injustiças, as bailarinas de Degas no Impressionismo, o Expressionismo de Vincent Van Gogh, a negação do Dadaísmo, os surrealistas com seus sonhos, a Pop Art com a cultura popular, dentre tantos outros movimentos da história da arte.

Não posso deixar de citar aqui também a arte contemporânea e seus devaneios, suas ‘invenções’ tão novas e irreverentes, abrangendo ainda mais o que pode ser considerado arte, o que é arte, e o que hoje é uma obra de arte. Gombrich (1999, p. 599) no fim de seu livro diz que a história da arte é uma “história sem fim”, e que “há sempre novos fatos a serem descobertos” (GOMBRICH, 1999 p. 626) tanto sobre o passado, quanto para o futuro.

Pensando assim, podemos afirmar que é conveniente que conheçamos o maior número de fatos possíveis dessa vasta história, pois “por mais remotas e misteriosas que pareçam, elas contam-nos muito sobre a nossa própria história” (GOMBRICH, 1999 p. 30) e nos fazem entender melhor o que nos cerca, o que diz respeito a nossa própria cultura.

Makowiecky (2008, p. 139), acredita que a arte é uma subjetividade que se objetiva, se materializa, na qual o professor deve “apresentar um conteúdo que deseja dominando de maneira tal que a forma tenha um significado e se

construa em uma estrutura discernível para o aluno” (MAKOWIECKY, 2008 p. 139), incentivando a criatividade, a autonomia. Makowiecky (2008) acredita que a arte deve estar presente na vida do aluno de forma a promover experiências estéticas, culturais, “contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência artística e para o aprimoramento do indivíduo como ser” (MAKOWIECKY, 2008 p. 140).

Mesmo que tenhamos em vista que essas falas da autora dizem respeito mais às questões metodológicas do que propriamente a história da arte, é de metodologias, aliadas aos conteúdos, que se produzem os planos de aula, e é com essa preocupação, que sigo nesta pesquisa, olhando agora para o que dizem os documentos norteadores da educação no Brasil acerca da presença desse conteúdo na escola.

2. O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

“Uma obra é eterna não porque impõe um sentido único a homens diferentes, mas porque ela sugere sentidos diferentes a um homem único.”

Roland Barthes

Será realizado nas sessões que seguem, um resumo sobre o que se fala, se escreve e se orienta, a respeito do conteúdo de história da arte nos documentos que regem a educação no Brasil, tanto nos documentos que orientam a Educação Básica, quanto os que guiam a formação de licenciandos na graduação.

2.1 A história da arte na Legislação da Educação Básica

Iniciamos essa seção refletindo sobre a LDB n. 9.394/96, lei que orienta o ensino no Brasil, investigando se em suas determinações poderia haver proposições sobre a história da arte para a Educação Básica. Durante a leitura do texto legal, não encontrei a expressão ‘história da arte’ (literalmente), entretanto, percebi alusões a esta em alguns momentos, como no art. 26, parágrafo 4º, onde “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (LDB n.

9.394/96), o que nos leva a pensar que o documento acredita que é relevante o aluno conhecer as diferentes culturas que levaram à formação da nossa sociedade atual brasileira.

No que diz respeito precisamente à disciplina de Arte, no art. 26, parágrafo 2º, o documento traz que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB n. 9.394/96), não se remetendo especificadamente à história da arte, porém, nos afirmando que são válidos os conhecimentos que gerarão ampliação cultural, com um olhar especial para as expressões regionais, orientando, portanto, que a história local (da arte ou não) deve ser evidenciada. Percebo então que o documento acredita ser relevante a presença desse conteúdo no currículo escolar.

Do mesmo modo, pesquisando no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), não foi possível identificar a expressão ‘história da arte’, porém consigo fazer uma relação quando o documento cita que, em algumas práticas pedagógicas “tem sido priorizado o trabalho que parte da idéia de que a criança só tem condições de pensar sobre aquilo que está mais próximo a ela e, portanto, que seja materialmente acessível e concreto” (BRASIL, 1998 p. 165), assim, desconsiderando que a criança imagina, cria situações, além da sua capacidade de conhecer locais e épocas diferentes do habitual.

Nesse sentido, o documento alerta para algumas práticas presentes na educação infantil que “partem fundamentalmente da idéia de que falar da diversidade cultural, social, geográfica e histórica significa ir além da capacidade de compreensão das crianças” (BRASIL, 1998 p. 165) e que dessa maneira “são negadas informações valiosas para que as crianças reflitam sobre paisagens variadas, modos distintos de ser, viver e trabalhar dos povos, histórias de outros tempos que fazem parte do seu cotidiano” (BRASIL, 1998 p. 166). Consigo então perceber que o documento apoia a mediação de história da arte para as crianças desde a Educação Infantil, para que as mesmas consigam conhecer práticas culturais distintas, entre outras contribuições que esse conteúdo pode oferecer.

Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), no volume Arte, que está organizado separando as linguagens da arte, encontro oito vezes a expressão 'história da arte', na maioria das vezes atrelada com cada uma das linguagens. Vale ressaltar também que esse documento diz que uma constante da história da arte é a representação da figura humana, o que pode ser observado na afirmação de que "as obras de arte que apresentam relações humanas existem nas mais variadas formas: pintura, gravura, escultura, canções sobre heróis e heroínas, cinema, peças de teatro" (BRASIL, 1998, p. 40). Os PCN levam em conta então, as outras linguagens da arte, não somente as artes visuais, quando se trata do conteúdo história da arte.

Conforme esse documento, o professor precisa conhecer a história da arte para atuar na escola, com o objetivo de que "os alunos compreendam que os trabalhos de arte não existem isoladamente, mas relacionam-se com as ideias e tendências de uma determinada época e localidade" (BRASIL, 1998, p. 98).

Reforçando a presença das expressões locais no currículo da aula de arte, encontramos 'história da arte' também na listagem dos conteúdos que precisam estar presentes durante as aulas e que devem valorizar "as manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e locais, incluindo a contemporaneidade e a arte brasileira" (BRASIL, 1998, p. 52).

Ressaltamos aqui a constante preocupação desse documento com o olhar do aluno, as experiências que ele traz consigo e a valorização das produções dos mesmos, para todos os conteúdos e técnicas que estarão presentes no processo de ensino-aprendizagem.

O documento que norteia as ações dos professores do Ensino Médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), assim como o RCNEI, não traz especificadamente a expressão 'história da arte' em suas páginas, entretanto, durante a leitura, notamos que ela está sendo contemplada dentro de cada linguagem da arte citada, inclusive na música e no teatro, além das artes visuais. Em um dado momento, ao falar sobre estilos artísticos, o documento cita que "não existe um modo de representação superior a outro. Ao contrário, os estilos mudam de acordo com sua função" (BRASIL, 2006, p. 186).

Após a coleta desses dados, conseguimos ter um olhar mais apurado e palpável a respeito da presença do conteúdo de história da arte nos vários períodos da Educação Básica, conhecendo o que pedem esses documentos quando se trata de currículo escolar.

3. A HISTORIA DA ARTE NO BRASIL

É importante reconhecer que, historicamente, a arte sempre esteve presente na humanidade, em praticamente todas as formações culturais, e que foi ensinada e passada para alguém que a apreendeu e ensinou. Assim, o processo ensino aprendizagem foi se consolidando ao longo da história.

A Arte no Brasil só passou a ter seu próprio espaço como uma disciplina que visava a um pleno desenvolvimento artístico do indivíduo com o surgimento do movimento Educação através da Arte. Começa com importantes movimentos culturais, na ligação entre arte e educação no século XIX, e foi a partir do ano de 1920 que ocorreram muitas mudanças.

De acordo com PCN (1997, p.23)

“Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação.”

De acordo com Ferraz e Fusari (2009) com a fundação de centros artísticos, como a Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro, o Conservatório Dramático em Salvador, e a presença da Missão Francesa e de artistas europeus, este momento foi determinante na formação de profissionais na área de ensino da arte. No século XX foram muitos os fatores sociais, educacionais e culturais a expandir no ensino da arte. Começa assim o movimento modernista como a “Semana de Arte Moderna”, em 1922. O marco do modernismo no Brasil foi quando um grupo de artistas plásticos e intelectuais reuniu-se no Teatro Municipal de São Paulo, para proporcionar recitais de música e poesia, palestras e danças, exposições de pintura, escultura e arquitetura.

Segundo Pimentel (1999), a partir dessa semana, no que se refere ao ensino de arte, duas são as tendências que se tornam mais relevantes e se contrapõem passando a valorizar a expressão infantil: a valorização do desenho como técnica voltada para o trabalho e uma forte identificação com o estudo do desenho geométrico.

De acordo com Ferraz e Fusari (2010), com o movimento da escolanovista entre 1930 e 1940, deslocou-se o eixo da questão pedagógica, que estava apoiada na estética modernista e voltou-se para um ensino de Arte baseado nas experiências e expectativas das crianças e na valorização do seu progresso natural, em um ambiente livre para a concepção e ampliação da sua maneira de expressar e compreender o ambiente ao seu redor. Para Saviani (1983)

“Deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não- diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada, principalmente, nas contribuições da biologia e da psicologia” (SAVIANI, 1983, PP.12-13).

Conforme Fusari e Ferraz (2010) a educação através da arte se propagou pelo Brasil, seguindo os autores John Dewey (a partir de 1900), Victor Lowenfeld (1939), nos Estados Unidos, Herbert Read (1943) na Inglaterra, influenciou também as modificações que vão ocorrer no trabalho de professores de Arte no Brasil e apoiada por educadores, artistas, filósofos e psicólogos.

Procurava-se ver a Arte não como um objetivo a ser alcançado pela educação, mas como um processo de criação, realizado pelos indivíduos inseridos no processo. Em 1948 quem iniciou a divulgação do movimento Educação pela Arte no Brasil foi Augusto Rodrigues; depois de manter contato com Herbert Read sua obra discute a questão da liberdade individual de criar. Augusto cria no Rio de Janeiro a escolinha de Arte do Brasil.

O Educação Através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os

aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence. (FERRAZ E FUSARI, 2001, p.19).

Desse modo, o movimento Educação através da Arte estava centrado num método de aprendizagem baseado na educação cultural, com o objetivo de auxiliar na formação de indivíduos completos, dentro das perspectivas do pensamento idealista e popular. Ou seja, o movimento visava à formação de um indivíduo com opiniões próprias, sempre respeitando sua intelectualidade, seus valores éticos e estéticos e despertando o senso de responsabilidade. Assim quando ela mesma foi difundida pelo país recuperou a valorização da arte infantil buscando percepções de arte baseada na expressão e na liberdade criadora, procurando produzir trabalhos artísticos sem intervenção de adultos.

Nos anos de 1950, além do desenho, faziam parte do currículo escolar as matérias Música, Canto Orfeônico e trabalhos manuais que de alguma forma conservavam a metodologia do ensino artístico. Nas décadas de 1960 e 1970, muitos educadores pensando em uma educação pública de qualidade fizeram, com “influência ainda da Psicologia, chegar às aulas de Arte os exercícios de sensibilidade destinados a desbloquear o aluno e soltar sua fluência criativa [...]” (FERRAZ E FUSARI, 2010, P. 37). Uma contradição é que, mesmo que os professores fossem simpatizantes da pedagogia nova, ainda desenvolviam atividades com características tradicionais, mas que eram colocadas como se fossem desejos espontâneos dos alunos na sua criação.

As autoras afirmam que foi a promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei nº 4024 de 1961, que transformou a disciplina de Arte em uma prática educativa (ensino ginásial), bem como em atividade complementar de iniciação artística (ensino colegial) substituindo o Canto Orfeônico pela Educação musical.

Considerando que o objetivo era de pensar uma educação mais eficiente, tornando o indivíduo competente e produtivo conforme a solicitação do mercado de trabalho, ao mesmo tempo o professor passava a ser considerado como um técnico. E ainda contávamos com a insuficiência no preparo de profissionais da educação para atender o mundo tecnológico que estava em

plena expansão.

Nos anos de 1970 é assinada a Lei nº. 5692/71 que traz modificações nos ensinamentos de Arte; a Educação Artística foi inserida na grade curricular das instituições escolares com vistas a melhorar o desenvolvimento dos alunos no que tange à expressão e à produção artística.

A fim de mudar esse modelo, o movimento Arte-Educação surgiu nos anos 1980 com o objetivo de buscar inovações no trabalho dos professores de Arte e de ampliar os conhecimentos na área. Assim, foram promovidos encontros entre os profissionais interessados em discutir sobre o ensino minucioso da Arte nas escolas e sobre a valorização profissional. Através dos debates o movimento se propagou pelo país.

No final da década de 1980, com a constituição de 1988, os educadores responsáveis pela busca de modificações no ensino de Arte foram buscar o reconhecimento da disciplina através da criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que permitiu que o ensino de Arte se fizesse presente na Educação.

Segundo os PCN's (1997, p. 30)

Em 1988 com a promulgação da constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Convictos da importância do acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de Arte houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei, que retirava a obrigatoriedade da área. Com a Lei n.9.394/96, revogavam-se as disposições anteriores e a Arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, § 2º).

Portanto, todo o processo de busca por melhorias no ensino de Arte foi apoiado por movimentos importantes como o movimento Educação Através da Arte e o Arte- Educação. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) obteve-se uma visão compreensiva da Arte nas

escolas, começando desde a Educação Infantil e indo para os demais níveis da Educação Básica. Com isto, nos meados da década de 90, a Arte se consolidou nas escolas, não sendo mais reconhecida como Educação Artística, e sim como disciplina que possui conteúdos próprios e que deixou de ser uma simples atividade para se tornar parte da cultura e de maneira significativa.

Atualmente, de acordo com os PCN's- Arte (1998) após muitos debates e manifestações de educadores, a atual legislação educacional brasileira reconhece a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica. No ensino fundamental a Arte passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de Arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo observar a História da Arte tanto pelos aspectos conceituais tanto pelos aspectos legislativos, pensando sempre no conteúdo e no currículo escolar. Por mais que se tente a imparcialidade, a prática docente da pesquisadora acabou levando o olhar para o fazer pedagógico, tal fato, claro, não diminui a importância nem a complexidade do tema, acaba sendo somente um ponto de vista diferente.

Ao se observar este trabalho, pode-se afirmar que as leituras realizadas para escrevê-lo conseguiram alterar a visão da autora, tornando-a mais ampla e se observando questões que não se conhecia, como o entendimento da Música e da Pintura em seus primórdios, principalmente com características místicas e divinas.

A contemplação da Arte sempre causou certo espanto e até mesmo sensação de transcendência, ao se observar que estas sensações estiveram presentes desde o início da Arte, o olhar que se tem sobre ela a partir deste contexto histórico torna-a diferente.

Por outro lado, noto também que os termos '*visão cronológica*' e '*pintura*' aparecem constantemente nas ementas das disciplinas de *História da Arte*, dado que nos faz pensar sobre a tamanha força que isso implica, refletida no trabalho do professor em sala de aula, onde nos deixa entender que talvez seja por isso que ainda temos professores

trabalhando cronologicamente e evidenciando a linguagem visual da pintura, que tem seu valor, mas não deveria ser exclusiva no que diz respeito ao conteúdo de História da Arte.

Entretanto, não é objetivo da(s) pesquisa(s) apontar culpados de um lado ou de outro, e neste trabalho em especial, comungo da ideia de que o ensino da arte que queremos deve partir, inicialmente, de quem tem em si essa vontade, no caso, de nós mesmos, acadêmicos e professores. Se o professor de arte não reconhecer a importância de se ter uma metodologia que aborde diversos aspectos da história da arte, aspectos relevantes e significativos para os alunos, de quem podemos esperar esse feito?

E ainda outros questionamentos como: é possível conhecer a história da arte sem seguir a cronologia das épocas em que se situaram os períodos de mudanças mais expressivas? O que os Documentos Norteadores apontam, são suficientes para revelar caminhos para o professor elaborar suas estratégias de ensino?

Contudo, penso que quanto mais abrangente for o repertório do professor – incluo aqui as aulas da formação acadêmica, a formação continuada, o contato com as manifestações de arte – mais possibilidades ele terá para aperfeiçoar a sua metodologia para desenvolver o estudo da história da arte em sala de aula, sendo que esse interesse parte, novamente, de cada sujeito, renovando conceitos permanentemente por meio da pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNHEIM, Rudolf. **Intuição e Intelecto na Arte**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2003. 578 p.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Brasília, 16 de janeiro de 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006. 3v.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/Ministério

da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998. 3v.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ Heloísa Corrêa de Toledo. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**– 2. ed. rev. e amp. – São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Arte na educação escolar**.– 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A História da Arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, c1999. 688 p. MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra R. Ramalho e (Org.). **Ensaio em torno da Arte**. Chapecó, SC: Argos, 2008. 171 p.

PAREYSON, Luigi. **Os Problemas da Estética**. Trad. Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Limites em expansão: Licenciatura em artes visuais**.–Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1986 (1. ed. 1983).

WISNIK, José Miguel. **O Som e o Sentido**. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: A INTERFERÊNCIA DE ALGUNS FATORES SOCIAIS NESTE PROCESSO.

PALOMA GOMES DA SILVA SOUTO LOPES

RESUMO

No Brasil dentre as varias problemáticas educacionais referentes ao contexto escolar, ainda esta presente como um desafio a ser superado aspectos ligados a dificuldade de aprendizagem. As dificuldades se manifestam geralmente na infância e causa grande impacto na vida da criança, familiares e todos que estão ao seu redor. Todas as crianças podem aprender segundo sua capacidade. Mas na educação nem sempre temos resultados de sucesso e aprovações, no decorrer do ensino existem alunos que paralisam diante do aprendizado e existem alguns fatores que levam a essa dificuldade de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem; Escola; Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da aprendizagem se dá no interior da criança e se expressa por mudança permanente de comportamento.

Destaca-se como definição de dificuldade de aprendizagem quando os resultados do indivíduo em testes padronizados de leitura, matemática ou expressão escrita estão abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência (Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais - DSM IV); transtornos nos quais as modalidades habituais de aprendizado estão alteradas desde as primeiras etapas do desenvolvimento (Classificação de transtornos mentais e de comportamento - CID 10). Outras literaturas apontam fatores orgânicos como desordens neurológicas que interferem na recepção, integração ou expressão de informação manifestada por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala leitura, escrita, raciocínio, habilidades matemáticas ou habilidades sociais. Sobre uma visão educacional, as dificuldades de aprendizagem são definidas como “incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, escrita ou cálculo ou para a aquisição de aptidões sociais” (MAZER, 2009, p.4).

Segundo MAZER (2009) “a dificuldade de aprendizagem está inserida em uma cadeia de causas e consequências de problemas psicossociais na infância, que precisam receber a atenção necessária, pois ora funcionam como causa, ora como consequência de problemas comuns na idade escolar”.

Várias teorias acerca do funcionamento psíquico afirmam que nós nascemos com uma tendência nata para a aprendizagem.

Neste sentido, basta lembrarmos que iniciamos nosso processo de aprendizagem bem cedo. Aprendemos mamar, falar, andar, pensar e um milhão de outras coisas que vão garantir nossa sobrevivência e nos tornar humanos. Dizem ainda às teorias que a curiosidade é também uma característica que surge bem cedo na nossa vida. Por volta dos três anos somos seres curiosos, capazes de construir as primeiras hipóteses a respeito da nossa existência. Logo, a aprendizagem e a construção do conhecimento são processos naturais e espontâneos na nossa e, se não está sendo contrariada. É preciso então identificar a causa dessa falha para que a vida possa seguir seu curso normal. (BOSSA, 2007, p11).

2 JUSTIFICATIVA

Este trabalho de pesquisa foi elaborado devido as minhas experiências pessoais referentes ao período de alfabetização, durante o qual apresentei dificuldades de aprendizagem, e no estágio da graduação pude presenciar algumas situações em que crianças apresentaram dificuldades semelhantes.

Sendo assim, como profissional da educação gostaria de pesquisar elementos que possam minimizar essas dificuldades e descobrir ferramentas que venham potencializar o aprendizado dessas crianças.

3 PROBLEMATIZAÇÃO

Foi utilizado como base o seguinte problema de pesquisa:

Quais fatores sociais dificultam e quais aspectos contribuem para o processo de aprendizagem?

4 OBJETIVOS

- Identificar fatores que possam ser fortalecidos para favorecer o processo de aprendizagem escolar;
- Identificar ferramentas que contribuam para a redução dos aspectos que dificultam o processo de aprendizagem;
- Auxiliar no processo de desenvolvimento de estratégias para

conscientização e qualificação dos profissionais da educação para identificação desses fatores.

5 HIPÓTESE

Diante da teoria apresentada por vários especialistas da Educação, fatores sociais que dificultam o processo de aprendizagem, conflitos com a família ou com os colegas, pobreza.

Existem crianças que tem nota boa na escola, mas apresentam dificuldades de relacionamento com colegas e professores.

Pode-se pensar no fator externo e/ou interno, sendo de fora da criança que atrapalha e que, de alguma forma, reflete negativamente na hora de aprender, dificultando a caminhada para a construção da aprendizagem.

Exemplos: externo, vida social, conflitos com os colegas, bullying ou problemas familiares, dificuldades com os pais, separação, morte que traz um desequilíbrio emocional e preocupações tendo com estes conflitos uma fuga, ou seja, um processo que interfere na aprendizagem. Essas crianças já são rotuladas sendo discriminadas e marginalizadas com algum distúrbio, doenças e às vezes não é.

É algo externo pode ser a escola que está interferindo negativamente temos algumas possibilidades quando é uma questão da família ou com os colegas, alguma coisa desse “mundinho” da criança que não vai bem chama-se DIFICULDADE APRENDIZAGEM.

Porém, tudo pode estar bem com a família ou com os colegas, mas esta criança pode não ter um vínculo interessante com as questões da escola, não se identifica com a metodologia, com o professor, um exemplo quando o professor propõem atividades e criança executa de uma forma que o professor não aceita.

No entanto afetividade é um fator importante na escola, quanto mais o aluno se sentir parte integrante do espaço escolar, confortado, se sentido parte da escola melhor será a sua aprendizagem. Ambiente escolar tem que ser bom para o professor também, a relação professor-aluno é necessária. Segundo Piaget a afetividade é a energia que move as funções humanas sem

ela não há interesse, não a motivação para a aprendizagem.

A participação da família, para extinguir com a dificuldade de aprendizagem é importante, quando a família busca outros recursos para melhor desempenho escolar, é participante, acompanha o desempenho do seu filho na escola e junto com a escola busca o aproveitamento ao máximo do seu filho para obter a aprendizagem, o resultado esperado vem.

6 METODOLOGIA

Para a elaboração deste projeto de pesquisa, foi adotado o método de pesquisa bibliográfica, por meio de matérias publicadas em livros de autores conceituados no assunto, e artigos verossímeis.

Os termos pesquisados nas bases de dados foram: dificuldade aprendizagem, educação, aprendizagem, fatores sociais da educação.

Sendo a pesquisa bibliográfica aquela elaborada com base em material já publicado, este tipo de pesquisa constitui principalmente material de livros e artigos científicos.

7 REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Weiss (1997): o problema da dificuldade do aluno em aprender pode estar ligado a fatores tanto internos quanto externos:

Essa insuficiência na aprendizagem escolar pode estar ligada à ausência de estrutura cognoscitiva, que permite a organização dos estímulos e favorece a aquisição dos conhecimentos. Todavia, a dificuldade em aprender pode estar relacionada a determinantes sociais, da escola e do olhar de professor, próprio aluno, ou seja, ligada a fatores internos (cognitivos e emocionais) e a fatores externos (culturais, sociais e políticos) (Weiss, . 1997, p. 16).

Segundo Barbosa (2007): Aprender é uma ação que supõe dificuldade. Quando falamos sobre dificuldade de aprendizagem, estamos falando, principalmente, do ato de aprender, quando não se sabe, sendo o não saber condição necessária para aprender, é esperado que as dificuldades apareçam.

Temos, portanto, dificuldades que nos desequilibram e na busca do equilíbrio, aprendemos.

Pensamos que ter dificuldade é ruim, que nos faz diferentes dos outros...
...que nos afasta dos normais e que nos faz acreditar que somos menos. Esquecemos que é a dificuldade que nos faz crescer, que nos obriga a pensar,

que nos estimula a buscar alternativas e a encontrar soluções para os problemas que a vida nos impõe.

Por que será tão difícil admitirmos algo que faz parte do desenvolvimento humano: a dificuldade?

Penso que as pessoas não são as suas dificuldades.

Penso que as pessoas possuem dificuldades, apresentam dificuldades, mostram dificuldades, mas não precisam carregar um fardo de parecerem ser o que não são.

Se conseguirmos considerar a dificuldade como parte integrante da aprendizagem, será muito mais fácil lidarmos com ela.

Independente se a pessoa apresenta um quadro de dificuldade orgânica, emocional, social, patológico ou não a dificuldade deve ser encarada como elemento próprio do desenvolvimento daquele sujeito.

Todos poderão aprender, apesar de nossas dificuldades, sem elas, certamente não cresceríamos.

Se todos aprendêssemos a conhecer nossas possibilidades e nossas limitações. Isso poderia nos aproximar muito mais da realidade, aquela que supõe que, para aprender, é preciso não saber muitas vezes, faz com que tenhamos dificuldades maiores ou menores, mas que tais dificuldades, certamente, não somos nós.

Para Garcia (1998 p. 31-32):

Dificuldade de Aprendizagem (D.A.) é um problema que está relacionado a uma série de fatores e podem se manifestar de diversas formas como: transtornos, dificuldades significativas na compreensão e uso da escuta, na forma de falar, ler, escrever, raciocinar e desenvolver habilidades matemáticas. Esses transtornos são inerentes ao indivíduo, podendo ser resultantes da disfunção do sistema nervoso central, e podem acontecer ao longo do período vital. Podem estar também associados a essas dificuldades de aprendizagem, problemas relacionados às condutas do indivíduo, percepção social e interação social, mas não estabelecem por si próprias, um problema de aprendizagem. (GARCÍA, 1998, p. 31-32).

ONDE COMEÇA A DERROTA

Podemos imaginar uma partida de vôlei marcada para sábado de manhã. Na sexta só se consegue comer a primeira refeição do dia que seria o café da manhã, sem almoço e sem janta. Dormirá de barriga vazia e não comerá nada pela manhã. Será possível fazer uma boa partida?

Não! O resultado será insatisfatório, talvez se sinta cansado, com tonturas.

Dessa forma podemos imaginar uma criança que pouco se alimenta na escola se sentirá indisposta não apresentará bons resultados na aprendizagem.

“Quem não se alimenta direito, não cresce em um bom ambiente, não consegue

aprender o que ensinam na escola” (Dimenstein, 1995, p.131).

Crianças com problemas nutricionais e que estão frequentemente enfermas obviamente também sofrerão prejuízos na aprendizagem.

Segundo Dimenstein (1994, p.135), “Quem não ingere ferro suficiente tem dificuldade para trabalhar ou estudar. Isto porque, sem ferro, caem as funções imunológicas do organismo”.

No decorrer dos estudos fui vendo que a pobreza reproduz pobreza, ou seja, um círculo vicioso.

A família é pobre. Mora numa casa onde não tem saneamento básico. O ambiente facilita a transmissão de doenças. As doenças enfraquecem o corpo, que fica desnutrido. A criança desnutrida não aprende direito o que é ensinado. E quem não estuda não consegue arrumar um bom emprego. (DIMENSTEIN, 1995, p.140).

Crianças educadas em circunstâncias de pobreza apresentam mais dificuldades para aprender, não exclusivamente por problemas socioeconômicos, por biológicos também.

Nos últimos anos pesquisas revelaram que a pobreza tem efeito diretamente no desenvolvimento do cérebro, pontualmente na fase mais crítica da infância, deixando marcas neurológicas que diminuem a capacidade de aprendizado e que podem durar para vida toda.

De acordo com o dicionário MICHAELIS (2008), pobreza é:

1 Estado ou qualidade de pobre.

2 Falta de recursos, escassez.

3 Indigência, miséria, penúria.

O desenvolvimento de cada criança sofre influencia do ambiente escolar, familiar e social.

Embora a maioria das dificuldades de aprendizagem tenha uma base supostamente biológica, o ambiente em que a criança é criada determina a gravidade e sua repercussão.

Segundo Paín (p.33, 1985) o fator ambiental é especialmente determinante no diagnóstico do problema de aprendizagem, na medida em que nos permite compreender sua coincidência com a ideologia e os valores vigentes no grupo.

As influências ambientais também são fatores importantes na extensão dos problemas de aprendizagem.

Para Smith & Strick (p.31, 2001) um ambiente estimulante e encorajador em casa produz estudantes adaptáveis e muito dispostos a aprender, mesmo entre crianças cuja saúde ou inteligência foi comprometida de alguma maneira.

A aprendizagem das crianças em muito são influenciados pela educação familiar. O não acompanhamento familiar ocasiona nas crianças um sentimento de rejeição que se reflete como dificuldades de aprendizagem.

Smith e Strick (2001):

Ressaltam que o ambiente doméstico exerce um importante papel para determinar se qualquer criança aprende bem ou mal. As crianças que recebem um incentivo carinhoso durante toda a vida tendem a ter atitudes positivas, tanto sobre a aprendizagem quanto sobre si mesmas. Essas crianças buscam e encontram modos de contornar as dificuldades, mesmo quando são bastante graves.

Outro fator que pode causar, ausência da família na participação aprendizagem pode gerar o baixo desempenho de algumas crianças. Esta participação é indispensável, pois a criança assim se sente amada e motivada a conseguir superar suas dificuldades de aprendizagem.

O afeto cumpre um papel crucial no funcionamento da inteligência. Mas, a realidade que nos cerca é muito diferente. Piletti relata sobre a situação da

família na sociedade brasileira: “Nossa sociedade, caracterizada por situações de injustiça e desigualdade, cria famílias que lutam com mil e uma dificuldades para sobreviver. Esses problemas atingem as crianças, que enfrentam inúmeras dificuldades para aprender” (Piletti, 2009, p.151).

8 REFERENCIAS

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**: A infância, a Adolescência e os direitos Humanos no Brasil. São Paulo: Editora Ática, 1995.

GARCÍA, Jesus Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MAZER, Sheila; BELLO, Alessandra e BAZON, Marina. **Dificuldades de aprendizagem**: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. Psicol. educ. no.28 São Paulo jun. 2009. Disponível em < <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>> . Acessado em 16/04/2016.

MICHAELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008, p.674.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. 17ª Ed. São Paulo: Ática, 2009.

SMITH, L e STRICK, C. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

WEISS, Maria Lucia L. **Psicopedagogia Clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: D.P & A. 1997.

A EXPERIÊNCIA DO ATO DE BRINCAR NO CUI ESPAÇO DA COMUNIDADE II E AS TEORIAS ESTUDADAS

TAÍS NUNAN COLENATTO CORRÊA

RESUMO

Na busca por obter respostas à questão relacionada ao Papel dos brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil, encontramos várias formas de focar o ato de brincar, todos com base teórica consistente. O brincar é apresentado como fenômeno filosófico, sociológico, psicológico, criativo, pedagógico, no entanto em nossa pesquisa enfocamos o fenômeno pedagógico.

Palavras-chave: Brinquedos, Brincadeiras, Educação Infantil.

Muitos estudiosos defendem que a criança brinca porque gosta de brincar e quando isso não ocorre algo não vai bem com ela.

Brincar e falar constituem os elementos pelos quais a criança vive. (Kishimoto 2008,apud Froebel,p.69).

Para Benjamin (1989), no fenômeno pedagógico o brincar tem sido utilizado como um recurso para a aprendizagem da criança. Fazendo parte na formação da personalidade, nos domínios da inteligência, na evolução do pensamento e das funções mentais superiores, transformando-se num meio viável capaz de abrir caminhos para a construção do conhecimento.

Preparar a criança para a vida futura significa dar – lhe domínio de si mesma; treiná – la para que possa ter uso pleno e pronto de suas capacidades, para que sua inteligência seja capaz de compreender as condições sob as quais desenvolve seu trabalho e para que suas forças possam agir econômica e eficientemente no presente.(Kishimoto2008,p.98).

Os brinquedos e brincadeiras são instrumentos importantes para o desenvolvimento da criança e também na construção do conhecimento infantil.

Comumente vemos crianças brincando de casinha, de médico polícia e ladrão, super-heróis entre outros.

O valor educacional dessas brincadeiras torna – se óbvias, na medida em que elas ensinam a respeito do mundo em que vivem. (Kishimoto2008,p.99).

1 – O brincar utilizado como ferramenta de ensino – aprendizagem no CEI Espaço da Comunidade II atende as expectativas dos teóricos estudados.

É notório que os primeiros anos de vida da criança são decisivos para a sua formação. Para tanto essa etapa deve ser completa, considerando que se figura em um tempo que ela está construindo sua própria identidade.

Por esse motivo abordaremos as concepções do brincar a partir da fala de diversos autores, manifestando o posicionamento que os mesmos apresentam sobre o uso dos brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.

A fim de corroborar com a importância citamos aqui vários autores, tal qual Maluf (2005), que aponta os principais benefícios do ato de brincar com sendo: a assimilação de valores, desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento, aprimoramento de habilidades e socialização.

O brincar é natural na vida das crianças, faz parte do seu dia a dia, proporcionando alegria, liberdade e contentamento.

Brincando – declara Dewey – elas observam mais atentamente, e deste modo fixam na memória e em hábitos muito mais do que se elas simplesmente vivessem indiferentemente todo o colorido da vida ao redor. (Kishimoto 2008, apud Dewey, p.99).

As brincadeiras estão na história da humanidade em diferentes tempos e lugares.

... A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo - da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o

... mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto – ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto – sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (Kishimoto 2008,apudFroebel,p.68)

A Partir da fala de Kishimoto, comprovamos a importância de se utilizar as atividades lúdicas no espaço escolar da educação Infantil, consentindo que a criança tenha momentos de organizar seus pensamentos e desejos para suprir suas necessidades.

2 – Análises do estudo de casos e seus benefícios

No local da observação, na rotina escolar o brincar ocorre de duas maneiras, livre e coordenado. Para entender melhor explicitaremos cada um deles, ainda que por vezes acontecesse de maneira interligada.

O brincar livre ocorre de modo espontâneo, a criança em pequenos grupos ou por si mesma determina a brincadeira sem a mediação do professor.

O estudo de caso foi realizado com crianças de três a quatro anos de idade.

Caso 1: Observando um desses momentos livres em sala de aula, em que as crianças se apoderaram dos brinquedos expostos no canto, o que nos chamou atenção foi a brincadeira de casinha organizada pelas próprias crianças, uma das crianças era a mãe, outra a filha, outra o bebê, outra o cachorrinho, a mãe empenhava-se em cozinhar usando as panelinhas ali encontradas, utilizado outro objeto imaginava que estava passando roupa, lavava louça e arrumava a casa, a todo momento dava ordens, “ olha o bebê esta chorando, põe a chupeta na boca dele”, “leva seu irmão pra creche”, “para de latir cachorrinho”, “vá pra casinha”.

Observamos que a constituição de família nas brincadeiras de casinha na maioria das vezes é composta: pela a mãe, avós irmãos. Poucas vezes notamos era constituída por: pai, mãe e irmãos.

Foi possível notar que o brincar espontâneo possibilita à manipulação de materiais, a imaginação, a exploração de fatos vividos ou imaginados, onde a

criança tem capacidade de não só imitar a vida como também é capaz de transformar e aprender a lidar com o mundo, proporcionando a formação de sua personalidade.

Através do brinquedo a criança instiga a sua imaginação, adquire sociabilidade, experimenta novas sensações, começa a conhecer o mundo, trava desafios e busca satisfazer sua curiosidade de tudo conhecer. (Maluf,2005,p.43,44).

Caso 2: Num outro período da observação a professora disse: “Peguem os brinquedos que vocês trouxeram de casa e brinque a vontade,” uma criança com mobilidade reduzida tirou da mochila um carrinho grande na cor vermelha, logo chamou atenção das outras crianças e todos queriam brincar com o carrinho, à professora admirada relatou: “é a primeira vez que as crianças deliberadamente brincam com ele”.

É perceptível que o brinquedo proporcionou a integração da criança ao grupo.

A criança tem motivos para gostar de brinquedos, e a função do brinquedo é: aumentar a integração com outras crianças, exercitar a imaginação e a criatividade, estimular a sensibilidade visual e auditiva, desenvolver a coordenação motora, aumentar a independência, diminuir a agressividade, ajudar a resgatar a cultura. (Maluf,2005,p.51,52).

Caso 3: Uma menina brincando de faz – de – conta, pegou na mão da outra e disse: “filhinha vamos ao shopping com a mãe”? Andaram um pouco pela sala, pararam e começaram a pegar os brinquedos, segurou uma boneca grande e disse: “olha filha essa boneca grande ela fala também” saíram levando a boneca. Depois de alguns instantes a professora se aproximou e perguntou: “você gosta de boneca grande”? A menina respondeu: “eu gosto e queria que minha mãe comprasse uma pra mim”.

No sonho, na fantasia, na brincadeira de faz – de conta desejos que pareciam irrealizáveis podem ser realizados. (Kishimoto,2001,p.70).

3 - brincar coordenado ou dirigido:

Os trabalhos são guiados pelos cantos preparados em sala de aula, onde as professoras orientam as crianças a realizarem as atividades de acordo com os objetivos que se intenta alcançar. Nesse sentindo as atividades coordenadas gera situações de intervenção que permitem elevar o conhecimento das crianças. Para tal as atividades são compostas de modo que favoreçam: o imaginário, a socialização, a troca de opiniões, de sugestões, oferecendo condições para o desenvolvimento autônomo da criança.

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. (Kishimoto,1994,p.22).

Antes de iniciar os trabalhos a professora conversa com as crianças acerca do que será desenvolvido no decorrer da atividade, e dar oportunidade para que escolham o canto que pretendem participar. Geralmente atividade é desenvolvida em dois cantos.

Nesses cantos os objetivos propostos são: valorização da escolha da criança quanto a atividade, incentivo a participação em todos os cantos, zelo pelo material individual e coletivo, organização dos materiais utilizados nas atividades, respeito aos colegas e a professora, cooperação e partilha de materiais.

Situação observada: Num desses cantos denominados canto dos blocos de construção em que a intenção é aguçar a criatividade, a professora disponibilizou brinquedos de montar (monta – tudo), foi possível observar que os participantes em especial os meninos se empenhavam em unir as peças e as utilizavam como se fosse armas, simulando um tiroteio entre bandidos e policiais.

Isso nos causou certa apreensão, de como lidar com a situação, porém retomando as leituras do embasamento teórico, foi possível entender que as crianças brincam de guerra por presenciar situações de violência, na tv, no cinema, na região onde moram e até mesmo em casa. Compreendemos que não é apenas impedindo que as crianças brinquem de guerra que vamos resolver o conflito, mas dialogando sobre o seu significado, em utilizando armas estarão infringindo à lei podendo machucar alguém ou ser machucado. Por meio desse diálogo incentivar a amizade, o respeito ao outro, a ética e a cidadania.

Os brinquedos podem incorporar, também, um imaginário preexistente criado pelos desenhos animados, seriados televisivos... Estória de piratas, índios e bandidos... Crianças que vivem em ambientes perigosos repetem suas experiências de perigo em suas brincadeiras. Por exemplo: no Brasil, crianças que vivem nas favelas onde predomina a luta entre policiais e bandidos têm como tema preferido de suas brincadeiras esses conflitos. (KlsHimoto,2001,p.18,67).

Com relação ao papel da professora tanto nas brincadeiras coordenadas e nas espontâneas, observamos que agia sempre como mediadora da aprendizagem.

Observamos também que as atividades são planejadas semanalmente por meio de semanários pelas professoras, levanto em conta as áreas de interesse da Educação Infantil, Linguagem oral e escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Música e Movimento.

Através dessas observações podemos evidenciar a importância das atividades lúdicas nas práticas pedagógicas na educação Infantil, percebemos que é essencial na vida da criança, pois desperta a fantasia, dá liberdade de ação e possibilita a realização de sonhos outrora impossíveis de serem realizados, contribuindo para apropriação do conhecimento, e o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos: cognitivo, afetivo, motor e social.

A brincadeira consente que a criança reviva suas alegrias, seus conflitos e seus medos, solucionando – os a sua maneira e transformando a realidade.

Os brinquedos e brincadeiras genuinamente contribuem para a construção da inteligência, deste que usados em atividades lúdicas prazerosas, respeitando as etapas do desenvolvimento intelectual da criança.

As várias perspectivas de autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras colaboram para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente do seu potencial e de suas limitações.

Os benefícios dos primeiros anos da criança, bem vividos em termos lúdicos serão percebidos ao logo da existência do indivíduo.

Ao empregar as atividades lúdicas no ambiente da Educação Infantil, o trabalho pedagógico favorece o processo de ensino – aprendizagem pelo qual a criança passa a gostar de aprender, tornando assim aprendizagem muito mais significativa.

As brincadeiras são atividades que tem ação direta em todos os níveis do desenvolvimento humano: físico, moral, emocional, mental e espiritual. Sendo a principal forma que a criança encontra para expressar e agregar experiências e estabelecer relação com o mundo em que vive.

O ato de brincar é um processo significativo na construção do universo infantil, pois através dos recursos lúdicos a criança recria e inventa novas realidades, construindo e reconstruindo, estruturando e reestruturando a sua ação na dimensão cognitiva.

As práticas lúdicas da infância serão lembradas por toda a vida, pelo prazer e pela alegria que proporcionaram ao corpo, a mente e ao espírito.

4 – Um olhar do brinquedo numa perspectiva Vigotskiana:

A brincadeira não é predominante da infância, ela é um processo secundário, mas exerce grande influência no desenvolvimento infantil. Nem sempre ela traz prazer para a criança, por exemplo, se o brinquedo não estiver adequado à idade dela, ela não verá o resultado de maneira interessante e assim não sentirá prazer. Um outro exemplo que podemos constatar essa afirmação é quando observamos os jogos esportivos.

Quando os resultados desses jogos são desfavoráveis para a criança ela não sentirá prazer. Então não podemos classificar o brinquedo como uma

atividade prazerosa para a criança, mas sim uma atividade que preenche suas necessidades, pois segundo Vygotsky ela é uma forte motivadora da ação.

Não podemos ignorar estas necessidades da criança, já que para entender o estágio de desenvolvimento em que ela se encontra precisamos acompanhar as mudanças de motivações, tendências e incentivos que ocorrem nestes avanços.

Através da brincadeira, a criança também desenvolve suas funções psicológicas superiores, uma vez que ela aprenderá a atuar numa esfera cognitiva. A criança passa a utilizar materiais que servirão para representar uma realidade ausente, ou seja, ela será capaz de pensar em objetos ausentes, planejar ações a serem realizadas funções essas exercidas pelos processos mentais superiores.

“O pensamento que antes era determinado pelos objetos do exterior passa a ser regido pelas ideias” (REGO,1995,p.81).

O brinquedo não ocupa a maior parte do tempo na vida da criança na fase pré-escolar, mas ele, com certeza, acarreta mudanças no desenvolvimento psíquico dela preparando-a para atingir mais um elevado nível de desenvolvimento. Leontiev (2001) chamou de “atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”.

“O grande desafio proposto pelo brinquedo e pelas atividades principais é compreender, a partir da origem e do desenvolvimento do próprio brinquedo, as conexões psíquicas que aparecem e são formadas na criança durante o período em que essa é a atividade principal” (VYGOTSKY, 2001, p.122).

Como afirma Vygotsky, não existem brinquedos sem regras, pois a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo contém regras de comportamento, mesmo quando elas não estão claramente estabelecidas. Quando as crianças decidem brincar de casinha elas assumem diferentes funções e essas funções fazem com que elas se submetam as regras de comportamento que serão exibidas no decorrer da brincadeira.

O que distingue o brinquedo são as diferentes ações referentes a outras pessoas e que se torna a coisa principal. Ao desenvolver uma situação imaginária consequentemente há uma situação de relações humanas nela desenvolvida. Essas regras precisam ser respeitadas, pois, caso contrário, as crianças não aceitarão brincar. Nessa brincadeira a criança vivencia o que passa despercebido na vida real, tornando uma regra de comportamento numa brincadeira.

“A ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar” (VYGOTSKY, 2001, p.128)

Ao dominar as regras, por exemplo, a criança está dominando o seu comportamento, aprendendo a subordinar-se a um propósito definido. Para Vygotsky (1998) “a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação”. Esse é um dos motivos que justificam porque que a psicologia tem tanto interesse no tema brincadeira, uma vez que traços extremamente importantes da personalidade da criança são desenvolvidos durante as brincadeiras.

“Jogos puros com regras são, essencialmente, jogos com situações imaginárias. Da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento” (VYGOTSKY, 1998, p.125)

Vygotsky defendia o caráter antecipatório e preparatório dos brinquedos para vida real. O brincar do dia a dia das crianças é algo que se destaca como essencial para seu desenvolvimento e aprendizagem. Para ele, o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida do indivíduo. A brincadeira proporciona alterações das estruturas mentais, pois elas criam, representam e reproduzem muito mais do que ela vê. No brinquedo ela constrói novos saberes estabelecidos pela aprendizagem escolar.

“O aprendizado é considerado, assim, um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (REGO, 1995, p.71).

Ao fazer menção ao aprendizado, não nos referimos apenas ao ensino sistemático, pois desde muito pequenas as crianças interagem com o meio físico e social realizando uma série de aprendizados e conseqüentemente alargando os horizontes da zona de desenvolvimento proximal. No brinquedo também se cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Mas o que é zona de desenvolvimento proximal?

Segundo Vygotsky existem dois níveis de desenvolvimento:

1. **Desenvolvimento real:** se refere às conquistas já concretizadas na criança, são as competências que a criança já domina, são capacidades adquiridas que ela consegue realizar sozinha sem a ajuda ou intervenção de alguém.
2. **Desenvolvimento potencial:** é aquilo que a criança sabe fazer, porém necessita de ajuda de outra pessoa, são capacidades em via de serem construídas.

A distância do que a criança sabe fazer (nível de desenvolvimento real) e do que ela faz com ajuda de alguém (nível de desenvolvimento potencial) Vygotsky deu o nome de “zona de desenvolvimento proximal”. Essa zona “define aquelas funções que ainda não amadureceram que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado rudimentar. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento”.

Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem nesse processo (REGO, 1995, p.74).

A brincadeira desempenha um papel de grande importância para o desenvolvimento infantil, pois brincando a criança se comporta de maneira mais avançada do que nas suas atividades da vida real, essa é uma forma de observarmos como o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal. A brincadeira de faz-de-conta é uma grande aliada na criação da zona de desenvolvimento proximal, pois como já foi discorrido antes, ela permite que a criança aja em um cenário representando um papel específico de acordo com as regras de sua cultura.

É visível que mesmo existindo a diferença entre o comportamento na realidade e o comportamento na brincadeira, quando a criança atua no mundo imaginário ela cria uma zona de desenvolvimento proximal. O brinquedo pode instalar situações imaginárias e sujeição a certas regras de conduta. Para Leontiev na atividade o objeto é transformado em forma subjetiva ou imagem, ao mesmo tempo, a atividade é convertida em resultado objetivo ou produto. Ele definia atividade como o processo de transformação científica entre:

Sujeito $\longleftrightarrow$ Atividade $\longleftrightarrow$ Objeto

Ou seja, as atividades são compostas por ações independentes, elas são uma espécie de contexto sociocultural definido. Neste contexto, entram os brinquedos e os jogos, outros domínios da atividade infantil que têm relações com o desenvolvimento. Dessa forma, o brinquedo fornece uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados, preparando-a para uma nova etapa de seu desenvolvimento.

Segundo Vygotsky, o nível de desenvolvimento mental de um aluno não pode ser determinado apenas pelo que consegue produzir de forma

independente, é necessário conhecer o que consegue realizar, muito embora ainda necessite do auxílio de outras pessoas para fazê-lo.

Pensando assim, se o professor interagir com a criança através da brincadeira em função dos esquemas de conhecimento sobre a tarefa a ser realizada, no futuro, esta criança agirá com autonomia, sem mais precisar da assistência de um adulto.

Portanto, a brincadeira pode ser utilizada como prática pedagógica para facilitar a aprendizagem da criança, pois ela permite criar a ZDP (zona de desenvolvimento proximal), que é um traço essencial à aprendizagem.

"Por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, as brincadeiras e brinquedos possibilita a busca de meios de ação, pela exploração, ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção do saber-fazer" (Kishimoto, 2002. p.146).

Considerações Finais

Através dos brinquedos satisfazem seus desejos, manifestam suas angústias, entram no mundo da fantasia, fazem uso de único objeto dando – lhe inúmeros significados, se socializam, aprendem a viver em comunidade, enfim como eles as crianças se desenvolvem plenamente.

Ao longo destes capítulos, reconhecemos que as crianças estão entrando cada vez mais cedo nas escolas, pela modernização do mundo, pela necessidade das mães de trabalhar fora, e por fim impulsionados pela nova legislação vigente, o ensino de nove anos. Nesse processo faz – se necessário salientar que o papel do professor é de fundamental importância no desenvolvimento infantil, já que nos últimos anos as crianças passam a maioria do seu tempo nas escolas e na companhia deles

O professor é o mediador do processo de ensino – aprendizagem, assim ele deve continuamente rever suas práticas, seus conceitos e sua conduta ao que se refere ao ato de brincar, sendo necessário redescobrir e reconstruir para si mesmo o gosto pelas práticas lúdicas como também no ambiente escolar.

Examinando atentamente as teorias evocadas e as nossas colocações vimos à importância do uso dos brinquedos e brincadeiras frente ao desenvolvimento da criança. Durante as brincadeiras ela passa a entender o mundo a sua volta, fantasia, cria, imagina inúmeras possibilidades para entender o mundo dos adultos.

Pela brincadeira de faz – de conta a criança se transforma, vira professora, mãe, pai, policial, médico, gato, cachorro etc., realiza ações vivenciadas socialmente fazendo uso de vários objetos que estão a sua volta. Nesse momento o animismo entra em cena, ou seja, a criança dá vida a todos os seus brinquedos, conversando com eles, como se estivesse vivenciando a realidade.

Por vezes aparas de lápis, folhas de árvores e peças pequenas de blocos de construção se transformam em comida para serem oferecidas aos participantes da brincadeira. O cabo de vassoura é o cavalo, o pedaço de madeira pode ser um boneco ou simplesmente uma colher, enfatizando a ação que surge das ideias. Enfim, durante o tempo que passa brincando aprende infinitas maneiras de compreender tudo a sua volta.

O brinquedo aliado à brincadeira são instrumentos importantes para o desempenho cognitivo da criança e na construção do conhecimento infantil.

A prática da brincadeira na escola promove aspectos diversos na criança, que serão de grande importância no seu desenvolvimento, portanto imprescindível para uma formação consistente e completa.

Ressaltamos que a utilização dos brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil, faz com que o processo ensino – aprendizagem se torne prazeroso e eficaz. Para que isso aconteça salientamos novamente, a importância do conhecimento e formação teórica docente em suas ações e práticas quanto utilização das atividades lúdicas

Brincar por si só já não basta, é necessário que as brincadeiras sejam significativas para a criança, deste modo estará aprendendo de forma lúdica.

Diante do que foi atentamente exposto, consideramos que as leituras realizadas, as discussões feitas foram fundamentais para compreendemos que com as práticas lúdicas a criança passa a entender o mundo em que vive, aprendem, se expressam, mostram seus medos, entende o outro, vivi em sociedade, por fim, a partir do brincar a criança se desenvolve plenamente.

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 nº 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

O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PREVENÇÃO DO SEDENTARISMO INFANTIL

THAINÁ MENDES SARTORI SILVA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a relevância da Educação Física escolar como estratégia fundamental no enfrentamento do sedentarismo infantil. Esse fenômeno configura-se como um dos principais desafios contemporâneos relacionados à saúde e ao desenvolvimento integral das crianças, intensificado pelo avanço das tecnologias digitais e pela diminuição das atividades físicas no cotidiano infantil. Em um contexto marcado pela redução dos espaços públicos de lazer, a escola passa a assumir, muitas vezes, o papel de principal — e, em alguns casos, único — ambiente de prática sistematizada de atividades físicas. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em produções acadêmicas das áreas da Educação Física, Educação e Saúde, na qual se discute como a diversificação dos conteúdos pedagógicos, para além dos esportes tradicionais, aliada a uma abordagem inclusiva, pode favorecer a construção de hábitos de vida ativos e saudáveis ao longo da vida. Conclui-se que a atuação do professor de Educação Física ultrapassa o desenvolvimento motor, contribuindo de forma significativa para a promoção da saúde pública e para o letramento corporal dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Sedentarismo Infantil. Saúde na Escola. BNCC.

1. INTRODUÇÃO

O sedentarismo infantil tem se consolidado como um dos principais desafios de saúde pública do século XXI, sendo reconhecido por organismos internacionais como um fator de risco significativo para o desenvolvimento precoce de doenças crônicas não transmissíveis. Conforme preconiza a Organização Mundial da Saúde (2020), o déficit de movimento nessa faixa etária atua como um

catalisador para patologias crônicas não transmissíveis, com destaque para a incidência precoce de distúrbios metabólicos, como a obesidade, diabetes tipo 2 e a hipertensão, além de impactar negativamente o desenvolvimento global da criança (OMS, 2020).

No contexto brasileiro, as transformações sociodemográficas, aliadas à ampliação do acesso a dispositivos eletrônicos — como celulares, tablets e televisões — têm reduzido de forma significativa o tempo destinado às atividades físicas e ao brincar ativo. Esse cenário compromete o desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças, tornando a escola um espaço privilegiado para a promoção de experiências corporais sistematizadas e pedagogicamente orientadas.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo analisar o papel da Educação Física escolar na prevenção do sedentarismo infantil. Busca-se compreender de que maneira as aulas podem superar a concepção restrita de recreação e se constituir como experiências educativas significativas, capazes de estimular a adoção de estilos de vida ativos para além do ambiente escolar.

2. O CENÁRIO DO SEDENTARISMO NA INFÂNCIA

A transição epidemiológica observada nas últimas décadas evidencia uma mudança nos padrões de comportamento infantil, caracterizada pela substituição progressiva das atividades motoras pelo tempo de tela. Esse fenômeno está diretamente relacionado às transformações sociais, urbanas e tecnológicas que redefiniram as formas de brincar e de se movimentar na infância (NAHAS, 2017).

O sedentarismo, nesse contexto, não deve ser compreendido apenas como a ausência de práticas esportivas formais, mas como a predominância de comportamentos de baixo gasto energético mantidos por períodos prolongados, como permanecer sentado ou deitado diante de dispositivos eletrônicos (OMS, 2020). Na infância, os efeitos desse comportamento assumem maior gravidade, pois se trata de um período sensível para o desenvolvimento motor, neurológico e psicossocial.

Estudos apontam que a redução das experiências motoras diversificadas compromete a aquisição das habilidades fundamentais de movimento, como

correr, saltar, equilibrar-se e arremessar, além de interferir na motivação e no prazer pela prática corporal ao longo da vida (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Ademais, crianças fisicamente inativas tendem a apresentar prejuízos nos processos de socialização, na autoestima e no desenvolvimento cognitivo e emocional (TANI et al., 2010).

Dessa forma, o enfrentamento do sedentarismo infantil exige estratégias que reconheçam o movimento como elemento estruturante do desenvolvimento humano, atribuindo à escola e à Educação Física escolar um papel central nesse processo.

3. EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

A Educação Física escolar ocupa um lugar singular no currículo da Educação Básica, ao articular conhecimentos pedagógicos, culturais e corporais que contribuem para a formação integral dos estudantes. Seu objeto de estudo, a cultura corporal de movimento, compreende práticas historicamente construídas, como jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas (BETTI, 2009). Ao entender o movimento como um patrimônio cultural, a Educação Física assume a responsabilidade de democratizar o acesso a essas práticas, garantindo que a pluralidade de vivências corporais se sobreponha à padronização técnica ou ao rendimento atlético.

Entretanto, a predominância dos esportes coletivos tradicionais, frequentemente orientados por modelos competitivos e tecnicistas, tem sido amplamente problematizada por seu potencial excludente. Ao priorizar o desempenho motor e a eficiência técnica, esse modelo tende a valorizar apenas os estudantes que já possuem habilidades específicas, produzindo hierarquias implícitas e processos de exclusão simbólica (BRACHT, 1999).

Kunz (2006) destaca que propostas pedagógicas centradas exclusivamente no domínio técnico reduzem o movimento a uma dimensão instrumental, limitando a reflexão crítica e a apropriação significativa da cultura corporal. Nesse sentido, a diversificação dos conteúdos pedagógicos mostra-se fundamental para garantir o acesso democrático às práticas corporais, respeitando as diferenças individuais, socioculturais e subjetivas dos alunos (DARIDO, 2012).

3.1 EXEMPLOS DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (2018), a Educação Física deve ser compreendida como um território de pluralidade. O documento normatiza a necessidade de um currículo que contemple a diversidade de saberes corporais, priorizando o acolhimento e a contextualização sociocultural em detrimento de metodologias voltadas apenas ao desempenho físico ou ao êxito competitivo. O professor, nesse contexto, assume o papel de mediador do conhecimento, planejando estratégias que favoreçam a cooperação, a ludicidade e a participação ativa de todos os estudantes.

Práticas como jogos cooperativos, circuitos motores, projetos interdisciplinares e avaliações formativas contribuem de maneira significativa para o fortalecimento da autoestima, da motivação e do sentimento de pertencimento dos estudantes, aspectos essenciais para a adesão a estilos de vida ativos e saudáveis (DARIDO; RANGEL, 2005; TANI et al., 2010). Um exemplo relevante refere-se à utilização dos jogos cooperativos como recurso didático, os quais, ao priorizarem a cooperação em detrimento da competição exacerbada, favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais, como o respeito às regras, a empatia e o trabalho em grupo, além de ampliarem a participação de alunos com diferentes níveis de habilidade motora. Essa abordagem contribui para a construção de um ambiente pedagógico mais democrático e acolhedor, no qual todos os estudantes se reconhecem como parte ativa do processo educativo (DARIDO; RANGEL, 2005).

Outro aspecto fundamental diz respeito à diversificação das práticas corporais, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular, por meio da inserção de danças, lutas, ginásticas e brincadeiras oriundas da cultura popular nas aulas de Educação Física. Ao ampliar o repertório de experiências corporais, o professor possibilita o contato dos alunos com diferentes manifestações da cultura corporal, favorecendo o reconhecimento da diversidade cultural e a valorização das identidades locais e regionais, além de reduzir processos de exclusão frequentemente associados a currículos centrados exclusivamente nos esportes tradicionais (BRASIL, 2018).

A organização de circuitos motores constitui outra estratégia pedagógica eficaz, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio de atividades que envolvem ações como saltar, correr, equilibrar-se e arremessar, os alunos desenvolvem habilidades motoras fundamentais de maneira progressiva e lúdica, contribuindo para o aprimoramento da coordenação motora, do equilíbrio e da percepção corporal. Paralelamente, essas vivências fortalecem a autoconfiança e a motivação para a prática regular de atividades físicas (TANI et al., 2010).

Além disso, a Educação Física escolar também se consolida como estratégia pedagógica quando promove projetos interdisciplinares articulados com outras áreas do conhecimento. A integração com componentes curriculares como Ciências e Língua Portuguesa possibilita a abordagem contextualizada de temas relacionados à saúde, ao corpo e ao movimento, ampliando a compreensão dos alunos sobre a importância da atividade física para a qualidade de vida e favorecendo aprendizagens significativas (NAHAS, 2017).

Por fim, a adoção de avaliações formativas nas aulas de Educação Física representa um elemento central para o fortalecimento do caráter educativo da disciplina. Ao valorizar o processo de aprendizagem, a participação e o esforço individual, em detrimento do desempenho técnico ou competitivo, o professor contribui para a inclusão, para a permanência dos estudantes nas práticas corporais e para o fortalecimento da autoestima, reforçando a Educação Física como espaço de formação integral (BETTI, 2009).

4. O DESAFIO DA LUDICIDADE E DO CONTEXTO SOCIAL

As mudanças sociais e culturais contemporâneas têm impactado diretamente as oportunidades de movimento na infância, especialmente em contextos urbanos marcados pela escassez de espaços públicos de lazer. A ludicidade, elemento central da infância, tem sido progressivamente substituída por atividades sedentárias mediadas por tecnologias digitais (NAHAS, 2017).

Nesse cenário, a Educação Física escolar assume função estratégica ao possibilitar experiências corporais significativas, capazes de resgatar o brincar ativo e promover o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional. A

valorização do jogo, da cooperação e da diversidade cultural do movimento contribui para a construção de aprendizagens significativas e para a formação de hábitos saudáveis.

Assim, a atuação docente extrapola o ensino de habilidades motoras, configurando-se como prática educativa comprometida com a formação integral da criança e com a promoção da saúde.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física escolar configura-se como uma importante estratégia de promoção da saúde e de prevenção do sedentarismo infantil. Ao oferecer experiências corporais diversificadas, inclusivas e pedagogicamente orientadas, a disciplina contribui para o desenvolvimento motor, para o fortalecimento da autoestima e para a construção de hábitos de vida ativos ao longo da vida.

Para que esse potencial se concretize, torna-se fundamental investir na valorização profissional, na infraestrutura escolar e em currículos que priorizem a diversidade de práticas corporais. Dessa forma, a Educação Física reafirma seu papel educativo, social e formativo, consolidando-se como componente essencial na formação de sujeitos ativos, críticos e socialmente participativos.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. **Educação Física escolar**: ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Unijuí, 2009.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1999.

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

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: conteúdos, duas dimensões e significados. Campinas: Autores Associados, 2012.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**. Porto Alegre: AMGH, 2013.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2006.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**. 7. ed. Florianópolis: Ed. do Autor, 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Guidelines on physical activity and sedentary behaviour**. Geneva: WHO, 2020.

TANI, G. et al. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 2010.

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

MARIA SANDRA DA SILVA TAVARES

RESUMO

Este trabalho fala sobre algumas dificuldades no aprendizado da matemática, verificando aspectos que são importantes para que esta disciplina seja aplicada de forma a levar o aluno a uma aprendizagem significativa e reflexiva.

Palavras- chave: Educação, Ludicidade, Lúdico, Aprendizagem, Conhecimento.

INTRODUÇÃO

A Matemática se define como a ciência do raciocínio lógico, ela estuda as quantidades, medidas, espaços, estruturas e variedades, há milhares de anos vem sendo construída e se desenvolvendo permanentemente, sempre fez parte das atividades da humanidade, segundo registros arqueológicos. É sem dúvida, a ciência que permite analisar o trabalho da mente e desenvolver um raciocínio aplicável ao estudo de qualquer assunto ou temática.

DIFICULDADES NO APRENDIZADO DA MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino da Matemática, em muitas escolas e por muitos professores, ainda é vista como um instrumento disciplinador e excludente, onde o objetivo é simplesmente ensinar a Matemática, sem se preocupar com um conhecimento significativo ao aluno.

De acordo com os PCN's, o ensino da matemática ainda é marcado pelos altos índices de retenção, pela formalização precoce de conceitos, pela excessiva

preocupação com o treino de habilidades e mecanização de processos em compreensão. É considerada para muitos alunos uma matéria difícil, proporciona, às vezes, um bloqueio no aprendizado e conseqüentemente um fracasso no ensino e no desenvolvimento da aprendizagem. Dessa maneira, seu estudo, muitas vezes considerado desmotivador, vem adquirindo uma forma pouco apreciada por estudantes.

Neste capítulo abordaremos algumas dificuldades no aprendizado da matemática, verificando aspectos que são importantes para que esta disciplina seja aplicada de forma a levar o aluno a uma aprendizagem significativa e reflexiva.

Segundo Ramos (2012), nos últimos 30 anos, muitas mudanças tecnológicas aconteceram tudo mudou rapidamente e também ocorreram transformações na educação escolar, com isso surge a necessidade de uma reformulação nos conteúdos do ensino e principalmente no da matemática, pois é uma disciplina que exige um pensamento mais lógico, exato e rápido e com isso surge uma pergunta: Como ensinar algo tão complexo de forma a aprender o conteúdo sem as estratégias tradicionais?

Kishimoto (2011), diz que a educação matemática está repleta de exemplos de ações em que se destacam aspectos isolados dos problemas de aprendizado desta disciplina, a matemática moderna é um dos exemplos, relata que as discussões de D' Ambrosio (1986), Matos (1989), Moura (1992) e Fiorentini (1994) sobre a evolução do conceito de educação matemática, mostram que os problemas de ensino desta disciplina, eram enfatizados tanto nos objetivos, quanto nos métodos, sendo a causa do fracasso do ensino da matemática. Diante disto devemos analisar a necessidade de refletir sobre novas propostas de ensino, pensando nas ações pedagógicas do professor e também na realidade do aluno e do ambiente escolar.

Vitti (1999) analisou que ao observarmos os estudantes nos dias atuais, vemos o desinteresse pela matemática, pois na maioria das vezes os professores se preocupam mais em cumprir um determinado programa de ensino em vez de levantar idéias prévias dos alunos sobre um determinado assunto.

O mundo atual é rapidamente mutável, a escola como os educadores devem estar em continuo estado de alerta para adaptar-se ao ensino, seja em conteúdos como em metodologias. A evolução dessas mudanças que afetam tantas condições materiais de vida como do espírito com que os indivíduos se adaptam a tais mudanças. Em caso contrário, se a escola e os educadores descuidarem e se manterem estáticos ou com movimento vagaroso em comparação com a velocidade externa, origina-se um afastamento entre a escola e a realidade ambiental, que faz com que os alunos se sintam pouco atraídos pelas atividades de aula e busquem adquirir por meio de uma educação informal os conhecimentos que consideram necessários para compreender a sua maneira no mundo externo. (PARRA, 1993, p. 11).

O professor precisa saber como apresentar a disciplina de forma que ela não se torne difícil de aprender, deve considerar também, o que o aluno sabe e traz consigo para a sala de aula, para assim, a partir desses conhecimentos prévios construir seu trabalho, tornando o aprendizado significativo, com o objetivo de levar o aluno a desenvolver sua própria capacidade de construir o conhecimento.

É importante considerar, segundo Kishimoto (2011), que os sujeitos, ao aprenderem, não são meros assimiladores de conhecimento, pois há no processo de aprendizagem, componentes internos que não podem ser ignorados pelos educadores.

A ideia de um ser humano relativamente fácil de moldar e dirigir a partir do exterior foi progressivamente substituída pela ideia de um ser humano que seleciona, assimila, processa, interpreta e confere significações aos estímulos e configurações de estímulos. (COLL, 1994, p. 100).

De acordo com Coll (1994), há inadequações em certos métodos expositivos que simplificam o papel dos professores e dos alunos como de simples transmissores e receptores de conhecimentos, ainda ressalta que revitalizar as propostas pedagógicas que situam na atividade auto estruturadamente do aluno, isto é, nas atividades autoiniciada e, sobretudo autodirigida, o ponto de partida necessário para uma verdadeira aprendizagem.

Kishimoto (2011) mostra que a análise de novos elementos ligados ao ensino de matemática não pode deixar de considerar o avanço das discussões a respeito da educação e dos fatores que contribuem para uma aprendizagem mais significativa.

O ensino da Matemática se desenvolve por um processo de conflito, através de elementos de contraste: o concreto e o abstrato, o particular e o geral, o formal e o informal, o finito e o infinito, em sua origem, constituem-se de regras isoladas, vinda da experiência e diretamente ligadas com a vida diária, não se tratando, portanto de um sistema logicamente unificado.

Devido as grandes transformações na história da humanidade, deparamos com o grande progresso da ciência e da tecnologia, D' Ambrosio relata uma grande preocupação sobre o ensino da Matemática:

Muito mais relevante do que estudar detalhes de currículo ou de metodologia dentro de uma filosofia de ensino de matemática, abstrata e ditada por tradições culturais distantes, parece-me o problema de se examinar a fundo questões tão elementares como: porque estudar matemática, porque ensinar matemática... (D'AMBROSIO, 1986, p. 14)

Nas palavras de D' Ambrosio (1986), não examinar o estudo da matemática, seria educacionalmente falho e mesmo do ponto de vista do desenvolvimento de nossa ciência, isto é, encarando o ensino puramente do ponto de vista matemático, pelo menos desinteressante, afirma que o ensino da matemática ou de qualquer outra disciplina dos nossos currículos escolares, só se justifica dentro de um contexto próprio, de objetivos bem delineados dentro do quadro das propriedades nacionais.

Podemos dizer que as mudanças das atitudes e valores na sociedade têm enormes reflexos na escola, D' Ambrosio (1986), ressalta, no que diz respeito às teorias matemáticas existentes e utilizadas, ou seja, na maneira que se faz o ensino da matemática, que se trata de utilizar adequadamente as teorias matemáticas já existentes para a solução de problemas de base em nosso desenvolvimento. Segundo ele, não há dúvidas que o desenvolvimento de uma atitude matemática adequada será de grande valia para nosso futuro.

É consensual a idéia de que não existe um caminho que possa ser identificado como único e melhor para o ensino de qualquer disciplina, em particular da matemática. No entanto, conhecer diversas possibilidades de trabalho em sala de aula é fundamental para que o professor construa a sua pratica. (PCN Matemática, 2001, p. 42).

Ao se pensar em novos elementos para o ensino da matemática, não podemos deixar de considerar o avanço das discussões a respeito da educação e dos fatores que contribuem para uma melhor aprendizagem, sabemos que o conhecimento matemático é de grande importância para a vida do sujeito,

portanto, para que este conhecimento seja empregado de forma mais fácil e dinâmico, surge dentro da sala de aula o uso do lúdico como recurso para facilitar a aquisição destes saberes, mas para isso o professor precisa estar à frente, enfrentar os desafios e criar situações que levam o aluno a uma reflexão, fazendo-o pensar, observar, formular hipóteses e criar, assim, um aprendizado mais significativo, ele deve estar disposto a se atualizar, tendo uma boa formação teórica e prática, visando à melhoria do ensino pensando em como desenvolver o ensino desta disciplina de forma a desmistifica a idéia de conceitos tão exatos e de difícil aprendizagem. Devem-se avaliar os métodos e formas de ensino, de forma que a aquisição do conhecimento e o aprendizado se tornem relevantes ao educando e ao educador.

Hoje, o maior desafio é levar o aluno a compreender o seu papel na sociedade, ensinando a ser ativo e transformador da realidade e a matemática é um grande instrumento que leva a isso.

Neste capítulo, podemos observar que há muitos outros desafios a ser alcançados, como por exemplo, a falta de apoio da instituição escolar, no sentido de dar recursos e condições suficientes para as práticas pedagógicas, por parte dos professores tem a desmotivação devido à carga excessiva de trabalho, resistência às novas metodologias. Temos também a falta de interesse dos alunos, por criarem a idéia da matemática ser uma matéria difícil de ser aprendida, a indisciplina, entre outros.

Com isso, vemos a grande importância do papel do professor como mediador no ensino, onde deve buscar novas metodologias para uma aprendizagem prazerosa e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor deve refletir e mudar sua postura, sendo mais comunicador, mediando à aprendizagem, tornando-a mais criativa com a utilização dos métodos e recursos lúdicos, também é fundamental repensar o seu papel na

sociedade e no ambiente escolar, possibilitando uma reflexão de maneira democrática e participativa.

As aulas de matemática devem estimular a criatividade e preparar o aluno para as exigências da sociedade que vivemos, onde são desafiados a encontrar meios de resolver as situações promovendo um grande amadurecimento diante dos problemas vivenciados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KISHIMOTO, Tizucco Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

GRANDO, Regina Célia. MENDES, Jaqueline Rodrigues. **MULTIPLOS OLHAES – Matemática e produção de conhecimentos**. São Paulo. Musa Editora, 2007.

RAU, Maria Cristina Trois Dornales. **A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO: uma atitude pedagógica**. Editora IBPEX 2ª ed. Ver., E ampl. Curitiba, 2011.

ANTUNES, Celso. PEGAIA, Uyvão A. **LUOPEDEGOGIA: guia didático para prática de ensino e metodologia**. São Paulo. Ed. Do Brasil, 1974.

D' AMBRÓSIO, Ubiratã. **DA REALIDADE À AÇÃO**: reflexões sobre educação e matemática. São Paulo. Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 1986.

EDUCAÇÃO, Secretaria da. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática**. MEC/SEC. Brasília, 2001.

EDUCAÇÃO, Secretaria da. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução**. MEC/SEC. Brasília, 1997.

COOL, Cesar. **DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E EDUCAÇÃO - Psicologia Evolutiva**. Porto Alegre. Ed. Artmed, 1994.

PARRA, C. Saiz. **DIDÁTICA DA MATEMÁTICA: Reflexões Psicopedagógicas**. Porto Alegre. Artmed, 1993.

VITT, C. M. **Matemática com prazer a partir da história e da geometria.** Piracicaba. São Paulo. Ed. unimep, 1999.

SANTOS, S. Marli. **O lúdico na formação dos educadores.** Petrópolis-RJ. Vozes, 1997.

TEIXEIRA, C.E.J. **A ludicidade na escola.** São Paulo. Loyola. 1995.

COMO OS JOGOS E FERRAMENTAS DIGITAIS PODEM TRAZER BENEFÍCIOS PARA O APRENDIZADO DO INGLÊS

GABRIELA FERNANDES COSTA
VANESSA RIBEIRO RODRIGUES

RESUMO

No Brasil, o aprendizado do idioma inglês visto pelo senso comum, está muitas vezes atrelado a cursos extracurriculares, escolas bilíngues ou na fase infanto-juvenil por intercâmbios. Nesta pesquisa, trazemos possibilidades para alunos do ensino fundamental II e do Ensino Médio de desenvolver um aprendizado através de jogos e ferramentas digitais que trabalham o lúdico, a interação e que são acessíveis em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizado; Inglês; Jogos Digitais; Comunicação.

1. INTRODUÇÃO

A questão do aprendizado da língua inglesa nos dias atuais, resultou neste trabalho que se estende a globalização cibernética ou por meio de contatos físicos, a necessidade de compreender palavras já inseridas no cotidiano de forma orgânica e o tabu de aprender inglês na educação básica.

A língua inglesa é uma disciplina obrigatória em todo Brasil a partir do sexto ano do ensino fundamental II segundo a LDB instituída em 1996, mas na cidade de São Paulo a língua estrangeira já é estudada nos anos iniciais, a partir do primeiro ano do ensino fundamental I, onde o impacto e preocupação em acompanhar o currículo obrigatório inicia. Dessa forma, buscamos enfatizar as possibilidades que temos com o uso da tecnologia para desenvolvermos o aprofundamento na matéria. Os jogos por sua vez, dão continuidade ao uso da tecnologia que é tão presente mas nem sempre acessível, mas acreditamos na inclusão digital em crescimento no Brasil e por sua vez, a interação, habilidades lógicas, o desenvolvimento lúdico e tantos outros pontos que os jogos trazem para uma sala de aula.

Nossa pesquisa será focada em influência e colaboração dos jogos digitais como ferramenta para resolução de problemas, o projeto será aplicado

em alunos do 6º ano do ensino fundamental II de escolas públicas da cidade de São Paulo, mas sem restrições para outras aplicações necessárias.

O objetivo principal de propor a ferramenta digital, em específico o Kahoot, não é formar o aluno e torná-lo fluente no idioma, mas quebrar barreiras que impossibilitam a auto estima, vontade e acesso, sem que seja visto como um grande problema. Acreditamos na acessibilidade como ferramenta para motivar e quem sabe, desenvolver alunos bilíngues num futuro próximo, estruturado por tecnologia interativa, assistida (música, filmes e livros) e até contato e viagens para países que usam o inglês como língua materna.

Seguiremos aplicando didáticas diversas, com o maior objetivo que é levar conhecimento aos alunos da escola pública e torná-la de qualidade!

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Problema e objetivos

Os jogos e ferramentas digitais podem auxiliar e influenciar no aprendizado da disciplina de Inglês?

2.1.2 Objetivo geral:

Objetivo geral: Este trabalho tem por objetivo mostrar como o Kahoot! pode minimizar as dificuldades e deixar mais atrativo o aprendizado de Inglês.

O Inglês é considerado uma língua laica quase universal, onde a mesma não é exclusiva a um grupo de pessoas ou de um determinado país. Os falantes de Inglês conseguem se comunicar em qualquer lugar do mundo. Sendo assim vemos a necessidade de aprendizado do idioma.

2.1.3 Objetivos específicos:

Nosso trabalho busca especificamente introduzir jogos online para auxiliar o aprendizado do educando/educanda, analisar e aplicar atividades através da ferramenta online Kahoot e avaliar o quanto contribui para o ensino do VERBO TO BE, considerando facilidade com as ferramentas digitais,

comportamento diante de “competições” e resultados dos conteúdos ensinados em aulas tradicionais e construtivistas.

Introduzir jogos online - Kahoot

O Kahoot é um jogo online gratuito.

O professor prepara o jogo usando a matéria anteriormente estudada como base. Em suas perguntas pode incluir imagens para auxiliar na compreensão, adicionar opções de respostas para auxiliar ou dificultar o jogo, pode limitar o tempo de resposta de cada pergunta. Trazendo assim uma competitividade entre os discentes.

O professor vai aplicar o jogo e então perceber e determinar os pontos que ficaram abertos ou que precisem ser reforçados sobre o tema estudado.

“Dessa forma, tendo como alunos crianças e adolescentes nativos digitais, a necessidade de utilizar recursos tecnológicos diversificados, que são parte do cotidiano desses alunos, é legitimar suas formas de

interação como sendo positivas e somativas ao processo de ensino e aprendizagem e não setores distantes e apartados da vida do aluno, como em uma visão de ensino e aprendizagem mais tradicional”.(PETER CARINE,2018, pg. 10)

Verificar se o Kahoot! auxilia no aprendizado do verbo TO BE

Os jovens atuais estão sempre conectados em seus celulares, computadores, tablets, etc.

Sendo assim, o uso de tecnologia entre eles não será um problema e sim um “assistente” a nosso favor como educadores.

Incluir tecnologia no aprendizado pode ampliar e auxiliar muitíssimo, pois você tem inúmeras opções de jogos, sites, vídeos dentre eles o Kahoot!.

A maioria dos discentes têm muita dificuldade em entender o **verbo to be** que é um dos primeiros tópicos gramaticais trabalhados em sala de aula. O

verbo to be é a base para todo estudante de inglês, pois o mesmo o acompanha desde o início de seu aprendizado até os níveis mais avançados .

Utilizar o Kahoot! vai mostrar que esta matéria não é tão assustadora quanto parece, vai auxiliar no entendimento e trazer de certa forma uma receptividade melhor ao verbo estudado.

Avaliar os resultados

Utilizar esta ferramenta vai tirar o professor do centro da sala de aula e deixar que os próprios alunos pratiquem o conteúdo teórico dentro do jogo.

O alunos vão interagir entre si tirando dúvidas entre eles mesmos e competindo, aprendendo de uma forma mais atrativa e fugindo um pouco dos parâmetros tradicionais de aprendizado.

“Gamificação (ou, em inglês, gamification) tornou-se uma das apostas da educação no século XXI. O termo relaciona-se ao uso de elementos de jogos de forma a engajar pessoas para atingir um objetivo. Na educação, o potencial da gamificação é imenso: ela funciona para despertar interesse, aumentar a participação, desenvolver criatividade e autonomia, promover diálogo e resolver situações-problema.”(PETER CARINE, 2018, pg. 22)

2.2. Justificativa

Os jogos fazem parte da vida das crianças e jovens, é algo muito estimulante e competitivo entre eles.

Introduzir o Kahoot! vai trazer uma competição saudável e proveitosa, pois o aluno “joga” a respeito da matéria anteriormente estudada competindo entre eles mesmos. O professor por sua vez vai perceber os principais pontos a serem reforçados. Essa receptividade com o jogo auxilia tanto o professor a amenizar a dificuldade em absorção do tema trabalhado (verbo to be), quanto aos discentes, que dentro desta “competição” fixam ou absorvem com mais entusiasmo o conteúdo estudado, fugindo um pouco do caderno e caneta.

Sendo o Inglês uma matéria muito difícil de compreensão, tanto na escrita quanto na tradução, “relato dos próprios alunos”, essa competição que o jogo traz vai estimular nos alunos o estudo mais aplicado da matéria para então tentar ser o “campeão” no próximo jogo. Usar o computador na aplicação deste jogo não será um problema para os mesmos, pois é um objeto que eles dominam muito bem.

2.3. Fundamentação teórica

A língua inglesa é uma disciplina obrigatória em todo Brasil a partir do sexto ano do ensino fundamental II segundo a LDB instituída em 1996, mas na cidade de São Paulo a língua estrangeira já é estudada nos anos iniciais, a partir do primeiro ano do ensino fundamental I, onde o impacto e preocupação em acompanhar o currículo obrigatório inicia:

“Inúmeros relatos recentes de pesquisadores apresentados na literatura de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, embasados por pesquisas empíricas, continuam a apontar um retrato bastante negativo no uso e na aprendizagem da língua inglesa na sala de aula em especial da escola pública”. (DIAS;ASSIS-PETERSON, 2006, p. 108).

Tendo em vista as grandes dificuldades encontradas no ensino e aprendizagem dessa língua estrangeira tão importante nos tempos da era planetária em que vivemos, é importante que os professores busquem soluções inovadoras que atraiam o estudante e estimule seu interesse. Uma proposta de inovação que pode ser aplicada nas aulas de inglês é a utilização de jogos digitais que “podem ser ferramentas poderosas para o aprendizado, pois são capazes de serem utilizados dentro ou fora da sala de aula, com a finalidade de ensinar novos conhecimentos de forma recreativa, ou seja, educar e entreter ao mesmo tempo” (CARVALHO, 2018, p. 21).

Segundo Carvalho (2018, p.15), o ser humano sempre utilizou-se de jogos para “desenvolver suas habilidades, como o raciocínio lógico, a solução de problemas do cotidiano, a comunicação, a sociabilidade e, com isso, mudança do meio ambiente em que se encontra”. Com a evolução da

tecnologia, por volta dos anos 50, estimulada pela Guerra Fria, surgem os jogos digitais:

“ Um dos primeiros jogos eletrônicos que se tem conhecimento é o jogo Bertie the Brain, que foi construído em Toronto por Josef Kates para a Exposição Nacional Canadense de 1950. Este game simulava o popular jogo Tic-Tac, conhecido como Jogo da Velha, em uma máquina de aproximadamente quatro metros de altura.” (CARVALHO, 2018, p. 16, apud LORENZATO, 2006)

FIGURA 1 :Jogo Bertie the Brain em exposição



FONTE: Mackay, S F (2018)

Ao longo das próximas décadas os jogos digitais ganham cada vez mais espaço chegando aos dias atuais. De acordo com Carvalho (2018, p. 21), “em uma época que a tecnologia está em praticamente tudo o que existe, as crianças interagem cada vez mais cedo com este mundo, através de smartphones, computadores e videogames” , daí a grande necessidade da inclusão desse mundo digital ao mundo da sala de aula.

Com a grande expansão dos jogos digitais em diversas plataformas, cabe ao professor buscar a melhor opção para sua aula, devendo optar pelos jogos educacionais que são direcionados ao aprendizado, eles “ devem proporcionar um ambiente crítico, fazendo com que o aluno se sensibilize para a construção de seu conhecimento”. (BONGIOLO, 1998, p. 1)

O jogo digital educacional deve seguir alguns requisitos básicos para cumprir com seu objetivo:

“Um jogo educacional precisa se atentar para dois qualificadores primordiais: o fator aprendizado, que consiste em transmitir de forma eficiente e satisfatória a mensagem educativa proposta, ou seja, conseguir ensinar de fato, e o fator entretenimento, que consiste em

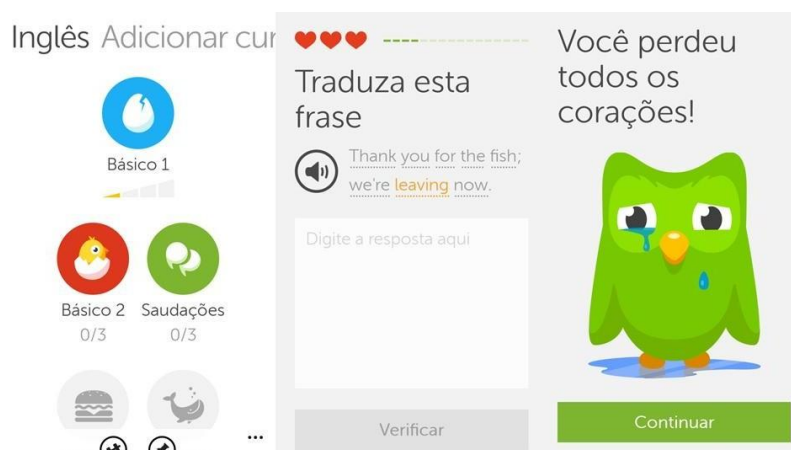
tornar a atividade atraente e prazerosa. Quando um jogo educacional consegue alcançar essas duas metas, ele de fato consegue cumprir o seu papel com sucesso. Desta forma, o jogo pode se tornar uma ferramenta eficaz para a aprendizagem” (CARVALHO, 2018, p. 26)

Um conceito razoavelmente novo que trata da introdução dos jogos, tanto na educação, quanto em ambientes corporativos é a gamificação que “refere-se à aplicação de elementos presentes em jogos como a mecânica, estética e dinâmica para engajar as pessoas, motivar ações, promover o aprendizado e solucionar problemas fora do seu contexto usual de entretenimento” (CARVALHO, 2018, p. 27).

De acordo com Gonçalves (2016, p. 1306), “ a gamificação apresenta importante potencial no ambiente educacional, visto que sua contribuição principal se dá na motivação extrínseca e intrínseca, e no engajamento dos estudantes durante o processo de aprendizagem”.

Portanto, percebemos os grandes benefícios da utilização dessa metodologia didática para o engajamento dos alunos e a importância de trazer essa novidade para a sala de aula. Muitos jogos educacionais já são utilizados por muitas pessoas, um exemplo de jogo digital de sucesso é o Duolingo, que é uma plataforma para o aprendizado de idiomas, onde “o ensino é dividido em unidades, e o usuário, à medida que realiza as lições, consegue desbloquear outras unidades. O jogador conta com metas e possui níveis, conforme realiza as lições, acumula pontos e ganha experiência.” (CARVALHO, 2018, p. 32).

FIGURA 2: Duolingo



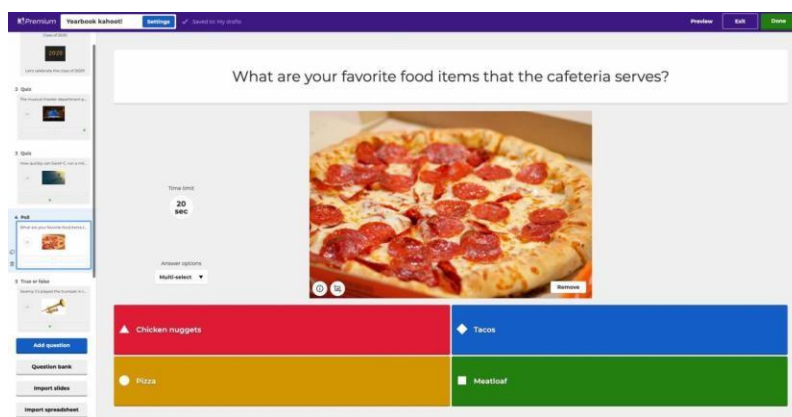
FONTE: windowsclub (2014)

Outro exemplo de jogo de sucesso é o Kahoot, que segundo Junior (2017, p. 1589) “permite com que as aulas se tornem mais dinâmicas e interativas, favorecendo a avaliação dos conhecimentos em tempo real”.

Para Wang (2015, p. 221):

“Kahoot! É um jogo baseado em respostas dos estudantes que transforma temporariamente uma sala de aula em um game show. O professor desempenha o papel de um apresentador do jogo e os alunos são os concorrentes. O computador do professor conectado a uma tela grande mostra perguntas e respostas possíveis, e os alunos dão suas respostas o mais rápido e correto possível em seus próprios dispositivos digitais.”

FIGURA 3: Kahoot



FONTE: kahoot.com (2020)

Exemplos como esses nos mostram que é possível a utilização de ferramentas tecnológicas para promover um maior engajamento e interesse dos alunos, trazendo melhores resultados no aprendizado.

2.4. Aplicação das disciplinas estudadas no Projeto Integrador

Este projeto teve como inspiração, primeiramente, a disciplina de Inglês, que, como vimos no primeiro semestre do curso, é de extrema importância no ensino superior e deveríamos ter uma base sólida e de qualidade no ensino básico para chegarmos à próxima etapa da educação preparados e não sofrermos com tantas dificuldades, que é uma realidade nos dias atuais, ou seja,

a classe pobre, que consegue com muito esforço chegar ao nível superior, enfrenta enormes barreiras por não ter tido o preparo necessário na educação básica.

Já a segunda disciplina que nos norteou foi o Pensamento Computacional, que como vimos nas aulas, é uma habilidade esperada para o profissional do futuro e que deve aos poucos ser introduzida em sala de aula. Essa disciplina nos mostrou a importância da utilização das

tecnologias digitais na aprendizagem para o aumento do poder cognitivo dos alunos, além disso, usar ferramentas digitais em sala de aula permite a compreensão plena do mundo, cada vez mais conectado e imerso em tecnologias digitais.

Para finalizar, a última disciplina utilizando como parâmetro foi Projetos e Métodos para a Produção do Conhecimento, que nos forneceu as bases para a produção desse projeto, utilizando como objetivo a construção do conhecimento científico, pautado por normas e regras básicas que o diferencia das outras formas de ver o mundo.

2.5. Metodologia

Aqui, apresentar-se-á a metodologia utilizada para percorrer as fases da pesquisa. Inicialmente será abordado o método escolhido para este projeto e, em seguida, os instrumentos para a execução. Serão apresentados também os passos e estratégias adotadas para o desenvolvimento do trabalho, que permita desenvolver compartilhamento de jogos digitais a ser utilizado nas aulas da Língua Inglesa.

A. Método de Pesquisa

Nesta pesquisa, utilizar-se-á o método qualitativo (LIBERALI, F., LIBERALI, A., 2011) o qual dialoga sobre este método de pesquisa “em oposição a uma visão empiricista de ciência, que busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação”. A pesquisa

enfoca a interpretação no que tange à natureza de seus dados. O enfoque interpretativista é o protagonista na pesquisa qualitativa e a compreensão é um dos pilares desse paradigma.

Como o objeto de estudo, apresenta-se os jogos digitais no aprendizado da Língua Inglesa, ao qual observa-se este fenômeno no ambiente natural da escola. Segundo Dornyei (2006) “a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativista que resulta no produto de interpretação subjetiva do pesquisador em relação aos dados”, visto que este é presente nos contextos educacionais.

Há uma compreensão no meio acadêmico que o pesquisador é o principal instrumento de medição. Para Hatch e Yanow (2003 apud Bispo 2010) as interpretações dadas aos resultados recebem maior valor. Sendo assim, compreende-se que a realidade não é dada e sim construída por meio da interação dos sujeitos que vivenciam com base nas interpretações feitas a partir de sua realidade. Sua finalidade é a investigação, a compreensão e a interpretação idealizada a partir da relação do sujeito com o meio.

Neste trabalho, aplicou-se pesquisa de campo com alunos do ensino fundamental e médio, de forma remota, por razão da pandemia da covid-19 que dificultou o contato pessoal entre as pessoas. De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p.169), entende-se por pesquisa de campo aquela cujo objetivo foca na coleta de informações e/ou conhecimentos acerca de um problema central, ao qual busca destinar hipóteses ou respostas, com o fim da comprovação, ou descoberta de fenômenos ou relações dentre eles.

Na pesquisa de campo, o pesquisador é um mero observador e explorador, o qual investiga diretamente elementos para explicar o questionamento central da pesquisa, por meio da utilização de técnicas como a aplicação de questionários, testes, entrevistas ou relatórios de observação, investigação empírica.

B. Coleta e Análise de Dados

Para a coleta e análise de dados, foram realizadas 04 etapas, sendo a primeira preliminar. Na Etapa 01 foram selecionados e analisados possíveis jogos digitais a serem utilizados na etapa seguinte. Na Etapa 02 foram aplicados aos alunos os jogos selecionados e analisados na etapa anterior. Etapa 03 foram aplicados os mesmos jogos, agora para os professores. E, na Etapa 04 foram realizadas a pesquisa para a concepção do produto; A coleta dos dados foi realizada pelos pesquisadores, tendo por base fundamental as técnicas: (1) pesquisa bibliográfica, correspondente a Etapa 01 preliminar de análise teórica dos jogos digitais; (2) observação das aulas, Etapa 02; (3) entrevistas e questionários, Etapa 03; (4) sessão de brainstorming prototipação de baixa fidelidade, Etapa 04.

Tabela 1: Metodologia Utilizada na Pesquisa

ETAPA	OBJETIVOS	TÉCNICAS
Etapa 01	Seleção de jogos digitais	Pesquisa Exploratória Análise de Interfaces Análise das atividades propostas nos jogos digitais
Etapa 02	Teste de jogos com os alunos para identificar possíveis construções de aprendizado	Observação das aulas
Etapa 03	Pesquisa de verificação na utilização – práticas docentes	Questionários e entrevistas com professores
Etapa 04	1. Escolha de características 2. Proposição de campo de interação para o sistema	1. Sessão de brainstorming 2. Prototipação de baixa fidelidade

FONTE: Elaborada pelos autores

B1. Etapa 01. Seleção e Parâmetros para Análise

A princípio, foram selecionados jogos digitais para dispositivos móveis com tela sensível ao toque, para utilização na sala de aula e selecionados parâmetros para análise destes. A seleção seguiu os critérios de: I. Jogos compatíveis ao sistema operacional Android e relacionados no Appstore, sendo um total de 20 jogos. Destes, foram selecionados apenas 01 para analisar e utilizado; II. Selecionou-se com base no tema (vocabulário) do jogo, bem como, as atividades de aprendizado da Língua Inglesa.

Para a seleção dos parâmetros para a análise dos jogos, foi realizada uma pesquisa exploratória bibliográfica cognitivos e técnicos:

De acordo com Felicia (2012) e Pierce (2013), critérios cognitivos e critérios técnicos

são:

Tabela 2: Critérios Cognitivos e Técnicos

Critérios Cognitivos	Critérios Técnicos
• Temas comuns à realidade do aluno: animais, cores, comidas, números, formas geométricas... • O não uso de textos • Objetivos explícitos, jogos intuitivos • Associação da imagem com áudio • <i>Feedback</i> com associação de imagem e áudio • <i>Feedback</i> rápido • Recompensa • Oportunidade para colaboração • Oportunidade para criatividade • Curva de aprendizagem	• Tocar uma vez, não duas ou mais • Rolagem horizontal • Personalização • Opção de alterar nível • Salvar o progresso do aluno • Associar instruções orais com visuais • Botões com ícones na parte de cima da tela • Botões onde devem tocar (grandes e isolados) • Movimento de arrastar

FONTE: Felicia (2012) e Pierce (2013)

Como próxima fase, realizou-se uma análise do campo de interação de jogos digitais e atividades com o uso do inglês nas propostas das telas. Levou-se em consideração, a idade dos usuários e a adequação ao processo educacional.

Para a análise dos dados do campo de interação, foram aplicadas tabelas relacionando o jogo digital com os parâmetros aqui escolhidos. Como resultado da observação, foram escolhidas duas palavras SIM e NÃO, sendo o sim para aqueles que entenderam a propostas e não para os que atenderam parcialmente, ou não atenderam os critérios.

B2. Etapa 02. Pesquisa com os alunos – observação e teste dos jogos

Nesta etapa, o objetivo foi diagnosticar a identificação e adequar o jogo, reconhecendo suas influências em ministrar aulas de inglês. Verificou-se alguns aspectos relevantes, sendo estes: relembrar palavras conhecidas; assimilar, inconscientemente, a linguagem; engajar e participar da atividade, aporte para a autonomia do indivíduo.

Como registro foram realizadas observações das aulas e a utilização da técnica fidedigna de coleta de dados. Nesta técnica, o pesquisador é quem define os fenômenos a serem observados.

B3. Etapa 03. Pesquisa com os professores

Nesta etapa da pesquisa, o objeto foi a verificação da utilização desta ferramenta pedagógica, o jogo digital, durante as aulas ministradas e os motivos que os fazem não utilizar tais artefatos. O convite e o aceite por parte dos professores, foi realizado de forma informal em conjunto com a coordenação da escola e os pesquisadores.

Foram aplicados questionários e entrevistas semiestruturadas, para a coleta de dados. Para o registro de tais informações, foram feitas anotações da íntegra no momento da entrevista, para maior fidelidade e veracidade. E o questionário segue a técnica de perguntas e questionamentos, com perguntas

abertas, são elas:

1. Qual o maior desafio em lecionar em tais turmas?
2. Você utiliza jogos digitais na sua prática docente? Por quê?
3. O que contribuiria para que você utilizasse mais jogos digitais em suas aulas? As respostas foram analisadas qualitativamente com enfoque na interpretação.

C. Contexto onde o projeto foi realizado

A escola escolhida para pertencer a pesquisa está localizada em São Paulo, São Paulo, Brasil. A cidade de São Paulo, sendo uma cidade de maior influência econômica no país, também abriga as maiores taxas de desigualdade humana. Com altas taxas de evasão escolar, no mesmo perfil está também a dificuldade no acesso dos alunos a cultura e objetos tecnológicos. As aulas, nesta instituição são ministradas em inglês, uma vez que a metodologia adotada se baseia em teorias de aprendizado que defendam a exposição do aprendiz à língua durante todo o processo. Diante disto, os conteúdos são aplicados em diversos tipos de linguagem, seguindo o critério de necessidades do desenvolvimento da aula. Sendo que, na prática todas as faixas etárias, são utilizadas como materiais pedagógicos, os professores utilizam um quadro de anotações, dentre outros que se tornarem necessários.

A proposta pedagógica do curso visa a participação ativa dos alunos na produção de linguagem durante todo o processo, estímulo a fala. São realizadas atividades de cunho behaviorista e outras construtivistas. Além da utilização de jogos e tarefas lúdicas, está presente na metodologia de ensino tarefas de vídeo e tarefas em ambientes informatizados. No entanto, o uso de dispositivo móvel ainda não foi adotado como metodologia na escola.

D. Soluções encontradas para o problema investigado

Após a realização dos questionários e entrevistas com os professores, foram determinadas características do sistema. Do qual foi escolhido o método centrado no usuário, tendo por base seu gosto e necessidade. Esse método utiliza técnicas de interação humano-computador (IHC), no qual “um projeto de

um sistema interativo começa investigando os atores envolvidos, seus interesses, objetivos, atividades..." (BARBOSA E SILVA, 2010, P.9).

Dentre tais técnicas apresentadas pelos autores, encontram-se coletar e levantar as funcionalidades desejadas pelos usuários: *brainstorming* de necessidades e desejos dos usuários. Uma sessão de *brainstorming* busca levantar de forma bastante livre um conjunto grande de opiniões dos participantes.

Após a escolha das características do sistema coletadas, pretendeu-se obter a ideia de campo de interação idealizadas pelos docentes - possíveis usuários, registrado através da técnica de prototipação de baixa fidelidade. Sendo assim, os professores construíram protótipos rápidos em papéis sulfites, idealização.

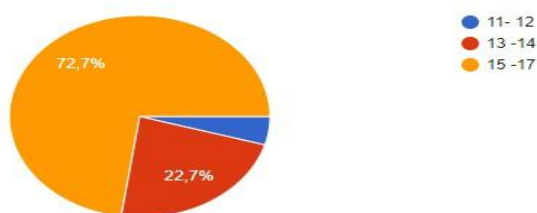
3. RESULTADOS

3.1. Solução inicial

Diante das informações coletadas com 22 pessoas através de pesquisa, montamos a aula e avaliação voltadas para o ensino e aprendizagem do inglês através de jogos e ferramentas digitais, abaixo pesquisa realizada com resultados:

Qual sua idade?

22 respostas



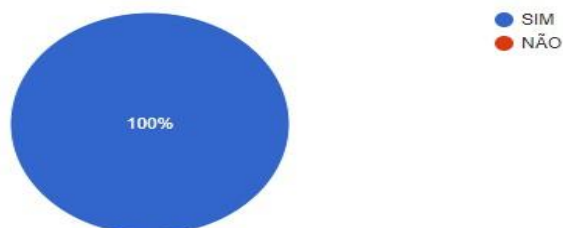
Em qual você está?

22 respostas



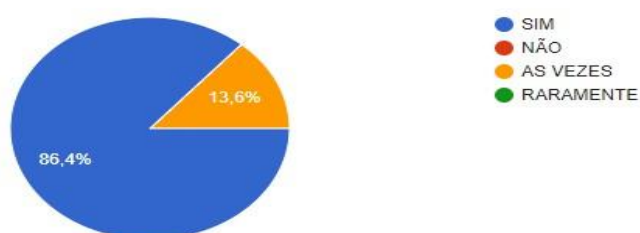
No seu ponto de vista é importante aprender Inglês?

22 respostas



No seu dia-a-dia você tem contato com materiais em inglês (músicas, séries, filmes)?

22 respostas



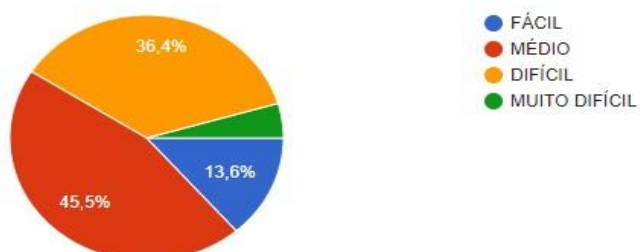
Se SIM, qual sua maior dificuldade em em compreender este material?

22 respostas



Qual sua opinião sobre a disciplina Inglês?

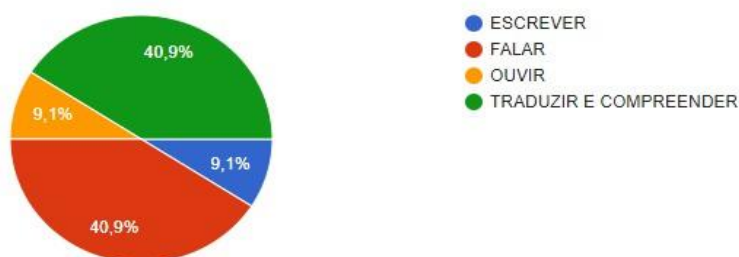
22 respostas



Durante as aulas, qual é a sua maior dificuldade?

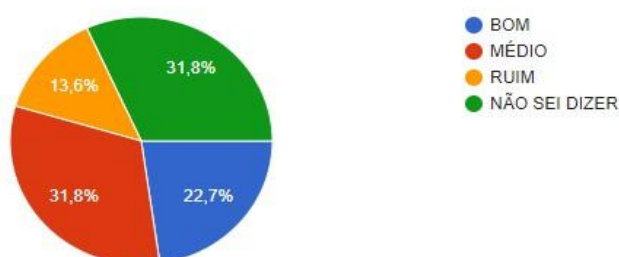


22 respostas



O material didático utilizado durante as aulas na sua opinião é:

22 respostas



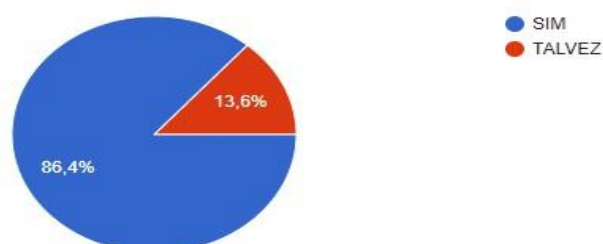
Durante as aulas de Inglês, qual a sua impressão sobre o seu aprendizado?

22 respostas



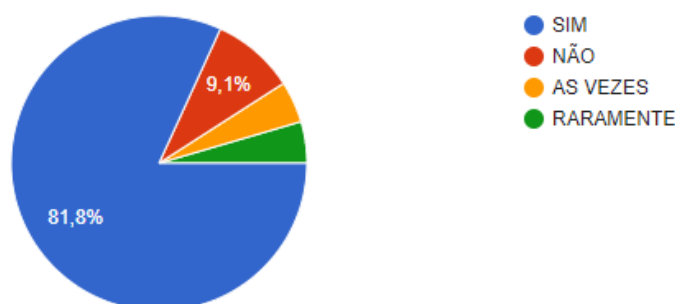
Você acha que a utilização de tecnologia (computador, celular, internet) ajudaria no seu aprendizado?

22 respostas



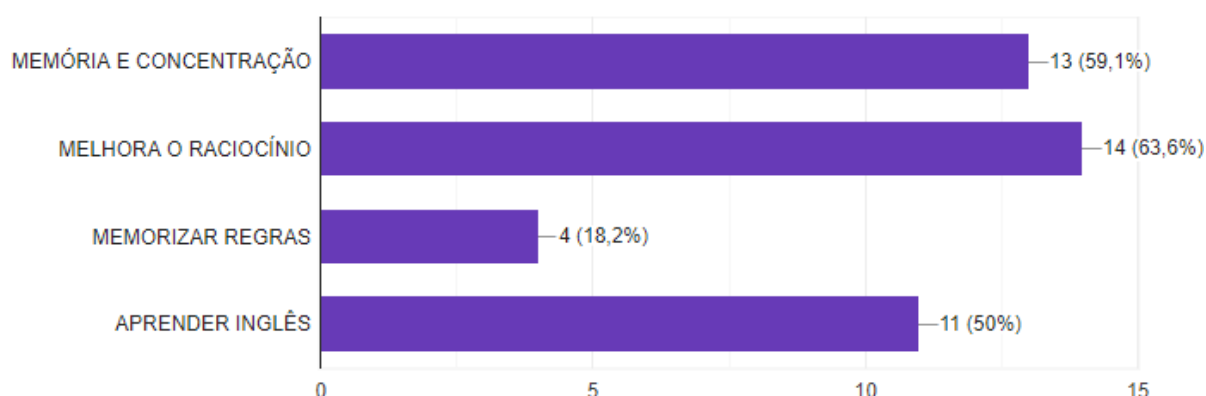
No seu dia a dia você costuma jogar (vídeo game, jogos no celular, jogos online)?

22 respostas



Se SIM, os jogos digitais auxiliam você em (se necessário escolha mais de uma opção):

22 respostas



Como solução inicial e através das respostas notamos que os educando sentem a necessidade de aprender e reconhecem a importância, sentem dificuldades com os materiais utilizados e têm hábitos de consumir conteúdos com escritas e falas em inglês como música, filmes e videogames, partindo deste pressuposto, seguimos para o Kahoot (ferramenta utilizada em nosso trabalho para avaliação).

3.2. Solução Final

Sabemos que modelos de ensino tradicionais ainda são muito usados e não julgamos como certo ou errado, mas, a necessidade de atualização e de aprimoramento de didáticas para gerações tão antenadas nos traz até este trabalho de pesquisa, que consideramos pouco, porém necessário. Modelos

construtivistas são a aposta de novas gerações de educadores e nosso grupo embarcou na ideia.

Abaixo apresentamos parte do conteúdo trabalhado na aula de inglês, com verbo to be, através da professora Daiana Felix de Souza, também estudante de pedagogia e protagonista deste trabalho. Alguns slides aplicados na aula (íntegra disponível no vídeo):

VERB TO BE
AM / ARE / IS – SER ou ESTAR

Em Português eu tenho o verbo **SER** e também o verbo **ESTAR**, porém em Inglês eu utilizo apenas o verbo **TO BE** para estes 2 verbos. EX.

- EU **SOU** PROFESSOR – I **AM** TEACHER
- EU **ESTOU** EM CASA – I **AM** AT HOME

- VOCÊ **É** LINDA – YOU **ARE** BEAUTIFUL
- VOCÊ **ESTÁ** ATRASADO – YOU **ARE** LATE

- ELA **É** ALUNA – SHE **IS** STUDENT
- ELA **ESTÁ** FELIZ – SHE **IS** HAPPY

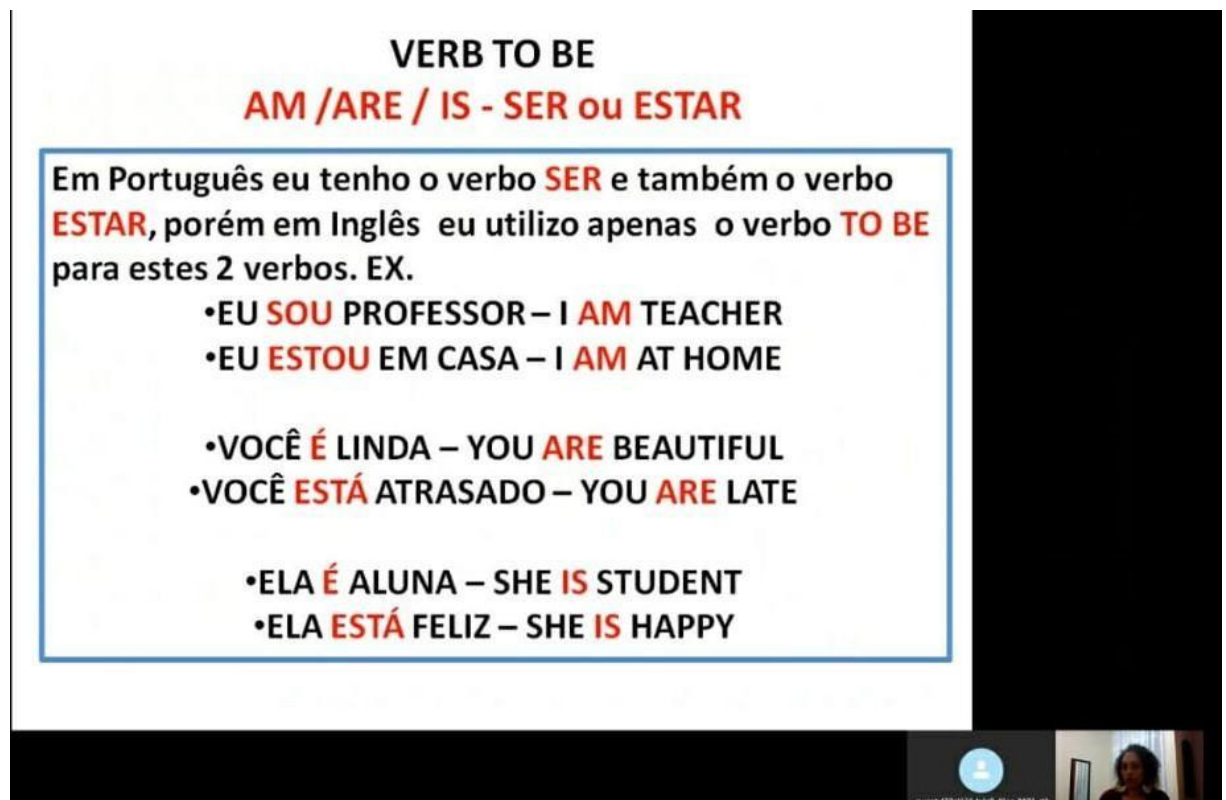
Outro slide usado na aula e a Professora Daiana Felix ao lado direito:

VERB TO BE

AM / ARE / IS - SER ou ESTAR

Em Português eu tenho o verbo **SER** e também o verbo **ESTAR**, porém em Inglês eu utilizo apenas o verbo **TO BE** para estes 2 verbos. EX.

- EU **SOU** PROFESSOR – I **AM** TEACHER
- EU **ESTOU** EM CASA – I **AM** AT HOME
- VOCÊ **É** LINDA – YOU **ARE** BEAUTIFUL
- VOCÊ **ESTÁ** ATRASADO – YOU **ARE** LATE
- ELA **É** ALUNA – SHE **IS** STUDENT
- ELA **ESTÁ** FELIZ – SHE **IS** HAPPY



Atividade aplicada com os alunos após a aula de revisão dos conteúdos:

play.kahoot.it/v2/gameblock?quizid=9a48f2e3-329a-436a-b9d4-1345da56c7a

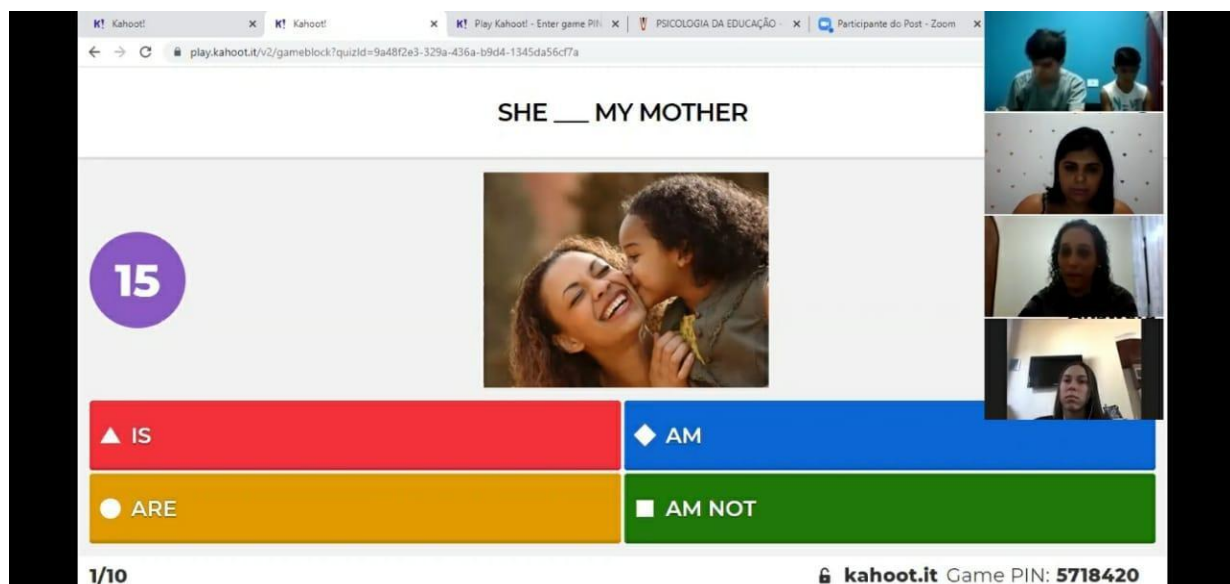
SHE ____ MY MOTHER

15



▲ IS	◆ AM
● ARE	■ AM NOT

1/10 kahoot.it Game PIN: 5718420



Após o final da atividade, ranking com desempenho dos alunos:



A aula e atividade teve duração de 90 minutos, 2 aulas seguidas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho teve como objetivo principal identificar as dificuldades dos alunos no aprendizado da disciplina de inglês, que trata-se de um idioma que não é materno, porém necessário e incluído obrigatoriamente nos currículos escolares a partir do 6º ano do ensino fundamental. O grupo caminhou no sentido de usar jogos digitais para auxiliar neste processo de aprendizagem, acreditamos que a tecnologia aumenta sua familiaridade dia a dia com o mundo e pode ser usada a nosso favor.

Neste semestre, a aplicação do projeto na prática não pode ser feita presencialmente devido a pandemia do COVID19, então, assim como as aulas em todo o mundo tornaram-se online, tivemos mais esse desafio como amostra. Reunimos alguns alunos de diferentes etapas (Fundamental II e Médio) e aplicamos a aula que se resumiu a verbo TO BE.

A conclusão com base em observações feitas pelo grupo, constatou que, para os alunos do ensino fundamental, a relação com a disciplina de inglês é recente, portanto, flui um pouco mais lentamente, com dificuldades e dúvidas. Já no ensino médio, os alunos expressam mais conhecimento e o verbo "TO

BE” não é desconhecido. Em ambos, sentimos inseguranças. Mas o teste tem como objetivo a competição, aprendizagem e interatividade.

A atividade com o Kahoot é totalmente aplicável em sala de aula, de fácil manuseio tanto para o docente quanto ao discente e também de fácil acesso por smartphones, tablets e computadores, basta ter acesso a internet. As redes municipais e estaduais dispõem de internet banda larga e laboratórios de informática, o que também facilita a aplicação nas aulas presenciais. Acreditamos que tornar a educação acessível, sair dos modelos de aulas tradicionais e envolver os alunos é de grande valia. A educação pública pode e deve ser de qualidade e nós, ainda estudantes, acreditamos nisso.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, S.; SILVA, B. **Interação humano-computador**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

BISPO, M. **Um Diálogo entre os Paradigmas da Teoria Crítica e Interpretativista no Contexto das Organizações: Uma Proposta Baseada no Conceito de Prática**, 2010. Disponível em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/epq2531.pdf> Acesso em 01 out 2020.

BONGIOLO, C.E.F., **Subindo e Escorregando: jogo para introdução do conceito de adição de números inteiros**. 1998.

CAKE, Glenn. Kahoot: Celebrate with your students by creating a Kahoot!-based yearbook together. Disponível em: <https://kahoot.com/blog/2020/05/21/create-kahoot-yearbook/>. Acesso em: 09 de out. 2020.

DIAS, Maria Helena Moreira; DE ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. **O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos**. Polifonia, v. 12, n. 12 (2), 2006.

DORNYEI, Z. **Research Methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University. Press, 2006.

FELICIA, P. **Digital Games in scholls: a handbook for teachers**. European Schoolnet, 2012.

GONÇALVES, Leila et al. **Gamificação na Educação: um modelo conceitual de apoio ao planejamento em uma proposta pedagógica**. In: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE). 2016. p. 1305.

JUNIOR, João Batista Bottentuit. **O aplicativo Kahoot na educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real**. In: Livro de atas X Conferência Internacional de TIC na Educação—Clallenges. 2017. p. 1587-1602.

LIBERALI, F.; LIBERALI, A. **Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas**, 2011.

LORENZATO, Sergio. **Para Aprender Matemática**. 2006. Campinas, SP.

Mackay, S F . Josef Kates, 97, **was a visionary scientist who believed computers ‘could do everything’**. 2018. Disponível em:<https://www.theglobeandmail.com/canada/article-josef-kates-97-was-a-visionary-scientist-who-believed-computers/> .Acesso em: 05 de out. 2020.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Wang, A. I. (2015). **The wear out effect of a game-based student response system**. Computers in Education., 82,217–227.

HENRIQUE, Jorge. Windows Club: Duolingo, serviço consagrado idiomas, disponível para Windows Phone (viciante). Disponível em: <https://www.windowsclub.com.br/duolingo-servico-consagrado-idiommas-disponivel-para-windows-phone-viciante> . Acesso em: 05 de out. 2020.

PETER,Carine; Carlos: Kahoot! como ferramenta no ensino da língua inglesa. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/199870/001102413.pdf?sequence=1> .

Acesso em: 10 de out.2020

ANEXOS**1. Termos de autorização de uso de imagem**

MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, Felipe Felix de Araujo, portador da Cédula de Identidade nº 32040224, inscrito no CPF sob nº 02824932424, residente à Rua Paulo, nº 55, na cidade de Guarulhos, AUTORIZO o uso de minha imagem (ou do menor Felipe Felix de Araujo sob minha responsabilidade) em fotos ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada no trabalho intitulado ", para a disciplina de Projeto Integrador da Univesp, 02.001 (preencher com o código da disciplina).

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, divulgação científica dos resultados obtidos na referida disciplina. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

Guarulhos (cidade), 17 (dia) de 11 (mês) de 2020.

Felipe Felix de Araujo
Assinatura

Título: Como os jogos e ferramentas digitais podem trazer benefícios para o aprendizado do Inglês.

MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, Vanessa Ribeiro Rodrigues, portador da Cédula de Identidade nº 19647153-9, inscrito no CPF sob nº 04312275826, residente à Rua Fernando Carlos de Souza, nº 278, na cidade de São Paulo, AUTORIZO o uso de minha imagem (ou do menor Matheus Ribeiro Paes Guiz sob minha responsabilidade) em fotos ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada no trabalho intitulado ", para a disciplina de Projeto Integrador da Univesp, 02.001 (preencher com o código da disciplina).

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, divulgação científica dos resultados obtidos na referida disciplina. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

São Paulo (cidade), 07 (dia) de novembro (mês) de 2020.

Vanessa Ribeiro Rodrigues
Assinatura

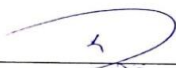
Título do trabalho
"Como os jogos e ferramentas digitais podem no aprendizado do inglês".

MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, Rubens Rodrigues Rodrigues, portador da Cédula de Identidade nº 111.759.769-8, inscrito no CPF sob nº 312.516.112-4, residente à Rua União, 100, nº 11, na cidade de União, RJ. AUTORIZO o uso de minha imagem (ou do menor meu filho sob minha responsabilidade) em fotos ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada no trabalho intitulado "Univesp, TIL Sol" (preencher com o código da disciplina).

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, divulgação científica dos resultados obtidos na referida disciplina. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

União (cidade), 07 (dia) de 11 (mês) de 2020.


Assinatura

Título do Trabalho

"Como os jogos e recursos digitais que dão no aprendizado de inglês"

O DIAGNÓSTICO QUE CHEGA PELO ABISMO: ANGÚSTIAS E A BUSCA POR SENTIDO NA PARENTALIDADE ATÍPICA TARDIA

SHIRLEI LAURENTINO SHULTES MARQUES

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica sobre os impactos do diagnóstico tardio do transtorno do espectro autista (TEA) na experiência da parentalidade atípica, considerando as repercussões emocionais, sociais, educacionais e institucionais vivenciadas por crianças, adolescentes e suas famílias. A partir da análise de produções científicas nacionais e internacionais acerca da neurodivergência, da saúde mental e da educação inclusiva, busca-se compreender como a ausência de identificação precoce do TEA pode contribuir para o agravamento do sofrimento psíquico, da vulnerabilidade emocional e das dificuldades de inserção social e escolar ao longo do desenvolvimento. O estudo discute, ainda, os sentimentos de culpa, exaustão e luto simbólico frequentemente relatados por responsáveis diante do diagnóstico tardio, especialmente em contextos marcados pela invisibilização de sinais clínicos e pela insuficiência das redes de cuidado. Nesse contexto, problematizam-se as limitações dos sistemas de saúde e educação no reconhecimento de manifestações atípicas do transtorno, sobretudo em adolescentes e em perfis que não correspondem aos modelos clássicos historicamente difundidos na literatura diagnóstica. Além disso, destaca-se o papel da escola como espaço estratégico para observação, acolhimento e encaminhamento de estudantes neurodivergentes, enfatizando a necessidade de formação continuada de professores e demais profissionais da educação para identificação de sinais de sofrimento psíquico e de características relacionadas ao TEA. Por fim, conclui-se que o fortalecimento de políticas públicas intersetoriais, aliado à ampliação de práticas educacionais inclusivas e humanizadas, constitui elemento fundamental para a promoção da saúde mental, da qualidade de vida e da garantia de direitos das pessoas autistas e de suas famílias.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Diagnóstico Tardio; Saúde Mental; Educação Inclusiva; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A parentalidade atípica envolve desafios que ultrapassam as demandas tradicionalmente associadas ao cuidado parental, especialmente quando relacionada ao transtorno do espectro autista (TEA) diagnosticado tardiamente.

Em muitos casos, a ausência de identificação precoce compromete o acesso ao acompanhamento especializado, ao suporte educacional e às intervenções adequadas, favorecendo o agravamento do sofrimento psíquico de crianças e adolescentes neurodivergentes.

Além das dificuldades enfrentadas pelos próprios indivíduos autistas, famílias e responsáveis frequentemente vivenciam sentimentos de insegurança, sobrecarga emocional, culpa e exaustão diante da demora diagnóstica e da insuficiência das redes de apoio. Soma-se a isso a dificuldade de reconhecimento de sinais menos evidentes do transtorno, sobretudo em adolescentes e em perfis que não correspondem aos modelos clínicos tradicionalmente difundidos, o que evidencia fragilidades nos sistemas de saúde e educação.

A relevância desta pesquisa fundamenta-se na crescente necessidade de ampliar as discussões sobre o diagnóstico tardio do TEA e seus impactos na dinâmica familiar, na saúde mental e nos processos de inclusão social e escolar. Apesar dos avanços nas políticas de inclusão e na produção científica sobre neurodivergência, ainda persistem lacunas relacionadas à identificação precoce e ao acolhimento adequado de pessoas autistas, especialmente em contextos de vulnerabilidade emocional.

Nesse sentido, a realização desta revisão bibliográfica justifica-se pela importância de reunir e analisar produções acadêmicas que abordem os efeitos do diagnóstico tardio na parentalidade atípica, contribuindo para o fortalecimento do debate científico e para a reflexão sobre práticas institucionais mais humanizadas e inclusivas. Além disso, o estudo busca evidenciar o papel da escola e da formação docente na identificação de sinais de sofrimento psíquico e de características relacionadas ao TEA.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo geral analisar, por meio de revisão bibliográfica, os impactos do diagnóstico tardio do transtorno do espectro autista na experiência da parentalidade atípica.

Como objetivos específicos, busca-se: discutir as repercussões emocionais e sociais vivenciadas pelas famílias diante da demora diagnóstica; identificar os principais desafios enfrentados pelos sistemas de saúde e educação no reconhecimento precoce do TEA; refletir sobre o papel da escola no acolhimento de estudantes neurodivergentes; e destacar a importância da

formação continuada de professores e profissionais da educação para a promoção de práticas inclusivas e de cuidado em saúde mental.

CAPÍTULO 1 – DIAGNÓSTICO TARDIO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E OS IMPACTOS NA PARENTALIDADE ATÍPICA

O transtorno do espectro autista (TEA) caracteriza-se como uma condição do neurodesenvolvimento marcada por alterações na comunicação social, nos padrões comportamentais e na flexibilidade cognitiva. Nas últimas décadas, o avanço das pesquisas científicas possibilitou maior compreensão sobre a heterogeneidade do espectro, contribuindo para a ampliação dos critérios diagnósticos e para o fortalecimento do debate acerca da neurodiversidade. Entretanto, apesar dos avanços científicos e das políticas inclusivas, o diagnóstico tardio ainda representa uma realidade frequente, especialmente entre adolescentes, mulheres e indivíduos que não apresentam características consideradas clássicas do transtorno (Oliveira et al., 2024).

A identificação tardia do TEA produz impactos significativos não apenas na vida da pessoa autista, mas também na dinâmica familiar. Muitas famílias percorrem longos trajetos em busca de respostas para dificuldades emocionais, escolares e sociais que permanecem sem explicação durante anos. Nesse processo, pais e responsáveis frequentemente enfrentam sentimentos de insegurança, impotência e esgotamento emocional diante da ausência de acolhimento institucional e da demora na confirmação diagnóstica (Teixeira et al., 2024).

A parentalidade atípica envolve desafios específicos relacionados às demandas de cuidado, adaptação da rotina familiar e reorganização emocional. Quando o diagnóstico ocorre tardiamente, esses desafios tornam-se ainda mais complexos, pois as famílias convivem por longos períodos com dúvidas, conflitos escolares e sofrimento psíquico sem o suporte adequado. Em muitos casos, a ausência de diagnóstico contribui para interpretações equivocadas sobre o comportamento da criança ou adolescente, frequentemente associados à indisciplina, desinteresse ou problemas emocionais isolados.

Segundo Saad, Bastos e Souza (2024), as famílias de pessoas autistas frequentemente relatam sobrecarga emocional e dificuldades relacionadas à falta de suporte especializado. Os autores destacam que o cuidado contínuo, aliado às barreiras sociais e institucionais, pode comprometer significativamente a saúde mental dos responsáveis, especialmente das mães, que geralmente assumem o papel principal no cuidado diário.

Além da sobrecarga emocional, o diagnóstico tardio costuma provocar sentimentos de culpa parental. Muitos responsáveis relatam sofrimento ao revisitar experiências passadas e perceber sinais que não foram identificados precocemente pelos sistemas de saúde e educação. Esse processo frequentemente produz um luto simbólico relacionado ao tempo perdido, às oportunidades de intervenção precoce não realizadas e às dificuldades enfrentadas sem compreensão adequada da condição neurodivergente.

A literatura científica evidencia que meninas e adolescentes do sexo feminino apresentam maior probabilidade de receber diagnóstico tardio do TEA. Isso ocorre porque muitas desenvolvem estratégias de mascaramento social, conhecidas como *masking*, que dificultam a identificação das características autísticas nos contextos escolares e familiares (Oliveira et al., 2024).

Outro aspecto relevante refere-se à invisibilidade de perfis considerados “funcionais”, nos quais a ausência de atrasos evidentes na linguagem ou no desempenho acadêmico contribui para o não reconhecimento do transtorno durante a infância. Conforme discussões recentes sobre diagnóstico tardio, muitos indivíduos somente recebem avaliação especializada quando as demandas emocionais e sociais tornam-se intensas na adolescência ou vida adulta.

Nesse contexto, a saúde mental de adolescentes autistas torna-se um tema central. A ausência de diagnóstico e acolhimento adequado pode favorecer o desenvolvimento de ansiedade, depressão, isolamento social e sofrimento psíquico intenso. Em alguns casos, o não reconhecimento das necessidades específicas do indivíduo neurodivergente pode contribuir para comportamentos autolesivos e crises emocionais severas, especialmente em ambientes marcados pela exclusão e incompreensão.

As dificuldades enfrentadas pelas famílias também estão relacionadas à fragilidade das redes de apoio social e institucional. Muitos responsáveis relatam

dificuldades no acesso a serviços especializados, longas filas para atendimento multiprofissional e insuficiência de políticas públicas voltadas ao cuidado integral da pessoa autista. Tais fatores ampliam a sensação de abandono e vulnerabilidade vivenciada pelas famílias.

A escola ocupa papel fundamental nesse processo, uma vez que o ambiente escolar constitui espaço privilegiado de observação do desenvolvimento infantil e adolescente. Professores e profissionais da educação podem identificar sinais relacionados às dificuldades de interação social, hipersensibilidades sensoriais, padrões comportamentais repetitivos e sofrimento emocional, favorecendo encaminhamentos precoces para avaliação especializada.

Entretanto, a literatura aponta que muitos profissionais da educação ainda se sentem despreparados para lidar com estudantes autistas em sala de aula. Souza et al. (2022) afirmam que a formação docente sobre TEA permanece insuficiente nos cursos de licenciatura e nos programas de formação continuada, dificultando práticas pedagógicas inclusivas e estratégias adequadas de acolhimento.

A ausência de preparo institucional contribui para situações de exclusão escolar, interpretações equivocadas sobre comportamentos neurodivergentes e dificuldades no estabelecimento de vínculos entre escola, estudante e família. Em muitos casos, estudantes autistas são rotulados como desinteressados, agressivos ou emocionalmente instáveis, sem que haja compreensão das especificidades relacionadas ao espectro autista.

A educação inclusiva pressupõe não apenas a matrícula do estudante neurodivergente na escola regular, mas também a construção de estratégias pedagógicas que garantam pertencimento, participação e aprendizagem significativa. Nesse sentido, a formação continuada de professores constitui elemento essencial para o reconhecimento das necessidades específicas de estudantes autistas e para a promoção de ambientes escolares mais acessíveis e acolhedores.

Além do ambiente escolar, os serviços de saúde também enfrentam desafios relacionados ao diagnóstico tardio. A escassez de profissionais especializados, associada à persistência de modelos diagnósticos baseados em apresentações estereotipadas do autismo, dificulta o reconhecimento de perfis

diversos do espectro. Isso ocorre especialmente em adolescentes, mulheres e indivíduos com altas habilidades cognitivas.

Segundo Bervoets e Hens (2020), os modelos tradicionais de compreensão do autismo ainda apresentam limitações importantes ao desconsiderarem a pluralidade das experiências neurodivergentes. Os autores defendem abordagens mais amplas e humanizadas, capazes de reconhecer diferentes manifestações do espectro autista e reduzir práticas excludentes no processo diagnóstico.

A discussão contemporânea sobre neurodiversidade também tem contribuído para a desconstrução de perspectivas exclusivamente patologizantes acerca do autismo. Atualmente, pesquisadores e movimentos sociais defendem a valorização das singularidades cognitivas e sensoriais das pessoas autistas, enfatizando a necessidade de políticas públicas voltadas à inclusão, acessibilidade e garantia de direitos.

Nesse cenário, o conceito de parentalidade atípica ultrapassa a ideia de cuidado individual e passa a envolver dimensões políticas, sociais e institucionais. As famílias tornam-se frequentemente responsáveis pela busca de informações, acesso a tratamentos, defesa de direitos educacionais e mediação das relações sociais da pessoa autista, assumindo funções que deveriam ser compartilhadas pelas redes de cuidado.

A sobrecarga vivenciada por mães atípicas tem sido amplamente discutida na literatura científica recente. Estudos apontam elevados índices de sofrimento emocional, restrições sociais, cansaço físico e prejuízos à qualidade de vida relacionados às demandas contínuas de cuidado (Teixeira et al., 2024).

Além dos impactos emocionais, muitas famílias enfrentam dificuldades financeiras decorrentes dos custos associados a terapias, avaliações especializadas e adaptações necessárias ao desenvolvimento da pessoa autista. A insuficiência de políticas públicas efetivas intensifica desigualdades sociais e limita o acesso ao cuidado integral.

Outro aspecto relevante refere-se ao preconceito e à desinformação ainda presentes na sociedade. A permanência de estereótipos sobre o autismo contribui para processos de exclusão social e para o julgamento inadequado das famílias e dos indivíduos neurodivergentes. Tal cenário reforça a importância da ampliação do debate público sobre inclusão, saúde mental e neurodiversidade.

A construção de práticas institucionais mais humanizadas exige articulação entre saúde, educação e assistência social. O fortalecimento das redes intersetoriais de cuidado pode favorecer diagnósticos mais precoces, suporte adequado às famílias e promoção da saúde mental de crianças e adolescentes autistas.

Dessa forma, compreender os impactos do diagnóstico tardio do TEA na parentalidade atípica torna-se fundamental para o desenvolvimento de políticas públicas inclusivas e para a ampliação das estratégias de acolhimento institucional. A produção científica recente evidencia que o reconhecimento precoce das necessidades neurodivergentes pode reduzir sofrimentos evitáveis e favorecer trajetórias mais saudáveis para pessoas autistas e suas famílias.

Por fim, observa-se que a discussão sobre diagnóstico tardio do autismo não se restringe ao campo clínico, mas envolve questões educacionais, sociais, emocionais e políticas. A ampliação da formação profissional, o fortalecimento das redes de apoio e a consolidação de práticas inclusivas representam caminhos essenciais para a promoção de dignidade, pertencimento e qualidade de vida às pessoas neurodivergentes e às suas famílias.

CAPÍTULO 2 – DIAGNÓSTICO TARDIO, SOFRIMENTO PSÍQUICO E O PAPEL DA ESCOLA NO ACOLHIMENTO DA NEURODIVERSIDADE

O diagnóstico tardio do transtorno do espectro autista (TEA) representa uma problemática relevante no campo da saúde mental, especialmente quando associado ao agravamento do sofrimento psíquico durante a adolescência. Em muitos casos, a identificação da neurodivergência ocorre apenas após episódios críticos relacionados à ansiedade, depressão, isolamento social ou comportamento autolesivo.

Essa realidade evidencia fragilidades nos sistemas de saúde e educação, que frequentemente apresentam dificuldades no reconhecimento precoce dos sinais relacionados ao espectro autista (Lai; Baron-Cohen; Buxbaum, 2015).

A adolescência constitui um período marcado por intensas transformações emocionais, sociais e cognitivas. Para adolescentes autistas sem diagnóstico, as exigências de adaptação social podem tornar-se profundamente desgastantes, sobretudo em ambientes escolares pouco preparados para acolher as diferenças neurocognitivas. Nesse contexto, sentimentos de inadequação, fracasso e

incompreensão tendem a se intensificar, favorecendo quadros de sofrimento psíquico persistente.

Conforme apontam Hull et al. (2020), muitas pessoas autistas desenvolvem estratégias de mascaramento social, conhecidas como *masking* ou *camuflagem social*, com o objetivo de minimizar comportamentos considerados socialmente inadequados. Embora essas estratégias possam facilitar interações sociais momentaneamente, elas frequentemente produzem elevado desgaste emocional, ansiedade e perda da própria identidade subjetiva.

A literatura científica recente demonstra que meninas e adolescentes do sexo feminino apresentam maior risco de diagnóstico tardio devido às diferenças na manifestação clínica do TEA. Características como maior capacidade de imitação social, interesses socialmente aceitos e estratégias de compensação comportamental dificultam o reconhecimento do transtorno por profissionais da saúde e educação (Bargiela; Steward; Mandy, 2016).

A invisibilidade diagnóstica contribui para a intensificação do sofrimento emocional tanto dos adolescentes quanto de suas famílias. Muitos responsáveis relatam sentimentos de impotência diante de crises emocionais recorrentes sem explicações claras, o que favorece processos de desgaste psicológico contínuo. Em situações mais graves, o sofrimento não identificado pode evoluir para comportamentos autolesivos, crises depressivas e ideação suicida.

Segundo Cassidy et al. (2014), pessoas autistas apresentam índices significativamente maiores de ansiedade, depressão e pensamentos suicidas quando comparadas à população neurotípica. Os autores destacam que fatores como exclusão social, bullying, sobrecarga sensorial e ausência de suporte especializado contribuem diretamente para o agravamento da saúde mental de adolescentes autistas.

Nesse cenário, o impacto emocional do diagnóstico tardio na parentalidade atípica torna-se expressivo. Muitas famílias vivenciam sentimentos ambivalentes após a confirmação diagnóstica. Ao mesmo tempo em que o diagnóstico oferece respostas e possibilita acesso ao suporte adequado, ele também desperta sofrimento relacionado à percepção do tempo perdido e das dificuldades enfrentadas sem compreensão apropriada da condição neurodivergente.

A literatura psicológica descreve esse processo como um tipo de luto simbólico, marcado não pela perda da pessoa, mas pelas oportunidades de cuidado e intervenção que deixaram de ocorrer ao longo do desenvolvimento infantil e adolescente. Pais e responsáveis frequentemente revisitam experiências passadas em busca de sinais que poderiam ter sido identificados anteriormente, desenvolvendo sentimentos persistentes de culpa e autocobrança.

Entretanto, pesquisadores da área da saúde mental ressaltam que a responsabilização exclusiva das famílias constitui uma perspectiva reducionista. Conforme defendem Silva e Gaiato (2012), a ausência de informação adequada e a limitação das redes institucionais de apoio dificultam significativamente a identificação precoce do TEA, sobretudo em casos que não correspondem aos modelos tradicionais do transtorno.

A escola desempenha papel central nesse processo, pois representa um dos principais espaços de socialização e observação do desenvolvimento humano durante a infância e adolescência. Professores e profissionais da educação convivem diariamente com estudantes e podem identificar alterações comportamentais, dificuldades de interação social, sofrimento emocional e padrões atípicos de comunicação.

Apesar dessa relevância, muitos profissionais da educação relatam insegurança diante das demandas relacionadas à inclusão escolar de estudantes autistas. A ausência de formação específica sobre neurodiversidade e saúde mental compromete a capacidade institucional de acolhimento e encaminhamento adequado dos casos suspeitos (Mantoan, 2015).

Além disso, práticas pedagógicas excessivamente padronizadas tendem a desconsiderar as singularidades cognitivas e emocionais dos estudantes neurodivergentes. Em muitos contextos escolares, comportamentos relacionados ao TEA ainda são interpretados como desinteresse, indisciplina ou dificuldade de socialização, sem análise aprofundada das necessidades específicas do estudante.

A perspectiva da educação inclusiva propõe justamente a superação dessas práticas excludentes. Segundo Carvalho (2018), a inclusão escolar não se limita ao acesso físico à escola regular, mas envolve a construção de

ambientes pedagógicos capazes de garantir participação, pertencimento e aprendizagem significativa para todos os estudantes.

Nesse sentido, a formação continuada de professores torna-se elemento indispensável para o fortalecimento das práticas inclusivas. A capacitação docente deve contemplar conhecimentos relacionados ao transtorno do espectro autista, saúde mental, acessibilidade pedagógica e identificação de sinais de sofrimento emocional no ambiente escolar.

A discussão sobre neurodiversidade também contribui para transformações importantes no contexto educacional contemporâneo. O conceito de neurodiversidade compreende diferenças neurológicas como parte natural da diversidade humana, combatendo perspectivas exclusivamente patologizantes sobre o funcionamento cognitivo atípico (Singer, 2017).

A adoção dessa perspectiva favorece práticas pedagógicas mais humanizadas, centradas no respeito às singularidades dos estudantes. Em vez de priorizar exclusivamente padrões normativos de comportamento e aprendizagem, a escola passa a reconhecer diferentes formas de comunicação, interação e construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de fortalecimento das relações entre escola e família. A parceria entre responsáveis e profissionais da educação possibilita maior compreensão sobre as necessidades emocionais e cognitivas dos estudantes autistas, contribuindo para intervenções mais efetivas e acolhedoras.

Conforme defendem Cunha e Velanga (2018), o diálogo entre família e escola constitui elemento essencial para a promoção da inclusão educacional. A troca de informações sobre comportamentos, dificuldades e estratégias de adaptação favorece o desenvolvimento de ações integradas de cuidado e acompanhamento pedagógico.

Além da atuação escolar, políticas públicas intersetoriais são fundamentais para garantir suporte adequado às famílias e aos adolescentes neurodivergentes. A articulação entre saúde, educação e assistência social permite maior eficiência nos processos de diagnóstico, encaminhamento e acompanhamento multiprofissional.

A ausência dessas redes de cuidado contribui para a intensificação das desigualdades sociais relacionadas ao acesso ao diagnóstico e ao tratamento

especializado. Famílias em situação de vulnerabilidade econômica frequentemente enfrentam maiores dificuldades para acessar serviços especializados, terapias e acompanhamento psicológico contínuo.

A ampliação das políticas de saúde mental voltadas à infância e adolescência também representa estratégia fundamental para prevenção de crises emocionais graves entre adolescentes autistas. O reconhecimento precoce do sofrimento psíquico possibilita intervenções mais eficazes e reduz riscos associados à automutilação, isolamento extremo e comportamento suicida.

Dessa forma, compreender os impactos do diagnóstico tardio do TEA exige análise que ultrapasse perspectivas exclusivamente clínicas. Trata-se de uma questão que envolve direitos humanos, inclusão educacional, saúde mental e fortalecimento das redes institucionais de acolhimento.

Por fim, observa-se que a construção de ambientes mais inclusivos depende não apenas da ampliação do conhecimento técnico sobre o autismo, mas também do desenvolvimento de práticas sociais fundamentadas na empatia, no respeito à neurodiversidade e na valorização das diferenças humanas. O reconhecimento das singularidades neurocognitivas constitui passo essencial para redução do sofrimento psíquico e promoção da qualidade de vida de pessoas autistas e suas famílias.

CONCLUSÃO

O diagnóstico tardio do transtorno do espectro autista evidencia importantes fragilidades nos sistemas de saúde, educação e assistência voltados ao acompanhamento do desenvolvimento infantil e adolescente. Ao longo desta revisão bibliográfica, observou-se que a ausência de identificação precoce do TEA pode contribuir significativamente para o agravamento do sofrimento psíquico, das dificuldades de socialização e da vulnerabilidade emocional de pessoas neurodivergentes, especialmente durante a adolescência.

Além disso, os impactos da demora diagnóstica ultrapassam o indivíduo e atingem diretamente a dinâmica familiar, produzindo sentimentos de culpa, exaustão emocional e insegurança na parentalidade atípica.

A pesquisa também permitiu compreender que muitos sinais relacionados ao espectro autista permanecem invisibilizados, sobretudo em adolescentes e em perfis que não correspondem aos modelos tradicionalmente associados ao autismo.

Nesse contexto, comportamentos de mascaramento social, dificuldades emocionais e sofrimento subjetivo acabam sendo interpretados de maneira isolada, retardando o acesso ao suporte especializado e às estratégias adequadas de acolhimento. Tal realidade reforça a necessidade de ampliar o olhar institucional sobre as diferentes manifestações da neurodivergência.

Outro aspecto relevante identificado refere-se ao papel da escola como espaço estratégico para observação, acolhimento e encaminhamento de estudantes com sinais atípicos do neurodesenvolvimento.

A formação continuada de professores e profissionais da educação mostra-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e humanizadas, capazes de reconhecer não apenas dificuldades acadêmicas, mas também aspectos relacionados à saúde mental e ao bem-estar emocional dos estudantes. A inclusão escolar efetiva depende da criação de ambientes seguros, acessíveis e preparados para respeitar as singularidades neurocognitivas.

Verificou-se a importância do fortalecimento das redes intersetoriais de cuidado, envolvendo saúde, educação e assistência social, como estratégia essencial para garantir diagnósticos mais precoces e suporte integral às famílias. A construção de políticas públicas voltadas à neurodiversidade e à saúde mental representa um caminho necessário para reduzir desigualdades no acesso ao acompanhamento especializado e promover maior qualidade de vida às pessoas autistas.

Por fim, conclui-se que discutir o diagnóstico tardio do transtorno do espectro autista significa também discutir direitos, inclusão e dignidade humana. A ampliação do conhecimento científico, associada ao desenvolvimento de práticas institucionais mais acolhedoras e sensíveis às diferenças, pode contribuir para que crianças, adolescentes e famílias neurodivergentes sejam reconhecidos e assistidos antes que o sofrimento emocional alcance níveis extremos.

Dessa forma, promover escuta, informação e acolhimento constitui um compromisso fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e humanizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARGIELA, Sarah; STEWARD, Robyn; MANDY, William. **The experiences of late-diagnosed women with autism spectrum conditions: an investigation of the female autism phenotype**. Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 46, n. 10, p. 3281–3294, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

CASSIDY, Sarah et al. **Autism and autistic traits in those who died by suicide in England**. The British Journal of Psychiatry, v. 206, n. 4, p. 311–317, 2014.

CUNHA, Eugênio; VELANGA, Cynthia. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

HULL, Laura et al. **“Putting on my best normal”: social camouflaging in adults with autism spectrum conditions**. Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 50, p. 1–12, 2020.

LAI, Meng-Chuan; BARON-COHEN, Simon; BUXBAUM, Joseph D. **Understanding autism in the light of sex/gender**. Molecular Autism, v. 6, n. 1, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra. **Mundo singular: entenda o autismo**. São Paulo: Fontanar, 2012.

SINGER, Judy. **Neurodiversity: the birth of an idea**. Neurodiversity Studies, 2017.

SOUZA, (et al.). **Formação docente e inclusão de estudantes com TEA: desafios contemporâneos**. Revista de Educação, 2022.

TEIXEIRA, (et al.). **Implicações psicossociais da maternidade atípica no contexto do autismo**. Revista de Psicologia e Saúde, 2024.

OLIVEIRA, (et al.). **Diagnóstico tardio do transtorno do espectro autista e suas implicações**. Revista de Neurodesenvolvimento e Inclusão, 2024.

O BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS DOS BEBÊS

PATRICIA RODRIGUES DA SILVA ARAÚJO

Resumo

O presente artigo analisa o papel do brincar na primeira infância, com foco nas experiências e aprendizagens dos bebês. Fundamentado em estudos da psicologia do desenvolvimento, educação infantil e neurociência, discute-se o brincar como linguagem essencial da infância. Destaca-se o papel do adulto, do ambiente e das interações no desenvolvimento integral da criança. Trata-se de pesquisa bibliográfica. Conclui-se que o brincar é um direito fundamental e elemento estruturante da aprendizagem.

Palavras-chave: primeira infância. brincar. bebês. desenvolvimento infantil. aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A primeira infância constitui um período decisivo para o desenvolvimento humano, compreendido como a fase que vai do nascimento aos primeiros anos de vida, na qual ocorrem intensas transformações neurológicas, cognitivas, emocionais e sociais. Trata-se de um momento em que o cérebro apresenta elevada plasticidade, sendo profundamente influenciado pelas experiências vividas no ambiente familiar, social e educacional. Nesse contexto, as interações estabelecidas nos primeiros anos exercem impacto direto na constituição das estruturas fundamentais do desenvolvimento infantil.

Nesse cenário, o brincar emerge como uma das principais formas de interação, exploração e aprendizagem dos bebês, configurando-se não apenas como uma atividade espontânea, mas como uma linguagem própria da infância. Por meio do brincar, a criança estabelece relações com o mundo, com os objetos e com os outros sujeitos, construindo significados a partir de suas experiências sensoriais, motoras e afetivas. Assim, o brincar assume uma dimensão estruturante no processo de desenvolvimento humano, uma vez que articula aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais.

De acordo com Vygotsky (1984), o desenvolvimento da criança ocorre por meio das interações sociais, sendo a aprendizagem um processo mediado culturalmente. Para o autor, as funções psicológicas superiores se constroem inicialmente no plano social, para posteriormente serem internalizadas pelo indivíduo. Nesse sentido, o brincar assume papel central na construção do

conhecimento, pois cria situações imaginárias nas quais a criança experimenta papéis sociais, elabora regras e desenvolve funções simbólicas essenciais ao pensamento.

Além disso, o brincar possibilita a ampliação da chamada zona de desenvolvimento proximal, conceito vygotskiano que se refere à distância entre o que a criança realiza de forma independente e o que consegue realizar com auxílio de um adulto ou de outra criança mais experiente. Dessa forma, as interações lúdicas mediadas favorecem aprendizagens mais complexas, contribuindo significativamente para o desenvolvimento global do bebê.

Assim, o brincar não deve ser compreendido apenas como atividade recreativa ou de entretenimento, mas como um fenômeno fundamental para o desenvolvimento integral da criança na primeira infância, constituindo-se como eixo estruturante das experiências de aprendizagem e como direito fundamental garantido por documentos legais e políticas públicas voltadas à infância.

2 DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Os primeiros anos de vida são marcados por intensa atividade cerebral, elevada plasticidade neural e grande capacidade de aprendizagem, configurando-se como um período determinante para a constituição das bases do desenvolvimento humano. Nessa fase, ocorrem processos fundamentais de formação das conexões sinápticas, que são fortemente influenciadas pela qualidade das experiências vividas pela criança em seus contextos de interação social e ambiental.

O desenvolvimento infantil, nessa perspectiva, não pode ser compreendido como um processo exclusivamente biológico ou maturacional, mas como resultado da interação entre fatores biológicos, sociais e culturais. As experiências iniciais desempenham papel essencial na organização das estruturas cerebrais, influenciando diretamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental ao longo da vida.

Nesse sentido, destaca-se a seguinte contribuição teórica:

O desenvolvimento do cérebro na primeira infância é fortemente influenciado pelas experiências vividas, especialmente pelas interações com cuidadores e pelo ambiente em que a criança está inserida. Essas experiências iniciais moldam a arquitetura cerebral e têm impactos duradouros ao longo da vida. (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000, p. 6).

Essa afirmação evidencia que o cérebro infantil é altamente sensível aos estímulos externos, especialmente aqueles relacionados ao cuidado responsivo, à afetividade e à qualidade das interações sociais. Assim, experiências positivas e consistentes favorecem a organização saudável das conexões neurais,

enquanto a ausência de estímulos adequados pode comprometer o desenvolvimento global da criança.

Além disso, estudos contemporâneos da neurociência reforçam que a aprendizagem na primeira infância ocorre de forma integrada, envolvendo corpo, emoções e cognição. As experiências sensoriais, motoras e afetivas são fundamentais para a construção das primeiras estruturas de pensamento, bem como para o desenvolvimento da linguagem e da capacidade simbólica.

Dessa forma, torna-se imprescindível compreender a primeira infância como um período de elevada sensibilidade ao ambiente, no qual a qualidade das interações, a segurança emocional e a estimulação adequada exercem influência direta sobre o potencial de desenvolvimento humano. Essa compreensão reforça a necessidade de práticas educativas e familiares que valorizem experiências significativas, especialmente aquelas mediadas pelo brincar, que será aprofundado nas seções seguintes.

3 O BRINCAR COMO LINGUAGEM DO BEBÊ

O brincar constitui a principal forma de expressão do bebê e se apresenta como uma linguagem própria da primeira infância, anterior e complementar à linguagem verbal. Por meio do brincar, o bebê estabelece suas primeiras formas de comunicação com o mundo, interagindo com objetos, pessoas e situações de maneira exploratória, sensorial e afetiva. Trata-se de uma atividade que integra corpo, emoção e cognição, possibilitando a construção progressiva de significados sobre a realidade.

Nessa perspectiva, o brincar não deve ser compreendido como uma atividade dissociada do processo de aprendizagem, mas como elemento estruturante da constituição do pensamento infantil. Ao brincar, o bebê experimenta, repete, transforma e reorganiza suas ações, construindo esquemas mentais que sustentam o desenvolvimento cognitivo inicial.

Segundo Piaget (1975), o conhecimento se constrói por meio da ação do sujeito sobre o meio, sendo a interação com os objetos fundamental para o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Nesse sentido, destaca-se a seguinte afirmação:

A criança conhece o mundo não por simples observação, mas por meio da ação sobre os objetos, construindo progressivamente estruturas cognitivas que organizam sua experiência. (PIAGET, 1975, p. 27).

Essa concepção evidencia que o desenvolvimento intelectual não ocorre de forma passiva, mas por meio de um processo ativo de exploração e adaptação ao ambiente. O brincar, portanto, assume papel central nesse processo, uma vez

que possibilita à criança agir sobre o mundo, testar hipóteses, repetir ações e construir aprendizagens a partir da experiência direta.

Além disso, o brincar na primeira infância envolve uma dimensão simbólica inicial, na qual objetos e ações começam a adquirir significados próprios, mesmo antes da consolidação da linguagem verbal. Ao manipular brinquedos, explorar texturas, empilhar objetos ou observar reações, o bebê desenvolve gradualmente a capacidade de representação mental, fundamental para os processos posteriores de aprendizagem.

Dessa forma, o brincar pode ser compreendido como uma linguagem constitutiva da infância, na qual o bebê não apenas expressa suas necessidades e desejos, mas também constrói ativamente seu conhecimento sobre o mundo. Essa compreensão reforça a importância de ambientes ricos em estímulos e de interações afetivas qualificadas, que favoreçam a exploração livre e significativa das crianças desde os primeiros meses de vida.

Conforme Vygotsky (1984):

Aquilo que a criança consegue fazer hoje com ajuda, conseguirá fazer sozinha amanhã.

4 O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

O brincar desempenha papel fundamental no desenvolvimento socioemocional da criança, especialmente na primeira infância, período em que se estruturam as bases da personalidade, da afetividade e das primeiras formas de interação social. Nesse estágio, as experiências lúdicas não apenas favorecem a expressão de emoções, mas também possibilitam que o bebê comece a compreender e organizar suas vivências internas e suas relações com o outro.

O desenvolvimento socioemocional envolve processos complexos relacionados à construção da identidade, à regulação emocional, à formação de vínculos afetivos e à capacidade de interação social. Nesse sentido, o brincar constitui um espaço privilegiado para a experimentação dessas dimensões, uma vez que permite à criança vivenciar situações simbólicas, expressar sentimentos e elaborar experiências do cotidiano de forma segura e criativa.

Do ponto de vista teórico, Winnicott (1975) destaca a centralidade do brincar no processo de constituição do sujeito, relacionando-o diretamente à saúde emocional e à construção do self. Para o autor, o espaço do brincar é um espaço transicional, no qual a criança pode transitar entre a realidade interna e externa, elaborando suas experiências emocionais.

Nesse contexto, o autor afirma:

É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto pode ser criativo e utilizar plenamente sua personalidade, sendo somente ao ser criativo que o indivíduo descobre o seu eu. (WINNICOTT, 1975, p. 80).

Essa perspectiva evidencia que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um fenômeno profundamente relacionado à constituição subjetiva do indivíduo. Por meio dele, a criança desenvolve a capacidade de simbolizar, elaborar emoções e construir sua identidade de forma progressiva.

Além disso, o brincar contribui significativamente para o desenvolvimento das competências sociais, uma vez que favorece a interação com o outro, mesmo em fases pré-verbais. Ao participar de brincadeiras com adultos ou outras crianças, o bebê começa a reconhecer expressões, intenções e respostas sociais, desenvolvendo gradualmente habilidades como empatia, atenção compartilhada e comunicação afetiva.

Dessa forma, o brincar na primeira infância constitui um elemento essencial para a organização emocional e social do sujeito, funcionando como mediador entre a experiência interna da criança e o mundo externo. Essa compreensão reforça a importância de práticas educativas e familiares que valorizem o brincar como espaço de escuta, expressão e construção de vínculos afetivos significativos.

5 O PAPEL DO ADULTO NA MEDIAÇÃO

O papel do adulto na mediação das experiências de brincar é fundamental para o desenvolvimento integral da criança na primeira infância. Embora o brincar seja uma atividade espontânea e própria da infância, ele não ocorre de forma isolada: é fortemente influenciado pelas interações sociais, pela qualidade do cuidado e pela presença sensível do adulto, seja ele cuidador, familiar ou educador.

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações sociais mediadas, nas quais o outro exerce função essencial na construção das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, o adulto atua como mediador entre a criança e o mundo, organizando, interpretando e ampliando as experiências vividas.

Vygotsky (1984) destaca que o aprendizado antecede o desenvolvimento e se dá inicialmente no plano social para, posteriormente, ser internalizado pelo indivíduo. Essa ideia é expressa na seguinte formulação:

Aquilo que a criança consegue fazer hoje com ajuda, conseguirá fazer sozinha amanhã, evidenciando que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre primeiro no plano social e depois no plano individual. (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Essa concepção reforça a importância do adulto como mediador ativo das experiências de aprendizagem, especialmente nas situações de brincar, nas quais a interação se torna um elemento estruturante do desenvolvimento infantil.

Além disso, o adulto exerce um papel essencial na organização do ambiente e na proposição de situações lúdicas significativas, sem necessariamente dirigir ou controlar o brincar, mas oferecendo suporte, segurança e estímulos adequados. Essa mediação sensível é fundamental para garantir que o brincar preserve sua natureza espontânea, ao mesmo tempo em que amplia suas possibilidades de aprendizagem.

Do ponto de vista do cuidado responsivo, a atuação do adulto envolve a capacidade de perceber, interpretar e responder adequadamente às necessidades do bebê, promovendo vínculos afetivos seguros. Esse tipo de interação fortalece a confiança da criança no ambiente e favorece sua exploração ativa do mundo, condição essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Nesse sentido, o adulto não é apenas um observador do brincar, mas um participante indireto e estratégico do processo, atuando na ampliação das experiências da criança. Ao cantar, conversar, responder gestos, imitar ações ou simplesmente compartilhar momentos de atenção conjunta, o adulto contribui para o desenvolvimento da linguagem, da socialização e da construção de significados.

Dessa forma, compreende-se que a mediação adulta no brincar é um elemento central para o desenvolvimento infantil, pois potencializa as experiências lúdicas e amplia as possibilidades de aprendizagem na primeira infância. Essa atuação exige sensibilidade, intencionalidade pedagógica e compreensão do brincar como eixo estruturante do desenvolvimento humano.

6 O AMBIENTE E AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

O ambiente no qual o bebê está inserido desempenha papel decisivo na qualidade de suas experiências de aprendizagem e no seu desenvolvimento integral. Na primeira infância, o espaço físico, social e afetivo não pode ser compreendido apenas como cenário neutro, mas como elemento ativo que influencia diretamente as formas de interação, exploração e construção de conhecimento.

O ambiente educativo e familiar deve ser pensado como um espaço relacional, no qual a criança estabelece vínculos, experimenta sensações e constrói significados a partir das oportunidades que lhe são oferecidas. Assim, a organização do espaço, a disponibilidade de materiais e a qualidade das interações constituem fatores determinantes para o desenvolvimento infantil.

Sob a perspectiva do desenvolvimento humano, ambientes ricos em estímulos, seguros e afetivamente acolhedores favorecem a curiosidade, a autonomia e a exploração ativa do bebê. Por outro lado, ambientes pobres em estímulos ou marcados por instabilidade podem limitar significativamente as possibilidades de aprendizagem e interação.

De acordo com o UNICEF (2017), o ambiente desempenha papel essencial no desenvolvimento da primeira infância:

Ambientes seguros, acolhedores e estimulantes favorecem o desenvolvimento saudável da criança, pois oferecem oportunidades constantes de exploração, interação e aprendizagem por meio das experiências cotidianas. (UNICEF, 2017, p. 14).

Essa perspectiva evidencia que o desenvolvimento infantil não depende apenas de fatores biológicos, mas também da qualidade das experiências vividas nos diferentes contextos em que a criança está inserida.

Além disso, o ambiente deve ser compreendido como espaço de liberdade e experimentação, no qual o bebê possa explorar objetos, movimentos e relações de forma espontânea. Materiais simples, como caixas, tecidos, objetos de diferentes texturas e sons, podem se transformar em importantes recursos de aprendizagem quando inseridos em contextos significativos de interação.

No contexto da educação infantil, a organização do espaço assume intencionalidade pedagógica, sendo planejada de modo a favorecer o brincar, a socialização e a descoberta. O professor, nesse cenário, atua como mediador que observa, organiza e intervém de forma sensível, garantindo que o ambiente seja potencializador das experiências infantis.

Dessa forma, compreende-se que o ambiente não é apenas um suporte físico, mas um componente essencial do processo educativo, influenciando diretamente a qualidade das experiências de aprendizagem na primeira infância. A articulação entre espaço, interação e brincar constitui, assim, um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral dos bebês.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar na primeira infância constitui um elemento essencial para o desenvolvimento integral dos bebês, abrangendo dimensões cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que o brincar não pode ser compreendido como uma atividade secundária ou meramente recreativa, mas como um processo estruturante do desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida.

Por meio das experiências lúdicas, a criança constrói conhecimentos de forma ativa, interagindo com o ambiente, com os objetos e com os outros sujeitos. Essas interações possibilitam o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a atenção, a memória, a linguagem inicial, a coordenação motora e a capacidade de simbolização. Além disso, o brincar favorece a construção de vínculos afetivos e o desenvolvimento da identidade, contribuindo significativamente para a formação socioemocional do sujeito.

As discussões teóricas apresentadas neste artigo, fundamentadas em autores como Piaget, Vygotsky e Winnicott, bem como em documentos institucionais como o UNICEF e estudos da neurociência do desenvolvimento, evidenciam que o brincar é uma linguagem essencial da infância e um direito fundamental da criança. Trata-se de uma prática que articula biologia, cultura e interação social, sendo indispensável para a constituição do sujeito em sua integralidade.

Dessa forma, compreende-se que o brincar não se limita ao universo infantil como simples entretenimento, mas representa um fenômeno complexo e multifacetado, profundamente relacionado aos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Assim, torna-se imprescindível que famílias, educadores e formuladores de políticas públicas reconheçam e valorizem o brincar como eixo central das práticas educativas na primeira infância.

Conclui-se, portanto, que garantir o direito ao brincar significa promover condições adequadas para o desenvolvimento pleno das crianças, assegurando experiências significativas que contribuam para sua formação integral e para a construção de uma sociedade mais sensível às necessidades da infância.

O brincar na primeira infância constitui elemento essencial para o desenvolvimento integral dos bebês. Por meio dele, a criança constrói conhecimentos, desenvolve habilidades e estabelece relações.

As citações apresentadas evidenciam que o brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas um processo fundamental para o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

SHONKOFF, Jack P.; PHILLIPS, Deborah A. *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development*. Washington: National Academy Press, 2000.

UNICEF. *Aprendizagem precoce e cuidado responsivo*. Brasília: UNICEF, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WINNICOTT, Donald W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

O ATELIÊ DE ARTES COMO UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO CRIADOR ARTISTICO

LAURA CRISTINA FERREIRA ROSA ALVES

RESUMO

A arte mostra-se presente na história da humanidade desde os tempos mais remotos. Sem dúvida, ela pode ser considerada como sendo uma necessidade de expressão do ser humano, surgindo como fruto da relação homem/mundo. Por meio da arte a humanidade expressa suas necessidades, crenças, desejos, sonhos. Todos têm uma história, que pode ser individual ou coletiva. As representações artísticas nos oferecem elementos que facilitam a compreensão da história dos povos em cada período. Este artigo tem por objetivo refletir sobre o ateliê como lugar/espço em processos de criação em Artes Visuais, bem como sua relevância na construção intelectual, crítica e reflexiva do artista. Busca-se, assim, possibilidade de compreensão do que seria esse ateliê nas Artes Visuais, sua conceitualização, finalidade e espaço/tempo para a construção de um ser/estar artista em meio ao processo criativo. Como desdobramento para este estudo, pretende-se também investigar os conceitos de espaço e lugar, assim como a dialética entre a poética e a estética nos processos de criação.

Palavras-chave: Arte; História; Processo; Artista.

INTRODUÇÃO

O interesse em abordar este assunto, surgiu da necessidade de questionar as atribuições da arte na sociedade, e o poder transformador intrínseco a ela. Para tanto foram levantadas algumas questões, tais como: Como a arte pode ser transformadora? É possível que o indivíduo se transforme pelo envolvimento cultural e social através da arte? Se a arte é transformadora, constrói ou desconstrói? A transformação do indivíduo pela arte é responsabilidade de quem? Quando a arte humaniza? E, se humaniza como ocorre esse processo de humanização? Ao abordar o tema, percebemos que é necessário abrir um campo de reflexão sobre a importância da arte, não apenas nos currículos e nas instituições de ensino formal, mas, tornala acessível a todos que anseiem pelo desenvolvimento do gosto e pela fruição da arte no seu cotidiano, permitindo ao sujeito que se reconstrua a partir dela e possa ver a

arte como um processo criativo, mas também um trabalho que humaniza.

A arte é trabalho que precisa ser sentido, mentalizado, projetado e produzido, visando uma necessidade do ser, e nesse trabalho, há valoração do ser, o qual desenvolve uma consciência crítica. A valoração da vida se dá pelo processo de conscientização e pela influência da visão cultural (OSTROWER, 1978). Ao buscarmos a compreensão do processo transformador, podemos perceber que o fazer criativo transforma não só a arte criada, mas o seu criador, e isso se dá pela ação simbólica e pelo legado que esse mesmo ser transformado e transformador contribui deixando sua marca. É possível reconhecer o mundo em que se vive por intermédio da arte, pois ela possibilita fazer uma leitura desse mundo. E partindo da própria cultura do indivíduo, ela lhe dá a oportunidade de participar na sua comunidade; da cultura local, fazendo uso de suas habilidades, e participando das transformações locais (BASTOS, 2010). Nota-se que neste ponto a arte começa a humanizar o homem, visto que por meio dela é possível antes de tudo conscientizar.

Conforme Silva (2011), ao longo dos séculos, os ateliês dos artistas sofreram dezenas de transformações em decorrência do entendimento e grau de importância depositada na Arte para a civilização humana. Na Idade Média, a guilda era o lugar privilegiado do ensino e da produção de imagens, onde os artesãos eram instruídos pelo mestre no mesmo espaço da produção de encomendas. Somente no Renascimento é que passou a ser vista como atividade intelectual, através da pintura e da escultura, com intersecção entre teoria e prática. O ateliê mostrava-se um lugar de técnicas e habilidades, revelando um trabalho disciplinado e de domínio masculino, onde o artista isolado incorporava o gênio criativo construindo imensas alegorias de cenas históricas ou divinas, ricas em detalhes realísticos e projeções em perspectiva.

Se a partir do Renascimento a arte era produzida dentro de padrões e expectativas de encomendas, foi no Romantismo que ela começou a fugir das ideias clássicas e dar ênfase aos ideais de questões invisíveis, como: a beleza absoluta, estado de espírito, genialidade (SILVA, 2011). É nessa perspectiva que o artista romântico passou a referenciar sua cultura e legitimação, propondo, assim, a necessidade de um sistema artístico instituído.

No século XIX, com o desenvolvimento da tecnologia de produção de

imagens e das tintas industriais, intensas transformações aconteceram com os artistas em relação ao seu ambiente de trabalho e instrumentos utilizados. Com a praticidade das tintas já prontas para uso e a invenção da fotografia, os ateliês dos artistas passaram a ter uma relação mais aberta, com uma mobilidade que levou os artistas e fotógrafos viajantes para o mundo, proporcionando pinturas ao ar livre como exploração da liberdade criativa (SILVA, 2011). Assim, os ateliês passaram a ter uma relevância muito mais pessoal para o artista e se misturavam ao ambiente de sua casa, às vezes dominando quase por completo o espaço. Ele também era visto como um lugar de encontro, de trocas com outros artistas, novas criações e experimentações

Conforme Silva (2011), ao longo dos séculos, os ateliês dos artistas sofreram dezenas de transformações em decorrência do entendimento e grau de importância depositada na Arte para a civilização humana. Na Idade Média, a guilda era o lugar privilegiado do ensino e da produção de imagens, onde os artesãos eram instruídos pelo mestre no mesmo espaço da produção de encomendas. Somente no Renascimento é que passou a ser vista como atividade intelectual, através da pintura e da escultura, com intersecção entre teoria e prática. O ateliê mostrava-se um lugar de técnicas e habilidades, revelando um trabalho disciplinado e de domínio masculino, onde o artista isolado incorporava o gênio criativo construindo imensas alegorias de cenas históricas ou divinas, ricas em detalhes realísticos e projeções em perspectiva.

Se a partir do Renascimento a arte era produzida dentro de padrões e expectativas de encomendas, foi no Romantismo que ela começou a fugir das ideias clássicas e dar ênfase aos ideais de questões invisíveis, como: a beleza absoluta, estado de espírito, genialidade (SILVA, 2011). É nessa perspectiva que o artista romântico passou a referenciar sua cultura e legitimação, propondo, assim, a necessidade de um sistema artístico instituído.

No século XIX, com o desenvolvimento da tecnologia de produção de imagens e das tintas industriais, intensas transformações aconteceram com os artistas em relação ao seu ambiente de trabalho e instrumentos utilizados. Com a praticidade das tintas já prontas para uso e a invenção da fotografia, os ateliês dos artistas passaram a ter uma relação mais aberta, com uma mobilidade que levou os artistas e fotógrafos viajantes para o mundo, proporcionando pinturas ao ar livre como exploração da liberdade criativa (SILVA, 2011). Assim, os ateliês

passaram a ter uma relevância muito mais pessoal para o artista e se misturavam ao ambiente de sua casa, às vezes dominando quase por completo o espaço. Ele também era visto como um lugar de encontro, de trocas com outros artistas, novas criações e experimentações.

Depois, ao longo do século XX, a noção de ateliê como lugar único de produção artística foi sendo transformada (SILVA, 2011). Com as obras apresentadas por Marcel Duchamp, por exemplo, que promoveram um direcionamento ao arquivo portátil, concretizado na Caixa Verde (registros e documentações do processo do Grande Vidro, 1915-1923) (SILVA, 2011), mostraram a possibilidade de um novo meio de pensar o espaço da criação.

Com o movimento do grupo Fluxus nos anos 60 e 70, vários questionamentos sobre esse espaço vieram à tona, assim como o modo em que a arte era vista e concebida. Então, o lugar de concepção da arte, que antes era visto somente no ateliê, passou a ser entendido também como se expandindo para além dos limites de um espaço físico. As práticas e técnicas participativas desenvolvidas pelos artistas do Fluxus, tais como: os happenings, events, action poetry, instalações, poesia visual, filmes, danças, performances de rua, música abstrata, jogos e correspondências mostravam uma concepção ampliada da arte em toda ação humana.

Os manifestos e as atitudes críticas trouxeram para a filosofia da arte um desenvolvimento mais experimental, descrevendo o artista como um proponente de experiências e o público como cocriador da obra. John Cage, Allan Kaprow, Robert Filliou e Joseph Beuys, entre outros, partilhavam dessa ideia de trabalho coletivo, de exploração interdisciplinar e experimental. Assim, o espaço do ateliê tornou-se também um lugar de ideias, questionamentos e, sobretudo, um lugar de experimentações e vivências em arte e na arte, conforme Silva (2011) aponta, em seu artigo sobre os ateliês contemporâneos:

O ateliê se caracteriza, então, como fluxo e, para além de suas dimensões espaciais adquire, também, aspectos temporais. Muito mais do que entre, ou sem paredes, o ateliê contemporâneo se caracteriza pelo fluxo de tempo e de pessoas, trânsito e a troca com o outro. Se a contemporaneidade discute o ser exclusivo e induz a pensar um ser múltiplo e provisório, provisoriedade e processo são instâncias a serem valorizadas, tornando-se evidentes (p. 72).

Desse modo, partindo do pensamento do ateliê como troca de

experiências em um fluxo contínuo, como nos fala Silva, o tema do ateliê do artista torna-se de grande relevância para a compreensão dos processos de produção e recepção da arte, bem como de construção da imagem do artista para si próprio e para a sociedade. Busca-se, contudo, neste momento, um mergulho nesse universo de criação e experimentação, a fim de desvelar o interior desse lugar de incubação de ideias. Dessa perspectiva, o ateliê – seja ele um espaço concreto ou idealizado como pensamento – constitui um espaço privilegiado, onde se evidenciam as intrincadas relações tecidas entre processo criativo, produto acabado, modos de exibição das obras e identidade do artista.

Ademais, a palavra ateliê advém do francês atelier e designa um estúdio, lugar de práxis ou laboratório/labor. Local de trabalho, de criação e experimentação, onde a incubação de ideias, o ócio, também é essencial para o desenvolvimento da conduta criadora.

Lugar onde se organizam os pensamentos, em que se constroem novos, ou mesmo onde se misturam todos.

[...] o estúdio surge como um instrumento, um estado de espírito e como um local de atenção, mas, principalmente, como um lugar destinado à experimentação, à prática, emergindo como um lugar de ansiedade, de onde o trabalho surge ou não surge [...] (GRABER & JACOB, 2010, p. 13, in JESUS, 2013, p. 162).

Contudo, o ateliê passou de um espaço de criação para um lugar de criação, e assim, o que antes era considerado um espaço físico fechado, uma sala, um imóvel com número identificado, agora se expandiu para além de suas paredes. Tornou-se um lugar de construção de pensamento, podendo manifestar-se em inúmeros lugares com características distintas. Esse ateliê, que agora se concretiza onde o artista está, possibilita propor intervenções e sugerir ao observador ser participante ou coautor da obra.

Em *A Função do Ateliê*, Daniel Buren (1979) aponta, dentre os limites que encerram e fazem o trabalho em Arte, a moldura, a vitrini, o pedestal, o museu, a galeria, o mercado de Arte e o ateliê do artista. Este último do qual quase nunca se fala. O ateliê é o lugar de origem da obra, o primeiro entre todos que cercam a Arte, e do qual todos os outros se alimentam. “O ateliê é, na maioria dos casos, o mais necessário ao artista do que a galeria e o museu” (BUREN, 1979, p. 48). Porém, os dois fazem parte do mesmo sistema.

Para os artistas Albert Giacometti e Gonçalo Ivo, o ateliê surge como um lugar de apropriação da matéria, onde, através da força dos materiais, acontecem lapidações, transformações e fundições dos elementos sugeridos para o trabalho. É no refúgio do ateliê que esses dois artistas encontram as conexões necessárias para suas criações. Giacometti entende o ateliê como o lugar de onde as figuras emergem, brotam, ressuscitam, ganham força através da lapidação dos excessos; a busca por descobrir a ferida secreta e deixá-la exposta, o lugar onde suas criaturas são comparáveis à tristeza e à solidão, como se refere Genet (2001):

Diante de suas estátuas, outro sentimento: são todas pessoas muito belas, contudo me parece que sua tristeza e solidão são comparáveis à tristeza e solidão de um homem disforme que, subitamente nu, veria exposta sua deformidade, ao mesmo tempo oferecida ao mundo para indicar sua solidão e sua glória. Inalteráveis (p. 72).

A arte humaniza, e se ela humaniza, precisamos mais do que nunca, da sua utilização no meio educacional e mais ainda na sociedade de modo geral. Pois se temos consciência de que a educação é a base estrutural, juntamente com a família, de uma sociedade plena, também temos consciência de que precisamos cada dia mais, de pessoas comprometidas com o tema da humanização dos indivíduos. Humanizar no sentido completo e pleno da palavra. Mais do que oferecer aos indivíduos condições de vivência, de sobrevivência, dar a eles a oportunidade de ser quem realmente são, com toda a sua individualidade e peculiaridades (SOARES, 2007, p.4).

Neste ponto alguém poderia nos questionar: Como seria possível a humanização pela arte, visto que somos todos humanos? Vale lembrar que, apesar de humanos, precisamos ser educados em relação ao outro, em relação à sociedade, e a tudo que nos cerca, ou seja, precisamos ser humanizados. Aí a arte exerce sua função social humanizadora, visto que dará ao indivíduo a capacidade de sensibilizar-se.

Considerando que o homem passa a exprimir-se, e acaba revelando o mundo em que vivem suas crenças, seus medos e desejos, a arte assume assim fundamental importância na vida do ser humano, pois é por meio dela que o homem vai se exprimir e revelar suas intenções.

Conforme Vygotsky apud Silva (2004, p.7):

Afirma que a arte sempre implica transformação, e enfatiza o seu sentido social ao escrever que "A arte é o social em nós [...];

quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem, com isso, deixar de continuar social". O contato de cada indivíduo com uma música, um poema ou um quadro implica uma apreciação que envolve aspectos cognitivos, afetivos e sociais a partir de seus referenciais histórico-culturais. Para Bronowski (1983), a obra de arte só existe quando a recriamos para nós. Pressupõe, assim, a participação ativa e efetiva do sujeito no processo de fruição (VYGOTSKY apud SILVA, 2004, p.7).

A arte é frequente na nossa vida, fazendo parte da história de todos nós, desde os primórdios da civilização vem nos mostrando e contando como era a vida há alguns anos, é um processo que está sempre em construção e modificação, conforme ressalta Buoro (2003), a arte "se faz presente, desde as primeiras manifestações de que se tem conhecimento, como linguagem, produto da relação homem/mundo" (BUORO, 2003, p.20). Por meio da artes expressa-se as relações do homem com o mundo revela-se a história.

De acordo com Lugão (2009 p.29-30):

A função social da arte fica nítida à medida que ela transforma e nos traz o conhecimento do mundo, não um conhecimento abstrato, mas afetivo e real. [...] A criação artística é a necessidade humana de perceber e entender a representação da realidade humano-social, de expressar e objetivar significados e valores coletivos. [...] Por meio da arte o sujeito torna-se consciente de sua existência social como fruto de diferentes práticas e relações sociais, e em determinado momento histórico (LUGÃO, 2009,p.29-30).

Desde as civilizações primitivas a arte acompanha a humanidade. A expressão humana se mostra por várias maneiras, seja essa verbal ou não verbal e também artística. As sociedades humanas cresceram, desenvolveram-se evoluíram. Foi inventada a literatura, a dança, a escultura, o desenho e outras formas de artes, assim surgiram às novas artes, estilos e técnicas. Nota-se, portanto que através dos séculos nós humanos firmamos nossa "imortalidade" (simbólica) pela memória de nossas obras.

A arte tem imensa capacidade de unir vários fatores, criando um mundo próprio, transmitindo um grande número de informações, por exemplo: questionar, criticar, sensibilizar, mostrar a realidade, apontar o belo e colaborar com a formação pessoal advento do Trabalho e com ele a técnica, ou seja, o desenvolvimento das habilidades. E surgem os utensílios de cerâmica, e saem

das cavernas para construírem suas casas, visto que, já não são mais temerosos, pois dominam o fogo, os grandes animais e trabalham, desenvolveram suas crenças, sua sociedade, e isso, os humanizou. Surgem as grandes civilizações.

Percebemos que o homem se constrói e se transforma, tornando-se produto de sua própria história. Assim foi na pré-história e continua sucessivamente. Mas, e na atualidade? Como a arte pode humanizar?

O que diferencia um ser humano de um animal é sua habilidade para aprender e das relações sociais. Entendemos que o que valoriza o homem, é o valor do seu trabalho. E, na a Arte, onde está o seu valor?

De acordo com Parmigiani (2011, p.3):

São os fatores que corroboram para o embrutecimento do ser humano, fato que se torna mais visível em populações que vivem em situação de extrema pobreza ou privada da garantia dos direitos básicos de saúde, lazer, moradia, alimentação e educação (PARMIGIANI, 2011, p.3).

Contudo, podemos compreender que a alienação do sujeito enquanto humano, se dá pelo fato de existir as discrepâncias sociais. E, por tanto, para que se corrigir essas injustiças, seja necessário, oportuniza ao sujeito uma válvula de escape, desta situação de penúria em que está inserido. Igualmente a humanização ocorre, corrigindo as injustiças sociais, inserindo o indivíduo, à arte.

De acordo com Peixoto (2003, p.41),

[...] o indivíduo humano é automediador, significando que se constitui a si mesmo historicamente, no seio da sociedade, ou seja: “constitui todas as suas potencialidades, as quais não são pressupostas como algum estado original dado, mas são constituídas na e pela práxis”, que, como esfera do ser humano, é coletiva, acontece no âmbito social, comunitário (PEIXOTO, 2003, p. 41).

Peixoto (2003, p.41) esclarece que como esfera específica do humano, “a práxis é atividade que, ao produzir e ser produzida no movimento histórico, expressa a totalidade do homem e do mundo “da matéria e do espírito, de sujeito

e objeto, do produto e da produtividade” (KOSÍK, 1976, apud, PEIXOTO, 2003, p.41).

Um exemplo bem atual e que pode revelar a sensibilidade artística do homem frente ao meio social é a reciclagem. Tantos materiais podem ser reutilizados e transformados artisticamente e comercializado, gerando lucro ao seu criador e ao meio ambiente.

Conforme Peixoto (2001, p.106):

Pelo fato de que o processo de hominização se dá em espaço e tempo determinados, é no seu contexto que devem ser definidos os objetivos específicos para a educação. Entretanto, para transformar o homem em alguém autoconsciente e participante de sua sociedade e de sua cultura, podem ser estabelecidas metas em acordo com algumas necessidades humanas básicas comuns. Segundo elas, o homem precisa estar capacitado a buscar meios de sobrevivência, a desenvolver condições de se comunicar e a tomar decisões de modo livre e autônomo, (SAVIANI, 1980) dentro e apesar das circunstâncias. Esse conjunto de fatores pode, ainda, permitir ao indivíduo desenvolver uma certa sabedoria como ser humano, melhor aproveitando para si, enquanto indivíduo, do processo de produção da vida na construção e transformação do mundo físico e social (PEIXOTO, 2001, p.106).

A arte pode humanizar no sentido em que também gera renda ao indivíduo, tirando-o da marginalidade; inserindo-o ao contexto econômico e social. O homem produz arte e pode utilizar-se dos lucros que ela gera, com a comercialização, através de feiras e exposições. humaniza também quando coloca o indivíduo em contato com o outro indivíduo, lhe mostra que o outro também pertence ao mundo. Através do conhecimento das outras culturas pode-se aprender e respeitar os diferentes valores existentes na sociedade em geral.

De acordo com Trojan (apud PEIXOTO, 2001, p. 109):

A arte, com a riqueza de sua simbologia, “possibilita ao ser humano uma forma de suspensão da realidade, a partir da qual retorna ao dia-a-dia transformado e enriquecido, ou seja, com a sua compreensão da realidade humana ampliada”. Isso “faz com que o indivíduo singular se identifique com a humanidade em geral” e possa se perceber “... particularmente mais humano ao mesmo tempo em que compartilha esse significado e se sente parte da humanidade” (TROJAN, apud PEIXOTO, 2001, p. 109).

Conforme Vasquez (apud PEIXOTO, 2001, p.118):

A arte só pode ser conhecimento - conhecimento específico de uma realidade específica: o homem como um todo único, vivo e concreto - transformando a realidade exterior, partindo dela para fazer surgir uma nova realidade, ou obra de arte. O conhecer artístico é fruto de um fazer; o artista não converte a arte em meio de conhecimento copiando uma realidade, mas criando outra nova. A arte só é conhecimento na medida em que é criação. Tão somente assim pode servir à verdade e descobrir aspectos essenciais da realidade humana (VASQUEZ, apud PEIXOTO, 2001, p.118).

Tanto quanto outros conhecimentos, a arte exerce sua função, pois está atrelada às outras áreas e tem o potencial para levar o indivíduo ao pensamento crítico e a percepção estética, considerando, que também se desenvolve a sensibilidade, a percepção e a imaginação, propiciando uma contemplação do processo que está implícito nos movimentos artísticos.

Nota-se que a educação, o processo de ensino aprendizagem e a valorização do ensino da arte serão de fundamental necessidade para a formação pessoal dos alunos. Viver e aprender a realidade ajudará a torná-los mais humanos. Pois, o mundo que vivemos é tão complexo, contudo, temos questões que nos acompanham e a Arte nos mostra e esclarece fatos e nos faz sentir, ignorar, construir ou destruir a partir de um olhar de entendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada procurou investigar como o espaço ateliê de artistas estabelece possibilidades de criação dos sentidos através da concepção de espaços estéticos e sensíveis. Isto porque existe uma necessidade urgente de reinventar-se um espaço e um tempo no cotidiano das escolas para que essa experiência de criação a partir das percepções diversas, a começar pelo seu conceito, o qual demanda diferentes possibilidades de investigação. Falar do espaço, principalmente neste contexto, permite pensar em diferentes campos de estudo, o que torna o assunto ainda mais intrigante.

Os recortes das discussões da escritora Margaret Wertheim reforçam que os ambientes não se encontram apenas sob a visibilidade direta, mas expandem-se para dimensões sobre as quais não se podem ter limites. Daí a evidência de que não se pensa numa idealização de espaço sem considerar que o mesmo possui relações com outros espaços, os imaginários, que também inclui os

contextos culturais de cada indivíduo, suas experiências e formas de pensar o mundo a partir das concepções dos investigados, trazer aspectos de ateliês de artistas enquanto espaços de criação, para contribuir no processo de aprendizagem, o qual é influenciado pelo espaço experiências que se podem extrair desses territórios trazem um convite para vivenciar e aprender ainda mais sobre os contextos distintos, marcados na singularidade de cada um.

Nesse contexto, é certo que não se pôde estudar detalhadamente sobre os diversos aspectos do ateliê de arte, como também não seria intenção aqui de explorar as muitas variações que se poderiam investigar, pois se adentraria em extensões que causaria devaneios em relação à discussão aqui presente as diferentes propostas de ateliês de artistas seria um desafio de pesquisa para outras oportunidades. Por isso, deixa-se de falar sobre outras formas de ateliês, como os coletivos, virtuais, assim como os espaços de ateliês de cineastas, cenógrafos, dramaturgos, designers, arquitetos, músicos, escritores e outros que vão surgindo conforme o processo criativo de cada um se tornam temas relevantes para um aprofundamento nos próximos estudos. pode ser pensada para refletir sobre os espaços educativos do contexto escolar.

Desta forma, cria-se oportunidades de aprendizado em que os alunos tenham contato com ambientes que favoreçam o fazer, o pensar e o contextualizar arte, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem no contexto das escolas instigam propostas inovadoras no processo de criação desses tipos de espaços. Fazem pensar-se sobre a relevância dos espaços educativos e como os mesmos podem ser repensados com vistas a melhorar ainda mais os encontros em sala de aula, principalmente no tocante à disciplina de Arte.

Por isso, apresentaram-se aqui exemplos de métodos desenvolvidos por educadores que se preocuparam com a emancipação de ideias e promoveram possibilidades de mudanças por uma educação idealizada. Como parte da metodologia foi importante saber a opinião dos alunos sobre os espaços educativos que os circundam e o que estes representam para eles. através das sugestões, críticas e depoimentos se constituem como elementos essenciais para esta pesquisa.

Quando se propôs uma concepção de espaço para as aulas de Artes Visuais, lembra-se também das outras linguagens artísticas que estão presentes

no currículo da escola (Música, Teatro e Dança), as quais também possuem as suas muitas dificuldades também na conquista por espaços físicos mais adequados nesse mesmo contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS; Flávia Maria cunha. O Perturbamento do Familiar: Uma proposta teórica para Arte/Educação baseada na comunidade. BARBOSA; Ana Mae. Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Planalto, Brasília. 20 dez. 1996.

BUORO, Anamelia Bueno. O olhar em Construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2003. 160 p.

LUGÃO; Káthia Gomes. O Ensino da Arte no Desenvolvimento Integral do Indivíduo- Conhecer a Si Próprio. Rio de Janeiro, 2009. 58 f. Monografia (Pós-Graduação em “Lato Sensu”). Universidade Candido Mendes.

Disponível em:

http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C203672.pdf acesso em: 27 jun. 2019.

OSTROWER; Fayga. Criatividade e Processos de Criação. 2ª ED. Petrópolis: Vozes, 1978. PARMIGIANI; Joanice. A Arte Como Possível Caminho para Re-humanizar o Ser.

Disponível

em: http://www.educadoressociais.com.br/artigos/a_arte_como_possivel.pdf

acesso em: 10 maio. 2026.

PCN. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> acesso em 10 mai. 2026

PEIXOTO; Maria Inês Hamann. EDUCAÇÃO E ARTE: UM NEXO CATEGÓRICO.

Revista Planetária - ArtForum Internacional. 2009. Disponível em:

<http://revistaartforumcultural.blogspot.com.br/2013/04/artigo-sobre-educacao-e-arte-por-maria.html>. Acesso em: 08 /05/, 2026

PEIXOTO; Maria Inês Hamann. Relações arte, artista e grande público: a prática estético- educativa numa obra aberta. Campinas, 2001. Tese de Doutorado. Univ. Estadual de Campinas.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. Arte e grande público: a distância a ser extinta.

Campinas, São Paulo, SP: Autores Associados, 2003. 102 p. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=814&dd99=view> acesso em: 05 /05/2026.

SILVA; Silvia Maria Cintra da. Algumas Reflexões Sobre a Arte e a Formação do Psicólogo. Psicol. cienc. prof. v.24 n.4 Brasília dez. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932004000400012&script=sci_arttext acesso em: 05/05/2026

SOARES; Alexsandro Rosa. A Importância da Arte para a Socialização. Revista Ibero Americana. Disponível em: <http://www.rieoei.org/opinion42.htm> acesso em: 03 mai. 2026

DESAFIOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

PAULA REGINA NERI DE SOUZA

Resumo

A educação inclusiva tem como princípio assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo condições equitativas de ensino. Nesse contexto, a alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desafio para os docentes, exigindo planejamento pedagógico, flexibilização curricular e estratégias que considerem as especificidades de cada estudante. Este estudo teve como objetivo investigar as estratégias e práticas inclusivas que favorecem o processo de alfabetização de estudantes com TEA no contexto da educação básica. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio da aplicação de questionários a docentes, observação em contexto escolar e análise de documentos pedagógicos. Os dados foram examinados por meio da análise de conteúdo, possibilitando identificar estratégias utilizadas no processo de alfabetização, os desafios enfrentados pelos professores e a importância da formação continuada e do apoio institucional para a efetivação da educação inclusiva. Os resultados evidenciam que práticas pedagógicas flexíveis, recursos de comunicação alternativa, materiais visuais e a mediação docente favorecem a participação e a aprendizagem dos estudantes com TEA, embora ainda persistam desafios relacionados às condições de trabalho, à formação profissional e à disponibilidade de recursos especializados. Conclui-se que o fortalecimento das políticas públicas voltadas à formação docente e ao suporte institucional constitui elemento fundamental para a consolidação de práticas inclusivas que assegurem o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Alfabetização. Transtorno do Espectro Autista. Práticas Pedagógicas. Formação Docente.

1 Introdução

1 Introdução

A educação inclusiva constitui um dos princípios fundamentais das políticas educacionais contemporâneas, tendo como finalidade garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, em igualdade de oportunidades e respeitando suas singularidades. Nessa perspectiva, a escola é chamada a organizar práticas pedagógicas capazes de eliminar barreiras à aprendizagem e promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Entre os desafios presentes no contexto escolar destaca-se a alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As características relacionadas à comunicação, à interação social e aos diferentes modos de aprendizagem podem demandar adaptações nas práticas pedagógicas, no planejamento das atividades e na organização dos recursos didáticos, de modo a favorecer a participação efetiva desses estudantes no processo de alfabetização.

Embora os avanços das políticas públicas tenham ampliado o acesso dos estudantes com deficiência à escola comum, ainda persistem desafios relacionados à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos, ao apoio especializado e à implementação de práticas inclusivas que assegurem o direito à aprendizagem. Nesse cenário, torna-se essencial compreender quais estratégias pedagógicas têm sido desenvolvidas pelos professores e como essas práticas contribuem para o processo de alfabetização de estudantes com TEA.

Este estudo teve como objetivo investigar as estratégias pedagógicas e as práticas inclusivas utilizadas no processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, buscando compreender de que forma tais estratégias favorecem a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento desses estudantes, bem como identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes na construção de práticas educacionais inclusivas.

A relevância desta pesquisa está na necessidade de ampliar a produção de conhecimentos sobre práticas pedagógicas inclusivas voltadas ao processo de alfabetização de estudantes com TEA, contribuindo para a reflexão sobre a formação docente, o planejamento pedagógico e a efetivação das políticas públicas de educação inclusiva. Além disso, o estudo fundamenta-se em documentos normativos e em referenciais teóricos que orientam a organização da educação inclusiva no Brasil, possibilitando o diálogo entre os pressupostos legais e as práticas desenvolvidas no contexto educacional.

Dessa forma, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a garantia do direito à educação, favorecendo a construção de ambientes escolares mais inclusivos, equitativos e capazes de responder às diferentes necessidades educacionais dos estudantes.

2 Referencial Teórico

A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e na garantia do direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem. Sob essa perspectiva, a escola deixa de atribuir as dificuldades exclusivamente aos estudantes e passa a refletir sobre suas próprias práticas, buscando eliminar barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação de todos.

No contexto da alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a literatura evidencia que o processo de ensino deve considerar as singularidades de cada estudante, respeitando seus diferentes modos de comunicação, interação e aprendizagem. Assim, a construção de práticas pedagógicas inclusivas requer planejamento, mediação docente e utilização de estratégias diversificadas que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

As contribuições de Vygotsky (1998) constituem importante referencial para compreender o processo de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. Para o autor, o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por sujeitos mais experientes, especialmente o professor. O

conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia que a aprendizagem pode ser ampliada quando o estudante recebe apoio adequado, reafirmando a importância da organização intencional das práticas pedagógicas.

No campo da educação inclusiva, Mantoan (2003; 2015) defende que a inclusão não se limita ao acesso do estudante à escola, mas pressupõe transformações nas práticas pedagógicas, na organização institucional e nas relações estabelecidas no ambiente escolar. A autora destaca que garantir a presença física do estudante não é suficiente; é necessário assegurar condições efetivas para sua participação e aprendizagem.

Essa compreensão dialoga com Beyer (2010), ao afirmar que a inclusão exige práticas pedagógicas e avaliativas flexíveis, capazes de reconhecer as diferenças como parte do processo educativo. Para o autor, a diversificação das estratégias de ensino constitui elemento essencial para atender às necessidades dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem significativa.

No que se refere ao Transtorno do Espectro Autista, Cunha (2018) enfatiza que as práticas pedagógicas devem priorizar as potencialidades dos estudantes, valorizando recursos que favoreçam a comunicação, a interação social e a participação nas atividades escolares. O autor ressalta que a utilização de recursos visuais, rotinas estruturadas e estratégias de comunicação alternativa pode ampliar as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

Complementando essa discussão, Schwartzman (2011) destaca que o conhecimento das características do Transtorno do Espectro Autista constitui elemento fundamental para o planejamento pedagógico. Entretanto, o autor adverte que tais características não devem servir para limitar as expectativas em relação ao estudante, mas para orientar intervenções que respeitem suas necessidades e potencialidades.

Além dos referenciais teóricos, as políticas públicas brasileiras reforçam o compromisso com a educação inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e o Currículo da Cidade de São Paulo (São Paulo, 2019) orientam a organização de práticas pedagógicas que assegurem o

direito à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento de todos os estudantes, reafirmando que a inclusão constitui responsabilidade de toda a comunidade escolar.

Dessa forma, os referenciais teóricos e os documentos normativos convergem ao reconhecer que a alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista requer práticas pedagógicas planejadas, formação continuada dos docentes, apoio institucional e uma concepção de ensino comprometida com a equidade e com a valorização das diferenças.

3 Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, por buscar compreender as práticas pedagógicas relacionadas ao processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação básica. A pesquisa qualitativa possibilita a compreensão dos fenômenos educacionais a partir das experiências, percepções e práticas desenvolvidas pelos participantes, considerando a complexidade do ambiente escolar.

A investigação foi realizada em uma instituição pública de ensino, cuja identidade foi preservada em conformidade com os princípios éticos da pesquisa. O estudo teve como participantes três docentes que atuavam diretamente no processo de escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, selecionados em razão de sua experiência profissional e de sua atuação junto ao público-alvo da pesquisa.

Para a produção dos dados foram utilizados diferentes instrumentos, buscando favorecer a triangulação das informações. Inicialmente, foram aplicados questionários aos docentes participantes, contendo questões voltadas à identificação das estratégias pedagógicas utilizadas no processo de alfabetização, dos desafios encontrados no cotidiano escolar e das possibilidades de promoção de práticas inclusivas. Posteriormente, foram realizadas observações em contexto escolar, permitindo compreender a organização das práticas pedagógicas e as interações estabelecidas entre professores e estudantes durante o desenvolvimento das atividades. Também foram analisados documentos pedagógicos produzidos no contexto escolar,

incluindo registros de acompanhamento e materiais relacionados ao planejamento e ao desenvolvimento das práticas educativas.

Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e concordaram voluntariamente com sua participação, formalizando seu consentimento por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo assegurados o anonimato, a confidencialidade das informações e a utilização dos dados exclusivamente para fins acadêmicos.

A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Esse procedimento metodológico possibilitou a organização, a categorização e a interpretação das informações produzidas durante a pesquisa, permitindo identificar aspectos recorrentes relacionados às estratégias pedagógicas, aos desafios enfrentados pelos docentes e às práticas inclusivas desenvolvidas no processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

A opção pela Análise de Conteúdo fundamenta-se em sua contribuição para a interpretação sistemática dos dados qualitativos, favorecendo a construção de categorias temáticas capazes de evidenciar relações entre os referenciais teóricos e as experiências relatadas pelos participantes. Dessa forma, buscou-se compreender como as práticas pedagógicas inclusivas são desenvolvidas no cotidiano escolar e quais fatores contribuem para favorecer o processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

4 Análise e Discussão dos Resultados

A análise dos dados foi desenvolvida a partir das informações obtidas nos questionários respondidos pelos docentes, das observações realizadas em contexto escolar e da análise de documentos pedagógicos. A interpretação dos dados, fundamentada na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), possibilitou a identificação de três categorias temáticas: estratégias pedagógicas inclusivas no processo de alfabetização, formação docente e apoio institucional e singularidades dos estudantes e planejamento pedagógico.

4.1 Estratégias pedagógicas inclusivas no processo de alfabetização

Os dados evidenciaram que os docentes utilizam diferentes estratégias para favorecer a participação e a aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista durante o processo de alfabetização. Entre as práticas identificadas destacam-se a utilização de recursos visuais, pranchas de comunicação, adaptações nas atividades, flexibilização das propostas pedagógicas e mediação constante do professor.

As observações realizadas no contexto escolar permitiram verificar que tais recursos favorecem a organização das atividades, ampliam as possibilidades de comunicação e contribuem para a participação dos estudantes nas situações de aprendizagem. A análise dos registros pedagógicos também evidenciou que a utilização de estratégias diversificadas possibilita acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, subsidiando o planejamento das intervenções pedagógicas.

Esses resultados corroboram as contribuições de Vygotsky (1998), ao evidenciar que a mediação realizada pelo professor desempenha papel fundamental na aprendizagem, favorecendo a construção de conhecimentos por meio das interações sociais. Da mesma forma, Cunha (2018) destaca que recursos visuais, estratégias de comunicação alternativa e práticas pedagógicas flexíveis favorecem a participação dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista e ampliam suas possibilidades de aprendizagem.

Os resultados demonstram que a adoção de estratégias diversificadas contribui para tornar o processo de alfabetização mais acessível, respeitando as características individuais dos estudantes e fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com a educação inclusiva.

4.2 Formação docente e apoio institucional

Os dados revelaram que os participantes reconhecem a importância da formação continuada para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Embora relatem avanços na discussão sobre educação inclusiva, os docentes apontaram desafios relacionados à necessidade de aprofundamento teórico, ampliação das oportunidades de formação e fortalecimento do apoio institucional.

As informações obtidas também indicaram que fatores como disponibilidade de recursos pedagógicos, suporte especializado e organização do trabalho escolar interferem diretamente na implementação de práticas inclusivas. Esses aspectos evidenciam que a efetivação da educação inclusiva depende não apenas da atuação individual do professor, mas também de condições institucionais que favoreçam o planejamento pedagógico e o trabalho colaborativo.

Esses resultados dialogam com Mantoan (2003; 2015), que afirma que a inclusão escolar exige transformações na organização da escola e nas práticas pedagógicas, superando a compreensão de que a responsabilidade pela inclusão recai exclusivamente sobre o docente. De modo semelhante, Beyer (2010) destaca que a formação continuada e o apoio institucional constituem elementos fundamentais para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.

4.3 Singularidades dos estudantes e planejamento pedagógico

Outra categoria identificada refere-se ao reconhecimento das singularidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Os participantes destacaram que cada estudante apresenta diferentes formas de comunicação, interação e aprendizagem, exigindo planejamento flexível e acompanhamento contínuo.

As observações realizadas durante a pesquisa reforçaram a necessidade de adequar as estratégias pedagógicas às características individuais dos estudantes, respeitando **seus** ritmos de aprendizagem e valorizando suas potencialidades. A análise documental evidenciou que os registros pedagógicos constituem importante instrumento para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e orientar a tomada de decisões pelos professores.

Esses achados encontram respaldo em Schwartzman (2011), ao enfatizar que o conhecimento das características do estudante subsidia a organização de intervenções pedagógicas mais eficazes, e em Cunha (2018), ao defender práticas educativas que reconheçam as potencialidades dos estudantes e promovam sua participação ativa no contexto escolar.

De modo geral, os resultados indicam que a construção de práticas pedagógicas inclusivas depende da articulação entre formação docente, planejamento

pedagógico, utilização de recursos diversificados e apoio institucional. A integração desses elementos contribui para ampliar as oportunidades de aprendizagem e fortalecer o processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro **Autista**

. Considerações Finais

A presente pesquisa analisou as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), buscando compreender as estratégias utilizadas pelos docentes, os desafios enfrentados no cotidiano escolar e os fatores que contribuem para a efetivação da educação inclusiva.

Os resultados evidenciaram que a adoção de práticas pedagógicas flexíveis, associada ao uso de recursos visuais, estratégias de comunicação alternativa, adaptações curriculares e mediação docente, favorece a participação dos estudantes e amplia suas possibilidades de aprendizagem no processo de alfabetização. Da mesma forma, os dados revelaram que o planejamento pedagógico, quando fundamentado nas singularidades dos estudantes, constitui elemento essencial para a construção de práticas educacionais mais inclusivas.

Outro aspecto evidenciado refere-se à importância da formação continuada dos professores e do fortalecimento do apoio institucional. Embora tenham sido identificados avanços na consolidação das políticas de educação inclusiva, permanecem desafios relacionados às condições de trabalho, à disponibilidade de recursos especializados e à ampliação de espaços de formação que subsidiem o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Os resultados desta pesquisa reforçam que a alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista não depende exclusivamente da adoção de metodologias específicas, mas da construção de um ambiente escolar comprometido com a eliminação das barreiras à aprendizagem, com a valorização das diferenças e com a garantia do direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

Considerando o caráter qualitativo da investigação e o número de participantes, os resultados não têm a pretensão de representar a totalidade das realidades escolares. Entretanto, as evidências produzidas contribuem para ampliar as discussões sobre alfabetização e educação inclusiva, oferecendo subsídios para reflexões sobre a formação docente, o planejamento pedagógico e a implementação de políticas públicas voltadas ao atendimento dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Como perspectivas para estudos futuros, recomenda-se a realização de pesquisas com diferentes contextos educacionais, maior número de participantes e inclusão de outros sujeitos do processo educativo, como gestores escolares, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, familiares e os próprios estudantes, possibilitando ampliar a compreensão sobre os desafios e as potencialidades da alfabetização na perspectiva da educação inclusiva.

Espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento da produção científica na área da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, incentivando novas investigações e subsidiando práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- CUNHA, Eugênia Augusta Gonzaga da. **Educação inclusiva**. São Paulo: Cortez, 2018.

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

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** São Paulo: SME, 2019.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo infantil.** São Paulo: Memnon, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CULTURA ESCRITA E LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO DE LEITORES DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA

PRISCILA GALATTI SARTÓRIO

RESUMO

A inserção das crianças no universo da cultura escrita constitui um dos grandes desafios da Educação Infantil contemporânea. Distante de uma perspectiva voltada para a alfabetização precoce, essa aproximação deve ocorrer por meio de experiências significativas que possibilitem às crianças compreenderem a função social da linguagem escrita, ao mesmo tempo em que desenvolvem o interesse pela leitura, pela literatura e pelas diferentes formas de expressão. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da cultura escrita e da leitura literária na Educação Infantil, discutindo o papel do professor como mediador das experiências leitoras e a literatura como direito de bebês e crianças. Fundamentado em documentos orientadores da Educação Infantil e nas contribuições de Suely Amaral Mello, Regina Zilberman, Ana Lúcia Goulart de Faria e Adriana Friedman, o estudo evidencia que o contato cotidiano com textos de qualidade, livros literários e práticas sociais de leitura favorece o desenvolvimento cultural, cognitivo, social e afetivo das crianças, respeitando suas especificidades e seus tempos de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil, cultura escrita, leitura literária, infância, formação de leitores.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, cognitivos, sociais, emocionais e culturais. Nesse contexto, a cultura escrita ocupa um lugar de destaque, não como instrumento para

antecipar a alfabetização, mas como elemento constitutivo da formação humana e do acesso à cultura.

Ao ingressarem na instituição de Educação Infantil, as crianças já convivem com diferentes manifestações da linguagem escrita presentes em seu cotidiano. Livros, embalagens, placas, listas, bilhetes, revistas e outros portadores textuais fazem parte das relações sociais e despertam, desde muito cedo, a curiosidade infantil. Cabe à escola ampliar essas experiências, proporcionando vivências que permitam às crianças compreenderem que a escrita comunica, registra, informa e produz sentidos.

Nesse cenário, a literatura infantil assume papel fundamental, pois possibilita às crianças o encontro com diferentes narrativas, linguagens, culturas e modos de interpretar o mundo. Muito além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral, a literatura favorece a imaginação, a sensibilidade, a criatividade, a construção da identidade e a ampliação do repertório cultural.

A CULTURA ESCRITA COMO EXPERIÊNCIA SOCIAL

Durante muitos anos, a aproximação entre crianças pequenas e a linguagem escrita esteve associada a práticas voltadas para o ensino de letras, sílabas e palavras. Entretanto, as pesquisas contemporâneas na área da Educação Infantil demonstram que essa não é a forma mais significativa de inserir as crianças no universo da escrita.

A cultura escrita compreende um conjunto de práticas sociais nas quais a leitura e a escrita desempenham funções concretas na vida das pessoas. Dessa forma, bebês e crianças pequenas aprendem sobre a escrita quando participam de situações reais em que ela está presente, observando adultos lendo histórias, escrevendo bilhetes, consultando receitas, organizando listas ou compartilhando livros.

Suely Amaral Mello defende que a apropriação da linguagem escrita ocorre principalmente pela percepção visual da escrita inserida em seus contextos de uso. Isso significa que as crianças precisam estabelecer contato frequente com textos autênticos, percebendo sua organização gráfica, sua estética e suas diferentes finalidades comunicativas.

Essa concepção rompe com práticas mecanizadas de ensino e aproxima a criança da escrita como objeto cultural, favorecendo a construção de hipóteses sobre seu funcionamento de maneira significativa e contextualizada.

Garantir o acesso à literatura de qualidade é assegurar um direito cultural das crianças. Os livros literários permitem que bebês e crianças explorem diferentes emoções, ampliem sua imaginação, construam interpretações sobre o mundo e estabeleçam relações entre suas experiências e as narrativas apresentadas.

A leitura literária deve acontecer diariamente, em um ambiente acolhedor, no qual o professor atua como mediador sensível entre a obra e as crianças. Ler um texto preservando sua linguagem original, respeitando o estilo do autor e valorizando sua riqueza estética possibilita que as crianças ampliem seu repertório linguístico e desenvolvam uma relação afetiva com os livros.

Regina Zilberman destaca que a literatura infantil não deve ser utilizada apenas como instrumento pedagógico para ensinar conteúdos escolares, mas reconhecida como manifestação artística capaz de contribuir para a formação cultural e humana dos leitores.

Essa perspectiva amplia o papel da literatura na Educação Infantil, compreendendo-a como experiência estética, cultural e social.

A construção de uma cultura leitora depende, em grande medida, das experiências proporcionadas pelo professor.

Cabe ao educador organizar ambientes alfabetizadores ricos em diferentes portadores textuais, selecionar obras literárias de qualidade e promover situações permanentes de leitura, garantindo que bebês e crianças tenham acesso à diversidade de autores, ilustradores, gêneros e editoras.

A curadoria do acervo literário torna-se, portanto, uma ação pedagógica intencional. Escolher livros apenas por seu caráter lúdico ou comercial reduz as possibilidades formativas da literatura. É necessário considerar aspectos como qualidade textual, riqueza estética das ilustrações, diversidade cultural, representatividade e complexidade narrativa.

Adriana Friedman ressalta que as experiências vividas pelas crianças por meio da brincadeira, da imaginação e da literatura contribuem para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia, fortalecendo sua capacidade de compreender e transformar a realidade.

Nesse sentido, o livro deixa de ser apenas um recurso didático e passa a constituir um objeto cultural que favorece experiências estéticas e o desenvolvimento da sensibilidade.

A escrita integra um conjunto de linguagens por meio das quais as crianças se expressam e produzem cultura. Brincadeiras, desenhos, pinturas, música, movimento, teatro, expressão corporal e linguagem oral constituem formas igualmente importantes de comunicação e aprendizagem.

A aproximação com a cultura escrita não deve ocorrer em substituição às demais linguagens, mas em diálogo com elas, respeitando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Nesse processo, o protagonismo infantil ocupa posição central. As crianças observam, perguntam, levantam hipóteses, interpretam, recriam histórias e atribuem sentidos aos textos com base em suas experiências. Reconhecê-las como sujeitos competentes implica oferecer oportunidades para que participem ativamente das práticas de leitura e da construção de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover a cultura escrita na Educação Infantil significa garantir que bebês e crianças tenham acesso, desde os primeiros anos de vida, às diferentes práticas sociais de leitura e escrita que fazem parte da vida cotidiana, respeitando suas características, interesses, curiosidades, experiências e formas próprias de aprender e se expressar. Nessa perspectiva, a aproximação com a linguagem escrita não deve ser compreendida como antecipação de processos de alfabetização, mas como uma possibilidade de inserção das crianças em um universo cultural amplo, no qual a leitura, a escrita e as diferentes linguagens assumem sentidos e funções sociais.

A literatura infantil constitui uma das principais portas de entrada para esse universo, possibilitando experiências estéticas, culturais, imaginativas e afetivas fundamentais para a formação humana. O contato cotidiano com livros de qualidade, histórias, poemas, parlendas, cantigas, diferentes gêneros textuais e narrativas permite que as crianças ampliem seu repertório cultural, desenvolvam a imaginação e construam sentidos a partir de suas experiências.

Ao ouvir uma história, observar as imagens de um livro, recontar uma narrativa, criar personagens ou compartilhar suas impressões com outras crianças e adultos, a criança participa ativamente de práticas culturais significativas, constituindo-se também como leitora.

Nesse processo, o professor desempenha um papel fundamental como mediador das experiências de leitura e escrita. Sua atuação intencional contribui para a organização de contextos nos quais os livros e demais materiais escritos estejam efetivamente disponíveis e acessíveis às crianças, fazendo parte da rotina e dos diferentes espaços da instituição. A mediação docente não se limita à leitura em voz alta, mas envolve a escolha criteriosa das obras, a organização dos momentos de leitura, a valorização das manifestações infantis, a escuta atenta e a criação de oportunidades para que as crianças possam conversar, imaginar, perguntar, interpretar e produzir diferentes sentidos a partir das experiências vivenciadas.

É importante reconhecer, portanto, que as crianças não ocupam uma posição passiva diante da cultura escrita. Elas observam, levantam hipóteses, fazem perguntas, atribuem significados, imitam práticas sociais dos adultos e constroem conhecimentos a partir das interações que estabelecem com outras crianças, com os adultos e com os diferentes objetos culturais presentes em seu cotidiano. Dessa maneira, cabe à Educação Infantil ampliar essas possibilidades, oferecendo experiências diversificadas e significativas que permitam às crianças perceberem a presença e a função da escrita em diferentes situações sociais, sem transformar essas experiências em exercícios mecânicos ou antecipatórios da alfabetização.

Mais do que preparar para a alfabetização, a Educação Infantil deve assegurar às crianças o direito de conviver com livros, histórias, textos de diferentes gêneros, autores, ilustradores e múltiplas formas de linguagem, reconhecendo a escrita como patrimônio cultural da humanidade e como uma importante forma de participação social. A presença da cultura escrita no cotidiano das instituições de Educação Infantil precisa estar articulada às brincadeiras, às interações, às experiências e às múltiplas linguagens infantis, de modo que ler e ouvir histórias sejam experiências prazerosas, significativas e culturalmente enriquecedoras.

Nesse sentido, pensar a cultura escrita na primeira infância implica também repensar os espaços e as práticas pedagógicas. Contextos de leitura, estantes acessíveis, livros disponibilizados nos diferentes ambientes e materiais que fazem parte das práticas sociais de leitura e escrita podem constituir importantes elementos do cotidiano infantil. Quando as crianças têm liberdade para escolher livros, manuseá-los, observar suas imagens, compartilhar histórias e participar de situações reais de leitura e escrita, ampliam suas possibilidades de autonomia, participação e construção de conhecimentos.

Investir na qualidade das experiências leitoras desde a primeira infância é, portanto, contribuir para a formação de sujeitos críticos, sensíveis, criativos e participantes da cultura escrita. A literatura e as práticas sociais de leitura podem favorecer não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas também a construção da identidade, o reconhecimento da diversidade, o desenvolvimento da empatia, a ampliação do repertório cultural e a capacidade de imaginar diferentes possibilidades de existência e de compreender o mundo.

Conclui-se, assim, que a cultura escrita e a leitura literária precisam ocupar um lugar significativo no cotidiano da Educação Infantil, não como obrigação ou preparação antecipada para etapas posteriores, mas como direito das crianças e como possibilidade de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade. Cabe à instituição educativa e aos professores criar condições para que cada criança possa estabelecer uma relação viva, prazerosa e significativa com os livros, as histórias, os textos e as diferentes linguagens. Dessa forma, valorizar a leitura desde a primeira infância significa reconhecer as crianças como sujeitos potentes, capazes de produzir sentidos, participar da cultura e transformar suas próprias experiências. Trata-se, sobretudo, de construir uma Educação Infantil que respeite as múltiplas infâncias, valorize a curiosidade e a autoria infantil e compreenda a leitura e a cultura escrita como experiências de encontro, descoberta, imaginação e formação humana.

REFERÊNCIAS

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

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação Infantil e Cultura**. Campinas: Autores Associados.

FRIEDMAN, Adriana. **A Arte de Brincar**. São Paulo: Moderna.

MELLO, Suely Amaral. **Linguagem escrita na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto.

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

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Antirracista**. São Paulo: SME.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: POTENCIALIDADES, DESAFIOS E CAMINHOS PARA UMA INTEGRAÇÃO RESPONSÁVEL

ANDRESSA RAMOS VICHATO IEVENES

Introdução

A incorporação da Inteligência Artificial (IA) ao campo educacional representa uma das transformações mais expressivas vividas pelas instituições de ensino nas últimas décadas. Sistemas capazes de processar grandes volumes de dados, reconhecer padrões de aprendizagem e adaptar conteúdos em tempo real deixaram de ser promessas futuristas para se tornarem ferramentas presentes no cotidiano escolar e acadêmico, ainda que de forma heterogênea entre países, redes de ensino e faixas etárias.

O interesse crescente pela IA na educação não é fortuito. Ele decorre da convergência de três fatores: o amadurecimento técnico de algoritmos de aprendizado de máquina e processamento de linguagem natural; a disseminação de dispositivos conectados nas escolas e nos lares; e a pressão histórica por personalização do ensino, uma demanda pedagógica que remonta a teóricos como Vygotsky e sua Zona de Desenvolvimento Proximal, mas que somente agora encontra instrumentos tecnológicos capazes de operacionalizá-la em escala.

Este artigo tem como objetivo analisar de que forma a IA vem sendo aplicada aos processos de ensino e aprendizagem, discutindo tanto os benefícios já

observados — como sistemas adaptativos, tutoria inteligente e automação de tarefas administrativas — quanto os desafios éticos, pedagógicos e sociais que essa integração impõe, entre eles a proteção de dados de menores, o risco de vieses algorítmicos e a necessidade de formação docente adequada. Argumenta-se que a IA, quando implementada de forma crítica e centrada no ser humano, pode ampliar significativamente a qualidade e a equidade educacional; porém, quando adotada sem planejamento, pode aprofundar desigualdades já existentes.

Desenvolvimento

O estado atual das tecnologias de IA aplicadas à educação

As aplicações de IA no ambiente educacional podem ser organizadas em quatro grandes categorias. A primeira refere-se aos **sistemas de tutoria inteligente (Intelligent Tutoring Systems — ITS)**, plataformas que acompanham o desempenho individual do estudante e ajustam a sequência, o ritmo e a dificuldade dos conteúdos apresentados. Diferentemente de ambientes virtuais de aprendizagem tradicionais, os ITS utilizam modelos preditivos para identificar lacunas de conhecimento antes mesmo que se tornem evidentes em avaliações formais.

A segunda categoria compreende os **sistemas de aprendizagem adaptativa**, que reorganizam trilhas de estudo com base no desempenho contínuo do aluno, oferecendo reforço em tópicos com maior taxa de erro e avançando mais rapidamente em áreas já dominadas. Plataformas desse tipo têm sido

especialmente relevantes no ensino de matemática e línguas, áreas com forte componente de prática incremental.

A terceira categoria envolve a **automação de tarefas administrativas e avaliativas**, incluindo correção automatizada de questões objetivas e discursivas, geração de relatórios de desempenho e triagem de plágio. Essa automação libera tempo docente que pode ser redirecionado para interações pedagógicas de maior valor, como mediação de discussões e atendimento individualizado.

Por fim, destaca-se o uso de **assistentes conversacionais e chatbots educacionais**, cada vez mais sofisticados após a popularização de grandes modelos de linguagem. Esses sistemas oferecem suporte instantâneo a dúvidas pontuais, funcionam como parceiros de estudo disponíveis a qualquer hora e, em alguns contextos, auxiliam estudantes com necessidades específicas de comunicação.

Benefícios pedagógicos observados

A literatura especializada tem documentado ganhos consistentes associados ao uso criterioso de IA em contextos educacionais. Entre os mais relevantes está a **personalização em escala**: enquanto um professor, em uma turma numerosa, dificilmente consegue oferecer trilhas individualizadas a cada estudante, sistemas adaptativos conseguem fazê-lo simultaneamente para centenas de alunos, respeitando ritmos e estilos de aprendizagem distintos.

Outro benefício relevante é o **feedback imediato**. Pesquisas em psicologia da aprendizagem sustentam que a proximidade temporal entre erro e correção

favorece a consolidação do conhecimento. Sistemas de IA, ao fornecerem retorno instantâneo sobre exercícios e atividades, reduzem a defasagem entre prática e ajuste, algo que a correção manual tradicional frequentemente não consegue garantir.

Há também evidências de que a IA pode contribuir para a **inclusão de estudantes com deficiência**, por meio de ferramentas de conversão texto-voz, legendagem automática, tradução simultânea para Libras via avatares e sistemas de leitura facilitada para pessoas com dislexia. Nesses casos, a tecnologia não substitui o suporte especializado, mas amplia o acesso a conteúdos que, de outra forma, permaneceriam inacessíveis.

Desafios éticos, pedagógicos e sociais

Apesar dos avanços, a adoção da IA na educação não está isenta de riscos relevantes. O primeiro deles é o **viés algorítmico**. Modelos de IA são treinados a partir de dados históricos que podem refletir desigualdades sociais, raciais e econômicas preexistentes. Quando aplicados sem auditoria, esses sistemas correm o risco de reproduzir ou até amplificar discriminações, por exemplo, subestimando o potencial de estudantes de determinados grupos com base em padrões históricos enviesados.

O segundo desafio diz respeito à **privacidade e proteção de dados**, especialmente sensível quando se trata de menores de idade. Plataformas educacionais coletam informações detalhadas sobre desempenho, comportamento e, em alguns casos, dados biométricos. A ausência de governança adequada sobre esse volume de dados representa risco real,

exigindo conformidade rigorosa com legislações como a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) no Brasil.

Um terceiro ponto crítico é o **risco de dependência tecnológica e perda de autonomia cognitiva**. O uso indiscriminado de ferramentas de IA generativa para produção de textos e resolução de exercícios, sem mediação pedagógica adequada, pode comprometer o desenvolvimento de habilidades fundamentais como pensamento crítico, escrita autoral e raciocínio lógico independente.

Por fim, há o desafio da **formação docente**. A introdução de tecnologias de IA nas escolas frequentemente ocorre sem o correspondente investimento em capacitação de professores, que se veem obrigados a operar ferramentas complexas sem compreender plenamente seu funcionamento, suas limitações e os riscos associados ao seu uso pedagógico.

Caminhos para uma integração responsável

Diante desse cenário, pesquisadores e organismos internacionais, como a UNESCO, têm defendido princípios de governança para a IA na educação centrados na transparência algorítmica, na supervisão humana constante e na participação de educadores no desenho e na validação das ferramentas adotadas. Recomenda-se, ainda, que a implementação de IA seja precedida de diagnóstico pedagógico claro — a tecnologia deve responder a um problema educacional definido, e não ser adotada por modismo ou pressão mercadológica.

Também se mostra fundamental o investimento em letramento em IA, tanto para docentes quanto para estudantes, capacitando-os a compreender criticamente como esses sistemas funcionam, quais são suas limitações e como utilizá-los de

forma ética e produtiva. Esse letramento deve incluir discussões sobre autoria, plágio, verificação de informações e uso responsável de ferramentas generativas.

Conclusão

A Inteligência Artificial possui potencial genuíno para transformar positivamente os processos de ensino e aprendizagem, oferecendo personalização em escala, feedback imediato e novas possibilidades de inclusão. Contudo, esse potencial não se realiza automaticamente: depende de decisões pedagógicas, éticas e políticas deliberadas. A adoção acrítica de tecnologias de IA, sem atenção a vieses algorítmicos, proteção de dados e formação docente, pode aprofundar desigualdades em vez de mitigá-las.

O caminho mais promissor não é o da substituição do professor pela máquina, mas o da colaboração entre inteligência humana e artificial, na qual a tecnologia amplia a capacidade pedagógica do educador sem substituir sua sensibilidade, seu julgamento ético e sua responsabilidade formativa. Cabe às instituições de ensino, aos formuladores de políticas públicas e à comunidade acadêmica construir, de forma conjunta, marcos regulatórios e práticas pedagógicas que garantam que a IA sirva à educação — e não o contrário.

Referências Bibliográficas

BAKER, R. S.; SIEMENS, G. Educational data mining and learning analytics. In: SAWYER, R. K. (org.). **The Cambridge Handbook of the Learning Sciences**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

- HOLMES, W.; BIALIK, M.; FADEL, C. **Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning**. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.
- LUCKIN, R.; HOLMES, W.; GRIFFITHS, M.; FORCIER, L. B. **Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education**. Londres: Pearson Education, 2016.
- UNESCO. **Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial**. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2021.
- UNESCO. **Guidance for Generative AI in Education and Research**. Paris: UNESCO Publishing, 2023.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZAWACKI-RICHTER, O.; MARÍN, V. I.; BOND, M.; GOUVERNEUR, F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 16, n. 39, 2019.
- BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 — Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. Brasília: Diário Oficial da União, 2018.

**RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DIÁLOGO
E O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA
UNIDADE DE ENSINO**

**CONVERSATION CIRCLE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
DIALOGUE AND PLAY AS PEDAGOGICAL EXPERIENCES IN
THE SCHOOL UNIT**

ÉRICA MAXIMINA FERREIRA

RESUMO

Este artigo discute a relevância da roda de conversa como prática pedagógica na Educação Infantil, articulando diálogo, escuta sensível, brincadeira e participação das crianças no cotidiano da unidade de ensino. Parte-se da compreensão de que a criança é sujeito histórico, social e de direitos, capaz de produzir sentidos, expressar ideias, formular hipóteses e participar ativamente das experiências educativas. A roda de conversa, quando planejada de maneira intencional e acolhedora, favorece o desenvolvimento das múltiplas linguagens, da oralidade, da argumentação, da escuta, da autonomia e das relações sociais. O brincar, por sua vez, constitui uma linguagem própria da infância e um importante meio de exploração, criação, interação e aprendizagem. O estudo fundamenta-se em autores como Paulo Freire, Lev Vygotsky, Manuel Sarmiento, Adriana Moura e Maria Lima, Salete Chiaro e Selma Leitão, entre outros, além de documentos orientadores da Educação Infantil. A reflexão evidencia que a articulação entre roda de conversa, diálogo e brincar contribui para a construção coletiva de conhecimentos e para uma prática pedagógica mais democrática, inclusiva e significativa.

Palavras-chave: Educação Infantil- Roda de conversa- Diálogo- Brincadeira. Escuta- Aprendizagem.

ABSTRACT

This article discusses the relevance of the conversation circle as a pedagogical practice in Early Childhood Education, articulating dialogue, sensitive listening, play and children's participation in the daily life of the educational unit. It is based on the understanding that children are historical, social subjects and holders of rights, capable of producing meanings, expressing ideas, formulating hypotheses and actively participating in educational experiences. When intentionally and welcomingly planned, the conversation circle promotes the development of multiple languages, oral communication, argumentation, listening, autonomy and social relationships. Play, in turn, constitutes a language of childhood and an important means of exploration, creation, interaction and learning. The study is grounded in authors such as Paulo Freire, Lev Vygotsky, Manuel Sarmiento, Adriana Moura and Maria Lima, Salete Chiaro and Selma Leitão, among others, as well as guiding documents for Early Childhood Education. The discussion shows that articulating conversation circles, dialogue and play contributes to the collective construction of knowledge and to a more democratic, inclusive and meaningful pedagogical practice.

Keywords: Early Childhood Education. Conversation circle. Dialogue. Play. Listening. Learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental da Educação Básica e exige práticas pedagógicas que reconheçam as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e participantes ativas dos processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, a roda de conversa pode constituir-se como uma experiência cotidiana de diálogo, escuta e construção coletiva de sentidos, especialmente quando articulada ao brincar e às diferentes linguagens da infância.

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a roda de conversa na Educação Infantil, considerando o diálogo e o brincar como elementos que potencializam a participação, expressão, interação e a aprendizagem das

crianças. Busca-se compreender de que maneira essa prática pode superar modelos excessivamente centrados na transmissão de conteúdos e favorecer relações pedagógicas mais democráticas, acolhedoras e significativas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil compreende a roda de conversa como uma situação privilegiada para o diálogo e o intercâmbio de ideias. Essa concepção aproxima-se da compreensão do brincar como linguagem infantil, pois, ao brincar, a criança interpreta, recria e atribui novos significados às experiências vivenciadas. Assim, conversar e brincar não devem ser compreendidos como momentos isolados, mas como experiências que podem se complementar no cotidiano pedagógico.

A criança chega à instituição educativa trazendo conhecimentos, experiências, sentimentos, curiosidades, modos de falar e diferentes formas de interpretar o mundo. Dar visibilidade a essas experiências significa reconhecer a infância em sua potência e criar condições para que as crianças sejam efetivamente escutadas. Sarmiento (2007) destaca a infância como uma categoria social constituída por sujeitos ativos, que interpretam e intervêm no mundo, produzindo culturas infantis.

Nessa direção, a escuta sensível do professor torna-se fundamental. Mais do que organizar crianças em círculo, a roda de conversa pressupõe uma postura pedagógica que acolha diferentes formas de participação, respeite os tempos individuais e promova situações em que as crianças possam perguntar, narrar, explicar, argumentar, imaginar e ouvir o outro. A intencionalidade docente está, portanto, na organização das condições para que o diálogo aconteça.

A metodologia deste estudo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e na reflexão sobre a prática pedagógica, dialogando com produções de autores que discutem linguagem, interação, aprendizagem, argumentação, brincadeira e participação infantil, entre eles Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, Leitão, Chiaro, Liberali, Newman e Holzman, Freire, Vygotsky e Sarmiento.

A RODA DE CONVERSA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao pensar na roda de conversa, é comum imaginar crianças organizadas em círculo e um adulto conduzindo a fala. Entretanto, pedagogicamente, a roda ultrapassa essa organização espacial. Ela se constitui como uma experiência de convivência, escuta, participação e produção coletiva de significados. Moura e Lima (2014) compreendem a roda como possibilidade de partilha de experiências e desenvolvimento de reflexões mediadas pela interação entre os participantes.

A temática da roda pode ser proposta pelo professor a partir das observações realizadas no cotidiano, de uma história, de uma brincadeira, de um acontecimento da turma ou de uma situação vivenciada pela comunidade. Também é importante acolher os interesses das próprias crianças, permitindo que suas perguntas e curiosidades possam orientar novas experiências pedagógicas. Essa abertura contribui para que a criança se perceba como integrante do grupo e autora de seus processos de aprendizagem.

A roda favorece o desenvolvimento da oralidade e de competências comunicativas, como explicar, relatar, descrever, perguntar, argumentar e considerar a narrativa do outro. Para que isso ocorra, o professor precisa planejar o tempo, os materiais, o espaço e as formas de participação, considerando que nem todas as crianças se expressam da mesma maneira. Algumas podem participar verbalmente; outras podem utilizar gestos, expressões corporais, desenhos, objetos, imagens ou outras linguagens.

A observação docente é essencial para identificar crianças que necessitam de maior apoio para se expressar e, ao mesmo tempo, para mediar a participação das que tendem a ocupar mais espaço na conversa. O objetivo não é exigir que todas falem da mesma maneira, mas garantir que todas tenham oportunidades reais de participação, respeitando ritmos, características e necessidades individuais.

Nessa perspectiva, a roda também se aproxima dos Círculos de Cultura discutidos por Paulo Freire, nos quais o diálogo constitui uma possibilidade de ler, problematizar, compreender e transformar a realidade. A relação pedagógica deixa de ser baseada exclusivamente na transmissão e passa a valorizar a construção compartilhada de conhecimentos.

Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2005) discutem a ideia de pensamento coletivo, evidenciando que os conhecimentos podem ser elaborados na interação entre diferentes vozes. Dessa maneira, o conhecimento

não está exclusivamente no professor ou em uma única criança, mas também nas relações que se estabelecem no grupo.

O DIÁLOGO E A ESCUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O diálogo é constitutivo das relações humanas e, na Educação Infantil, está presente desde as primeiras interações dos bebês com adultos e outras crianças. Antes mesmo da linguagem verbal convencional, os bebês comunicam desejos, necessidades e sentimentos por meio do olhar, do choro, do sorriso, dos movimentos corporais, dos gestos e das vocalizações. Cabe ao professor interpretar essas manifestações e responder a elas de forma sensível e responsiva.

À medida que as crianças ampliam suas possibilidades de comunicação, suas falas tornam-se mais complexas e passam a expressar ideias, hipóteses, lembranças, desejos e interpretações. Liberali (2004) destaca o caráter discursivo da constituição da identidade, indicando que o sujeito se constitui na relação com os outros. Na prática educativa, isso significa reconhecer que cada interação contribui para a construção da identidade e da participação social das crianças.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky também contribui para compreender a importância da interação. A fala e a ação participam de processos psicológicos complexos e, por isso, a criança não deve ser compreendida como alguém que precisa permanecer passiva e imóvel para aprender. O corpo, o movimento, a fala, a brincadeira e a interação fazem parte de seu modo de pensar e conhecer o mundo.

Freire (2008) defende uma educação dialógica que considere as experiências concretas dos educandos como ponto de partida para novas aprendizagens. Na Educação Infantil, essa perspectiva implica acolher aquilo que as crianças vivem, sabem, imaginam e perguntam, transformando essas experiências em possibilidades de investigação e ampliação de repertórios.

A qualidade das interações entre professor e criança também está diretamente relacionada ao bem-estar e ao envolvimento. Conforme Laevers (2004), a interação do professor com as crianças constitui uma dimensão relevante para a qualidade da Educação Infantil. Uma relação baseada em

respeito, confiança, acolhimento e escuta favorece a participação e cria condições para que a criança se envolva nas experiências propostas.

O BRINCAR COMO EIXO DAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS

O brincar é uma das principais formas pelas quais a criança conhece a si mesma, estabelece relações, explora o ambiente e atribui significados às experiências. Na Educação Infantil, brincar não representa apenas um intervalo entre atividades consideradas pedagógicas; constitui uma experiência cultural e uma linguagem por meio da qual a criança cria, imagina, experimenta, comunica e aprende.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) destaca a brincadeira como uma linguagem infantil e evidencia sua relação com a imaginação e a atribuição de novos significados às experiências. A brincadeira favorece a autoestima e possibilita que as crianças recriem situações vivenciadas, construindo sentidos próprios sobre o mundo.

A BNCC (BRASIL, 2018) estabelece interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil. O documento reconhece que, por meio dessas experiências, as crianças podem ampliar conhecimentos, imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas e sociais.

O brincar também pode ser articulado à roda de conversa. Depois de uma brincadeira, por exemplo, o professor pode convidar as crianças a comentar o que aconteceu, explicar suas escolhas, relatar descobertas, negociar novas regras ou imaginar outras possibilidades. Antes da brincadeira, a roda pode ajudar o grupo a levantar hipóteses e organizar combinados. Assim, diálogo e brincadeira se alimentam mutuamente.

Cardoso (2008) evidencia o papel do brincar no desenvolvimento integral, compreendendo-o como uma ação que motiva a criança a explorar, experimentar e recriar. Borba (2006) também destaca o brincar como experiência de cultura, defendendo a garantia de tempos e espaços para que as próprias crianças criem e desenvolvam suas brincadeiras.

Nesse sentido, o professor atua como observador, organizador de ambientes, parceiro de brincadeiras e mediador de aprendizagens. A intervenção pedagógica não significa controlar todas as ações das crianças, mas criar

condições para que possam enfrentar desafios progressivos, ampliar repertórios e construir novas possibilidades de interação e criação.

A ORGANIZAÇÃO DA RODA NO COTIDIANO DA UNIDADE DE ENSINO

Para que a roda de conversa seja uma prática significativa, é necessário planejamento. A organização do espaço deve favorecer o contato visual, a escuta e a participação, mas não precisa seguir um único modelo. Dependendo da proposta, a roda pode ocorrer no chão, em pequenos grupos, ao ar livre ou em diferentes espaços da unidade. A flexibilidade espacial acompanha as necessidades e os interesses das crianças.

A duração também deve ser adequada à faixa etária, ao nível de envolvimento e à natureza da proposta. Mais importante do que estabelecer um tempo rígido é observar os sinais de interesse, cansaço e participação do grupo. Com bebês e crianças pequenas, conversas breves e recorrentes podem ser mais significativas do que encontros longos.

O professor pode utilizar objetos, livros, fotografias, elementos da natureza, brinquedos, músicas, desenhos e outros recursos como disparadores de conversa. Esses materiais ampliam as possibilidades de participação e favorecem diferentes linguagens, incluindo aquelas de crianças que ainda não dominam a expressão verbal.

É importante também reconhecer o direito de a criança participar de diferentes maneiras. Uma criança mais reservada pode inicialmente observar e escutar antes de se manifestar. A mediação docente deve acolher essa postura, sem constrangimento, criando oportunidades gradativas de participação. Da mesma forma, crianças mais falantes precisam aprender a compartilhar o espaço de fala e a escutar os colegas.

A roda pode ser incorporada à rotina sem se transformar em uma atividade mecânica. Seu sentido está na qualidade das interações e na possibilidade de que as falas das crianças tenham consequências no planejamento. Quando uma pergunta ou interesse infantil gera uma investigação, uma brincadeira, uma leitura ou uma nova experiência, a criança percebe que sua voz tem valor no cotidiano educativo.

A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS E A AMPLIAÇÃO DOS REPERTÓRIOS

A relação entre unidade de ensino e famílias amplia as possibilidades de compreensão das experiências infantis. Conhecer brincadeiras, histórias, músicas, costumes, objetos e acontecimentos significativos para as crianças permite ao professor construir propostas mais próximas de suas realidades e, ao mesmo tempo, ampliar seus repertórios culturais.

A participação das famílias pode ocorrer por meio do compartilhamento de relatos, fotografias, brincadeiras tradicionais, cantigas, histórias e outros elementos culturais, sempre respeitando a diversidade dos contextos familiares. Essa aproximação contribui para fortalecer vínculos e para reconhecer que a educação da criança é construída em diferentes espaços sociais.

A unidade educativa, portanto, pode constituir-se como espaço de encontro entre diferentes culturas, experiências e formas de expressão. Ao acolher essa diversidade, a roda de conversa torna-se uma oportunidade de aprender com o outro, reconhecer diferenças e construir relações baseadas no respeito e na convivência democrática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura apresentada evidencia que a roda de conversa, quando integrada a uma proposta pedagógica intencional, pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade, da escuta, da argumentação, da autonomia, da convivência e da construção coletiva de conhecimentos. Os estudos discutidos também apontam que a qualidade das interações depende da postura do professor e das condições oferecidas pela unidade educativa.

A formação continuada dos profissionais constitui elemento importante para o aprimoramento dessas práticas. Dados do Censo Escolar apresentados pelo INEP demonstram o crescimento, ao longo dos anos, da proporção de docentes da Educação Infantil com formação em nível superior. Entretanto, a formação inicial precisa estar articulada à reflexão permanente sobre a prática, às necessidades das crianças e às transformações sociais e culturais que atravessam a escola.

Nesse contexto, os resultados discutidos neste estudo indicam que a roda de conversa não deve ser compreendida apenas como uma técnica para

organizar a rotina. Ela pode constituir uma concepção de trabalho pedagógico que valoriza a criança como sujeito, reconhece suas múltiplas linguagens e transforma a escuta em princípio educativo.

A articulação entre roda, diálogo e brincar também favorece práticas inclusivas. Ao ampliar as formas de participação, o professor possibilita que crianças com diferentes modos de comunicação e interação encontrem caminhos para expressar-se e participar do grupo. Dessa forma, a inclusão não se restringe à presença física da criança na unidade, mas envolve pertencimento, participação e aprendizagem.

Os resultados reforçam, ainda, a necessidade de que as propostas pedagógicas estejam abertas ao imprevisto e às perguntas das crianças. Planejar não significa determinar previamente todas as respostas, mas criar condições para investigar, observar, registrar, intervir e reorganizar as experiências a partir do que emerge no cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste artigo permite compreender que a roda de conversa, o diálogo e o brincar constituem experiências potentes para a Educação Infantil. Quando planejados de forma intencional e articulados às necessidades e aos interesses das crianças, esses elementos favorecem o desenvolvimento integral e fortalecem relações baseadas na escuta, no respeito e na participação.

A criança precisa ser reconhecida como sujeito histórico, social, cultural e de direitos. Sua fala, seus gestos, suas brincadeiras, seus desenhos, seus movimentos e suas perguntas constituem formas legítimas de expressão e conhecimento. Por isso, uma prática pedagógica comprometida com a infância deve criar espaços em que essas diferentes linguagens possam circular e produzir sentidos.

A roda de conversa pode ser um desses espaços. Mais do que reunir crianças em círculo, significa construir uma comunidade de aprendizagem na qual todos possam ensinar e aprender. O papel do professor é fundamental como mediador, observador e organizador de experiências, garantindo que as

diferentes vozes sejam acolhidas e que o planejamento possa ser transformado a partir das contribuições do grupo.

Conclui-se, portanto, que investir em práticas dialógicas e brincantes contribui para uma Educação Infantil mais democrática, inclusiva e significativa. A unidade de ensino que escuta as crianças, valoriza suas experiências e reconhece o brincar como linguagem promove não apenas aprendizagens, mas também pertencimento, autonomia, vínculos e participação social. Assim, a roda de conversa pode constituir-se como uma prática permanente de construção coletiva, na qual a infância ocupa o lugar de protagonismo que lhe é assegurado.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W.; BEANE, James (org.). Escolas democráticas. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 1997.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

CARDOSO, Marilete Calegari. Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de educação infantil. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

CHIARO, Salete de; LEITÃO, Selma. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 3, p. 350-357, 2005.

FREIRE, Madalena (org.). Grupo: indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. 3. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

FREIRE, Paulo. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LAEVERS, Ferre. Educação experiencial: tornando a Educação Infantil mais afetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contratempos*, v. 4, n. 1, 2004.

LEITÃO, Selma. The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, Berkeley, v. 43, n. 6, 2000.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. A brincadeira é a atividade principal da criança pequena. In: FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Professor da pré-escola. Rio de Janeiro: FAE, 1991.

LIBERALI, Fernanda Coelho. As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (org.). A formação do professor como profissional crítico: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MOURA, Adriana F.; LIMA, Maria G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. *Temas em Educação*, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. Lev Vygotsky: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002.

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROJAS, Jucimara; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. Dinâmica do trabalho e a organização do espaço na educação infantil. Cuiabá: EDUFMT, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). Infância (in)visível. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM: O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

GISELE BARBOSA PEREIRA CAVALCANTE ³

RESUMO

A alfabetização constitui um processo complexo que envolve tanto a construção do conhecimento pela criança quanto a organização intencional das práticas de ensino pelo professor. Compreender o papel docente nesse processo é fundamental para superar concepções que reduzem a alfabetização à simples aquisição de técnicas de leitura e escrita ou, em sentido contrário, que atribuem exclusivamente à criança a responsabilidade pela construção desse conhecimento. Este artigo tem como objetivo analisar o papel do professor alfabetizador na construção do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), considerando as contribuições de estudiosos da área da alfabetização, como Magda Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Artur Gomes de Moraes e Telma Weisz. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida por meio da análise de obras que discutem os processos de aprendizagem da escrita e as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização. As discussões evidenciam que o professor exerce uma função mediadora essencial, pois é responsável por criar situações didáticas que possibilitem às crianças refletirem sobre o funcionamento da escrita, avançarem em suas hipóteses e apropriarem-se progressivamente do sistema alfabético. Conclui-se que alfabetizar exige a articulação entre o reconhecimento dos processos cognitivos infantis e um ensino planejado, sistemático e significativo, no qual o professor atua como pesquisador da própria prática.

³ 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,

Palavras-chave: alfabetização; professor alfabetizador; sistema de escrita alfabética; práticas pedagógicas; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A alfabetização representa uma das principais finalidades da educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que a apropriação da leitura e da escrita possibilita aos estudantes ampliar suas formas de participação social, acessar conhecimentos produzidos historicamente e desenvolver autonomia diante das diferentes práticas de linguagem presentes na sociedade. Entretanto, apesar dos avanços nas pesquisas educacionais, alfabetizar todas as crianças ainda constitui um dos grandes desafios enfrentados pelas escolas brasileiras.

No cotidiano das salas de alfabetização, o professor se depara com diferentes trajetórias de aprendizagem. Crianças que compartilham o mesmo espaço escolar podem apresentar conhecimentos distintos sobre a escrita, seja em razão de suas experiências anteriores com a cultura escrita, seja pelos diferentes ritmos de construção desse conhecimento. Essa diversidade exige do professor uma compreensão aprofundada sobre como a criança aprende e sobre quais intervenções pedagógicas podem favorecer avanços significativos.

Durante muito tempo, as discussões sobre alfabetização estiveram centradas principalmente nos métodos de ensino, buscando determinar qual seria a melhor maneira de ensinar as crianças a ler e escrever. Nessa perspectiva, predominavam práticas baseadas na repetição, memorização e treino de unidades menores da língua, como letras e sílabas, compreendendo a criança como alguém que deveria assimilar um conhecimento previamente organizado pelo professor.

Entretanto, os estudos de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999) contribuíram para modificar essa compreensão ao evidenciarem que a criança não inicia seu processo de alfabetização sem conhecimentos prévios. Antes mesmo da escolarização formal, ela estabelece contato com diferentes manifestações da escrita e constrói hipóteses para compreender seu funcionamento. Essa perspectiva trouxe uma importante mudança no modo de compreender a aprendizagem, reconhecendo a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Todavia, considerar a criança como protagonista desse processo não significa defender que a aprendizagem da escrita ocorre espontaneamente ou sem intervenção pedagógica. Ao contrário, as pesquisas contemporâneas sobre alfabetização demonstram que a atuação do professor é indispensável para organizar situações de aprendizagem que possibilitem a reflexão sobre a língua escrita e a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Nesse sentido, Magda Soares (2020) destaca que alfabetizar envolve tanto a apropriação do sistema de escrita quanto a inserção da criança em práticas sociais de leitura e escrita. Para a autora, alfabetização e letramento são processos distintos, porém inseparáveis, pois a aprendizagem da escrita precisa ocorrer em contextos significativos de uso da linguagem.

Artur Gomes de Moraes (2012), por sua vez, ressalta que a escrita alfabética constitui um sistema notacional que necessita ser compreendido pela criança. Dessa forma, o ensino sistemático das propriedades desse sistema torna-se fundamental, cabendo ao professor planejar atividades que favoreçam a análise das relações entre sons e letras, palavras e textos.

Diante dessas discussões, este artigo tem como objetivo analisar o papel do professor alfabetizador na construção do Sistema de Escrita Alfabética, refletindo sobre a importância da mediação docente, do planejamento pedagógico e das intervenções intencionais no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em estudos de autores que investigam a alfabetização e os processos de ensino e aprendizagem da língua escrita. A análise busca contribuir para a reflexão sobre a prática docente alfabetizadora, especialmente no contexto da escola pública, em que o professor enfrenta o desafio de garantir o direito de aprendizagem de todos os estudantes.

A CRIANÇA COMO SUJEITO DA APRENDIZAGEM

As contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) demonstraram que a criança não inicia o processo de alfabetização sem conhecimentos prévios. Antes mesmo de ingressar na escola, ela tem contato com diferentes situações

de leitura e escrita e começa a construir explicações sobre o funcionamento da língua escrita.

A partir dessas experiências, a criança formula hipóteses e modifica seus conhecimentos conforme entra em contato com novas situações. As autoras identificaram diferentes níveis de compreensão da escrita, passando pelas hipóteses pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Essa compreensão trouxe mudanças importantes para a prática pedagógica. O professor passou a ter condições de observar as produções das crianças não apenas para identificar erros, mas para compreender o que elas já sabem e quais conhecimentos ainda precisam construir.

No entanto, conhecer as hipóteses de escrita não significa esperar que a criança avance naturalmente. É necessário que o professor organize situações que provoquem reflexão e possibilitem novos conhecimentos.

Nesse sentido, o papel docente está relacionado à capacidade de observar, interpretar e intervir. A produção escrita da criança torna-se uma importante fonte de informação para o planejamento das atividades e para a definição das intervenções pedagógicas.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM

Compreender como a criança aprende não elimina a necessidade do ensino. Pelo contrário, exige que o professor conheça o objeto de ensino e organize situações adequadas às necessidades dos estudantes.

Para Moraes (2012), a escrita alfabética constitui um sistema notacional que possui características próprias. Dessa forma, a alfabetização não pode ser reduzida à memorização de letras e sílabas. A criança precisa compreender progressivamente como as letras representam os sons da fala e como esse sistema se organiza.

O professor pode favorecer essa aprendizagem por meio de atividades que envolvam comparação de palavras, identificação de rimas, análise de sílabas, reconhecimento de letras e reflexão sobre diferentes formas de escrever uma mesma palavra.

Morais (2019) também destaca a importância da consciência fonológica, que envolve a capacidade de refletir sobre os sons da fala. Atividades com rimas, parlendas, cantigas, identificação de palavras que começam ou terminam de maneira semelhante e brincadeiras com sílabas podem contribuir para esse desenvolvimento, especialmente quando relacionadas à escrita.

No cotidiano da sala de aula, a intervenção do professor faz diferença. Ao invés de simplesmente apresentar a escrita correta, é possível questionar a criança sobre como pensou para escrever determinada palavra, quais letras poderiam ser utilizadas ou quais palavras apresentam sons semelhantes.

Dessa forma, ensinar significa criar situações para que a criança pense sobre aquilo que está aprendendo. O professor não substitui a atividade intelectual do estudante, mas cria condições para que ela aconteça.

AValiação E PLANEJAMENTO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A avaliação ocupa um papel importante no trabalho do professor alfabetizador, principalmente porque permite acompanhar os avanços e identificar as dificuldades apresentadas pelos estudantes.

As produções escritas das crianças podem fornecer informações importantes sobre seus conhecimentos e hipóteses. A partir dessas informações, o professor pode reorganizar seu planejamento e propor atividades que atendam às necessidades da turma.

Entretanto, avaliar não deve significar apenas classificar os estudantes. A avaliação precisa contribuir para a tomada de decisões pedagógicas. Quando o professor identifica o que uma criança já sabe, consegue pensar em situações que favoreçam novos avanços.

Nesse sentido, planejamento e avaliação estão diretamente relacionados. O professor planeja, observa os resultados, identifica as necessidades dos estudantes e reorganiza sua prática quando necessário.

Weisz (2009) destaca a importância de compreender que ensinar e aprender não são processos automaticamente coincidentes. O fato de um conteúdo ter sido

ensinado não significa que todos os estudantes tenham conseguido compreendê-lo da mesma maneira.

Essa realidade é bastante presente nas salas de alfabetização. Em uma mesma turma, encontramos crianças em diferentes momentos de aprendizagem. Por isso, é necessário utilizar diferentes estratégias, agrupamentos e formas de intervenção, mantendo expectativas de aprendizagem para todos.

OS DESAFIOS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA ESCOLA PÚBLICA

A heterogeneidade das turmas constitui um dos principais desafios encontrados pelo professor alfabetizador. As crianças possuem diferentes experiências com a leitura e a escrita, diferentes ritmos de aprendizagem e diferentes formas de participar das atividades.

Essa diversidade exige planejamento e acompanhamento contínuo. Ensinar todos da mesma maneira não significa necessariamente garantir que todos aprendam. Em alguns momentos, determinados estudantes precisam de maior mediação, novas explicações ou atividades que retomem conhecimentos ainda não consolidados.

Nesse contexto, o professor precisa conhecer seus estudantes e utilizar as informações produzidas no cotidiano para reorganizar sua prática. A observação, a avaliação e o registro dos avanços tornam-se importantes instrumentos para esse trabalho.

Também é necessário garantir que a alfabetização aconteça em contato com diferentes práticas de leitura e escrita. Como afirma Soares (2020), alfabetizar e letrar são processos que precisam estar articulados. A criança deve aprender o funcionamento do sistema de escrita, mas também compreender seus usos e funções sociais.

Assim, atividades de leitura de histórias, listas, bilhetes, poemas, parlendas, textos informativos e produções coletivas podem fazer parte da rotina de alfabetização. Essas situações permitem que a criança compreenda que ler e escrever são práticas utilizadas para diferentes finalidades.

O professor alfabetizador precisa, portanto, equilibrar o ensino sistemático da escrita com situações significativas de leitura e produção textual. Essa articulação contribui para que a aprendizagem não se limite ao domínio de letras e palavras, mas possibilite a participação da criança na cultura escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite compreender que o professor possui papel fundamental no processo de alfabetização. Embora a criança construa hipóteses sobre a escrita, é necessária a mediação docente para organizar situações que favoreçam novos conhecimentos.

As contribuições de Ferreiro, Soares e Moraes demonstram a importância de compreender como a criança aprende, sem deixar de garantir um ensino sistemático do Sistema de Escrita Alfabética. Nesse processo, avaliação, planejamento e intervenção são fundamentais para acompanhar os avanços e atender às diferentes necessidades dos estudantes.

Conclui-se que alfabetizar exige conhecimento sobre a aprendizagem infantil, intencionalidade pedagógica e compromisso com o direito de todas as crianças de aprender a ler e escrever.

REFERÊNCIAS

- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- 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.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SOARES, Magda. *Alfabetizar: 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.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM