WWW.SLEDITORA.COM

ISSN: 2675-4193

SL EDUCACIONAL

JULHO DE 2026 V.8 N.07



CIMESB
Formação de Professores

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/07/2026

Revista SL Educacional

N° 07
Julho 2026
Publicação
Mensal (julho)
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.07 (2026) - São Paulo: SL Editora, 2026 – Mensal
Modo de acesso: https://www.sleditora.com/

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/07/2026

1 Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA (0 A 4 ANOS)
ALINE BIANCA GOMES AVELAR ROSA..... **05**
AUTORIDADE PEDAGÓGICA E SUBJETIVIDADE NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE E A RELAÇÃO COM OS ESTUDANTES
BRUNA CALENTE MACEDO **09**
O CONVÍVIO ENTRE BEBÊS NO BERÇÁRIO: AS INTERAÇÕES E O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA
CACILDA BAPTISTA FERNANDES **29**
NECESSIDADE DO TRATAMENTO MULTIDISCIPLINAR JUNTO A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA
DANIELA SHIBUYA ITAMURA..... **38**
REFLETINDO SOBRE O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ÉRICA MARTINS DA SILVA..... **56**
A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO PSICOPEDAGÓGICO NA GESTÃO ESCOLAR
HIVIA POLESE..... **74**
CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL: POLÍTICAS CURRICULARES NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO
ISABELLA MARINHO DE MELO **80**
O LÚDICO COMO UMA FORMA PRAZEROSA DE APRENDER MATEMÁTICA
JAILMA DE SOUZA RODRIGUES DOS SANTOS..... **85**
VIOLÊNCIA ESCOLAR CONTRA PROFESSORES, ALUNOS E GESTÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA VIVÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO
KÁTIA PRISCILA DE LIMA DOS SANTOS **100**
ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA DA IDADE CRONOLÓGICA
LARA CAROLINE FERNANDES ALVES DE SOUSA..... **112**
MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
LÉIA SOBREIRA LIMA DO NASCIMENTO **133**
"VAI TRABALHAR, VAGABUNDO!": A RELAÇÃO DE TRABALHO NA MALANDRAGEM
LÍGIA ALVES CARDOSO SIQUEIRA **138**
MEDIAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARGARETH XAVIER DE OLIVEIRA..... **145**
EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE PARA TODOS: DESAFIOS HISTÓRICOS E PERSPECTIVAS PARA A CIDADANIA E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL
NEUSA CORREIA DA SILVA PEREIRA **152**
EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS E PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR
PATRÍCIA DA SILVA OLIVEIRA GUERRA **161**
O IMPACTO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO E NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SILVIA APARECIDA CEZAR **169**
A INSTITUIÇÃO ESCOLA E O PROCESSO DE INCLUSÃO
SILVIA LETICIA DE OLIVEIRA JESUS **177**
A CONTRIBUIÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
SORAIA RODRIGUES DOS SANTOS FARIAS **194**
A EDUCAÇÃO FÍSICA E O BRINCAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
THAINÁ MENDES SARTORI SILVA **202**
A FIGURA FEMININA EM MACHADO DE ASSIS
VANESSA DE MATOS SANTOS..... **207**

SUMÁRIO

LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, LINGUÍSTICO E SOCIOCULTURAL
GABRIELA AMORIM RIBEIRO **225**
EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS E PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR
PATRÍCIA DA SILVA OLIVEIRA GUERRA **237**
ANÁLISE COMPARATIVA DOS POEMAS "VIRGEM MORTA" E "ANNABEL LEE"
ANA PAULA LEITÃO DE OLIVEIRA TIERNO **244**
O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA COMO PRIMEIRA MANIFESTAÇÃO DA ESCRITA
JOANA DE OLIVEIRA STRAIOTO **286**
GUARDIÕES DO MAPA: UMA PROVA GAMIFICADA PARA AVALIAR ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
KARINA CARDOSO RODRIGUES **301**
O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS, INTERAÇÕES E APRENDIZAGENS NA CONSTRUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS
LIDIANE SOARES SANTANA **309**
A ÓTICA DA SOCIEDADE BRASILEIRA SOBRE OS NEGROS SURDOS
KELLY CRISTINA SILVA CELESTINO **320**
O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: DIMENSÕES COGNITIVAS, ESTATÍSTICAS E PEDAGÓGICAS
ROSILENE DOS ANJOS SANTOS **326**
ATUAÇÃO DO EDUCADOR FÍSICO NO PSE (PROGRAMA SAÚDE ESCOLAR)
SANDRA REGINA SALATA **332**
ESTRATÉGIAS E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR
WELLINGTON JOSÉ DA SILVA **337**
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PRÁTICAS PARA UMA ESCOLA PARA TODOS
SIMONE ZUCULIN BONIFACIO **348**
AMBIENTE ALFABETIZADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO COMO MEDIADORA DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA
RENATA FRENCL RIBEIRO **364**
INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONSTRUINDO UMA ESCOLA PARA TODOS
ANDRESSA RAMOS VICHIATO IEVENES **374**
FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SABERES DOCENTES PARA A INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ANDRÉ LUIZ CARVALHO 379
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO EQUITATIVA
PEDRO FABIO PEREIRA DA SILVA **388**
ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIALIDADES COMO ELEMENTOS DA PEDAGOGIA
PRISCILA DA SILVA SANTOS **396**
A PSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR
ROSIANE MARIA DA SILVA **405**

A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA (0 A 4 ANOS)

ALINE BIANCA GOMES AVELAR ROSA

RESUMO

A noção de experiência estética, nesse contexto, rompe com a simples decodificação de sinais gráficos para se afirmar como um mergulho sensível no mundo da criação literária.

Palavras-chave: Infância; Leitura; Aprendizagem.

Como destacam os documentos curriculares da Educação Infantil, a leitura oferecida desde o berço potencializa o desenvolvimento da oralidade e da compreensão do código escrito, indo muito além de uma preparação para a alfabetização formal. Quando um adulto lê em voz alta para um bebê, não está apenas ensinando palavras; está oferecendo afeto, cuidado e estímulos que são fundamentais nesse período de intenso desenvolvimento neural.

Para os pequenos de 0 a 4 anos, o livro pode ser compreendido como um "objeto de transição" estético. Os cantos de leitura, quando bem estruturados na escola ou na família, tornam-se territórios de deleite, onde a literatura infantil,

compreendida como arte, assume papel fundamental na constituição simbólica das infâncias. Esse contato precoce com as palavras e imagens permite à criança explorar texturas, cores e sons (como rimas e onomatopeias), desenvolvendo sua sensibilidade estética e a percepção do mundo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa visão ao enfatizar que a leitura deve proporcionar experiências que ampliem o repertório cultural e contribuam para a formação de leitores competentes e críticos.

A ORGANIZAÇÃO DOS CANTOS CIRCUNSCRITOS LITERÁRIOS

O espaço físico não é neutro; ele educa. Ao criar um "cantinho da leitura", ou canto circunscrito literário, o educador ou a família delimita um lugar simbólico onde a magia das histórias se concretiza. A expressão "circunscrito" é fundamental, pois se refere ao ato de limitar, enquadrar e dar um contorno especial ao espaço, diferenciando-o do restante da sala ou do quarto.

Estudos acadêmicos apontam que a presença desses cantos contribui para incentivar atividades de leitura como rotina, despertando habilidades nas crianças. Assim, o canto de leitura, composto por almofadas, estantes baixas ao alcance das crianças e uma curadoria cuidadosa de livros com qualidade estética, cria um ambiente convidativo para o que a especialista em literatura infantil Teresa Colomer chama de "imersão literária". A criança, ao manusear o livro sozinha ou ao ouvir uma contação de histórias nesse espaço, desenvolve noção de orientação, percebe a direção da escrita e estabelece um diálogo natural com o adulto leitor.

É importante destacar, como aponta o Ministério da Educação (MEC), que essa prática não deve ser confundida com alfabetização precoce, mas sim compreendida como uma imersão em práticas sociais de uso da oralidade, leitura e escrita, nas quais a criança entende, gradativamente, os usos e as funções sociais da linguagem. A leitura na primeira infância é, portanto, uma via de mão dupla, na qual a experiência estética se sobrepõe à técnica.

CONCLUSÃO

A leitura nos primeiros anos de vida é, acima de tudo, um ato de amor e mediação cultural, por meio da reflexão sobre suas matrizes curriculares (Reggio Emilia e ludicidade), incentiva o futuro docente a enxergar a sala de aula como um ateliê de experiências. Ao organizar cantos circunscritos literários, professores e familiares delimitam um espaço significativo onde a liberdade criadora e a imaginação se encontram com a palavra. É nesse encontro sensível que se planta a semente para a formação de leitores competentes e, mais do que isso, de adultos mais criativos e emocionalmente estruturados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; ESPÍNDOLA, Carolina do Santos. Leitura e escrita na Educação Infantil: um tema polêmico e necessário. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 19, 2023.

SANTOS ANDRADE, Amanda Regina dos. A importância dos cantinhos de leitura nas salas da Educação Infantil. CONEDU, 2020.

AUTORIDADE PEDAGÓGICA E SUBJETIVIDADE NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE E A RELAÇÃO COM OS ESTUDANTES

BRUNA CALENTE MACEDO

RESUMO
A autoridade pedagógica na escola contemporânea tem sido objeto de intensos debates, especialmente em contextos marcados por transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam diretamente as relações entre professores e estudantes. O presente artigo tem como objetivo analisar a reconfiguração da autoridade docente e suas implicações para a prática pedagógica e para a constituição da subjetividade dos estudantes. Parte-se do pressuposto de que a autoridade não pode ser compreendida como imposição ou controle, mas como construção relacional mediada pelo reconhecimento, pelo diálogo e pela legitimidade do saber. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores da educação, da sociologia e da filosofia, com destaque para as contribuições de Freire, Foucault, Arendt, Charlot e Vygotsky. A análise evidencia que a crise da autoridade docente não implica sua ausência, mas sua transformação, exigindo novas formas de mediação pedagógica. Defende-se que a construção de uma autoridade pedagógica democrática constitui elemento central para a promoção de aprendizagens significativas e para o fortalecimento das relações escolares. Conclui-se que a autoridade, quando fundamentada no diálogo e na ética, pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e autônomos.
Palavras-chave: Autoridade pedagógica; Subjetividade; Relação professor-aluno; Prática docente; Educação.

INTRODUÇÃO

A autoridade pedagógica, historicamente considerada um dos pilares da organização escolar, tem passado por profundas transformações na contemporaneidade, especialmente em contextos marcados pela ampliação do acesso à informação, pela reconfiguração das relações sociais e pela emergência de novas formas de subjetividade. Longe de se constituir como um dado estável ou natural, a autoridade docente deve ser compreendida como construção histórica e social, atravessada por disputas de sentido, relações de poder e mudanças culturais que impactam diretamente a prática educativa e as relações entre professores e estudantes.

Nas formas tradicionais de organização escolar, a autoridade do professor estava fortemente associada à sua posição institucional e ao domínio do conhecimento. A escola, estruturada a partir de modelos disciplinares, conferia

ao docente o papel de transmissor legítimo do saber, cabendo ao estudante a função de receptor. No entanto, essa configuração tem sido progressivamente tensionada por transformações que deslocam o lugar do conhecimento e reconfiguram as formas de acesso à informação. A difusão das tecnologias digitais, por exemplo, rompe com a centralidade da escola como principal espaço de produção e circulação do saber, desafiando a legitimidade tradicional da autoridade docente.

Nesse contexto, a análise de Hannah Arendt oferece importante contribuição ao destacar que a crise da autoridade na modernidade não significa sua eliminação, mas sua perda de fundamento nas tradições que anteriormente a sustentavam (ARENDT, 2005). Para Arendt, a autoridade não pode ser confundida com autoritarismo ou coerção, mas deve estar ancorada em um reconhecimento social que legitime a relação entre quem ensina e quem aprende. A fragilização desse reconhecimento, na escola contemporânea, evidencia a necessidade de reconstrução das bases da autoridade pedagógica.

A contribuição de Michel Foucault permite aprofundar essa análise ao compreender a escola como espaço de produção de saber e poder. Para Foucault (1987), as instituições modernas operam por meio de dispositivos que regulam comportamentos, organizam práticas e produzem sujeitos. A autoridade docente, nesse sentido, não se exerce apenas de forma explícita, mas também por meio de mecanismos sutis de controle, como avaliação, disciplina e organização do tempo escolar. A crise da autoridade pode, portanto, ser interpretada como transformação desses dispositivos, que passam a ser questionados e, em alguns casos, rejeitados.

Ao mesmo tempo, a subjetividade dos estudantes contemporâneos é marcada por processos de individualização, autonomia e valorização da expressão pessoal. Jovens inseridos em contextos de intensa circulação de informações e de múltiplas referências culturais tendem a construir relações diferentes com o conhecimento e com a autoridade. Conforme analisa Bernard Charlot, a relação com o saber envolve dimensões identitárias e sociais, sendo influenciada pelas experiências vividas pelos estudantes no interior e fora da escola (CHARLOT, 2000). Nesse sentido, a autoridade pedagógica não pode ser imposta, devendo ser construída a partir do reconhecimento do estudante como sujeito ativo no processo educativo.

A teoria histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Lev Vygotsky, reforça a centralidade das relações sociais na construção do conhecimento. Para Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio da mediação, sendo o professor responsável por organizar situações que possibilitem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essa mediação, no entanto, depende da qualidade da relação estabelecida com o estudante, o que implica repensar a autoridade como elemento relacional e não como imposição hierárquica.

Nesse cenário, observa-se que a crise da autoridade docente não resulta apenas de mudanças internas à escola, mas está profundamente relacionada às transformações da sociedade contemporânea. A valorização da autonomia individual, a contestação de hierarquias e a pluralização das formas de conhecimento contribuem para a construção de novas formas de relação entre professores e estudantes. No entanto, a ausência de referências claras para a construção dessa nova autoridade pode gerar insegurança, conflitos e dificuldades na prática pedagógica.

A pedagogia crítica, especialmente nas contribuições de Paulo Freire, oferece importante referencial para a reconstrução da autoridade pedagógica. Para Freire (1996), a autoridade deve ser exercida de forma democrática, fundamentada no diálogo, na escuta e no reconhecimento do outro como sujeito. Essa perspectiva rompe com modelos autoritários, propondo uma relação pedagógica baseada na construção coletiva do conhecimento. A autoridade, nesse sentido, não desaparece, mas se transforma, assumindo caráter ético e relacional.

Entretanto, a construção dessa autoridade democrática enfrenta desafios significativos, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, precarização do trabalho docente e ausência de formação adequada. Professores frequentemente são demandados a exercer autoridade em condições que dificultam sua legitimidade, o que evidencia a necessidade de políticas educacionais que sustentem essa prática.

Diante desse contexto, torna-se evidente que a análise da autoridade pedagógica na contemporaneidade exige uma abordagem que articule diferentes dimensões histórica, social, cultural e pedagógica reconhecendo sua complexidade e seus múltiplos determinantes. Não se trata de recuperar

modelos tradicionais de autoridade, mas de compreender como ela pode ser reconstruída de forma a responder às demandas atuais da educação.

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar a reconfiguração da autoridade pedagógica na escola contemporânea, problematizando seus desafios e suas implicações para a prática docente e para a constituição da subjetividade dos estudantes. Busca-se compreender como a autoridade pode ser exercida de forma legítima e democrática, contribuindo para a construção de relações pedagógicas mais significativas e para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

A CRISE DA AUTORIDADE NA CONTEMPORANEIDADE: ENTRE TRADIÇÃO, CONTROLE E SUBJETIVIDADE

A compreensão da crise da autoridade pedagógica na escola contemporânea exige sua inserção em um quadro mais amplo de transformações sociais e culturais que reconfiguram as formas de poder, saber e subjetividade. A autoridade, longe de ser um atributo fixo ou inerente à posição docente, constitui-se como construção histórica, dependente de condições simbólicas e institucionais que garantam sua legitimidade. Na ausência dessas condições, o exercício da autoridade tende a se fragilizar, produzindo efeitos diretos sobre as relações pedagógicas.

A análise de Hannah Arendt é central para compreender esse fenômeno. Para Arendt (2005), a autoridade, nas sociedades tradicionais, estava ancorada na tradição e na continuidade histórica, sendo transmitida de geração em geração como forma de orientação do mundo comum. No entanto, a modernidade rompe com essas bases, instaurando uma crise que não elimina a autoridade, mas retira seu fundamento. Na escola, esse processo se manifesta na dificuldade de sustentar a legitimidade do professor apenas a partir de sua posição institucional, exigindo novas formas de construção dessa autoridade.

Essa crise é aprofundada pelas transformações nos modos de acesso ao conhecimento. A escola, que historicamente ocupou lugar central na transmissão do saber, vê-se desafiada por um cenário em que a informação circula de forma descentralizada e imediata. Estudantes têm acesso a múltiplas fontes de conhecimento, o que altera a relação tradicional entre quem ensina e quem aprende. Nesse contexto, a autoridade docente não pode mais se basear

exclusivamente no domínio do conteúdo, sendo necessário construir formas de legitimação que considerem a mediação, a orientação e a capacidade crítica.

A perspectiva de Michel Foucault contribui para ampliar essa análise ao evidenciar que a autoridade, nas instituições modernas, está vinculada a dispositivos de poder que organizam e regulam comportamentos. Para Foucault (1987), a escola opera por meio de mecanismos disciplinares, como a vigilância, a avaliação e a normalização, que produzem sujeitos ajustados às normas sociais. A autoridade docente, nesse modelo, está associada à capacidade de controlar e organizar o comportamento dos estudantes.

Entretanto, na contemporaneidade, esses mecanismos passam a ser questionados, gerando tensões no interior da escola. A resistência dos estudantes às formas tradicionais de controle pode ser interpretada não apenas como indisciplina, mas como expressão de transformações nas formas de subjetivação. A autoridade baseada na imposição tende a perder eficácia, exigindo a construção de estratégias mais dialógicas e mediadoras.

A análise de Byung-Chul Han oferece uma chave importante para compreender essas transformações. Para Han (2015), a sociedade contemporânea não se organiza mais a partir da lógica disciplinar, mas da lógica do desempenho, na qual o sujeito é levado a explorar a si mesmo em busca de produtividade e sucesso. Nesse contexto, o poder não se exerce predominantemente por coerção externa, mas por meio da internalização de exigências. A autoridade, portanto, não desaparece, mas se desloca, assumindo formas mais difusas e menos visíveis.

No ambiente escolar, essa lógica se manifesta na valorização do desempenho acadêmico, na pressão por resultados e na responsabilização individual dos estudantes. A autoridade docente, nesse cenário, pode ser tensionada pela expectativa de que o professor atue mais como facilitador do aprendizado do que como figura de referência. Essa mudança, embora traga potencial para práticas mais participativas, também pode gerar insegurança e indefinição quanto ao papel do docente.

A subjetividade dos jovens contemporâneos é marcada por processos intensos de individualização e por uma reconfiguração profunda das formas de relação com a autoridade, o que impacta diretamente o modo como se inserem no espaço escolar e se relacionam com o conhecimento. Diferentemente de

contextos históricos anteriores, nos quais a autoridade era sustentada por tradições mais estáveis e por referências institucionais pouco questionadas, a contemporaneidade é caracterizada por uma pluralidade de valores, pela valorização da autonomia e pela multiplicidade de experiências culturais que atravessam a constituição dos sujeitos.

Esse processo de individualização pode ser compreendido a partir das transformações sociais descritas por Zygmunt Bauman, que analisa a modernidade como marcada pela fluidez das relações e pela fragilidade dos vínculos (BAUMAN, 2001). Na chamada “modernidade líquida”, as estruturas tradicionais perdem sua estabilidade, e os indivíduos são convocados a construir suas próprias trajetórias, assumindo maior responsabilidade por suas escolhas. No caso dos jovens, essa condição implica maior autonomia, mas também maior insegurança, na medida em que referências coletivas tornam-se menos definidas.

Nesse contexto, a relação com a autoridade sofre transformações significativas. A valorização da expressão pessoal, da liberdade de escolha e da contestação de normas contribui para a construção de relações menos hierárquicas, nas quais a autoridade não é automaticamente reconhecida, mas precisa ser legitimada. Esse movimento, embora represente avanço em relação a modelos autoritários, também pode dificultar o estabelecimento de referências externas, especialmente quando não há mediações adequadas que orientem esse processo.

A análise de Bernard Charlot oferece importante contribuição para compreender essa dinâmica ao destacar que a relação com o saber está profundamente vinculada à relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo (CHARLOT, 2000). Aprender não é apenas adquirir conteúdos, mas construir sentido para o conhecimento, o que depende das experiências vividas pelo estudante e de sua posição no contexto social. Nesse sentido, a dificuldade de reconhecimento da autoridade docente pode estar relacionada à ausência de sentido atribuído à experiência escolar.

A escola, muitas vezes, mantém práticas pedagógicas que não dialogam com as formas contemporâneas de subjetivação, o que contribui para o distanciamento dos estudantes. Conteúdos descontextualizados, metodologias rígidas e ausência de participação ativa limitam as possibilidades de construção

de sentido, fazendo com que o conhecimento seja percebido como algo imposto e pouco relevante. Nesse cenário, a autoridade do professor tende a ser questionada, não necessariamente por rejeição à figura docente, mas pela falta de conexão entre o que é ensinado e a realidade vivida pelos jovens.

Além disso, a subjetividade juvenil contemporânea é profundamente influenciada pelas tecnologias digitais e pelas redes sociais, que ampliam as possibilidades de expressão e interação, mas também introduzem novas formas de relação com o conhecimento e com a autoridade. Jovens têm acesso a uma diversidade de informações e opiniões, o que pode fortalecer sua autonomia crítica, mas também gerar dispersão e dificuldade de aprofundamento. A autoridade baseada exclusivamente na detenção do saber perde espaço nesse contexto, exigindo novas formas de legitimação.

A análise de Byung-Chul Han contribui para compreender os efeitos dessas transformações ao destacar que a sociedade contemporânea é marcada pela lógica do desempenho, na qual o sujeito é incentivado a se autoexplorar em busca de produtividade e reconhecimento (HAN, 2015). Jovens são constantemente pressionados a se destacar, o que pode gerar ansiedade, insegurança e fragilidade emocional. Essa condição influencia sua relação com a escola, que passa a ser percebida não apenas como espaço de aprendizagem, mas também como ambiente de avaliação e competição.

Nesse contexto, a crise da autoridade docente não pode ser compreendida apenas como problema institucional, mas como fenômeno que envolve transformações mais amplas na constituição da subjetividade juvenil. A dificuldade de reconhecimento da autoridade está relacionada à forma como os jovens constroem suas referências, influenciados por múltiplos contextos e por uma lógica social que valoriza a autonomia e a individualidade.

A contribuição de Michel Foucault permite aprofundar essa análise ao compreender que as formas de poder e autoridade se transformam ao longo do tempo, acompanhando mudanças nas estruturas sociais (FOUCAULT, 1987). Na contemporaneidade, o poder tende a se exercer de forma mais difusa, por meio de práticas que incentivam a autonomia e a autorregulação. A autoridade docente, nesse cenário, não desaparece, mas precisa se reorganizar em novas bases, menos centradas no controle e mais na mediação.

Outro elemento relevante refere-se à dimensão afetiva da relação com a autoridade. Jovens tendem a reconhecer como legítima a autoridade que se constrói a partir do respeito, da escuta e da coerência. Professores que estabelecem vínculos significativos, que demonstram interesse pelos estudantes e que atuam de forma ética tendem a ser reconhecidos como referências. Por outro lado, práticas autoritárias ou distantes podem gerar resistência e desengajamento.

A pedagogia de Paulo Freire reforça essa compreensão ao defender que a autoridade pedagógica deve ser exercida de forma democrática, fundamentada no diálogo e no reconhecimento do outro como sujeito (FREIRE, 1996). Para Freire, a autoridade não se opõe à liberdade, mas deve ser construída em articulação com ela, possibilitando a formação de sujeitos críticos e autônomos. Essa perspectiva é particularmente relevante no contexto contemporâneo, no qual a autonomia dos estudantes deve ser reconhecida e valorizada.

Entretanto, é importante problematizar a ideia de que a valorização da autonomia implica a ausência de limites. A construção da subjetividade envolve a relação com normas e referências externas, que são fundamentais para a organização da vida social. A ausência de autoridade pode gerar insegurança e dificultar o processo educativo, o que evidencia a necessidade de construir formas equilibradas de exercício da autoridade.

Diante desse conjunto de elementos, torna-se evidente que a subjetividade juvenil contemporânea exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas e das formas de exercício da autoridade. A construção de uma autoridade legítima depende da capacidade de estabelecer relações significativas, de promover a construção de sentido e de dialogar com as experiências dos estudantes.

Assim, compreender a relação entre subjetividade juvenil e autoridade pedagógica constitui condição fundamental para enfrentar os desafios da educação contemporânea. A escola, ao reconhecer essas transformações, pode construir práticas mais adequadas às necessidades dos jovens, contribuindo para a promoção de aprendizagens significativas e para o fortalecimento das relações pedagógicas.

Outro elemento relevante refere-se à tensão entre autoridade e autoritarismo. Em muitos contextos, a crítica às formas autoritárias de ensino foi interpretada como necessidade de eliminar qualquer forma de autoridade, o que resultou em práticas pedagógicas marcadas pela ausência de referências claras. No entanto, essa interpretação revela-se problemática, na medida em que a ausência de autoridade pode gerar insegurança e dificultar o processo educativo.

A distinção entre autoridade e autoritarismo é fundamental nesse debate. Enquanto o autoritarismo se baseia na imposição e na negação do outro como sujeito, a autoridade legítima fundamenta-se no reconhecimento, na competência e na construção de relações de confiança. A crise contemporânea exige, portanto, a reconstrução dessa autoridade em novas bases, capazes de responder às demandas atuais da educação.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a crise da autoridade pedagógica não representa sua extinção, mas sua transformação. A escola contemporânea é desafiada a construir formas de autoridade que não se apoiem exclusivamente na hierarquia ou no controle, mas na capacidade de mediação, no diálogo e na produção de sentido. Essa reconstrução exige não apenas mudanças na prática docente, mas também na formação dos professores e nas políticas educacionais que sustentam o trabalho pedagógico.

Assim, compreender a crise da autoridade como processo histórico e social permite superar leituras simplistas e construir estratégias mais adequadas para enfrentar os desafios contemporâneos. A autoridade pedagógica, quando fundamentada em princípios democráticos e éticos, pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de se posicionar de forma consciente no mundo.

AUTORIDADE PEDAGÓGICA E MEDIAÇÃO: O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO VÍNCULO COM O ESTUDANTE

A reconfiguração da autoridade pedagógica na contemporaneidade impõe a necessidade de compreender o papel do professor não mais como figura de imposição ou controle, mas como mediador das relações entre o estudante e o conhecimento. Essa mudança de perspectiva não implica a eliminação da autoridade, mas sua reconstrução em bases relacionais, nas quais o vínculo pedagógico se torna elemento central para o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a autoridade docente passa a depender menos da posição hierárquica e mais da capacidade de estabelecer relações significativas com os estudantes.

A teoria histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Lev Vygotsky, oferece fundamento essencial para essa compreensão. Para Vygotsky (2007), a aprendizagem é um processo socialmente mediado, no qual o sujeito se desenvolve por meio da interação com outros. O conceito de mediação destaca o papel do professor como organizador das condições de aprendizagem, responsável por criar situações que possibilitem ao estudante avançar em seu desenvolvimento. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidencia que o aprendizado ocorre na relação com o outro, o que reforça a centralidade do vínculo pedagógico.

Nesse contexto, a autoridade do professor não se sustenta pela imposição, mas pela sua capacidade de orientar, desafiar e apoiar o estudante em seu processo de aprendizagem. A mediação pedagógica exige sensibilidade para identificar as necessidades dos estudantes, flexibilidade para ajustar estratégias e competência para promover a construção de significados. Essa atuação demanda uma compreensão ampliada do ensino, que considere não apenas os conteúdos, mas também as dimensões afetivas e sociais envolvidas no processo educativo.

A contribuição de Paulo Freire amplia essa análise ao enfatizar o caráter dialógico da educação. Para Freire (1996), a relação pedagógica deve ser construída a partir do diálogo, entendido como encontro entre sujeitos que se reconhecem como capazes de produzir conhecimento. Nesse sentido, a autoridade docente não desaparece, mas se transforma, sendo exercida de forma democrática e ética. O professor, ao mesmo tempo em que orienta, também aprende com os estudantes, estabelecendo uma relação de reciprocidade.

Essa perspectiva rompe com a lógica da educação bancária, na qual o conhecimento é depositado no estudante, e propõe uma educação problematizadora, que valoriza a experiência e a participação dos sujeitos. A autoridade pedagógica, nesse contexto, está associada à capacidade de mobilizar o interesse dos estudantes, de estabelecer conexões entre o conteúdo

e a realidade e de promover a reflexão crítica. O vínculo pedagógico torna-se, assim, condição para a construção de aprendizagens significativas.

Entretanto, a construção desse vínculo não ocorre de forma automática, sendo atravessada por múltiplos fatores, como condições de trabalho, número de estudantes por turma, formação docente e contexto social. Professores que atuam em condições precárias, com turmas numerosas e pouca autonomia, enfrentam dificuldades para estabelecer relações mais próximas com os estudantes. Essa realidade evidencia que a mediação pedagógica depende não apenas de competências individuais, mas também de condições institucionais que possibilitem sua realização.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de reconhecer o estudante como sujeito ativo no processo educativo. A autoridade pedagógica, nesse sentido, não pode ser construída a partir da negação da autonomia do estudante, mas deve dialogar com suas experiências, interesses e formas de expressão. Conforme argumenta Bernard Charlot, a relação com o saber envolve dimensões identitárias e sociais, sendo influenciada pela forma como o estudante se percebe e se posiciona diante do conhecimento (CHARLOT, 2000). O vínculo pedagógico, portanto, depende da capacidade do professor de estabelecer conexões entre o conteúdo escolar e o universo do estudante.

A dimensão afetiva desempenha papel central no processo educativo, especialmente no que se refere à construção da autoridade pedagógica e ao engajamento dos estudantes. Longe de constituir um elemento secundário ou complementar à aprendizagem, a afetividade configura-se como condição estruturante das relações escolares, influenciando diretamente a forma como os estudantes se relacionam com o conhecimento, com o professor e com a própria experiência escolar. Nesse sentido, compreender o papel das emoções e dos vínculos no ambiente educativo torna-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes.

A teoria histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Lev Vygotsky, oferece importante base para essa compreensão ao afirmar que os processos cognitivos e afetivos não podem ser dissociados. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ocorre de forma integrada, sendo a aprendizagem resultado da interação entre dimensões intelectuais e emocionais. Nesse sentido, a relação estabelecida entre professor e estudante influencia

diretamente o processo de construção do conhecimento, na medida em que o vínculo afetivo favorece a mediação pedagógica.

Relações baseadas no respeito, na escuta e na confiança contribuem para a criação de um ambiente seguro, no qual os estudantes se sentem reconhecidos e valorizados. Esse sentimento de pertencimento é fundamental para o engajamento, uma vez que o estudante passa a se perceber como parte do processo educativo, e não apenas como receptor passivo de conteúdos. Conforme argumenta Donald Winnicott, o desenvolvimento emocional saudável depende da presença de um ambiente suficientemente bom, capaz de oferecer segurança e sustentação ao sujeito (WINNICOTT, 1983). No contexto escolar, o professor pode desempenhar esse papel ao construir relações de cuidado e atenção.

A autoridade pedagógica, nesse cenário, não se sustenta pela imposição ou pelo controle, mas pela qualidade do vínculo estabelecido com os estudantes. Quando associada ao cuidado e à ética, a autoridade tende a ser reconhecida e legitimada, uma vez que o estudante percebe o professor como referência confiável. Essa legitimidade não é automática, sendo construída no cotidiano das interações, a partir da coerência entre discurso e prática, do respeito mútuo e da capacidade de escuta.

A contribuição de Paulo Freire é fundamental para aprofundar essa análise ao enfatizar que a relação pedagógica deve ser marcada pelo diálogo e pela humanização. Para Freire (1996), ensinar exige respeito à autonomia do educando e reconhecimento de sua dignidade como sujeito. A autoridade, nesse contexto, não se opõe à afetividade, mas se constrói em articulação com ela, sendo exercida de forma ética e comprometida com o desenvolvimento do estudante.

Entretanto, a presença da afetividade na relação pedagógica não implica ausência de limites ou de rigor. Ao contrário, a construção de um ambiente afetivamente saudável depende da clareza de regras, da consistência das ações e da capacidade de estabelecer limites de forma respeitosa. A autoridade pedagógica exige equilíbrio entre proximidade e distanciamento, evitando tanto o autoritarismo quanto a permissividade. Professores que conseguem estabelecer esse equilíbrio tendem a construir relações mais estáveis e produtivas.

Por outro lado, práticas autoritárias ou distantes podem gerar efeitos negativos sobre o engajamento dos estudantes. A imposição de regras sem diálogo, a ausência de escuta e a desconsideração das experiências dos alunos contribuem para a construção de relações marcadas pela resistência e pela desmotivação. Nesse contexto, o estudante pode desenvolver uma relação negativa com a escola, associando-a a experiências de controle e exclusão, o que compromete o processo de aprendizagem.

A análise de Michel Foucault permite compreender como práticas autoritárias podem operar como formas de controle que limitam a autonomia dos sujeitos (FOUCAULT, 1987). No ambiente escolar, mecanismos como punições excessivas, vigilância constante e rigidez disciplinar podem produzir conformidade, mas não necessariamente engajamento. A aprendizagem, nesse caso, tende a ser superficial, baseada na obediência e não na construção de sentido.

Além disso, a ausência de vínculo afetivo pode intensificar conflitos no ambiente escolar. Estudantes que não se sentem reconhecidos ou respeitados tendem a manifestar resistência por meio de comportamentos considerados inadequados, como indisciplina ou desinteresse. Essas manifestações, frequentemente interpretadas como problemas individuais, podem ser compreendidas como expressão de relações fragilizadas, nas quais o estudante não encontra espaço para se expressar de forma legítima.

A dimensão afetiva também se relaciona à construção da motivação para aprender. O interesse pelo conhecimento não é dado, mas construído a partir das experiências vividas pelo estudante no ambiente escolar. Professores que demonstram entusiasmo, que estabelecem conexões entre o conteúdo e a realidade dos alunos e que valorizam sua participação contribuem para a construção de uma relação positiva com o saber. Nesse sentido, o vínculo afetivo funciona como mediador do engajamento, favorecendo a aprendizagem significativa.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de considerar as condições institucionais que influenciam a construção desses vínculos. Turmas numerosas, sobrecarga de trabalho docente e falta de apoio institucional dificultam a construção de relações mais próximas entre professores e estudantes. Assim, a promoção de um ambiente afetivamente positivo depende

não apenas da postura individual do professor, mas também de políticas educacionais que garantam condições adequadas de trabalho.

Diante desse conjunto de elementos, torna-se evidente que a dimensão afetiva constitui elemento central na construção da autoridade pedagógica e no engajamento dos estudantes. A escola, ao reconhecer a importância das relações humanas, pode construir ambientes mais acolhedores e propícios à aprendizagem, nos quais os estudantes se sintam valorizados e motivados.

Assim, a integração entre afetividade e ensino não deve ser compreendida como oposição ao rigor acadêmico, mas como condição para sua efetivação. A autoridade pedagógica, quando fundamentada no cuidado, na ética e no diálogo, contribui para a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de se engajar de forma significativa no processo educativo.

A mediação pedagógica também envolve a capacidade de lidar com conflitos de forma construtiva. O conflito, longe de ser evitado, pode ser compreendido como parte do processo educativo, na medida em que envolve o confronto de ideias, valores e perspectivas. Professores que possuem competências para mediar conflitos contribuem para a construção de relações mais equilibradas e para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos estudantes.

Além disso, a construção da autoridade pedagógica está relacionada à coerência entre discurso e prática. Professores que estabelecem regras claras, que agem de forma consistente e que demonstram compromisso com o processo educativo tendem a ser reconhecidos como figuras de referência. A autoridade, nesse sentido, não se impõe, mas se constrói a partir da legitimidade das ações e da confiança estabelecida com os estudantes.

Outro elemento importante refere-se à necessidade de equilíbrio entre proximidade e distanciamento na relação pedagógica. O vínculo com os estudantes não implica a eliminação de limites, mas a construção de uma relação profissional que combine acolhimento e responsabilidade. A autoridade docente depende da capacidade de estabelecer esse equilíbrio, evitando tanto o autoritarismo quanto a permissividade.

Diante desse conjunto de elementos, torna-se evidente que a autoridade pedagógica, na contemporaneidade, está intrinsecamente relacionada à mediação e à construção de vínculos. O professor, ao assumir seu papel como

mediador, contribui para a criação de condições que favorecem o desenvolvimento dos estudantes, não apenas no plano cognitivo, mas também no plano social e emocional.

Assim, a reconstrução da autoridade docente passa pela valorização da relação pedagógica como espaço de interação, diálogo e produção de sentido. Investir na formação de professores para atuar nesse campo constitui condição fundamental para enfrentar os desafios da educação contemporânea e promover práticas pedagógicas mais significativas.

SUBJETIVIDADE JUVENIL E ESCOLA: SENTIDOS, RESISTÊNCIA E ENGAJAMENTO

A compreensão da autoridade pedagógica na contemporaneidade não pode prescindir de uma análise aprofundada da subjetividade dos estudantes, especialmente dos jovens, cuja relação com a escola, com o saber e com as figuras de autoridade tem sido profundamente transformada nas últimas décadas. A subjetividade juvenil, longe de constituir um dado homogêneo, é resultado de processos sociais, culturais e históricos que influenciam a forma como os estudantes se posicionam diante da experiência escolar, produzindo sentidos, resistências e formas específicas de engajamento.

Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer que a relação dos jovens com a escola não se reduz à dimensão cognitiva, sendo atravessada por elementos identitários, afetivos e sociais. Conforme argumenta Bernard Charlot, a relação com o saber envolve não apenas o desejo de aprender, mas também a forma como o sujeito se percebe no mundo e atribui sentido à aprendizagem (CHARLOT, 2000). Nesse sentido, o engajamento escolar depende da capacidade da escola de dialogar com a subjetividade dos estudantes, reconhecendo suas experiências e seus contextos.

A subjetividade juvenil contemporânea é marcada por processos de individualização, pela valorização da autonomia e pela multiplicidade de referências culturais. Jovens crescem em um ambiente caracterizado pela intensa circulação de informações, pela presença constante de tecnologias digitais e pela exposição a diferentes formas de expressão. Essas condições influenciam a forma como constroem suas identidades e estabelecem relações com o conhecimento. A escola, ao não considerar essas transformações, tende

a se tornar um espaço desconectado da realidade dos estudantes, o que compromete seu engajamento.

A análise de Byung-Chul Han contribui para compreender esse cenário ao destacar que a sociedade contemporânea é marcada pela lógica do desempenho e pela autoexploração (HAN, 2015). Jovens são constantemente convocados a produzir, competir e se destacar, o que pode gerar ansiedade, insegurança e desgaste emocional. No ambiente escolar, essa lógica se manifesta na pressão por resultados e na valorização do sucesso acadêmico, o que pode afetar negativamente a relação dos estudantes com o aprendizado.

Ao mesmo tempo, a escola continua operando, em muitos casos, a partir de modelos tradicionais que não dialogam com essas transformações. A organização rígida do tempo, a centralidade da avaliação e a pouca valorização da participação dos estudantes contribuem para a construção de uma experiência escolar pouco significativa. Nesse contexto, a resistência dos estudantes pode ser interpretada não como simples indisciplina, mas como resposta a uma instituição que não reconhece suas necessidades e formas de expressão.

A resistência, nesse sentido, constitui elemento central para a compreensão da subjetividade juvenil. Conforme aponta Michel Foucault, onde há poder, há resistência, sendo esta parte constitutiva das relações sociais (FOUCAULT, 1987). No ambiente escolar, a resistência pode assumir diferentes formas, como desinteresse, contestação de regras, conflitos com professores e afastamento das atividades. Essas manifestações, frequentemente interpretadas como problemas individuais, podem ser compreendidas como formas de expressão de tensões mais amplas.

No entanto, é fundamental evitar uma leitura simplista que romantize a resistência ou que a interprete como solução em si mesma. A resistência pode ser tanto produtiva quanto destrutiva, dependendo das condições em que se manifesta e das formas de mediação estabelecidas. A escola, nesse contexto, deve ser capaz de reconhecer essas manifestações e transformá-las em oportunidades de diálogo e construção de sentido.

A contribuição de Paulo Freire é fundamental para pensar essa transformação. Para Freire (1996), a educação deve possibilitar a problematização da realidade, permitindo que os sujeitos compreendam as

condições em que vivem e atuem sobre elas. A participação ativa dos estudantes no processo educativo constitui elemento central nessa perspectiva, favorecendo o engajamento e a construção de aprendizagens significativas.

A construção de sentido no ambiente escolar depende, portanto, da capacidade de estabelecer conexões entre o conhecimento e a realidade dos estudantes. Conteúdos descontextualizados, metodologias rígidas e práticas pedagógicas pouco participativas tendem a produzir desengajamento, enquanto abordagens que valorizam a experiência dos estudantes favorecem sua participação. O engajamento, nesse sentido, não pode ser imposto, devendo ser construído a partir do reconhecimento do estudante como sujeito.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão afetiva da experiência escolar. Relações marcadas pelo respeito, pela escuta e pelo reconhecimento contribuem para a construção de um ambiente no qual os estudantes se sentem pertencentes. Esse sentimento de pertencimento é fundamental para o engajamento, na medida em que o estudante se percebe como parte do processo educativo. Por outro lado, experiências de exclusão, desvalorização ou invisibilidade podem gerar afastamento e resistência.

A subjetividade juvenil também é atravessada por marcadores sociais como classe, raça e gênero, que influenciam as experiências vividas no ambiente escolar. Estudantes que enfrentam situações de desigualdade ou discriminação podem desenvolver relações mais conflituosas com a escola, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem essas dimensões. A construção de uma escola mais inclusiva depende da capacidade de reconhecer e enfrentar essas desigualdades.

Diante desse conjunto de elementos, torna-se evidente que a compreensão da subjetividade juvenil constitui condição fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes. A autoridade docente, nesse contexto, depende da capacidade de dialogar com os estudantes, reconhecendo suas formas de expressão e suas experiências. A construção de vínculos significativos, a valorização da participação e a mediação de conflitos constituem estratégias essenciais para promover o engajamento.

Assim, pensar a escola a partir da subjetividade dos estudantes implica deslocar o foco de uma educação centrada no controle para uma educação centrada no sentido. Esse movimento exige mudanças nas práticas

pedagógicas, na organização institucional e nas concepções de ensino, possibilitando a construção de uma escola mais conectada com a realidade dos jovens e mais comprometida com sua formação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a autoridade pedagógica, longe de ser um elemento fixo ou natural da prática docente, constitui-se como construção histórica, social e relacional, profundamente atravessada pelas transformações da contemporaneidade. A chamada crise da autoridade, frequentemente interpretada como perda ou enfraquecimento do papel do professor, revela-se, na verdade, como processo de reconfiguração que exige novas formas de compreensão e exercício da prática pedagógica.

Ao examinar as contribuições teóricas de diferentes campos do conhecimento, evidenciou-se que a autoridade não pode mais se sustentar exclusivamente em bases tradicionais, como a hierarquia institucional ou o domínio do conteúdo. Em um contexto marcado pela ampliação do acesso à informação, pela valorização da autonomia e pela pluralidade de referências culturais, a legitimidade da autoridade docente depende, cada vez mais, de sua capacidade de estabelecer relações significativas com os estudantes e de mediar o processo de aprendizagem de forma crítica e contextualizada.

A articulação entre autoridade e mediação revelou-se elemento central nesse processo. A atuação do professor como mediador do conhecimento, conforme proposto pela teoria histórico-cultural, exige não apenas domínio técnico, mas sensibilidade para compreender as necessidades dos estudantes e construir vínculos que favoreçam o desenvolvimento. Nesse sentido, a autoridade pedagógica assume caráter relacional, sendo construída no cotidiano das interações e dependente da qualidade do vínculo estabelecido.

A análise da subjetividade juvenil evidenciou que o engajamento dos estudantes na experiência escolar não pode ser compreendido de forma isolada, sendo influenciado por múltiplos fatores sociais, culturais e afetivos. A resistência, frequentemente interpretada como indisciplina, pode ser entendida como expressão de tensões mais amplas, relacionadas à falta de sentido da

experiência escolar e à desconexão entre a escola e a realidade dos jovens. A construção de práticas pedagógicas que valorizem a participação, o diálogo e a experiência dos estudantes constitui, portanto, condição fundamental para a promoção de aprendizagens significativas.

Entretanto, o estudo também evidenciou os limites estruturais que atravessam a prática docente e a construção da autoridade pedagógica. A precarização das condições de trabalho, a ausência de formação adequada para lidar com dimensões relacionais e a intensificação das desigualdades sociais constituem obstáculos significativos à implementação de práticas mais democráticas. Nesse contexto, a responsabilização individual do professor revela-se insuficiente, sendo necessária a construção de políticas educacionais que ofereçam suporte efetivo ao trabalho pedagógico.

A distinção entre autoridade e autoritarismo mostrou-se fundamental para a compreensão dos desafios contemporâneos. Enquanto o autoritarismo se baseia na imposição e na negação do outro como sujeito, a autoridade legítima fundamenta-se no reconhecimento, na ética e na construção de relações de confiança. A reconstrução da autoridade pedagógica, nesse sentido, não implica o retorno a modelos tradicionais, mas a construção de novas formas de atuação que conciliem firmeza e diálogo, orientação e escuta.

Dessa forma, conclui-se que a autoridade pedagógica, na escola contemporânea, deve ser compreendida como processo dinâmico, que exige constante reflexão e adaptação às condições sociais e culturais. A construção dessa autoridade depende da articulação entre diferentes dimensões pedagógica, relacional e institucional e da capacidade de reconhecer a complexidade das relações que constituem o ambiente escolar.

Por fim, destaca-se que pensar a autoridade pedagógica implica repensar o próprio sentido da educação. Mais do que garantir a transmissão de conteúdos, a escola é chamada a formar sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir na realidade. Nesse processo, a autoridade, quando exercida de forma ética e democrática, pode contribuir para a construção de relações mais justas e para a promoção de uma educação comprometida com a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2005.
BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.
CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** Petrópolis: Vozes, 2015.
NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2017.
VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O CONVÍVIO ENTRE BEBÊS NO BERÇÁRIO: AS INTERAÇÕES E O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA.

CACILDA BAPTISTA FERNANDES

RESUMO

O presente artigo discute a relevância das interações entre pares no ambiente do berçário, superando a visão histórica assistencialista para uma perspectiva pedagógica integral. Fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estudo analisa como o convívio com pares na primeiríssima infância promove a construção da identidade e da alteridade. Por meio de uma revisão bibliográfica, discute-se o papel do educador como mediador e do ambiente como facilitador das trocas sociais. Os resultados indicam que o convívio horizontal entre bebês é essencial para o desenvolvimento da autonomia e da comunicação não verbal.

Palavras-chave: Educação Infantil. Berçário. BNCC. Interação Social. Primeiríssima Infância.

1. INTRODUÇÃO

O ambiente do berçário passou por profundas transformações conceituais. Com o avanço das neurociências, compreende-se que os primeiros mil dias são o alicerce do desenvolvimento humano. A transição do ambiente doméstico para a Educação Infantil marca a entrada do bebê na esfera pública, onde o convívio com outros bebês torna-se um motor potente de aprendizagem.

Este artigo busca responder: como as interações entre bebês no berçário contribuem para a socialização e a autonomia? O objetivo é analisar as bases teóricas dessa socialização precoce e o papel do educador frente às linguagens dos bebês.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Validação pela BNCC: "O Eu, o Outro e o Nós"

A proposta de valorizar o convívio encontra respaldo na BNCC (2018), que organiza a Educação Infantil em campos de experiência. O campo "O eu, o outro e o nós" é central, estabelecendo que é no convívio com pares que a criança descobre a alteridade. Segundo a Base, as interações e a brincadeira são eixos estruturantes. Para bebês (0 a 1 ano e 6 meses), os objetivos incluem:

- **Percepção de si e do outro:** Notar semelhanças e diferenças ao observar o colega.
- **Sentido de coletividade:** Compartilhar espaços e explorar objetos juntos.

2.2 Mudança de Paradigma: Do Cuidado à Educação

A trajetória das creches evoluiu do conceito de "guardaria" para "educação e cuidado indissociáveis". A LDB 9.394/96 reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. O bebê não é mais um receptor passivo, mas um sujeito histórico e de direitos.

2.3 A Importância do Convívio entre Pares

Diferente da relação vertical com o adulto, o convívio entre bebês é uma relação horizontal. No berçário, encontram parceiros com capacidades semelhantes. É através do olhar, do balbucio e da imitação que constroem a noção de "eu".

3.Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, fundamentada em autores e documentos oficiais que discutem a Educação Infantil, o desenvolvimento infantil e as interações sociais na primeiríssima infância. Foram utilizados como principais referenciais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e autores como Vygotsky, que contribuem para a compreensão do desenvolvimento social e afetivo dos bebês no contexto do berçário.

A pesquisa buscou analisar como o convívio entre bebês no âmbito do berçário favorece a construção da autonomia, da identidade e das primeiras relações sociais, considerando o papel do educador como mediador e o espaço físico como facilitador dessas interações.

4. DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

4.1 Comunicação Não Verbal e Protagonismo

Os bebês utilizam o corpo como principal linguagem. A "contagiosidade emocional" (quando um bebê sorri ao ver outro rir) e a busca pelo olhar são formas de comunicação complexas que antecedem a fala e demonstram uma consciência social precoce.

4.2 O Papel do Educador e o Ambiente

O professor deve atuar como um observador sensível. O ambiente deve ser o "terceiro educador", organizado com materiais que convidem à exploração conjunta e não apenas ao isolamento em berços. A mediação de conflitos, como

a disputa por objetos, deve ser vista como oportunidade de aprendizado sobre limites e respeito ao outro.

O Espaço como Terceiro Educador: O Chão, o Espelho e a Autonomia

A organização do espaço físico no berçário não é apenas uma questão estética ou de organização, mas sim um elemento pedagógico ativo que Malaguzzi denomina como o "terceiro educador". Para que a interação entre pares ocorra de forma plena, o ambiente deve ser planejado para promover a liberdade de movimento e a autodescoberta. O uso do chão como plano principal de aprendizagem é fundamental; um piso térmico e seguro permite que o bebê rasteje, engatinhe e se sente para explorar objetos em diferentes alturas, favorecendo o desenvolvimento motor e a autonomia. Junto a isso, a instalação de espelhos em alturas acessíveis aos bebês desempenha um papel crucial na construção da identidade: ao observar a própria imagem e a imagem do colega refletida, o bebê começa a diferenciar o "eu" do "outro", um marco essencial da subjetivação. Além disso, a disposição de cestos de tesouros com materiais não estruturados (como tecidos, colheres de madeira e pinhas) estimula a curiosidade compartilhada, transformando o espaço em um laboratório de experiências sensoriais onde o bebê deixa de ser um espectador passivo no berço para se tornar um explorador ativo de seu entorno social e físico.
outras vias de expressão, como o carinho e o uso de palavras ou gestos. Ao tratar a mordida como um "erro construtivo" e um momento de aprendizado social, o educador.

4.3 O Conflito como Linguagem: A Compreensão Pedagógica sobre a Mordida

No cotidiano do berçário, as mordidas surgem frequentemente como um ponto de tensão, mas devem ser compreendidas pelos educadores como uma forma de comunicação e exploração própria da fase do desenvolvimento sensório-motor. Para o bebê, a boca é o principal órgão de descoberta do mundo e do

outro; por não dominarem a linguagem verbal para expressar desejos, frustrações ou até mesmo o entusiasmo pela presença do colega, os bebês utilizam o corpo como recurso de interação. A mordida, portanto, raramente é um ato de agressividade intencional ou maldade, mas sim uma reação impulsiva a uma disputa de território, um objeto desejado ou uma busca por contato físico que ainda não possui o refinamento da delicadeza. O papel do professor frente a esse episódio deve superar a punição, focando na mediação sensível: é preciso acolher quem foi mordido e, simultaneamente, ajudar o bebê que mordeu a compreender, de forma firme, porém afetuosa, que existem transforma um conflito biológico em uma oportunidade valiosa para trabalhar a empatia, o limite e o reconhecimento da dor do outro, fundamentais para a construção do "nós" proposta pela BNCC.

4.4 A Rotina como Ato Pedagógico: Ressignificando o Tempo e o Cuidado

Frequentemente, o conceito de rotina no berçário é reduzido a um cronograma rígido de horários, focado apenas na organização institucional. Entretanto, sob uma perspectiva pedagógica contemporânea, a rotina deve ser compreendida como um eixo estruturante que oferece segurança emocional e previsibilidade ao bebê, permitindo que ele se localize no tempo e no espaço. Neste sentido, a rotina deixa de ser uma sucessão de eventos burocráticos para se tornar um "tempo de vida" qualificado, onde o relógio institucional não se sobrepõe ao ritmo biológico e psíquico da criança.

Quando o cuidar e o educar são indissociáveis, cada momento do dia — seja a troca de fraldas, a alimentação ou o sono — deixa de ser uma tarefa mecânica para se tornar uma oportunidade preciosa de interação, descoberta e construção de autonomia. Esses rituais cotidianos constituem o currículo real do berçário. Durante a alimentação, por exemplo, não se trabalha apenas a nutrição, mas a exploração de texturas, sabores e o desenvolvimento da autorregulação. Na troca de fraldas, o diálogo, o contato visual e o toque suave estabelecem as bases da confiança afetiva e da consciência corporal, transformando o cuidado em um momento de encontro individualizado.

Para que essa ressignificação ocorra, é fundamental que o educador assuma uma postura de escuta e observação atenta, substituindo a pressa pela presença. A previsibilidade das ações gera um ambiente de tranquilidade, onde o bebê, ao compreender o fluxo dos acontecimentos, sente-se seguro para explorar o mundo ao seu redor. Ao ser informado e envolvido em cada ação ("agora vamos lavar as mãos", "vou levantar sua perninha"), o bebê deixa de ser um objeto passivo de intervenção do adulto para se tornar um sujeito ativo. Assim, a rotina pedagógica equilibra as necessidades coletivas do grupo com as singularidades de cada criança, garantindo um ambiente que respeita o tempo do desenvolvimento humano.

O Momento da Alimentação: Socialização e Exploração Sensorial

Diferente de uma visão meramente nutricional, o momento das refeições no berçário é um dos cenários mais ricos de aprendizagem social. Ao serem posicionados de forma que possam se enxergar, os bebês iniciam um processo de observação mútua que é a base do aprendizado por imitação. É comum notar um bebê que, ao observar o colega tentando manusear a colher ou levando um alimento à boca, tenta repetir o mesmo movimento, testando sua própria coordenação motora fina.

Neste cenário, a interação horizontal se manifesta no compartilhamento do espaço e na curiosidade pelo que o outro consome. O educador, em vez de apenas "dar a comida", atua como um mediador que incentiva essa exploração. A alimentação torna-se, assim, um laboratório sensorial onde se discute texturas, cores e sabores, enquanto os bebês comunicam-se através de gestos, balbucios e olhares, consolidando o sentido de coletividade proposto pela BNCC.

O Sono: Respeito ao Ritmo Biológico e Segurança Afetiva

O sono no berçário não deve ser visto como uma "interrupção" da atividade pedagógica, mas como parte integrante dela. A preparação do ambiente para o repouso exige uma escuta sensível do educador para respeitar os ritmos

biológicos individuais, que variam drasticamente entre os bebês. Um ambiente que favorece o sono é aquele que oferece segurança afetiva, onde a proximidade dos colchonetes ou berços permite que os bebês sintam a presença uns dos outros, reforçando o vínculo de confiança no grupo.

A transição para o sono deve ser suave, envolvendo rituais que acalmam, como músicas suaves ou uma fala mansa. Respeitar o momento em que o bebê decide dormir e acordar é validar sua autonomia e seu protagonismo. Além disso, o momento do despertar é uma nova oportunidade de interação social, onde os primeiros bebês que acordam começam a interagir silenciosamente com os colegas que ainda repousam, demonstrando uma percepção cuidadosa do espaço coletivo.

A Higiene: O Momento do Encontro e a Construção do Vínculo

A troca de fraldas e os momentos de higiene são, talvez, os instantes de maior intimidade e interação individualizada no berçário. É fundamental que o educador ressignifique essa prática, abandonando a pressa e o silêncio mecânico. Durante a higiene, deve haver um intenso investimento na linguagem: o professor narra o que está fazendo, olha nos olhos do bebê e responde aos seus estímulos, transformando um cuidado físico em um rico momento de "serve-e-volta" (interação responsiva).

Neste contexto, o bebê começa a construir a percepção do próprio corpo e a estabelecer um vínculo de confiança com o adulto. Ao ser tratado como um sujeito ativo — por exemplo, quando o professor solicita que o bebê ajude a levantar as perninhas ou segurar a fralda limpa — a criança desenvolve sua autoconfiança. A higiene, portanto, é o ápice da pedagogia do cuidado, onde o respeito à singularidade do bebê fortalece a base emocional necessária para que ele se sinta seguro para interagir com o "outro" e com o "

5. CONCLUSÃO

O convívio no berçário, longe de ser apenas um período de espera ou cuidado passivo, revela-se como um direito fundamental de aprendizagem e desenvolvimento. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que as interações entre pares na primeiríssima infância são o motor que impulsiona a construção da identidade e o reconhecimento da alteridade. É no encontro com o outro, em uma relação horizontal de descobertas, balbucios e imitações, que o bebê deixa de ser apenas um receptor de cuidados para se tornar um sujeito social ativo, protagonista de sua própria história e capaz de influenciar o meio em que está inserido.

Conclui-se que, para efetivar o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no campo de experiência "O eu, o outro e o nós", é imprescindível a existência de uma prática pedagógica intencional e planejada. Esta prática deve romper definitivamente com a visão histórica e limitada das rotinas mecânicas de higiene e nutrição, compreendendo que os momentos de banho, troca e alimentação são, em essência, espaços privilegiados de interação, afeto e aprendizagem. O ambiente, quando organizado como um "terceiro educador" que oferece desafios motores e sensoriais, e o professor, atuando como um observador mediador e sensível, constituem os pilares que sustentam esse desenvolvimento integral.

Ademais, a pesquisa destaca que o olhar do educador deve estar preparado para ressignificar os conflitos. Fenômenos como a mordida e a disputa por objetos não devem ser rotulados como agressividade, mas sim compreendidos como linguagens e oportunidades valiosas de aprendizado social e emocional. Quando o professor media essas situações com escuta e respeito, ele está ensinando ao bebê as bases da convivência democrática e do respeito mútuo, transformando o berçário em um laboratório de cidadania.

Em última análise, investir na qualidade das relações e na escuta das múltiplas linguagens dos bebês é garantir que a Educação Infantil cumpra sua função sociopolítica e pedagógica. É necessário que as instituições promovam a formação continuada de seus profissionais, instrumentalizando-os para que superem o assistencialismo e alcancem a plenitude do educar. Somente assim será possível respeitar os ritmos individuais e fomentar a riqueza das relações humanas desde o berço, construindo uma base sólida para que a criança se desenvolva com autonomia, segurança e consciência de si e do coletivo.

REFERÊNCIAS

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

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica**. Reggio Emília: Reggio Children,1999.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. RIO de Janeiro: LTC ,1975.

FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

NECESSIDADE DO TRATAMENTO MULTIDISCIPLINAR JUNTO A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

DANIELA SHIBUYA ITAMURA

RESUMO

De acordo com a literatura existente, a identificação antecipada de atrasos no desenvolvimento, juntamente com uma intervenção adequada, pode mitigar significativamente os potenciais riscos e consequências que podem afetar o desenvolvimento de uma criança. Especialistas sugerem que a intervenção precoce deve idealmente começar nos primeiros dois anos de vida da criança, onde o papel da plasticidade neural é fundamental na obtenção de respostas favoráveis a estímulos ambientais e terapêuticos (PORTIUNCULA, 2016; PIRES e JOU, 2016; CARNIEL *et al.* , 2017; NASCIMENTO *et al.,* 2018).

Palavras-chave: Alfabetização, Transtorno do Espectro Autista.

Em determinadas circunstâncias, o bem-estar de uma criança pode ficar comprometido, especialmente quando os cuidados pré-natais não estão disponíveis.

Os fatores que podem ter impacto na saúde do feto em desenvolvimento e do recém-nascido incluem, mas não estão limitados a, exposição pré-natal ao álcool e outras drogas, parto prematuro, baixo peso ao nascer, presença de malformações ou síndromes, discórdia familiar, experiências de abuso infantil (como abuso físico, emocional ou sexual), baixa renda familiar, educação parental inadequada, rede de apoio limitada e acesso inadequado aos serviços de saúde (PACHECO, 2013; RODRIGUES & BOLSONI-SILVA, 2011; GARCIA *et al.* , 2011).

O número de fatores de risco e de vulnerabilidade presentes na vida de uma criança tem uma correlação direta com a extensão do impacto no seu desenvolvimento. Portanto, é imperativo chamar a atenção para a importância dos fatores de proteção que podem efetivamente diminuir a influência de tais riscos. Os fatores de proteção são definidos como “processos dinâmicos” que resultam da interação de diversos elementos, resultando em última instância no fortalecimento de um indivíduo (PACHECO, 2013, p. 39).

Éreconhecido que os laços formados entre uma criança e os seus familiares, bem como o padrão de interação e coerência dentro desses laços, criam ambientes que

servem como formas de proteção. Um desses fatores de proteção é a Intervenção Precoce (IP), que abrange uma série de medidas críticas destinadas a facilitar o crescimento completo de cada criança e a satisfazer as suas necessidades em tempo útil. É por isso que é visto como parte integrante da salvaguarda do bem-estar da criança (SAMEROFF, 2010).

Ao implementar ações de propriedade intelectual, é imperativo considerar o ambiente em que a criança está situada, reconhecer as suas necessidades e capacidades, compreender as necessidades da sua família e da sociedade e, subsequentemente, avaliar e interceder colaborando com a família, para abordar qualquer problema de desenvolvimento. (MENDES, 2010)

As crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) necessitam de cuidados precoces, mas as suas necessidades vão além disso, especialmente quando os seus ambientes familiar e social carecem de estruturas adequadas para promover o seu desenvolvimento. Para enfrentar isso, os Programas de Intervenção Precoce reúnemdiversos profissionais, que compõem as equipes multidisciplinares, e estas atuam junto aos familiares para também criar estratégias que fortaleçam a criança e a família no enfrentamento dos obstáculos, que dificultam o desenvolvimento infantil típico (IZIDORO *et al.* (2019); HANSEL e BOLSANELO (2019).

É amplamente reconhecido que a intervenção precoce e os cuidados abrangentes são cruciais para crianças com TEA, para isso, é necessária uma equipe multidisciplinar. A colaboração interdisciplinar, marcada pela comunicação intensa e pela integração genuína de conhecimentos diversos no planejamento da intervenção, apresenta uma abordagem viável para a prestação de cuidados holísticos que otimizam o desenvolvimento das crianças com o transtorno.

A temática da saúde é um processo complexo que requer o envolvimento de inúmeros profissionais, este fato é reconhecido e incorporado nas políticas públicas do país, e todos os grupos profissionais devem reconhecer a sua importância. Um dos princípios fundamentais do SUS (Sistema Único de Saúde) é a integralidade, o que significa que a assistência à saúde deve ser prestada por uma equipe de profissionais de diversas formações, com conhecimentos, especialidades e expertises variados. Essa abordagem é necessária para garantir que o indivíduo receba um cuidado holístico (CAMPOS *et al.,* 2018).

Os estudos interdisciplinares prosperam na troca de ideias entre diferentes áreas acadêmicas, criando uma relação harmoniosa entre vários campos de conhecimento. Este intercâmbio depende de um esforço colaborativo entre os especialistas das áreas específicas, mas é essencial que estes profissionais tenham uma compreensão fundamental da sua própria área. No contexto do estudo

multidisciplinar, a competência deve partir da perspectiva dos especialistas, sem uma sensação de incompletude ou um reconhecimento de que algo está faltando, não há ímpeto para a troca de ideias e nenhuma oportunidade para criar novas áreas de investigação (LEFF, 2000; AIUB, 2006; MORAES, 2008).

Deve-se reconhecer que, ao discutir a integração de múltiplas disciplinas no tratamento de crianças com TEA, é crucial que os profissionais envolvidos compreendam o conceito. Isto exige estar disposto a reconhecer quaisquer lacunas no seu próprio conhecimento, e procurar ativamente colmatá-las, a fim de proporcionar uma intervenção eficaz e esclarecer quaisquer dúvidas.

A partir do momento que os familiares tem uma aceitação dodiagnóstico e entendem a necessidade de atendimento às crianças atípicas, a assiduidade nas terapiasmelhoram, assim como o comportamento de seus filhos e seu desenvolvimento gerando uma qualidade de vida melhor. E esta mudança positiva só pode ser alcançada através de uma equipe multidisciplinar e interdisciplinar colaborativa que facilite a troca de conhecimento e a compreensão das necessidades únicas de cada indivíduo com TEA.

4.4 Equipe Multidisciplinar

De acordo com Carvalho (2016), o TEA (Transtorno do Espectro Autista) não é diagnosticado somente por um profissional, assim, por ser um diagnóstico clínico, é fundamental que o autista seja avaliado por vários profissionais, de diversas áreas, chegando a um senso comum, sendo que todos devem trabalhar em conjunto desde a diagnose até o tratamento.

Uma equipe multidisciplinar pode ser formada por:

- Fisioterapeuta

O objetivo do fisioterapeuta é intervir o mais cedo possível para melhorar o desenvolvimento motor e o desempenho das crianças com diagnóstico de TEA, e das deficiências motoras associadas que estão presentes (SAMPAIO; LOURENÇO; GOMES, 2015).

O fisioterapeuta tem por função durante a entrevista, notar, reproduzir, comunicar-se, preceituar, analisar e tratar (LLANO et al., 2013).

Assim, é fundamental que se registre a avaliação fisioterapêutica, para poder determinar condutas e ações necessárias do profissional (LLANO et al., 2013).

Para obter ótimos resultados, é de extrema importância colaborar com uma

equipe adaptada às necessidades específicas da criança, abordando também outras áreas como a comunicação verbal e não verbal (SAMPAIO; LOURENÇO; GOMES, 2015).Compreender o desempenho de todas as categorias envolvidas no processo de cuidado, é crucial para um direcionamento e orientação eficazes no atendimento às necessidades únicas de cada criança.

- Neuropediatra:

A neuropediatria e o autismo são denominações interligadas, especialmente quando aborda o processo que diagnostica o Transtorno de Espectro Autista (TEA), porque os especialistas atuantes dessa área se consagram a estudar os transtornos do desenvolvimento, e maturação do sistema nervoso, ou seja, é aplicado com crianças com desenvolvimento diferenciado.

Durante a entrevista e prescrição do laudo do Transtorno do Espectro Autista (TEA), o neuropediatra deve encaminhar os pacientes em sua caminhada para orientá-los nas ações que auxiliarão no seu desenvolvimento. (BANDEIRA 2023)

Constatando-se as peculiaridades do TEA, a família deve procurar por um especialista para corroborar o diagnóstico. Em se tratando de crianças e adolescentes, os familiares necessitam procurar por um neurologista pediátrico bem como um psiquiatra infantil. Em relação aos adultos a consulta pode ser feita diretamentecom um psicólogo, que identificará as características, fazendo uma avaliação inicial baseando-se em observação, reuniões e avaliação do histórico.Quanto ao diagnóstico final, a confirmação deverápartir de um psiquiatra ou um neurologista.(SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA.2019).

- Fonoaudiólogo:

Os terapeutas especializados em distúrbios de linguagem e impedimentos de fala são conhecidos como fonoaudiólogos. Eles desempenham um papel crucial na integração e recuperação das pessoas com autismo. Após uma avaliação, o terapeuta abordará as habilidades sociais e comunicativas de cada indivíduo para identificar os desafios que serão enfrentados ao longo da terapia. (Silva, Lopes-Herrera, De Vitto. 2007)

O fonoaudiólogo é quem reconhece, determina e cuida dos sujeitos com distúrbios da comunicação oral e escrita (MARCONDES, 2003), sendo que o tratamento prévio e continuado do fonoaudiólogo nos Distúrbios do Desenvolvimento é essencial

para os resultados clínicos divulgados pelos portadores do Transtorno do Espectro do Autismo sem apresentar piora de comunicação geral e, em particular, no desenvolvimento de sua linguagem receptiva e significativa, oral, com gestos e escrita, tornando-o capaz para entender e atender as necessidades e se portar sobre o meio ambiente que o cerca (PIETROBON, 2010).

É crucial reconhecer que uma das características do TEA é a presença de déficits de linguagem, tanto no domínio da linguagem falada e escrita, como na comunicação seja ela complexa ou não. Esses déficits costumam ser os indicadores iniciais de que uma criança pode estar no espectro do autismo (FERREIRA, 2023). Ao receber um diagnóstico de autismo, os fonoaudiólogos avaliam de perto os meios mais eficazes de melhorar a comunicação e o padrão de vida geral do indivíduo. No decorrer da terapia, o fonoaudiólogo orienta a família, a escola e outros profissionais relevantes (FERREIRA, 2023).

A fonoaudiologia desempenha um papel significativo no aumento da compreensão das instruções e do feedback durante as atividades, assim como contribuem na melhora da qualidade de vida de crianças com autismo, minimizando os efeitos do TEA em suas habilidades de fala, audição, leitura e escrita.

O objetivo final é permitir que os indivíduos se comuniquem de maneira mais objetiva e funcional. Uma das principais habilidades para ler as emoções das pessoas é ser capaz de combinar sentimentos específicos com a expressão facial apropriada. Ser capaz de reconhecer e diferenciar expressões, como as de felicidade, tristeza, raiva, medo, surpresa e repulsa, é crucial para interpretar com precisão o estado emocional dos outros. Compreender a comunicação não-verbal transmitida por meio de movimentos corporais e expressões faciais é a essência da compreensão da linguagem corporal.É importante notar que embora algumas expressões faciais possam ser universais, as diferenças culturais também podem desempenhar um papel na forma como as emoções são expressadas e percebidas e o fonoaudiólogo pode auxiliar nesta dificuldade de comunicação tão presente no Transtorno.

- Terapeuta Ocupacional:

De acordo com NeuroSaber (2020), os terapeutas ocupacionais pesquisam o desenvolvimento humano e como os indivíduos se integram ao meio ambiente por meio de atividades cotidianas. São profissionais que estudam os resultados sociais, emocionais e a fisiologia de enfermidades e lesões. Esse saber se traduz em aptidões para que uma criança autista ou com outros transtornos tenha autonomia.

O terapeuta ocupacional observará:

- Sua atenção e vigor;
- Mudança de uma atividade para outra;
- Destreza nos jogos;
- Se para ela é imperativo manter seu espaço pessoal;
- Feedbacks ao ser tocado ou estimulado;
- Posição, equilíbrio e como manipula objetos pequenos;
- Hostilidade e condutas tipificadas e repetitivas;
- Como a criança se interatua com os cuidadores.

Mediante tais informações, o profissional desenvolverá uma programação exclusiva para a criança autista. Não há apenas uma terapêutica ideal para todas as crianças. Entretanto, o atendimento realizado precocemente, organizado e feito individualmente é muito mais eficiente.

A terapia ocupacional é formada por diversas técnicas que ajudam a criança com TEA a ter uma melhor resposta do ambiente em que vivencia.

Essas Técnicas abrangem:

- Atividades físicas, amarrar sapatos ou montar quebra-cabeças, isto ajuda a criança a aprimorar sua coordenação motora e acompreensão do seu próprio corpo;
- As atividades lúdicas ajudam na interação e a se comunicar.
- Autocuidado, como o de escovar os dentes e escovar o cabelo.
- Técnicas de adaptação, bem como saber conviver com as mudanças.

A terapia ocupacional objetiva a criança com autismo ter uma condição de vida mais apropriada tanto em casa quanto nas instituições de ensino.

- Musicoterapia:

A musicoterapia facilita a formação de relações e conexões com o ambiente e os objetos a partir de objetivos específicos, o que acaba aprimorando as habilidades gerais.

Segundo Sampaio, Lourenço e Gomes (2015), a regulação de ações hostis e tendências hiperativas pode ser facilitada por meio do gerenciamento do estado emocional e do comportamento.Incorporar o trabalho interdisciplinar é crucial para o crescimento e progressão de indivíduos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), e também é fundamental para o alcance da inclusão educacional. O sucesso da inclusão depende muito do desenvolvimento da criança, bem como do apoio prestado pela sua equipe (CAMPOS; SILVA e CIASCA, 2018).

De acordo com as descobertas de Alessandrini em 2005, abordar os atrasos no

desenvolvimento sensório-motor requer intervenções distintas durante o tratamento. Estas intervenções abrangem métodos de aprendizagem e autointerpretação, educação social e linguística, minimizando a inflexibilidade e comportamentos estereotipados, abordando padrões desadaptativos e promovendo a harmonia familiar. Portanto, é imperativo utilizar técnicas inovadoras, fusão de conhecimentos, compartilhamento de informações e estudos multifacetados sobre o Transtorno do Espectro Autista(TEA).

- Psicologia

O psicólogose trata da especialidade que é conhecedora do desenvolvimento humano típico, o que o torna capaz de detectar áreas comprometidas e/ou defasadas, uma vez que o individuo com TEA, possui características que são abrangentes e que podem comprometer diferentes graus e áreas. A psicologia tem papel fundamental no diagnóstico e atendimento à pessoa com TEA.

Segundo Lima (2015), os psicólogos estudam os processos mentais e o comportamento humano, tem sua área de atuação e aplicação, levando em conta a complexidade de seu objeto de estudo. Sua base metodológica utiliza de instrumentos para investigar a memória, a aprendizagem, a motivação, a percepção, a linguagem, a inteligência e o comportamento social (LIMA, 2015, p. 11).

A intervenção do profissional de psicologia sendo iniciada desde o processo de identificação do TEA, no processo de diagnóstico e que permaneça no tratamento tem se tornado grande produtor de resultados positivos, visto que o mesmo dispõe de inúmeras técnicas e terapias que ajudam no processo de desenvolvimento das área afetadas, conforme Matos e Matos (2018).

Seimetz (2018) diz que visando evitar imprecisões, a avaliação desses casos deve incluir uma cuidadosa anamnese, detalhando-se histórico médico, clínico e desenvolvimental, além de uma avaliação integral das habilidades psicológicas, cognitivas, de comunicação, linguagem e interação, e do nível adaptativo do indivíduo. Podem ainda ser necessários exames adicionais para descartar possível prejuízo auditivo, uma vez que uma das preocupações dos pais é a ausência de resposta a certos estímulos auditivos, como, por exemplo, não responder quando chamado pelo nome (SEIMETZ, 2018, p. 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista deve iniciar muito antes da sua chegada na sala de aula; deve principalmente estar integrado ao aprendizado e no desenvolvimento de suas capacidades e potenciais, vencendo as dificuldades.

Por meio da educação, a criança aprende os conteúdos acadêmicos e as atividades do dia a dia. O aprendizado não é simples, entretanto fica claro que, com devoção e carinho, estas crianças podem chegar a serem mais autônomos. Para que eles desenvolvam suas capacidades, é primordial que haja uma infraestrutura escolar com eficiência, profissionais preparados e que estejam todos envolvidos no mesmo processo educativo.

Como o educando com autismo enfrenta obstáculos e dificuldades de adaptação no mundo externo, a escola deve priorizar a devida adaptação do cenário escolar. Não apenas salas de aulas inclusivas, e sim escolas inclusivas. Para tanto, é fundamental a escola criar diversidade de métodos de adequação e desenvolvimento desses educandos.

As escolas brasileiras estão procurando atender a todas as propostas expostas possibilitando um aumento de crianças com TEA matriculadas na rede regular de ensino e está tendo sucesso.

A mais importante lei do Brasil para a educação é a LDB, que foi promulgada em dezembro de 1996 sob o número 9394/96, objetivando assegurar que todos tenham direito à educação gratuita e de qualidade, valorizando os profissionais da educação, prevalecendo o dever da União, do Estado e dos Municípios quanto a educação pública. A Lei 9394/96, regulamenta o ensino no país, trazendo diversas mudanças, permitindo melhorias significativas para a educação.

A inter-relação entre pais e professores é fundamental nesse processo de aprendizagem da criança com autismo, porque unidos acharão maneiras de atuar objetivando colaborar para o processo educacional eficiente e que represente vencer as dificuldades comuns com o TEA. Assim, a escola deve ser antes de tudo acolhedora e inclusiva, sendo necessário formar um espaço de produção e socialização de saberes a todos os alunos, indistintamente.

REFERÊNCIAS

AIUB, M. **Interdisciplinaridade: da origem à atualidade**. O mundo da Saúde, v. 30, n. 1, p.107-116. 2006. Disponível em v acesso em 08 de set./2023

ALMEIDA, I. C. A. **Alfabetização de alunos com transtorno do espectroautista(TEA):concepçõesepráticasdosprofessores**.2019.AutismoeRe-alidade.Disponívelem:https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-au-tismo/.Acessoem:09 de set./2023

AMERICANPSYCHIATRICASSOCIATION.**Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V), 5**. ed.Arlington,VA:AmericanPsychiatricAssociation,2013.disponivel em https://www.gammaconstruction.mu/sites/default/files/webform/cvs/pdf-diagnostic-and-statistical-manual-of-mental-disorders-dsm-iv-american-psychiatric-association-pdf-download-free-book-9223cc7.pdf acesso em 20 de ago./2023

APA. (2014). DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Nascimento, M. I. C., et alii (Trad). Porto Alegre, Editora Artmed. Disponível em https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/10741/1/DM_37669.pdf. Acesso em 03 de out./ 2023

ARAÚJO, Elisângela do Nascimento de **A Contribuição do Método TEACCH para o atendimento Psicopedagógico.** Universidade Federal da Paraíba - UFPB Centro de Educação. Departamento de Psicologia João Pessoa2015. Disponível em https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1303/1/ENA27092016. Acesso em 02 de out./ 2023

ASPERGER H. 'Autistic Psychopathy' in childhood. (trans. U. Frith) In: **Frith U. Autism and Asperger Syndrome.**Cambridge: Cambridge University Press; 1944/1992. p. 37-62. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNBhCsndB9Sf5ph5KBYGD/#. Acesso em 24 de out./ 2023

BANDEIRA, Gabriela. **Neuropediatria e autismo: quando procurar um profissional?Publicado em** 20 de julho de 2022 **Atualizado em** 02 de agosto de 2023. Disponível em https://genialcare.com.br/blog/neuropediatria-e-autismo/. Acesso em 02 de out./ 2023

BANDEIRA, Gabriela. Autismo regressivo: **conheça o Transtorno Desintegrativo da Infância.** 13 de julho de 2023. Disponível em https://genialcare.com.br/blog/autismo-regressivo/#:~:text=O%20autismo%20regressivo%20%E2%80%93%20tamb%C3%A9m%20conhecido,e%20dois%20anos%20de%20idade**.** Acesso em 23 de out./ 2023

BARRETO, M. F. Alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**.** ***Revista Amor Mundi,*** v. 2, n. 4, p. 45-56,2021.disponivele em https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/98acesso em 20 de ago./2023

BATTISTI, Aline Vasconcelos. HECK, Giomar Matria Poletto. **A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: Teoria e prática.** Universidade Federal da fronteira Sul. Campus de Chapecó. CHAPECÓ 2015. Disponível emhttps://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf**.** Acessado em 09 de set./ 2023

BERSCH,R.TONOLLI,J.C.**IntroduçãoaoConceitodeTecnologia AssistivaeModelosdeAbordagemdaDeficiência.**SecretariadeEducaçãoEspecial– Brasília:ABPEE–MEC:SEESP,2006.Disponívelem: HTTP://www.bengalalegal.com/tecnologiaassistiva.Acessoem09 de set./ 2023

BONDY, A. S.; FROST, L. A**. The picture exchange communication system training manual. Cherry Hill:** Pyramid Educational Consultants, 1994. Disponível em https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/download/4129/2359. Acesso em 03 de out./ 2023

BONDY, A. PECS: **Potential benefits and risks**. The Behavior Analyst Today, 2001 2, 127-132. Disponível em . https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/download/4129/2359. Acesso em 03 de out./ 2023

BOSA, C. A. (2006**). Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Revista Brasileira de Psiquiatria, 28, 47-53. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151644462006000500007&

lng=en&nrm=isso acesso em 09 de set./2023

BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. **A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012. Disponível em:. Acesso em: 10 mar. 2015. Disponível em https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf. Acessado em 09 de set./2023

BRASIL, Constituição (1988) **Cap. III Da Educação, da Cultura e do Desporto. Art.205**. Disponível em https://www.idea.ufscar.br/arquivos/producoes/tea_lorena-thayna-rafaella-efranciele-pdt.pdf. Acesso em 02 de out./ 2023

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996**. Disponível em https://www.idea.ufscar.br/arquivos/producoes/tea_lorena-thayna-rafaella-efranciele-pdt.pdf. Acesso em 02 de out./ 2023

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/direito/leis-diretrizes-bases-educacao-omentarios.htm. Acesso em 23 de out./ 2023

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001a.Disponível em. https://www.scielo.br/j/rbee/a/mg3MPrvddFrLSQBznDJGXRh/. Acesso em 02 de out./ 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP).**Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**Brasília: MEC/SEESP, 2008. https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11905/7791. Acesso em 02 de out./ 2023

BRASIL.***CódigoCivil.Decreto-Leinº7.611/2011***.Brasília,DF,2011.Disponívelem;http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acessoem:09 de set./2023

BRASIL. **Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Brasília, 2012. Disponível em: https://static.defensoria.to.def.br/editorial-media/2/173/review/40801205-686c-44bd-9d41-f11d0a4c4878.pdf. Acesso em 02 de outubro de 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linhadecuidadoparaaatenção àspessoascomtranstornosdoespectrodo autismoesuasfamíliasnaRededeAtenção PsicossocialdoSistemaÚnicodeSaúde**.Brasília,2014 disponível em https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-663149 acesso em 06 de set./2023

BRASIL
Decretonº10.645,de11demarçode2021. Disponívelem:https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.645-de-11-de-marco-de-2021 307923632. Acesso em 09 de set./2023

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística.** São Paulo: Scipione, 1989. Disponível em https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10470_6215.pdf. Acessado em 09 de set./2023

CAMARGOS Jr, W.(coord.). **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.** Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005..Disponivel em https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/biblioteca-virtual/educacao-especial/cevi/241-transtornos-invasivos-do-desenvolvimento-3-milenio/file acesso em 30 de ago./2023

CAMARGO, Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo:** revisão crítica da literatura. Psicologia & Sociedade, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: .Acesso em: 10 mar. 2015. Disponível em

https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf. Acessado em 23 de set./2023

CAMPOS,C.C.P.;SILVA,F.C.P.;CIASCA,S.M**. Expectativadeprofissionaisdasaúdeedepsicopedagogossobreaprendizagemeinclusãoescolardeindivíduos com transtorno do espectro autista**. Revista dePsicopedagogia,SãoPaulo,v.35,n.106,p.3-13,2018. Disponível em http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/546/expectativa-de-profissionais-da-saude-e-de-psicopedagogos-sobre-aprendizagem-e-inclusao-escolar-de-individuos-com-transtorno-do-espectro-autista acesso em 23 de ago./2023

CARNIEL, Camila Zorzetto et al**. Influência de fatores de risco sobre o desenvolvimento da linguagem e contribuições da estimulação precoce**: revisão integrativa da literatura. **Revista Cefac**, v. 19, p. 109-118, 2017. Disponível em https://www.scielo.br/j/rcefac/a/VGrstgWgMdcJyHr5stDfpyP/abstract/?lang=pt acesso em 30 de ago./2023

CARVALHO, A. M.; PEDROSA, M. I. **Precursores filogenéticos e onto-genéticos da linguagem: reflexões preliminare**s. *Revista de Ciências Hu-manas*,v. 34,p. 219-52,2003. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/download/25379/22300/82609 acesso em 30 de ago./2023

CARVALHO, Michelle. **Equipe Multidisciplinar** 29/03/2016. Disponível em https://www.derepenteautista.com.br/equipe-multidisciplinar/. Acesso em 03 de out./ 2023

CHAVES, Maria José; ABREU. Márcia Kelma de Alencar. **Currículo inclusivo: proposta de flexibilização curricular para o aprendente autista**. 2014. Disponível em: . Acesso em: 29 nov. 2014. Disponível em https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf. Acessado em 10 de set./2023

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia Práticas Educativas naEscolaenaFamília**. 7. ed. RiodeJaneiro-RJ:Wak, 2017. Disponível em https://www.eugeniocunha.com.br/arquivos/documents/8460-autismo-site.pdf acesso em 02 de set./2023

DA SILVA, Vitor Vasconcellos Fernandes; ROSSATO, Fabricia Gladys Fernandes da Silva. **Uso De Tecnologia Assistiva Para Comunicação Aumentativa Ou Alternativa Para Portadores De Tea Em Uma Instituição Do Terceiro Setor**. Revista Foco (Interdisciplinary Studies Journal), v. 16, n. 6, 2023. Disponível em v acesso em 02 de set./2023

FERREIRA *et al***. Intervenção precoce no Transtorno do Espectro do Autismo: o papel da equipe, da fonoaudiologia e da família.** Brazilian Journal of Development, v. 9, n. 6, p. 19852-19869, 2023. Disponível em v acesso em 30 de ago./2023

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Cortez Editora, 1993. Disponível em https://docplayer.com.br/59728909-O-autismo-e-suas-especificidades-refletidas-no-processo-de-alfabetizacao-e-letramento-em-uma-escola-de-ensino-fundamental-ciclo-i.html. Acesso em 27 de ago./2023

GARCIA, A. H. C. et al. **Transtornos do espectro do autismo: avaliação e comorbidades em alunos de Barueri,** São Paulo. Revista Psicologia: Teoria e Pratica. 18 (1), p. 166-177, São Paulo, 2016. Disponível em https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/18044/1/Monografia%20-%20Aline%20Franciele%20-%20V.%204%20-%2003.12%20%281%29.pdf. Acesso em 03 de out./ 2023

GARCIA, M. Pilar; MADRID, Dolores; GALANTE, Rafael**. Children and Augmentative or Alternative Communication System (AACs): a perceptive vision of the role played by families and professionals. Anales de Psicologia**, Murcia, v. 33, n. 2, p. 334-

341, 2017.disponivel em https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0212-97282017000200016&script=sci_abstract&tlng=en acesso em 29 de ago./2023

GIL, A. C**. Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.Disponível em https://books.scielo.org/id/cbyx4/pdf/lima-9788579830372-07.pdf acesso em 15 de ago./2023

GIKOVATE, Carla Gruber. **Autismo: compreendendo para melhor incluir**. Rio de Janeiro, 2009. 35 p. Disponível em: . Acesso em: 13 maio 2015. Disponível em https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf. Acessado em 05 de set./2023

GOMES, CamilaGraciella Santos**. Aprendizagem relacional, comportamento simbólico e ensino de leitura a pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo.** Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Educação Especial. São Carlos. 2011. Disponível em https://www.tcceesp.ufscar.br/arquivos/tccs/pdf_monico-2017-_tea_atendimento-interdisciplinar.pdf. Acesso em 03 de out./ 2023

HAGBERG, B. AICARDI, J. DIAS, K. RAMOS, O. A progressive syndrome of autism, dementia, ataxia, and loss of purposeful hand use in girls: **Rett's syndrome: report of 35 cases. Ann Neurol 1983;14:471-9.** Disponível em https://www.scielo.br/j/rbp/a/jW3cdDNRLz8CFYbzNv89jnH/#**.** Acesso em 24 de out./ 2023

HAGBERG B, SKJELDAL OH.**RETT variants: a suggested model for inclusion criteria. Pediatr Neuro**l 1994;11:5-11.
Disponível em https://www.scielo.br/j/rbp/a/jW3cdDNRLz8CFYbzNv89jnH/. Acesso em 23 de out./ 2023

HANSEL,A.F.;BOLSANELLO,M.A.**Asabordagens explicativasdodesenvolvimentoaplicadasàestimulaçãoprecoce**.In:ANPEDSUL,SeminariodePesquisaemEducação da Região Sul. 9., 2012. **Anais do Seminário.**Caxias do Sul. 2012. p. 1-9, Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/aper/viewFile/2632/675.Acessoem05 de set./2023

HYMAN, LEVY & MYERS. (2020). **Autismo ao longo da vida.**Disponível em https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/210199/192667 acesso em 30 de ago./2023

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **Métodos, programas e técnicas educacionais.** 2020. Disponível em https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/11/Autismo-Metodos-e-programas.pdf. Acesso em 02 de out./ 2023

IZIDORO, Isabela Rocha et al. **Serviços especializados em intervenção precoce: elegibilidade e atuação multiprofissional**. Revista CEFAC, São Paulo, v. 21, n. 4, e4919, 2019.Disponivel em https://www.scielo.br/j/rcefac/a/DvPJqjXXjJHDBvf8BD3hyJw/?lang=pt&format=pdf Acesso em 05 de set./2023

KERCHES, Déborah. **Autismo ao longo da vida**. Literare Bocks International . Brasil, Europas, USA, Japão. São Paulo. 2022Disponível em https://loja.literarebooks.com.br/psicologia/autismo-ao-longo-da-vida acesso em 12 de out./2023

KLIN A, MCPARTLAND J, VOLKMAR FR. Asperger syndrome. In: **Volkmar F, Paul R, Klin A, Cohen D,** editors. Handbook of autism and pervasive developmental disorders. 3rd ed. New York: Wiley; 2005. Volume 1, Section I, Chapter 4, p. 88-125.Disponível em https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNBhCsndB9Sf5ph5KBYGD/#**.** Acesso em 24 de out./ 2023

KLIN, A. **Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral**. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 28, n° 1. São Paulo, maio 2006. Disponível em

https://www.idea.ufscar.br/arquivos/producoes/tea_lorena-thayna-rafaella-efranciele-pdt.pdf. Acesso em 02 de out./ 2023

KLIN, A. (2006). **Autismo e síndrome de Asperger: Uma visão geral**. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 28, n. 1, pp. 3-11. Disponível em https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/10741/1/DM_37669.pdf. Acesso em 03 de out./ 2023

KUBASKI,C.**Ainclusãodealunoscomtranstornodoespectrodoautismonaperspectiva deseusprofessores**:estudodecasoemquatroescolasdomunicípiodeSantaMaria/RS. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em v acesso em 30 de ago./2023

LLANO, J. S. et al. **Investigação dos métodos avaliativos utilizados por fisioterapeutas na especificidade da neurologia funcional**. 20 (1), p.31-36, 2013. Disponível em https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/18044/1/Monografia%20-%20Aline%20Franciele%20-%20V.%204%20-%2003.12%20%281%29.pdf. Acesso em 03 de out./ 2023

LEFF, E. **Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental**. In: PHILIPPI JR., **A. Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais.** São Paulo: Signus, 2000. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=50281&co_midia=2 acesso em 08 de set./2023

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf. Acessado em 10 de set./2023

LIMA, Pedro Lucas Costa e Lopes de. **Modelo SCERTS: Uma prática de Inclusão** para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Universidade Fernando Pessoa Porto, 2021. Disponível em https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/10741/1/DM_37669.pdf. Acesso em 03 de out./ 2023

LIMA, Rivalda Magalhães de. **O psicólogo na escola: uma atuação necessária na perspectiva da inclusão escolar.** 2015. 70p. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Ipatinga, 2015. Disponível em https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15856/1/2015_RivaldaMagalhaesDeLima_tcc.pdf acesso em 27 de out./2023

LOPES, Daniele Centeno; PAVELACKI, Luiz Fernandes. **Técnicas utilizadas na educação de autistas.** 2005. 11 p. Disponível em: . Acesso em: 13 maio 2015. Disponível em https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf. Acessado em 02 de set./2023

LUCKESI, C.C**. Ludicidades e atividades Lúdicas: uma abordagem a partir das experiências Internas**. Nativa - revista ciências sociais: 2 .ed. 2005.Disponível em https://josif.ifsuldeminas.edu.br/ojs/index.php/anais/article/download/497/307/4201. Acesso em 05 de out./ 2023

MAENNER *et al.* **Autismo ao longo da vida. (**2021). Disponível em https://pt.scribd.com/book/574840390/Autismo-ao-longo-da-vida acesso em 14 de out./ 2023

MARCONDES, E. Prefácio, In: ANDRADE, C. R.F., MARCONDES, E. **Fonoaudiologia em Pediatria**. São Paulo: Sarvier, 2003. estudos, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 303-314, maio/jun. 2015. 313 Disponível em . https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/download/4129/2359. Acesso em 03 de out./2023

MASCARENHAS, Bruna Barreto et al. Fonoaudiologia em crianças autistas: como os

tratamentos podem ajudar no desenvolvimento. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, p. e03111334325-e03111334325, 2022. Disponível em v acesso em 08 de set./2023

MATOS, Daniel Carvalho de; MATOS, Pollianna Galvão Soares de. Intervenções em Psicologia para inclusão escolar de crianças autistas: estudo de caso. **Revista Espaço Acadêmico**, ano XVIII, nº 211, dez. 2018 Disponível em https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/44949 acesso em 27 de out./2023

MEDEIROS,D.S.**Ascontribuiçõesdaanálisedocomportamento**(ABA)paraa aprendizagemdepessoas comautismo:umarevisãodaliteratura. *EstudosIAT*, 2021. Disponível em http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/268 acesso em 07 de set./2023

MENDES, Maria Elisabete da Silva Tomé. **Avaliação da qualidade em intervenção precoce:** Práticas no Distrito de Portalegre**.** 2010. 314 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, 2010. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.26/1549. Acesso em 20 de ago./2023

MENEZES,T.B.A.**Oprocessodealfabetizaçãoeletramentodecriançasautistas: um estudo do tipo "estado do conhecimento".** Monografia (De-partamento de Educação da Universidade Federal De Ouro Preto), Mari-ana,2021. Disponível em v acesso em 02 de set./2023

NASCIMENTO, G. S. R. do. **Método de Alfabetização para Alunos Autistas (MAPA): Alternativa da Clínica**- Escola do Autista, 2016, p. 122, Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2021/TRABALHO_EV156_MD4_SA6_ID30_26052021221126.pdf. Acesso em 23 de out./2023

NASCIMENTO, Yanna Cristina Moraes Lira et al. Transtorno do espectro autista: detecção precoce pelo enfermeiro na Estratégia Saúde da Família. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 32, 2018. Disponível em https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/25425 acesso em 05 de set./2023

NEUROSABER. Quais os benefícios da terapia ocupacional no Autismo. Data de publicação22/12/2020. Disponível em https://institutoneurosaber.com.br/quais-os-beneficios-da-terapia-ocupacional-no-autismo/#:~:text=O%20terapeuta%20ajuda%20a%20introduzir,e%20outras%20habilidades%20de%20higiene. Acesso em 03 de out./2023

NUNES,L.R.P. **Favorecendo odesenvolvimentodacomunicaçãoemcrianças ejovenscomnecessidadesespeciais.**RiodeJaneiro,Dunya:2003. Disponível em https://www.amazon.com.br/Favorecendo-Desenvolvimento-Comunicacao-Necessidades-Especiais/dp/8586558222 acesso 05 de set./2023

OLIVEIRA,Gabriela Coelho. ROSA,VANESSA DE SOUZA VICENTE. CARVALHO, Wilma FREITAS, Elaine Faleiro de. **Considerações da aplicação doMétodo PECS em indivíduos com TEA .** Estudos, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 303-314, maio/jun. 2015. Disponível em . https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/download/4129/2359. Acesso em 03 de out./2023

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012. Disponível em https://bdm.ufmt.br/bitstream/1/1216/1/TCC_2019_Daniela%20Pra%C3%A7a%20Soares.pdf. Acessado em 10 de set./2023

PACHECO, Raquel Cabral. **Intervenção Precoce na Infância: Uma Abordagem ao Risco Ambiental na Região Autónoma dos Açores. 2013.** 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação: Necessidades Educativas Especiais – Domínio Intervenção Precoce na Infância) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2013. Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4061/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Raquel%20Pacheco.pdf. Acesso em: 10 de set./2023

PAIVA JUNIOR, Francisco. **Prevalência de autismo: 1 em 36 é o novo número do CDC nos EU**A. 23 de março de 2023. Disponível em https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/. Acesso em 02 de out./2023

PIETROBON, C. **Fonoaudiologia no Autismo**. São José do Rio Preto, São Paulo, 2010. Disponível em: https://sites.google.com/site/desvendandooautismo/fonoaudiologia- -ou-terapia-da-falaAcesso dia: 04/06/2014. Disponível em . https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/download/4129/2359. Acesso em 03 de out./2023

PIRES, S. M. O.; JOU, G. I. **Identificação precoce do transtornodoespectroautista**disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862021000300011 acesso em 31 de set./2023

PORCIUNCULA, R. A. L. (2016). **Investigação precoce do transtorno do espectro autista: Sinais que alertam para a intervenção**. In N. T. Rotta, C. A. Bridi Filho, & F. R. S. Bridi (Orgs.), **Neurologia e aprendizagem: Abordagem multidisciplinar** (pp. 29-54). Porto Alegre, RS: Artmed. Disponível em v acesso em 27 de ago./2023

PRAÇA, E. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensinoregular.**2015Dissertação(MestradoProfissionalemEducaçãoMatemática) -Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2011.Disponível em:<http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-E-lida.pdf>.Acessado 04 de set./2023

PRIZANT, B. M.; WETHERBY, A. M.; RUBIN, E.; LAURENT, A. C.; RYDELL, P. J. (2005). **The SCERTS model: a comprehensive educational approach for children with Autism Spectrum Disorders.**Baltimore, Publising Brookes. Disponível em https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/10741/1/DM_37669.pdf. Acesso em 03 de out./2023

REICHOW, Brian. **Overview of meta-analyses on early intensive behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders**. Journal of autism and developmental disorders, v. 42, p. 512-520, 2012. Disponível em https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8655516acesso em 08 de set./2023

RETT, A. **Über ein elgenartiges hirnatrophisches syndrom bei Hyperammonamie in Kindesalter. Wein Med Wochenschr 1966;116:723-6.** Disponível em https://www.scielo.br/j/rbp/a/jW3cdDNRLz8CFYbzNv89jnH/#**.** Acesso em 24 de outubro de 2023

RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. **Efeitos da prematuridade sobre o desenvolvimento de lactentes**. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, v. 21, n. 1, p. 111-121, 2011 disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822011000100011 acesso em 08 de set./2023

.

ROSEMBERG GS, ARITA FN, CAMPOS C. A **Brazilian girl with the Rett syndrome. Brain Dev 1986;8:554-6.** Disponível em https://www.scielo.br/j/rbp/a/jW3cdDNRLz8CFYbzNv89jnH/#**.** Acesso em 24 de out./2023

ROSEMBERG GS, ARITA F, CAMPOS C, COIMBRA AR,Ellovitch S, Geres S. **Síndrome de Rett: análise dos primeiros cinco casos diagnosticados no Brasil. Arq Neuropsiquiat 1987;45:143-58.** Disponível em https://www.scielo.br/j/rbp/a/jW3cdDNRLz8CFYbzNv89jnH/#**.** Acesso em 24 de out./2023

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da apren-dizagem:abordagemneurobiológicaeMultidisciplinar**.2.ed.–PortoAle-gre:Artmed,2016. Disponível em https://profmariocastro.files.wordpress.com/2021/04/transtornos-de-

aprendizagem.pdf acesso em 29 de ago./2023

SAMPAIO,R.T;LOURENÇO,C.M.V;GOMES,C. M.A.**AMusicoterapiaeoTranstornodoEspectrodoAutismo:umaabordageminformadapelasneurociências para a prática clínica. Per Musi** – RevistaAcadêmicadeMúsica,v.3,p.137-170,2015. Disponível em v acesso em 29 de ago./2023

SAMEROFF, Arnold; FIESE, Barbara F**. Transactional regulation and early intervention**. In: MEISELS, Samuel J.; SHONKOFF, Jack P. (Eds.). Handbook of Early Childhood Intervention. New York: Cambridge University Press, 1990, pp. 135-159. Disponível em v acesso em 29 de ago./2023

SANTOS, Aline Franciele dos Reis. **Aspectos do desenvolvimento do portador de Transtorno DE do Espectro Autista e as contribuições da fisioterapia: revisão integrativa**. UniAGES Centro Universitário AGES Bacharelado em Fisioterapia Paripiranga 2021. Disponível em https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/18044/1/Monografia%20-%20Aline%20Franciele%20-%20V.%204%20-%2003.12%20%281%29.pdf. Acesso em 03 de out./2023

SANTOS S, Sá AMRF, DAGNESI MD, Maletta PM, ANDRADE RLP, MARCHIONI SAE, et al. O perfil da portadora de síndrome de Rett no Brasil. **Temas sobre Desenvolvimento** 1999;45:6-12. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbp/a/jW3cdDNRLz8CFYbzNv89jnH/. Acesso em 23 de out./2023

SCARDUA, Valéria Mota. **A inclusão escolar e o ensino regular**. Revista FACEVV, n. 1, p. 85-90, 2008. Disponível em: . Acessado em: 25 set. 2014. Disponível em https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf. cessado em 15 de ago./2023

SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M. **Análise do comportamento aplicada aotranstornodoespectroautista**.RiodeJaneiro,2018. Disponível em https://www.academia.edu/42158797/An%C3%A1lise_do_comportamento_aplicada_ao_transtorno_do_espectro_autista_Sella_e_Ribeiro acesso em 03 de set./2023

SCHWARSTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO, F. B. Jr. e Colaboradores. **Autismo Infantil.** Memnon Edições Científicas . São Paulo, 1995. . Disponível em https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1303/1/ENA27092016. Acesso em 02 de out./2023

SCHWARTZMAN, José Salomão. Síndrome de Rett. Atualização • Braz. J. Psychiatry 25 (2) • Jun 2003 • https://doi.org/10.1590/S1516-44462003000200012. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbp/a/jW3cdDNRLz8CFYbzNv89jnH/#. Acesso em 24 de out./2023

SCHWARTZMAN,J.Autismoeoutrostranstornosdo espectro autista. [Editorial]. **Revista autismo:informaçãogerandoação**,v.1,p.3,set.2010. Disponível em https://www.canalautismo.com.br/numero/000/edicao-0-setembro-de-2010/ acesso em 29 de ago./2023

SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M. **Análise do comportamento aplicada aotranstornodoespectroautista.**RiodeJaneiro,2018. Disponível em https://www.academia.edu/42158797/An%C3%A1lise_do_comportamento_aplicada_ao_transtorno_do_espectro_autista_Sella_e_Ribeiro acesso em 30 de ago./2023

SHABANI, D. B., KATZ, R. C., WILDER, D. A., BEAUCHAMP, K., TAYLOR, C. R. & FISCHER K. J. (2002). **Increasing social initiations in children with autism: Effects of a tactile prompt.** Journal of Applied Behavior Analysis, 35, 79-83. Disponível em . https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/download/4129/2359. Acesso em 03 de out./2023

SHAW & BAIO . et al**. Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network**, 11 sites, United States, 2016. **MMWR Surveillance summaries**, v. 69, n. 4, p. 1, 2020. Disponível em https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7119644/ acesso em 02 de set./2023

SILVA, Rubem Abrão da. LOPES-HERRERA, Simone Aparecida. VITTO, Luciana Paula Maximino de.**Distúrbio de linguagem como parte de um transtorno global do desenvolvimento: descrição de um processo terapêutico fonoaudiológico**. Relatos de Caso • Rev. soc. bras. fonoaudiol. 12 (4) • Dez 2007 • https://doi.org/10.1590/S1516-80342007000400012 Disponível em https://www.scielo.br/j/rsbf/a/TRCSCs4kPVtgqFZPCwfrG9w/?lang=pt#. Acesso em 03 de out./2023

SILVA,D.A.;FARIAS,L.C.;PIMENTEL,L.X.;SILVA,S.V.da;VE-NÂNCIO,G.A.;FERNANDES,P.; BREMGARTNER,V.;RIVERO,L. **Tecnologias Assistivas para Alfabetização de Crianças com TEA:** UmaAnálisedeAplicativosdaPlataformaGooglePlay.*AnaisdoXXVIIWorkshopdeInformáticanaEscola*, p. 255-66, SBC, 2021. Disponível em v acesso em 08 de set../2023

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayara Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de janeiro: Objetiva, 2012. SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008. Disponível em https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/44553/1/MONOGRAFIA%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20TEA%202021.pdf. Acesso em 26 de ago./2023

SOARES,M. **Alfabetizaçãoeletramento**.2003. Disponível em https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/col-alf-let-01-alfabetizacao_letramento.pdf acesso em 28 de ago./2023

SOARES,M Letramento e alfabetização: as muitas facetas.**Revista BrasileiradeEducação**,2004. SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, p. 5-17, 2004.disponivel em 29 de ago./2023

SOARES, Daniela Praça. **A criança com autismo na escola: Possíveis caminhos para a inclusão.** Universidade Federal de Mato Grosso. Pró-Reitoria de ensino de graduação. RONDONÓPOLIS-MT 2019. Disponível em https://bdm.ufmt.br/bitstream/1/1216/1/TCC_2019_Daniela%20Pra%C3%A7a%20Soares.pdf. Acessado em 28 de ago./2023

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Neuropediatra tira dúvidas sobre Autismo e destaca importância do diagnóstico precoce.** 02/04/2019 às 16h44. Disponível em https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/neuropediatra-tira-duvidas-sobre-autismo-e-destaca-importancia-do-diagnostico-precoce/. Acesso em 02 de out./2023

SOUZA, Franciele Araujo. MIGLIATO, Lorena dos Santos. SILVA, Rafaella Fernanda da. FERREIRA, Tayná Lopes. **Perspectivas sobre inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**. Universidade Federal de São Carlos- UFSCAR. Centro de Educação e Ciências Humanas- CECH Departamento de Psicologia. Licenciatura em Educação Especial. São Carlos 2019. Disponível em https://www.idea.ufscar.br/arquivos/producoes/tea_lorena-thayna-rafaella-efranciele-pdt.pdf. Acesso em 02 de out./2023

TOLEZANI, Mariana. Son-rise **uma abordagem inovadora.** Revista Autismo: informação gerando ação, São Paulo, ano 1, n. 0, p. 8-10, set. 2010. Disponível em https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf. Acessado em 08 de set./2023

VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. B**. Aprendizagem e comportamento humano**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.Disponível em https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista. Acesso em 05 de out./2023

VIERA, S. A. **O Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficit Relacionado à Comunicação- TEACCH**: um estudo de uma proposta pedagógica em uma Escola Especial da Cidade de Colombo- PR. Universidade de Tuiti do Paráná. Curitiba, 2004. . Disponível em https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1303/1/ENA27092016. Acesso em 02 de out./2023

VYGOTSKY. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10470_6215.pdf. Acessado em 08 de set./2023

REFLETINDO SOBRE O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ÉRICA MARTINS DA SILVA

1. INTRODUÇÃO

No primeiro capítulo são apresentados alguns fatores relevantes quanto à importância do ensino da Arte para o desenvolvimento da criança. Como embasamento para esta discussão, foi utilizado como referência “Lowenfeld” que se destacou com o estudo das fases do desenho e a importância da atividade criadora para o desenvolvimento da criança.

Neste capítulo são apresentados alguns problemas observados pelos Autores Ana Mãe Barbosa e João Francisco Duarte Junior, quanto à formação de professores e metodologia aplicada na Educação Infantil, são explorados alguns trechos destes autores como embasamento para a discussão.

No segundo capítulo, foi apresentado alguns modelos de ensino que têm dado resultado no ensino da Arte. Como exemplo o método utilizado nas escolas da Itália, o método de Madalena Freire e o método de Fernando Hernandez, ambos buscam incentivar a exploração do ensino da arte de maneira mais flexível e dinâmica.

Sugere-se a elaboração de Projetos como metodologia para o ensino da arte para crianças, por ser um método que explora com maior profundidade cada tema, tendo como diferencial a flexibilidade no Currículo e um maior envolvimento entre alunos, professores e instituição.

Vale ressaltar a respeito da necessidade de um ambiente voltado à Arte como possibilidade de experimentação expressiva da criança nesta faixa de escolarização. Um espaço de artes, dentro da escola, contendo ateliês de experimentação de várias linguagens artísticas, proporcionando vivências lúdicas e significativas para a sua formação.

2. ARTE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Desde a primeira infância a criança utiliza o desenho para a representação da realidade. Desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. (LOWENFELD, 1977, p. 13).

Este processo de criação em que a criança faz a seleção, interpretação e reformulação dos elementos é de extrema importância, pois ela direciona para o trabalho artístico parte de si própria expressando seus pensamentos, sentimentos e emoções.

Portanto, nesta fase é importante que a criança tenha a liberdade de se expressar sem que haja a interferência do adulto, no sentido de influenciar e direcionar a criança a utilizar determinado esquema de cores ou até mesmo na maneira de pintar formas prontas. Sem perceber, o adulto interfere no processo criativo e inibe a criança a utilizar a arte como meio de autoexpressão. (LOWENFELD, 1977).

A questão da interferência, vale salientar que ela pode ser construtiva ou destrutiva. A crítica relatada acima se refere à interferência destrutiva, na qual o adulto acaba influenciando negativamente o processo de criação da criança.

Ao se pensar em desenvolvimento e aprendizagem destaca Lev S. Vygotsky, teórico sócio-interacionista que construiu a sua teoria com base no desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, ou seja, o indivíduo adquire conhecimento a partir de sua interação com o meio.

Sabe-se que atualmente, as crianças estão indo para a escola cada vez mais cedo. Esse fato pode ser observado a partir da pesquisa publicada na Gazeta do Povo em setembro de 2009:

> Em 1992, o país tinha 45% das crianças, com idade entre 4 e 6 anos, matriculadas em uma escola. Este porcentual saltou para 79,8% em 2007, conforme levantamento feito pela Escola de Economia de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas (FGV). O Paraná avançou em ritmo ainda maior: passou de 24,45%, em 1992 para 72,8%, em 2007. (GAZETA DO POVO,
>
> 2009).

Isso se deve devido ao desejo de independência que as mães estão buscando, deixando de lado os afazeres domésticos e se inserindo cada vez mais no mercado

de trabalho, deixando a cargo da escola a responsabilidade de assumir a educação integral das crianças.

Partindo desta análise, pode-se afirmar que além do aprendizado adquirido nas interações familiares as crianças também recebem informações no ambiente escolar. Portanto, é neste ambiente que a criança ficará boa parte de seu tempo e é este ambiente que deverá proporcionar experiências significativas para o seu desenvolvimento.

Como nesta fase as crianças precisam ser incentivadas a vivências lúdicas, significativas, que explorem a criação, a emoção e a sensibilidade, é no ensino da arte que ela terá o contato com estes elementos fundamentais para a construção humana.

A Arte é a área do conhecimento que abrange o desenvolvimento e a prática da linguagem visual outras.

É durante esta disciplina que a criança terá o contato com diferentes linguagens, gradativamente, de acordo com a sua idade. Além de oferecer oportunidade de autoexpressão, as Artes Visuais são consideradas um importante meio para o:

Desenvolvimento social, pois é através destas aulas que ocorrem importantes possibilidades de interações sociais e trocas de experiências;

Desenvolvimento físico, em que se manifesta a capacidade de coordenação visual e motora da criança, na maneira que controla seu corpo, orienta seu traço e dá expressão a suas aptidões**;**

Desenvolvimento intelectual, pode ser demonstrado de acordo com o conhecimento que está à disposição da criança quando desenha, é apreciado na compreensão gradativa que a criança tem de si próprio e do seu meio;

Desenvolvimento emocional, neste caso o desenvolvimento está diretamente relacionado à intensidade que a criança tem com sua obra, que pode variar entre baixo nível de envolvimento, com repetições estereotipadas e alto nível de envolvimento quando está empenhada em retratar algo realmente importante para ela;

Desenvolvimento estético, pois são capazes de organizar o pensamento, a sensibilidade e a percepção para a expressão de um todo coeso;

Desenvolvimento perceptual, onde a conscientização da variação da cor, das formas, dos contornos e texturas pode ser progressiva na medida em que o contato com essas e outras experiências perceptuais lhe é apresentado;

E o **Desenvolvimento criador,** pois desde os primeiros rabiscos as crianças são capazes de inventar suas próprias formas e colocar nelas algo de si própria. (LOWENFELD, 1977).

Mas deve-se estar muito atento quanto à faixa etária e o nível de desenvolvimento das crianças no que se refere ao ensino das artes, pois cada aluno traça um percurso de criação e evolução individual aprimorado pelas experiências pessoais e o educador tem um papel fundamental nesse momento, pois é ele quem deverá enriquecer este percurso estimulando atividades criativas/educativas que instiguem o senso crítico e o desenvolvimento cognitivo, pensadas para cada nível de desenvolvimento.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o ponto de partida para o estímulo às práticas criativas é o desenho.

Para a criança, um lápis pressionado a um pedaço de papel pode significar muito além do que meros rabiscos, pois é através do desenho que ela vai expressar suas ideias, pensamentos e emoções.

Desenhar, para ela, é tão natural e prazeroso quanto brincar.

Na imagem abaixo (figura 01), Ana dedica boa parte de seu tempo a desenhar e colorir seu desenho. Segundo ela, o desenho retrata seus amigos brincando no jardim. Pode-se observar que Ana representa as nuvens de formas variadas, brincadeira muito comum em que procuramos imagens com as formas das nuvens. Além de colori-las de roxo, diferente do que é considerado padrão.



Figura 01: Brincando no Jardim. Ana, 04 anos.
Fonte: Arquivo Pessoal.

O desenho infantil passa por algumas fases de desenvolvimento, ou seja, na medida em que as crianças mudam sua forma de representação também se transforma.

O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas por idade, descritas por Lowenfeld e Brittain.

A fase das garatujas acontece, geralmente, na fase dos dois a quatro anos de idade.

A criança pequena que começa a fazer seus primeiros rabiscos no papel está na fase das ***Garatujas desordenadas.***

Nesta fase a criança constrói seus primeiros rabiscos espontâneos e traços desordenados desprovidos do controle motor. Ela pode estar distraída com algum estímulo externo e mesmo assim continuar garatujando. Os traços são ocasionados pelos movimentos dos braços para frente e para trás e variam de comprimento e direção, normalmente ultrapassando a folha de papel. Na imagem abaixo (figura 02), exemplo de garatuja desordenada.



Figura 02: Garatuja - Leonor 18 meses

Fonte: http://didaticasemminiatura.blogspot.com

O ato de garatujar é um motivo de extremo prazer para a criança, ela irá desfrutar desta atividade com imenso fascínio.

A partir do momento em que os traços vão se tornando mais ordenados e organizados estarão na fase das ***Garatujas controladas****,* a coordenação entre o desenvolvimento visual e motor representa uma grande conquista. Nesta fase a criança irá perceber que existe uma ligação entre o movimento e os traços que faz no papel. As garatujas já acontecem com maior entusiasmo e as crianças poderão permanecer por mais tempo envolvidas com seu desenho, pois já serão capazes de descobrir alguma relação entre o que desenharam e o seu meio.

A partir do momento em que a criança começa a nomear suas garatujas, estará na fase de ***Atribuição de nomes,*** neste momento, a criança passa não somente a pensar o desenho como um movimento impresso no papel, agora estes traços terão intenção de representar o mundo a sua volta.

Serão traços mais ordenados, poderão ocupar a folha toda e normalmente será anunciada a intenção antes de iniciar a garatuja.

Essa passagem e transformação são possíveis graças às interações da criança com o ato de desenhar e o contato com o desenho de outras crianças.

Desta maneira, a partir dos seus desenhos as crianças criam formas expressivas, recriam, brincam de faz-de-conta, e instigam a imaginação e a sensibilidade.

A fase ***Pré-esquemática*** acontece dos 4 aos 6 anos. Segundo Lowenfeld, este é o momento em que a criança descobre a relação entre desenho, pensamento e realidade.

Ela começa a representar coisas de sua realidade e a exprimir sua fantasia, desenhando vários objetos ou o que imagina deles.

Na imagem abaixo (figura 03), Helena a representa e sua irmã gêmea (Ana). Neste desenho ela já organiza bem os elementos no espaço. Já existe a delimitação de céu e chão e ela preenche a composição com mais elementos que têm relação com a realidade, como a arvore contendo frutos, o sol, a nuvem e as flores.



Figura 03: Eu e Ana- Helena 05 Anos
Fonte: Arquivo Pessoal.

Além do desenho com grafite, lápis de cor e lápis de cera, a experimentação de diferentes materiais enriquece a prática das aulas de Arte, pois as crianças poderão perceber as diferentes texturas, diferentes suportes e terão a possibilidade de transformação, de reutilização e criação de diferentes formas o que será significante para o seu percurso de desenvolvimento cognitivo e expressivo

Portanto, o educador tem de estar preparado para saber propor atividades significativas com a utilização de diferentes materiais para o desenvolvimento criativo da criança.

Segundo Ana Mae Barbosa:

> É preciso que os professores saibam que não é qualquer método de ensino da arte que corresponde ao objetivo de *desenvolver a criatividade*, da mesma maneira que é preciso localizar a arte da criança no complexo mais totalizante da criatividade geral do indivíduo. (1990, p. 89)

.

Diante desta afirmação, é importante discutirmos a maneira como o ensino da arte vem sendo aplicado nas escolas e o quanto pode ser prejudicial à

interferência inibidora do adulto no processo criativo da criança.

Na educação infantil existem inúmeras possibilidades de propor atividades que explorem o desenvolvimento das crianças, mas ainda há escolas que utilizam materiais que tem como suporte os desenhos prontos. E como se não bastasse, as crianças são conduzidas a obedecer aos contornos e usar determinada cor, ou seja, alguns professores não estão possibilitando o trabalho com a expressão individual da criança.

Segundo Lowenfeld, neste tipo de atividade a criança é obrigada a seguir determinado contorno, acha-se impedida, por nós, de resolver, criativamente, suas próprias conexões´. (LOWENFELD, 1977).

Se ela não puder criar suas próprias experiências e não tiver qualquer oportunidade de cometer seus próprios erros, não gozará plenamente de sua criatividade e criação. 1986, p. 59 citado por SANS, 1995, p.20).

Para Lowenfeld, o foco do ensino da arte deve ser o **processo de criação** e a **expressão livre** da criança, e não o produto ou a "beleza" estética do desenho. Quando um professor se preocupa apenas com a beleza, ele impõe padrões adultos que bloqueiam o desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno.

Este fato pode ser observado na imagem abaixo (figura 04), não satisfeita com a maneira de representar o meio de transporte, a professora interfere na garatuja da Ana e desenha por cima um ônibus.



Figura 04: Meio de Transporte . Ana, 02 anos e 10 meses.
Fonte: Atividade Escolar, C

Um aspecto que contribui para essa visão de arte como produto e como esteticamente belo, é a não formação dos professores na área de Arte.

Segundo Duarte Junior, a formação do professor polivalente tem se revelado deficitária, sendo difícil que apenas um profissional possa trabalhar com todas as áreas. E isto acaba por fazer com que os professores desenvolvam atividades que não conhecem bem, apenas para cumprir as formalidades da instituição. O professor muitas vezes é leigo e não compreende exatamente o significado da arte e desconhece a metodologia adequada. (DUARTE JR, 1988).

Normalmente para o professor despreparado, a atividade artística é considerada como hora de lazer e recreação, não sendo dada a devida importância para esta área do conhecimento.

Para orientar o modo como as aulas de artes podem ser aplicadas na Educação Infantil no período entre 4 e 6 anos, será apresentada a metodologia oferecida pelos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, que aponta o ensino da arte como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem se dá por meio de articulações dos seguintes aspectos:

Os conteúdos são organizados, pelo Referencial Curricular para a

Educação Infantil, em dois blocos: o fazer artístico e a apreciação em artes.

O fazer artístico

- Criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização das linguagens das artes visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura, etc.
- Exploração e utilização de alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar, etc..
- Exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico.
- Exploração dos espaços bidimensionais e tridimensionais na realização de seus projetos artísticos.
- Organização e cuidado com os materiais no espaço físico da sala.

> • Respeito e cuidado com os objetos produzidos individualmente e em grupo
> • Valorização da própria produção, das outras crianças e da produção de arte em geral. (BRASIL, 1998, p. 99)

É durante o fazer artístico que as crianças poderão criar as suas próprias produções. Um período de exploração e conhecimento das diversas possibilidades de criação. O professor poderá enriquecer este momento, apresentando aos alunos os diferentes tipos de materiais como: lápis preto, lápis de cor, lápis de cera, giz, carvão, canetas, tintas, etc. e suportes como: caixas, latas, diferentes tipos de papéis, papelões, retalhos de tecidos,

plásticos, lixas, terra etc.

Quanto à apreciação em Artes, os Referenciais Curriculares Nacionais apontam:

> Apreciação em Artes Visuais
>
> • Conhecimento da diversidade de produções artísticas, como desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema etc.
>
> • Apreciação das suas produções e das dos outros, por meio da observação e leitura de alguns dos elementos da linguagem plástica.
>
> • Observação dos elementos constituintes da linguagem visual, ponto, linha, forma, cor, volume, contrastes, luz, texturas. • Leitura de obras de arte a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos.
>
> • Apreciação das Artes Visuais e estabelecimento de correlação com as experiências pessoais. (BRASIL, 1998, p. 103)

Este será o momento de apreciar e refletir sobre os mais variados tipos de produção artística. Perguntas que instiguem o olhar das crianças e os seus interesses.

3. METODOLOGIA E ENSINO DA ARTE

Perante as informações apresentadas no capítulo anterior, consideramos que o ensino da arte é muito importante para o desenvolvimento infantil.

As crianças estão em constante procura de novidades, por isso tem necessidade de tocar nos objetos de experimentar novas sensações de descobrir novas possibilidades,

portanto é nessa fase que o contato com a arte pode ser extremamente positiva para o seu desenvolvimento.

As crianças são extremamente curiosas, são maravilhadas pelo aprender. Segundo Rubem Alves no seu artigo:

"Cabeça", para as crianças o mundo é um vasto parque de diversões. Para que o ensino da arte faça realmente sentido e estimule esta curiosidade, é importante que a experiência vivenciada seja realmente significativa.

Portanto, o papel principal neste processo de aprendizagem é do Educador, que nascem o brilho dos olhos dos aprendizes. Pois ele é aquele que prepara uma refeição, que propõe a vida em grupo, que compartilha o alimento, que celebra o saber. (MARTINS, 1998, p.129)

Ou seja, o Educador tem que ter iniciativa de promover atividades instigantes, ser voraz ao pesquisar coisas novas, ter o desejo de ensinar e fazer do ensinar um momento mágico. Mas sabemos, perante as informações anteriores, que para o ensino em artes ser de fato satisfatório dependemos de muitas variantes que vão desde a formação dos professores, da metodologia por eles utilizada, do currículo inflexível e da instituição que por sua vez considera as aulas de arte hora de lazer. Neste caso, o educador fica sem liberdade de inovar em seu ensino, pois está amarrado a seguir o currículo escolar.

Repensar este ensino é a proposta deste projeto. Este assunto já vem sendo discutido por alguns autores que discordam da maneira como o ensino da arte é trabalhado na educação formal. Estes estudos me darão embasamento para apresentar uma proposta de reestruturação da prática em artes, primeiramente no que se refere à educação de minhas filhas, que é o que está ao meu alcance neste momento.

Madalena Freire consegue envolver seus alunos, seguindo uma metodologia lúdica, rica em diálogos, promovendo atividades a partir de elementos do cotidiano, de maneira livre, com interação completa entre educador, alunos e pais.

De acordo com seus relatórios, podemos perceber que ela tinha inteira liberdade tanto nos trabalhos desenvolvidos dentro da escola como na exploração de ambientes fora da escola.

Mas como abrir os olhos das instituições de ensino quanto à perda de experiências significativas que estão proporcionando aos seus alunos? Que o ensino programado, ocasionará dano a fascinante curiosidade das crianças transformando-as em adultos limitados.

A autora Silvia Sell Duarte Pilloto apresenta em sua pesquisa realizada pelo Programa Institucional Arte na Escola (PIAE) da Universidade de Joinville (Univille) tem apontado a necessidade de “Novos constructos” para a arte na educação infantil, nas quais haja a total integração do profissional da educação infantil, do profissional da arte, das crianças, da instituição e da comunidade.

Segundo Pilloto, esta abordagem tem se mostrado eficiente na

educação infantil na Itália.

A abordagem do ensino Reggio Emília, tem como conceitos a

flexibilidade do currículo, autonomia e a interação entre as crianças, pais, educadores, comunidade e instituição, enfatizando a importância das linguagens da arte como forma de conhecimento e expressão. O objetivo deste método é a introdução de projetos no currículo de crianças de 3 a 6 anos. A elaboração destes projetos, segundo a autora, parte de algo que já é, de certa maneira, familiar às crianças, ou seja, elas próprias contribuem com o projeto partindo de suas experiências e sugerindo questões a serem ilustradas.

A prática está muito semelhante à desenvolvida por Madalena Freire.

Estes modelos de ensino apresentaram resultados positivos.

A ideia não é copiar o modelo, mas partir das experiências destes autores e professores para criarmos as nossas propostas pessoais.

A escolha pelo ensino da arte através de projetos é pela profundidade que este tipo de método propõe. O trabalho com projetos oferece subsídios para diálogos entre os adultos e crianças. Nele existe a participação ativa de ambas na formulação e solução de problemas.

Ao se tratar de um projeto elaborado pensando no ensino da Arte para a educação infantil, é importante que este projeto tenha duração de quatro semanas, pois há um maior aprofundamento no tema. Sabemos que as crianças são curiosas e aptas para explorar a fundo. Diante de um objeto ou uma pintura, são capazes de perceber e interrogar cada detalhe. Portanto o envolvimento em um projeto de longa duração possibilitará a essas crianças uma melhor expressão e comunicação de suas ideias.

Fernando Hernandez divide em tópicos um exemplo de sequência para a elaboração de um projeto de trabalho:

> * Parte de um tema ou de um problema negociado com a turma.
> * Inicia-se um processo de pesquisa.
> * Busca-se e selecionam-se fontes de informação
> * São estabelecidos critérios de organização e interpretação de fontes.
> * São recolhidas novas dúvidas e perguntas.
> * São estabelecidas relações com outros problemas.
> * Representa-se o processo de elaboração do conhecimento vivido * Recapitula-se (avalia-se) o que se aprendeu.
> * Conecta-se com um novo tema ou problema. (2000, p.182)

O professor como organizador das ideias, vai captando pouco a pouco os interesses da turma e juntos farão a seleção do tema que irão explorar durante a duração do projeto. Após a escolha do tema é hora de investigar.

Diante destas e vários outras curiosidades que irão surgir poderemos encontrar as respostas pesquisando livros com imagens, vídeos que exploram este tema, um passeio num jardim para entrar em contato direto com este elemento, tocar, cheirar, sentir a sua textura etc.

Na imagem abaixo (figura 09), Helena utiliza a técnica do desenho para representar as flores. Ela distribui bem os elementos no papel, com equilíbrio e apesar de utilizar as flores com formato padrão ela coloca sua característica na pintura das imagens.



Figura 04: Flores.Helena 4 anos
Fonte: Arquivo pessoal.

Ou seja, procurar diante de um tema explorar cada linguagem da arte de forma integrada e de maneira lúdica de forma a contribuir para o desenvolvimento de um olhar mais sensível para as coisas que cercam a

criança.

Este tipo de método, ou muito parecido, é aplicado no ensino não formal através de cursos e oficinas ministradas em ateliês ou centro culturais. Estes espaços são devidamente estruturados, planejados para explorar cada linguagem artística. Normalmente estes espaços oferecem cursos e oficinas para crianças acima de seis anos. A esse respeito, sugere-se que novas pesquisas sejam feitas no intuito de aprofundar estas questões.

Além dos fatores apresentados neste projeto, como metodologia de ensino e formação de professores outro fator importante é o ambiente que será aplicada as aulas de artes.

O ambiente pode favorecer para a elaboração de um bom trabalho em artes. Grande parte das escolas de educação formal não dispõe de um espaço específico para a disciplina. Mas como deverá ser este espaço? Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a organização da sala, a quantidade e a qualidade dos materiais presentes e sua disposição no espaço são determinantes para o fazer artístico. Este espaço deverá ser amplo, de maneira a acomodar confortavelmente as crianças. Os materiais devem estar de fácil acesso. O ambiente deve ser agradável, decorado de forma harmoniosa para que influenciem ou ativem o desejo de produzir e o prazer de estar neste local. Deve, além disso, favorecer o andar, o correr, o brincar.

Na imagem abaixo (figura 05), um exemplo de espaço específico para as aulas de arte. Um ambiente amplo, harmonioso, com mesas grandes bem

distribuídas.



Figura 05: Atelier

Fonte: www.atelieinfantilfazendoarte.com.br

Para a educadora Maria da Graças Souza Horn, a organização dos espaços nas escolas infantis pode ajudar às crianças na construção da própria identidade e descentralizar a figura do adulto. Em sua pesquisa, procurou saber se ao modificar o espaço das atividades educativas a prática pedagógica também sofria mudanças. Constatou que conforme as salas são decoradas e os jogos e materiais são distribuídos as crianças tomam autonomia para se organizar no ambiente, adquirem conhecimento sobre sua personalidade e começam a formar sua personalidade, ou seja, um espaço bem-organizado pode ser um bom aliado para os educadores. (HORN, 2004).

Durante esta pesquisa, pude verificar, em uma escola de educação infantil que a professora estava tentando aplicar uma atividade de pintura em uma sala de aula com as carteiras dispostas de maneira convencional (uma atrás da outra) e esta atividade era desenvolvida nos corredores estreitos entre uma fileira e outra de carteiras.

Percebeu-se que as crianças não conseguiam produzir de maneira solta e a educadora também não estava à vontade para a execução da proposta.

Deve-se levar em consideração também com relação às regras da escola. Em muitas instituições de ensino arrastar as carteiras pode ocasionar desordem na aula. Este problema não aconteceria se existisse um espaço apropriado *(Ateliers)* para as aulas de artes. Nas salas ambientes, segundo Celeste (1998 pg. 145) é interessante adequá-las para o trabalho com diferentes linguagens artísticas, equipando com bancadas, mesas, cavaletes, prateleiras, araras, aparelhos de som, gravador, rádio, vídeo, tevê, projetor, spots. Os diferentes materiais como: papéis, pincéis, lápis, caneta hidrográficas, tintas, giz de cera, goivas, tecidos, argilas, cola, tesoura, roupas,

acessórios e maquiagem. É importante também formar um acervo de imagens, músicas, vídeos, ou seja, tudo que possa alimentar o ensino desta linguagem.

Outra observação importante é que o ensino da arte não precisa ser limitado somente dentro de sala. O passeio na escola, nos jardins e nos seus arredores pode ser um bom exercício de exploração, percepção e imaginação.

Mas é importante ressaltar que o ambiente pode ser um bom aliado para as práticas artísticas, mas uma boa sala não garante uma boa aula. É o professor comprometido com o processo de ensino e aprendizagem, que será fator determinante para que a prática seja realmente significativa.

Portanto, é importante que a escola repense sua metodologia, respeitando o processo de criação e desenvolvimento de cada criança, explorando as linguagens artísticas de maneira livre e possibilite vivencias significativas, com interferências produtivas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se observar diante das questões apresentadas nesta pesquisa, que a discussão sobre o ensino da arte na Educação Infantil é válida e já vem sendo debatida por vários autores e professores.

Está claro que o ensino da arte na educação infantil deve ser analisado e reestruturado, no que se diz respeito à formação dos Professores (que nesta fase, muitas vezes, não tem formação na área), metodologia para a aplicação desta disciplina e principalmente, quanto à valorização do ensino da arte como atividade importante para o desenvolvimento social, físico, intelectual, emocional, estético, perceptual e criador da criança.

Além das atividades feitas na escola, o trabalho em casa pode ser de grande importância para o desenvolvimento da criança. Pais bem orientados podem garantir experiências significativas, incentivando a criança a vivenciar momentos que podem ser extremante importante para o trabalho com o

potencial criador e imaginativo da criança.

Percebe-se que, outro fator importante é o ambiente onde serão desenvolvidas estas atividades. Seria interessante que as escolas pensassem num ambiente planejado na qual os alunos tivessem à sua disponibilidade diversos materiais para explorar as mais variadas linguagens artísticas.

Todos estes aspectos podem ser mais explorados através de pesquisas de observação através de acompanhamento nas aulas de arte nas escolas de educação infantil e nos ateliês livres recolhendo materiais e informações que revelem as diferenças quanto ao ensino e quanto ao desenvolvimento cognitivo das crianças.

Conclui-se, que arte na educação infantil trabalhada na perspectiva de projetos de trabalho, pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de criação da criança que está na educação infantil.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVEZ, Rubem. ***Curiosidade é uma coceira na cabeça***, disponível em: http://www.rubemalves.com.br/curiosidadeeumacoceiranacabeca.htm

ALVEZ, Rubem. ***Pergunta de Criança***, disponível em: http://www.rubemalves.com.br/perguntasdecria%E7a.htm

BARBOSA, Ana Mae. ***Teoria e Prática da Educação Artística***, São Paulo,Cultrix, 1990.

DUARTE JUNIOR, João - Francisco. ***Fundamentos estéticos de educação.*** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro.Ed. Paz e Terra, 2001.

HERNANDEZ, Fernando. ***Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.*** Trad. Jussara Haubert Rodrigues, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas Sul, 2000

HORN, Maria da Graça de Souza. ***Sabores, cores, sons, aroma. A organização dos espaços na educação infantil.*** Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOWENFELD, Viktor; MAILLET, Miguel (Trad.). ***A criança e sua arte: um guia para os pais.*** 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. ***Desenvolvimento da capacidade criadora.*** São Paulo: Mestre Jou, 1970

O Salto da Educação Infantil, Gazeta do Povo: disponível em: http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?id=923624, acesso em 01/04/2010.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. ***Referenciais Curriculares para a Educação Infantil***. Vol. 3, Ministério da Educação ± Brasília: MEC, 2000.

PILLOTO, Silvia Sell Duarte. ***A arte no contexto da educação infantil na região de Joinville***, disponível em www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais3/thiago_martins.pdf

PILLOTO, Silvia Sell Duarte. ***Propostas para a arte na educação infantil***, disponível em: http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=24

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

VYGOTSKI, Lev Semenovich. ***A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.*** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO PSICOPEDAGÓGICO NA GESTÃO ESCOLAR

HIVIA POLESE

RESUMO

O presente artigo aborda a importância do conhecimento psicopedagógico na gestão escolar como elemento fundamental para a promoção da aprendizagem, da inclusão e do desenvolvimento integral dos estudantes. Em um contexto educacional cada vez mais complexo, o gestor escolar necessita compreender os processos de ensino e aprendizagem, bem como os fatores cognitivos, emocionais, sociais e comportamentais que interferem no desempenho dos educandos. A Psicopedagogia oferece subsídios teóricos e práticos que auxiliam a equipe gestora na identificação de dificuldades de aprendizagem, no planejamento de intervenções pedagógicas e na construção de um ambiente escolar mais acolhedor e eficiente. Por meio de revisão bibliográfica, este estudo analisa as contribuições do conhecimento psicopedagógico para a gestão escolar, destacando sua relevância na tomada de decisões, no acompanhamento pedagógico e na promoção de uma educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Psicopedagogia; gestão escolar; aprendizagem; inclusão escolar; desenvolvimento educacional.

INTRODUÇÃO

As transformações sociais, culturais e educacionais ocorridas nas últimas décadas têm ampliado os desafios enfrentados pelas instituições de ensino. Nesse cenário, a gestão escolar assume papel estratégico na organização dos processos pedagógicos e administrativos, visando garantir condições adequadas para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

A escola contemporânea atende um público cada vez mais diversificado, constituído por alunos com diferentes ritmos, estilos e necessidades de

aprendizagem. Dessa forma, torna-se imprescindível que os gestores escolares possuam conhecimentos que lhes permitam compreender os fatores que influenciam o processo educativo e promover ações efetivas para o enfrentamento das dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Nesse contexto, o conhecimento psicopedagógico emerge como importante instrumento de apoio à gestão escolar. A Psicopedagogia, ao investigar os processos de aprendizagem e suas possíveis dificuldades, oferece subsídios que auxiliam na elaboração de estratégias pedagógicas, no acompanhamento dos estudantes e na construção de práticas educacionais mais inclusivas e eficazes.

O objetivo deste artigo é analisar a importância do conhecimento psicopedagógico na gestão escolar e suas contribuições para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, destacando sua relevância para o trabalho dos gestores educacionais.

A PSICOPEDAGOGIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

A Psicopedagogia constitui uma área de conhecimento que estuda os processos de aprendizagem humana, considerando os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais que influenciam o desenvolvimento do indivíduo. Seu objeto de estudo envolve tanto as potencialidades quanto as dificuldades de aprendizagem, buscando compreender os fatores que favorecem ou dificultam a construção do conhecimento.

Segundo Bossa (2019), a Psicopedagogia permite uma visão ampla do sujeito aprendente, ultrapassando análises exclusivamente pedagógicas ou psicológicas. Essa perspectiva favorece uma compreensão mais integral dos estudantes, contribuindo para a elaboração de intervenções que respeitem suas particularidades e potencialidades.

No ambiente escolar, a Psicopedagogia auxilia na identificação precoce de dificuldades de aprendizagem, na orientação de professores e famílias e na construção de práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades dos

alunos. Além disso, contribui para a implementação de ações preventivas, reduzindo situações de fracasso escolar, evasão e desmotivação.

A atuação psicopedagógica não se limita à intervenção individual. Seu potencial também se manifesta na organização institucional, oferecendo suporte para o planejamento pedagógico, para a formação continuada dos profissionais da educação e para a promoção de práticas voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes.

O CONHECIMENTO PSICOPEDAGÓGICO NA GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar tem como principal finalidade articular recursos humanos, pedagógicos e administrativos em prol da aprendizagem dos estudantes. Para que essa função seja exercida com eficácia, torna-se necessário que os gestores compreendam os processos que envolvem o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

O conhecimento psicopedagógico possibilita ao gestor escolar interpretar os indicadores de desempenho educacional de forma mais abrangente, considerando não apenas resultados quantitativos, mas também fatores relacionados ao desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos estudantes.

Ao compreender os mecanismos da aprendizagem, o gestor passa a ter melhores condições para acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, promovendo ações de apoio aos docentes e fortalecendo processos de intervenção pedagógica. Essa compreensão favorece a construção de uma cultura escolar voltada para a identificação de potencialidades e para a superação das dificuldades de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à mediação de conflitos e ao fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar. O conhecimento psicopedagógico contribui para que o gestor compreenda diferentes comportamentos e necessidades dos estudantes, promovendo ações que favoreçam a convivência respeitosa, o acolhimento e a inclusão.

Além disso, a gestão fundamentada em princípios psicopedagógicos favorece a tomada de decisões mais assertivas em relação à organização curricular, ao

acompanhamento das aprendizagens e à implementação de ações que promovam o sucesso escolar.

A IMPORTÂNCIA DO OLHAR PSICOPEDAGÓGICO PARA A INCLUSÃO E O DESENVOLVIMENTO ESTUDANTIL

A educação inclusiva representa um dos maiores desafios da gestão escolar contemporânea. Garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes exige planejamento, acompanhamento constante e conhecimento especializado sobre os processos de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, o olhar psicopedagógico possibilita ao gestor compreender a diversidade presente na escola e organizar práticas que atendam às diferentes necessidades educacionais. Tal compreensão é especialmente importante no atendimento de estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento, dificuldades de aprendizagem e vulnerabilidades socioemocionais.

A atuação da equipe gestora fundamentada nos princípios da Psicopedagogia contribui para a construção de ambientes educativos mais acolhedores, capazes de valorizar as potencialidades dos estudantes e promover experiências de aprendizagem significativas. Além disso, fortalece o diálogo entre escola, família e comunidade, aspecto essencial para o sucesso dos processos educacionais.

A utilização de avaliações diagnósticas, o acompanhamento sistemático dos resultados de aprendizagem e a implementação de intervenções pedagógicas articuladas constituem estratégias que podem ser potencializadas pelo conhecimento psicopedagógico. Dessa forma, o gestor passa a desempenhar papel decisivo na promoção da equidade e da qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento psicopedagógico representa importante ferramenta para a qualificação da gestão escolar e para o fortalecimento dos processos de ensino

e aprendizagem. Ao compreender as diferentes dimensões que influenciam o desenvolvimento dos estudantes, o gestor amplia sua capacidade de promover ações pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

A Psicopedagogia oferece fundamentos teóricos e metodológicos que auxiliam na identificação das dificuldades de aprendizagem, no acompanhamento do desenvolvimento estudantil e na elaboração de estratégias voltadas à melhoria dos resultados educacionais.

Observa-se que a atuação do gestor escolar não pode restringir-se às questões administrativas. É necessário assumir um papel de liderança pedagógica capaz de mobilizar a comunidade escolar em favor da aprendizagem e da formação integral dos estudantes.

Dessa forma, investir na formação psicopedagógica dos gestores escolares constitui medida relevante para a construção de escolas mais inclusivas, democráticas e comprometidas com a promoção do sucesso escolar e do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL: POLÍTICAS CURRICULARES NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

ISABELLA MARINHO DE MELO[1]

RESUMO

Este artigo analisa o currículo como uma construção social e política, com foco nas políticas curriculares da rede municipal de São Paulo. A partir de referenciais teóricos da área da educação, discute-se a relação entre currículo prescrito e prática pedagógica, bem como a influência de contextos históricos e políticos na sua elaboração e implementação. Também são examinadas as transformações recentes nas políticas educacionais do município, evidenciando a relação entre gestão pública, avaliação educacional e organização curricular. Conclui-se que o currículo reflete disputas sociais e políticas, sendo fundamental compreendê-lo de forma crítica para promover práticas pedagógicas mais conscientes e contextualizadas.

Palavras-chave: Currículo. Políticas educacionais. Educação pública.

INTRODUÇÃO

O currículo ocupa um papel central na organização dos sistemas educacionais, uma vez que orienta conteúdos, práticas pedagógicas e objetivos de ensino. Tradicionalmente, foi compreendido como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos aos estudantes. No entanto, essa visão tem sido amplamente questionada por teóricos da educação, que defendem a ideia de que o currículo é uma construção social, histórica e política.

Nesse sentido, o currículo não pode ser entendido como neutro ou puramente técnico, pois envolve escolhas que refletem interesses, valores e disputas de poder. Essas escolhas dizem respeito ao que ensinar, como ensinar, para quem ensinar e com quais finalidades. Assim, analisar o currículo implica compreender

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

os contextos sociais e políticos que influenciam sua formulação e implementação.

Este artigo tem como objetivo analisar o currículo como construção social, com foco nas políticas curriculares da rede municipal de São Paulo. Busca-se discutir a relação entre currículo prescrito e prática escolar, bem como compreender as transformações históricas que marcaram a organização curricular do município.

A relevância deste estudo está na necessidade de compreender criticamente as políticas educacionais, especialmente em um contexto de constantes mudanças e reformas, que impactam diretamente o trabalho docente e a aprendizagem dos estudantes.

CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

A compreensão do currículo como construção social é amplamente discutida na literatura educacional. De acordo com Goodson (2008), o currículo não deve ser visto apenas como um documento oficial, mas como um produto histórico, resultado de negociações e disputas entre diferentes grupos sociais.

Nesse sentido, o currículo reflete interesses econômicos, políticos e culturais, sendo influenciado por ideologias e relações de poder. O autor destaca que as disciplinas escolares, por exemplo, não surgem de forma natural, mas são construídas ao longo do tempo, ganhando legitimidade a partir de determinados contextos históricos.

Sacristán (2017) também contribui para essa discussão ao afirmar que o currículo possui uma dimensão prática e política. Para o autor, o currículo não se limita ao que está prescrito nos documentos oficiais, mas se concretiza nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Assim, ele é simultaneamente um projeto e uma prática.

Além disso, compreender o currículo como construção social implica reconhecer que ele pode ser transformado. Isso significa que professores, gestores e demais atores educacionais têm um papel importante na sua ressignificação, podendo adaptá-lo às necessidades dos estudantes e às realidades locais.

Portanto, essa perspectiva amplia a compreensão do currículo, permitindo analisá-lo de forma crítica e contextualizada, indo além de uma visão meramente técnica ou burocrática.

CURRÍCULO PRESCRITO E PRÁTICA ESCOLAR

A distinção entre currículo prescrito e currículo em ação é fundamental para compreender o funcionamento do sistema educacional. O currículo prescrito refere-se aos documentos oficiais elaborados pelos órgãos responsáveis pela educação, como diretrizes, propostas curriculares e bases nacionais.

Por outro lado, o currículo em ação diz respeito às práticas efetivamente realizadas em sala de aula, que são influenciadas por diversos fatores, como as condições de trabalho, a formação docente, os recursos disponíveis e o contexto sociocultural dos alunos.

Segundo Goodson (2008), a relação entre esses dois níveis não é linear. Isso significa que o que está previsto nos documentos nem sempre se concretiza na prática. Há, portanto, um espaço de mediação, no qual o professor desempenha um papel central.

Teodoro (2020) destaca que o docente atua como mediador do currículo, interpretando e adaptando as orientações oficiais de acordo com a realidade da escola. Essa mediação é essencial, pois permite que o currículo se torne mais significativo para os estudantes.

No entanto, é importante reconhecer que essa autonomia docente pode ser limitada por políticas educacionais que enfatizam padronização, avaliação em larga escala e cumprimento de metas. Nesse contexto, o professor pode enfrentar desafios para desenvolver práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas.

Assim, a análise da relação entre currículo prescrito e prática escolar revela a complexidade do processo educativo, evidenciando que o currículo é constantemente reinterpretado no cotidiano das escolas.

HISTÓRICO DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

A rede municipal de ensino de São Paulo possui uma trajetória marcada por transformações significativas, que refletem mudanças políticas, sociais e educacionais ao longo do tempo. Desde sua origem, a organização da educação no município esteve relacionada às políticas públicas e às demandas da população.

Um marco importante foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que ampliou a autonomia dos municípios na gestão da educação básica. A partir desse momento, São Paulo passou a desenvolver suas próprias propostas curriculares, considerando as especificidades locais.

De acordo com Romero (2015), a rede municipal foi se estruturando ao longo do tempo, incorporando diferentes concepções pedagógicas e modelos de gestão. Cada administração municipal trouxe novas diretrizes e prioridades, impactando diretamente a organização do currículo.

Essas mudanças refletem a influência de contextos políticos, uma vez que as políticas educacionais estão frequentemente associadas a projetos de governo. Assim, o currículo torna-se um espaço de disputa, no qual diferentes concepções de educação são colocadas em prática.

POLÍTICAS CURRICULARES RECENTES

Nas últimas décadas, a rede municipal de São Paulo passou por diversas reformulações curriculares, especialmente entre os anos de 2006 e 2021. Essas mudanças evidenciam a relação entre políticas educacionais e contextos políticos.

Programas como “Ler e Escrever” e o “Currículo da Cidade” demonstram uma preocupação com a melhoria da aprendizagem e com a organização do ensino. Essas propostas buscaram orientar o trabalho pedagógico, estabelecendo objetivos, conteúdos e expectativas de aprendizagem.

No entanto, segundo Teodoro (2020), essas políticas também refletem uma tendência de alinhamento com avaliações externas e metas de desempenho. Isso pode levar a uma maior padronização do ensino, reduzindo a autonomia das escolas e dos professores.

Além disso, a ênfase em resultados mensuráveis pode impactar a prática pedagógica, priorizando conteúdos avaliados em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Esse cenário levanta questionamentos sobre os limites e as implicações das políticas curriculares contemporâneas.

Por outro lado, é importante reconhecer que essas políticas também podem contribuir para a organização do sistema educacional, oferecendo diretrizes que auxiliam o trabalho docente. O desafio, portanto, está em equilibrar a necessidade de orientação com a valorização da autonomia pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do currículo como construção social permite compreender sua complexidade e sua relação com os contextos históricos e políticos. Longe de ser neutro, o currículo reflete disputas de poder, interesses e concepções de educação.

No caso da rede municipal de São Paulo, observa-se que as políticas curriculares passaram por diversas transformações, acompanhando mudanças nas gestões públicas e nas demandas sociais. Essas mudanças evidenciam o caráter dinâmico do currículo.

A distinção entre currículo prescrito e prática escolar também se mostra fundamental, destacando o papel do professor como mediador. É no cotidiano da sala de aula que o currículo ganha vida, sendo reinterpretado e adaptado às realidades locais.

Diante disso, torna-se essencial promover uma análise crítica das políticas educacionais, buscando compreender suas implicações e seus limites. Somente a partir dessa compreensão será possível construir práticas pedagógicas mais significativas, democráticas e comprometidas com a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

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

GOODSON, Ivor F. ***Currículo****: teoria e história*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo***: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva. **Origem da rede municipal de ensino de São Paulo**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015.

TEODORO, Juliana Magalhães. **Propostas curriculares e o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de São Paulo***: entre orientações, direitos e currículo*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020.

O LÚDICO COMO UMA FORMA PRAZEROSA DE APRENDER MATEMÁTICA

JAILMA DE SOUZA RODRIGUES DOS SANTOS[2]

RESUMO

O presente trabalho busca analisar os processos de aprendizagem matemática, objetivando identificar os jogos como precioso instrumento a ser explorado e trabalhado, visando ampliar o nível cognitivo das crianças num âmbito lúdico-matemático. O lúdico tem, portanto, fundamental importância para as crianças na fase da educação infantil, enfatizando assim o papel dos jogos como recurso de aprendizagem, bem como o papel do professor como mediador do processo na construção de competências lógico-matemáticas. No que diz respeito ao conhecimento matemático, juntamente com a questão do lúdico, se faz necessário um olhar atento ao trabalho com os jogos, trabalho este que se convenientemente organizado, exigindo por parte do professor tal planejamento e intencionalidade para contribuição do desenvolvimento cognitivo da criança no eixo matemático, constituem-se num recurso pedagógico eficaz, levando em consideração a influência que tais atividades podem exercer sobre as diversas áreas do conhecimento. O estudo optou por realizar uma pesquisa bibliográfica nos documentos que direcionam a educação infantil e nas obras de autores como Kishimoto, Vygotsky, Piaget entre outros, de maneira a ressaltar o aluno como participante ativo no processo de construção do próprio conhecimento, considerando o uso dos jogos como recursos de aprendizagem, bem como a prática pedagógica e a construção de saberes lógico-matemáticos vivenciada pela criança.

Palavras-chave: Jogos matemáticos; Aprendizagem; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Sendo a infância, um dos momentos mais fascinantes da vida, o brincar da criança deve ser considerado como atividade fundamental para o processo

2 Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2011); Especialista em Educação Infantil pela Universidade Cruzeiro do Sul (2019); Professor(a) de Educação Infantil no CEI Madre Paulina.

de aprendizagem, o desenvolvimento da identidade cultural e a formação da personalidade e não simplesmente como uma atividade pedagógica complementar.

O objetivo principal deste trabalho é o de refletir sobre a importância do jogo como eficaz ferramenta pedagógica para o processo de aprendizagem da criança, que exerce função importantíssima para o desenvolvimento da criatividade, iniciativa e autonomia, os vários aspectos do jogo ou mais especificamente sobre como os jogos infantis podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e lógico-matemático da criança na educação infantil.

O lúdico tem fundamental importância para as crianças na fase da educação infantil, enfatizando assim o papel dos jogos como recurso de aprendizagem, bem como o papel do professor na construção de competências lógico-matemático. Portanto, o uso de jogos como fonte eficiente e estimuladora do processo de aprendizagem exerce função importantíssima na construção do conhecimento.

O papel do professor também é ressaltado como de suma importância para que esse desenvolvimento transcorra de forma efetiva, pois este assume papel de mediador no processo do conhecimento da criança, lançando mão de suas habilidades, a fim de promover o conhecimento no ambiente escolar.

Ressaltando mais profundamente o que diz respeito à importância dos jogos como recursos de aprendizagem, atividades que promovem a autonomia do aluno, bem como a construção de habilidades e competências já no início do convívio com a comunidade escolar, onde apresentam experiências concretas na realidade que permitem uma perspectiva em que se priorizam na Educação Infantil as bases primeiras da formação para a cidadania, percebendo-se a criança como ser humano pleno.

ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A relação da matemática e a criança existem desde o nascimento, segundo o RCNEI, pois desde então as crianças estão imersas em um universo

do qual os conhecimentos matemáticos são parte integrante, pois desde então participam de uma série de situações, utilizando seus próprios recursos e pouco convencionais, elas recorrem a contagem e operações para resolver problemas cotidianos.

As crianças através de suas observações e vivências vão construindo conhecimentos, essa experiência inicial favorece a elaboração de conhecimentos matemáticos, serão capazes de tomar decisões e solucionar problemas, tornam-se então cidadãos autônomos, produtoras de conhecimento e não apenas executoras de instruções.

Sendo assim, (...)

> (...) a instituição de Educação Infantil pode ajudar as crianças a organizarem melhor as suas informações e estratégias, bem como proporcionar condições para a aquisição de novos conhecimentos matemáticos (...) (BRASIL, 1998-2007, p.207, vol.3).

Sendo este um ambiente favorável para propiciar a exploração de situações-problema, possibilitando produzir novos conhecimentos a partir de conhecimentos que já se tem frente a novos desafios, devendo tais situações ser planejadas com critério.

Com os avanços na pesquisa a respeito do desenvolvimento e aprendizagem, aliados aos novos conhecimentos a respeito da didática da Matemática permitiram contemplar novos rumos no trabalho com a criança na Educação Infantil, pois desde muito pequena, a criança passa por um intenso processo de mudança, estabelece diversos tipos de relações com o conhecimento lógico-matemático, constrói conhecimentos sobre qualquer área a partir do uso que faz deles em suas vivências, da reflexão e da comunicação de ideias e representações, possibilitando a ampliação de repertórios de estratégias.

Diversas ações colaboram na construção dos conhecimentos matemáticos, tais ações ocorrem no convívio social e no contato das crianças com o lúdico.

As atividades desenvolvidas na Educação Infantil devem abordar o pensamento lógico-matemático, a integração desse processo possibilitará às

crianças modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los, sendo assim as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios, usando para isso os recursos de que dispõem, promovendo avanços no que a criança é capaz de realizar no seu desenvolvimento potencial.

A instituição de Educação Infantil pode ajudar a criança a organizar melhor as suas informações e estratégias, estimulá-la a construir conhecimentos nos mais variados domínios do pensamento, bem como proporcionar condições para aquisição de novos conhecimentos matemáticos.

> Vale ressaltar que situações que propiciem à criança uma reflexão e análise do seu próprio raciocínio, que esteja "fora" do objeto, nos níveis já representativos, necessitam ser valorizadas no processo de ensino-aprendizagem da Matemática e o jogo demonstra ser um instrumento importante na dinamização desse processo. (GRANDO, 1995, 2000, p.26)

Para Kramer (1989), a Educação Infantil de qualidade é um pré-requisito para uma educação democrática. Por isso é tão importante que se tenha a partir das primeiras séries da Educação Infantil um planejamento efetivo de o que se deve ensinar às crianças, no sentido da matemática.

Segundo o RCNEI a seleção e a organização dos conteúdos matemáticos selecionados para a Educação Infantil representam um passo importante no planejamento da aprendizagem, considerando os conhecimentos prévios e as possibilidades cognitivas das crianças a fim de ampliá-los.

Nesse sentido, faz-se importante considerar que aprender matemática é um processo contínuo em que as crianças atribuem significados e estabelecem relações com base nas observações e vivências em seu ambiente físico e sociocultural; a construção de competências matemáticas pela criança acontece simultaneamente ao seu desenvolvimento global. A construção do conhecimento matemático dar-se-á ao longo da vida da criança por meio de sucessivas reorganizações.

O RCNEI classifica os conteúdos a serem trabalhados em dois grupos e direcionam as devidas orientações didáticas:

Crianças de zero a três anos de idade - Os conteúdos elencados para essa faixa etária contemplam: a utilização de contagem oral, de noções de quantidade, de tempo e de espaço em jogos, brincadeiras e músicas junto com o professor e nos diversos contextos nos quais as crianças reconheçam essa utilização como necessária e a manipulação e exploração de objetos e brinquedos, em situações organizadas de forma a existirem quantidades individuais suficientes para que cada criança possa descobrir as características e propriedades principais e suas possibilidades associativas.

Crianças de Quatro a seis anos – nessa faixa etária aprofundam-se os conteúdos abordados na faixa etária citada anteriormente acima, dando crescente atenção à construção de conceitos e procedimentos especificamente matemáticos. Tais conteúdos estão organizados em três blocos: “Números e sistema de numeração”, onde são trabalhados conteúdos que envolvem contagem, notação e escrita numéricas e as operações matemáticas; “Grandezas e medidas” e “Espaço e forma”.

Segundo o RCNEI, a abordagem da Matemática na Educação Infantil tem como finalidade para crianças de zero a três anos de idade, proporcionar oportunidades para que as crianças possam desenvolver a capacidade de estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano.

Para as crianças de quatro a seis anos de idade, o objetivo é aprofundar e ampliar o trabalho realizado na faixa etária citada anteriormente acima, garantindo ainda, oportunidades para que sejam capazes de reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano; comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativa a quantidades, espaço físico e medidas, utilizando a linguagem oral e a matemática; ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios.

OS JOGOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Froebel (1826, apud. AGUIAR, 1997) que foi o primeiro pedagogo a incluir o jogo no sistema educativo, acredita que a personalidade da criança pode ser

enriquecida e aperfeiçoada pelo brinquedo, e que, a principal função do professor, neste caso, é a de fornecer situações e materiais para o jogo. Para ele, as crianças aprendem através do brincar, “admirável instrumento para promover sua educação”.

A utilização dos jogos na escola não é algo novo, seu uso implica uma mudança significativa nos processos de ensino-aprendizagem e foi muitas vezes negligenciado por ser visto como uma atividade de descanso ou apenas um passatempo.

Claparède (1975, apud AGUIAR, 1997) afirma que a criança é um ser feito para brincar e o jogo é um artifício que a natureza encontrou para envolver a criança numa atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Sugere aos educadores que usem o jogo no processo educativo para realizar o ensino mais no nível da criança.

Os jogos se convenientemente planejados, são um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático, carregam em si o objetivo de atender necessidades das crianças, a utilização de jogos infantis é uma maneira apropriada para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Cratty (1975, apud AGUIAR, 1997) sugere a utilização de atividades motoras sob a forma de jogos para o domínio de conceitos (linhas, retas, curvas, círculos, etc), avaliação e resolução de problemas.

A relação entre o jogo e a matemática, constitui-se numa abordagem significativa em especial na Educação Infantil e possui atenção de vários pensadores, pois é nesse período que as crianças encontram espaço para exploração e descobrimento de elementos da realidade que a rodeia. Para tanto, se faz necessário que a criança tenha a oportunidade de vivenciar situações ricas e desafiadoras, que podem ser proporcionadas pela utilização dos jogos como recurso pedagógico.

A discussão sobre a importância dos jogos no ensino da Matemática há algum tempo vem sendo debatida. Sendo o fato da criança realmente aprender Matemática brincando, um questionamento bastante discutido, bem como a intervenção do professor.

Sendo os jogos em sala de aula importantes, é relevante que ocupem um horário dentro do planejamento pedagógico, como toda prática considerada significativa, de modo a permitir que o professor possa explorar todo o potencial

dos jogos, o processo que este gera para sua resolução, registros e discussões que podem surgir.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN´S):

> Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações (MEC, 1998, p. 47).

As situações de jogos representam uma eficiente situação-problema, na medida em que o professor saiba propor questões relevantes, potencializando suas capacidades para compreender e explicar os fatos e conceitos matemáticos, para tanto é pertinente a escolha de jogos que estimulem a resolução de problemas.

> Utilizar o jogo na Educação Infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (KISHIMOTO 2009b, p. 36).

Sendo os jogos vistos não só como forma de entretenimento, mas sim uma atividade que poderá auxiliar no desenvolvimento de várias habilidades, sua utilização potencializa a exploração do conhecimento, assim seu uso no trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros. Portanto, ao utilizar de modo metafórico a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou espaço definitivo na Educação Infantil.

OS JOGOS E A MATEMÁTICA

O papel do jogo está legitimado na educação matemática porque, vinculado ao conceito de atividade, se coloca como elemento preponderante

para suscitar no sujeito o motivo para executar determinadas ações, o jogo apresenta-se como estruturador de aprendizagem.

A valorização dos Jogos como recurso pedagógico, segundo Jesus (1999, p. 29), chegou ao Brasil no início da década de 80 do século XX com o aumento da produção científica a respeito dos jogos e com o aparecimento das “brinquedotecas”. Entretanto, em seus primórdios, as opiniões eram divididas em relação ao uso de jogos na educação, pois para muitos, “educação era coisa séria” e não podia ser associada ao jogo que era “pura diversão, passatempo”.

Ao longo do tempo até os dias atuais, houve a revisão de vários conceitos e o desenvolvimento de práticas e metodologias pedagógicas que contribuíssem para uma nova maneira de ensinar, que fizeram com que o jogo ganhasse grande atenção quanto ao seu uso em âmbito escolar.

Moura (1992a, apud Grando, (1995,2000, p. 4) define jogo pedagógico da seguinte maneira: “o jogo pedagógico é aquele adotado intencionalmente de modo a permitir tanto o desenvolvimento de um conceito matemático novo como a aplicação de outro já dominado pela criança”.

Entende-se então que qualquer jogo empregado pela escola, respeitando a natureza do lado lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber a denominação geral de jogo educativo, podendo ser classificados em dois sentidos:

1. Sentido amplo: como material ou situação que permite a livre exploração em recintos organizados pelo professor, visando o desenvolvimento geral da criança.
2. Sentido restrito: como material ou situação que exige ações orientadas com vistas à aquisição ou treino de conteúdos específicos ou de habilidades intelectuais, recebendo também a nomenclatura de jogo didático.

No âmbito da matemática, quando se propõe um trabalho com jogos, visamos também desmistificar a ideia da matemática como uma disciplina difícil, chata e maçante, que envolve memorização de formas, fórmulas, números e operações. Com uma abordagem lúdica, o professor tem o poder de resgatar o prazer de conhecer, descobrir, o desejo e a autoconfiança de enfrentar desafios, privilegiando o desenvolvimento de estratégias, raciocínios, enriquecer os conteúdos matemáticos, de forma agradável, participativa e dinâmica.

Um fator a ser considerado também com o uso de jogos como recurso pedagógico é a questão da competição envolvida, visto que esta é uma característica marcante nestes, faz-se importante a eficiente atuação do professor no sentido de ressaltar que este é um excelente recurso que favorece a construção do conhecimento, do que sua rivalidade, devendo ser ressaltada também a cooperação, observando o vencer e o perder propostos pelo jogo, porém com cautela para não reforçá-los, evitando assim sentimentos como baixa autoestima ou superestimação.

Segundo o RCNEI, pelo seu caráter coletivo, os jogos e as brincadeiras permitem que o grupo se estruture, as crianças estabeleçam relações ricas de troca, aprendam a esperar sua vez, acostumem-se a lidar com regras, conscientizando-se que podem ganhar ou perder.

Segundo Kishimoto (2009b, p. 78), “o jogo deve ser usado na educação matemática obedecendo a certos níveis de conhecimento dos alunos tidos como mais ou menos fixos”.

A matemática bem trabalhada na Educação Infantil pode evitar que no futuro, os alunos apresentem dificuldades pela deficiência de desenvolvimento do pensamento lógico e abstrato, o jogo passa a ser defendido como importante aliado do ensino formal da matemática, no que diz respeito ao processo de apreensão dos conhecimentos em situações habituais na Educação Infantil.

De acordo com Moura (1991, apud Kishimoto, 2009b), o jogo aproxima-se da matemática via desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, além de permitir trabalhar os conteúdos culturais, pertinentes ao próprio jogo.

O material a ser distribuído para os alunos deve ter uma estruturação tal que lhes permita dar um salto na compreensão dos conceitos matemáticos, dessa forma, materiais assim ditos estruturados passaram a ser veiculados nas instituições como o material dourado e os blocos lógicos.

Kishimoto destaca:

> O jogo na educação matemática parece justificar-se ao introduzir uma linguagem matemática que pouco a pouco será incorporada aos conceitos matemáticos de forma o desenvolver a capacidade de lidar com informações e ao criar significados culturais para os conceitos

> matemáticos e estudo de novos conteúdos. (KISHIMOTO, 2009b, p. 85)

O jogo na educação matemática, quando considerado promotor de aprendizagem, passa a ter o caráter de material de ensino.

Assim, segundo Kishimoto (2009b, p. 86) durante o trabalho da matemática, é relevante que se encontre no jogo “a ludicidade das soluções construídas para as situações-problema seriamente vividas pelo homem”.

Propondo situações lúdicas para as crianças, além de elas apreenderem a estrutura lógica da brincadeira, apreende também a estrutura matemática presente.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO PELA CRIANÇA

O aluno, tenha ou não passado pela Educação Infantil, traz consigo, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, ideias matemáticas que decorrem da lógica das ações que ele realizou e/ou realiza sobre objetos, através de interação contínua com o meio em que vive, incluindo-se aí a observação, intuição, reflexão, próprias do seu desenvolvimento intelectual. Ele já identifica símbolos numéricos, sinais operatórios, figuras geométricas, conferindo-lhes algum significado, desde que já tenha interagido com eles, o que não abrange todo o significado que tais elementos possam ter.

Muito antes que símbolos como o “5” ou o “8” sejam abstraídos enquanto ideia numérica, eles têm um sentido próprio no universo de informações das crianças, que pode ser tão somente um nome ou um código associado à sua idade, ao número de irmãos, etc.

Antes de se avaliar como incompetência os “erros” cometidos pela criança, deve-se considerar que as noções de número e espaço representam construções complexas nas quais intervém várias operações que, por dependerem de construção lenta e gradual, a criança não pode dominar de imediato, em qualquer idade. Não são conceitos que possam ser dados através de símbolos falados e escritos que, de tanto ouvir e repetir, a criança passe a compreender as ideias que cada conceito encerra.

A aquisição desses conhecimentos ocorre através de operações essencialmente abstratas, porque realizadas em pensamento, ainda que resultado da experimentação, simulação de situações, observação de modelos, manipulação de objetos. (ANTUNES, 1998, p. 66)

O conhecimento físico (ou experimental), consiste em agir sobre os objetos para deles extrair propriedades dadas pelo próprio objeto, tais como: cor, forma, textura etc., e que, do ponto de vista de Piaget, necessita de uma abstração simples. Trata-se de uma descoberta que não é senão a tomada de consciência da natureza do objeto e de propriedades que estão nele.

Já o conhecimento lógico-matemático decorre da coordenação das ações do sujeito sobre o objeto, extraindo dele elementos que não estão dados, é o sujeito que acrescenta propriedades aos objetos, ordena-os, classifica-os, enumera-os, através de abstrações, chamadas reflexivas que vão se tornando cada vez mais complexas.

Do ponto de vista da aquisição do conhecimento pela criança, os dois tipos de experiências são indissociáveis, não existe experiência física e social, mesmo que elementares, fora de um quadro lógico matemático, sem que haja algum tipo de experiência física, sem manipulação de objetos, sem observação e exploração do ambiente, entretanto, o conhecimento lógico matemático pode ocorrer para o jovem ou adulto independentemente de experiências físicas ou sociais.

É apenas ao final do período pré-operatório, após equilibrações sucessivas que o pensamento da criança assume a forma de operações intelectuais. As operações são ações mentais voltadas para a constatação e a explicação. A criança torna-se capaz de compreender o ponto de vista de outra pessoa e de conceitualizar algumas relações, é nessa fase que são estabelecidas as bases para o pensamento lógico matemático, próprio do período final do desenvolvimento cognitivo, a reversibilidade do pensamento possibilita a criança construir noções de conservação de massa, volume, etc.

Assim, por meio das operações, inicialmente só aplicáveis a objetos concretos e presentes no ambiente, os conhecimentos construídos anteriormente pela criança vão se transformando em conceitos. O papel fundamental da escola e do professor é dar a criança oportunidades de agir sobre os objetos de conhecimento, o professor não deve ser aquele que

transmite conhecimentos a criança, mas sim um agente facilitador e desafiador de seus processos de elaboração, a criança é quem constrói o seu próprio conhecimento.

Muitos são os estudos que têm mostrado finalidades dos jogos no ensino, Kishimoto (1994) afirma que o jogo é importante para o desenvolvimento infantil, porque propicia a descentralização, a aquisição de regras e expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento. Fernández (1991) defende que o jogo é um espaço transacional, de confiança e de criatividade, porque transita entre o crer e o não crer, entre o interior e o exterior. Fernández (1991) afirma que a cultura pode ser considerada mais como filha do jogo do que do trabalho.

Ao explicar os seus objetivos para o uso de jogos com crianças pequenas, Kamii (1984), afirma: “em relação ao aprendizado gostaríamos que as crianças fossem alertas, curiosas, críticas e confiantes na sua capacidade de imaginar coisas e dizer o que realmente pensam. Gostaríamos também que elas tivessem iniciativas, elaborassem ideias, perguntas e problemas interessantes[..]”.

Kamii (1984) também afirma que: “as crianças pequenas ficam interessadas em jogar e que, por isso, os jogos constituem uma situação natural em que as crianças são motivadas a cooperar para estabelecer regras e segui-las, isto porque, um jogo não pode começar a não ser que os jogadores concordem com as regras e, uma vez começado, não pode continuar, a não ser que os jogadores concordem com a interpretação das regras”.

Podemos dizer que o jogo serve como meio de exploração e invenção, reduz a consequência dos erros e dos fracassos da criança, emitindo que ela desenvolva sua iniciativa, sua autoconfiança, sua autonomia. No fundo, o jogo é uma atividade séria que não tem consequências frustrantes para a criança.

De acordo com Bruner (1976, apud ELKIND, 2004), na Educação Infantil o jogo também tem a função de desenvolver a linguagem materna. Segundo ele, há algo no jogo que estimula a atividade linguística e que intervém na elaboração de expressões mais complicadas da linguagem. Durante o jogo, a criança exercita e desenvolve sua linguagem como instrumento de pensamento, comunicação e ação, simultaneamente.

Acredita-se que no jogo é possível que os erros possam ser revistos de forma natural na ação das jogadas, sem deixar marcas negativas, mas propiciando novas tentativas estimulando previsões e checagem. Por essas

características é que considera que o jogo propicia situações, podendo ser comparadas a problemas, exigem soluções vivas, originais, rápidas, nesse processo o planejamento busca por melhores jogadas, a utilização de conhecimentos adquiridos anteriormente, propiciam a aquisição de novas ideias e de novos conhecimentos. Se o “pano de fundo” de alguns jogos for matemático, então a cada vez que eles se realizarem teremos um bom recurso para propiciar o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e de noções em matemática. (ELKIND, 2004)

Os jogos, segundo Kamii (1984), devem trazer situações interessantes e desafiadoras permitindo que as crianças se auto avaliem quanto a seu desempenho e participem ativamente do jogo o tempo todo.

É preciso também acrescentar que. Embora preveja um vencedor, a ação de jogo não deva privilegiar a competição, mas o desenvolvimento da cooperação e do respeito entre os jogadores. Os jogos em grupo oferecem muitas oportunidades para elaboração de regras, discussão de procedimentos e condutas, observação dos efeitos de tais elementos e modificações de atitudes.

Muitos jogos matemáticos têm vida própria e fazem parte das atividades recreativas das pessoas, fora do contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por intermédio de Jogos a aquisição do conceito de número pela criança não fica restrita a um determinado período de tempo, mas sim na construção progressiva de uma simbologia. A criança participa na contagem em diferentes sistemas de numeração, é na exploração das ideias de juntar, tirar, etc., associadas ás operações que a noção de número vai se ampliando.

Compete ao professor, com relação às atividades matemáticas, acompanhar a criança, orientar sua atenção, destacar os elementos das situações considerados relevantes, analisar as situações para e com a criança levando-a a comparar, classificar, estabelecer relações lógicas, demonstrando como usar determinados procedimentos da matemática, ensinando a utilizar diferentes recursos, desde seu início da escolaridade, por intermédio de jogos, que não só auxilia o desenvolvimento corporal mas também os aspectos psíquicos, proporcionando um estado de prontidão para a criança adaptar-se ao mundo que a cerca.

Se o professor tem o papel de estimular a criança a pensar, criar situações desafiadoras, fornecer algumas informações e sistematizar os conhecimentos que vão sendo construídos pela criança, concluímos que o jogo serve como meio de exploração e invenção, capaz de reduz a consequência dos erros e dos fracassos da criança, permitindo que ela desenvolva sua iniciativa, sua autoconfiança, sua autonomia.

Se, iniciada na Educação Infantil, a relação do jogo com o desenvolvimento da criança, permitindo a colocação de problemas, favorecendo a criatividade e a elaboração de estratégias de solução, a criança terá capacidade de resolução dos problemas que surgirem em outras ocasiões, se constituindo num fator de desafio e desequilibração, instigando a criança à ação.

Destacamos que no jogo é possível que os erros possam ser revistos de forma natural na ação sem deixar marcas negativas, mas propiciando novas tentativas, estimulando previsões e checagens. O jogo propicia situações que, podendo ser comparadas a problemas, exigem soluções vivas, originais e rápidas, nesse processo, o planejamento, a busca por melhores jogadas, a utilização de conhecimentos, na questão de jogos matemáticos, a cada vez que são realizados proporcionam desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e de noções em matemática.

Assim sendo, podemos afirmar que as atividades lúdicas são indispensáveis ao desenvolvimento global da criança e é através das brincadeiras e dos jogos que ela é introduzida no meio sociocultural. Cada dia na vida de uma criança é um dia cheio de descobertas e novas situações de aprendizagem, pois é vivendo, experimentando, se envolvendo, interagindo, criando e recriando que a criança se constrói, a partir de sua realidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S. Elaboração e Avaliação de um Programa de Jogos Recreativos Infantis Para o Ensino de Conceitos a Crianças Pré-escolares. In: Estudos de Psicologia, 1997.

ANTUNES, Celso, Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências, 7 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998;

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil, Brasil, 1997, Volumes I,2,3.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vols. I, II e III. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática - livro: A criança e o número. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, 1996.

FERNÁNDEZ & MARCOTE, Antonio Escribá. Psicomotricidad, Fundamentos Teóricos Aplicables en la Prática. España: Editorial Gymnos, 1999.

GRANDO, R. C. O Jogo e suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino-Aprendizagem da Matemática. Dissertação de mestrado submetida à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (1995).

_____. O Conhecimento Matemático e o Uso de Jogos na Sala de Aula. 2000, 224 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas – São Paulo, 2000.

JESUS, M. A. Jogos na Educação Matemática: Análise de uma proposta para a 5ª série do Ensino Fundamental. Dissertação de mestrado submetida à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (1999).

KAMII, Constance, A Criança e o Número, Campinas, Papiros, 1984.

KISHIMOTO, T. M. O jogo, a Brincadeira e a Educação. São Paulo: ed. Pioneira, 1997.

_____. Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2009a.

_____. (Org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

MOURA, M. O. de. A Construção do Signo Numérico em Situação de Ensino. São Paulo: USP, 1991.

_____. A Séria Busca no Jogo: do Lúdico na Matemática. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2009.

VIOLÊNCIA ESCOLAR CONTRA PROFESSORES, ALUNOS E GESTÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA VIVÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

KÁTIA PRISCILA DE LIMA DOS SANTOS

Resumo:

A violência escolar tornou-se uma das maiores preocupações da educação contemporânea, atingindo professores, estudantes, equipes gestoras e toda a comunidade escolar. Este artigo apresenta uma reflexão baseada em uma experiência vivida em uma escola municipal da cidade de São Paulo, envolvendo acusações sem comprovação, exposição profissional, ameaças e sofrimento emocional decorrentes da insegurança dentro do ambiente escolar. O texto discute os impactos da violência simbólica, psicológica e institucional no cotidiano escolar, relacionando a experiência vivida com pesquisas acadêmicas sobre violência escolar, adoecimento docente e crise das relações escolares. Também são apresentadas possíveis estratégias de prevenção e enfrentamento, envolvendo políticas públicas, mediação de conflitos, fortalecimento da gestão democrática e proteção aos profissionais da educação.

Palavras-chave: violência escolar; adoecimento docente; gestão escolar; escola pública; segurança escolar.

Introdução:

A escola deveria ser um espaço de aprendizagem, convivência, acolhimento e desenvolvimento humano. Entretanto, nos últimos anos, o ambiente escolar brasileiro passou a conviver com o aumento da violência física, psicológica, simbólica e institucional, afetando diretamente alunos, professores e equipes

gestoras. Pesquisas apontam que o crescimento das tensões sociais, da intolerância e da fragilidade das relações humanas tem ultrapassado os muros escolares e impactado profundamente o cotidiano educacional.

Este artigo nasce de uma vivência concreta em uma escola municipal da cidade de São Paulo, onde uma situação de acusação sem provas gerou um cenário de medo, insegurança emocional e abalo psicológico. A situação envolveu denúncia feita por responsável de estudante, necessidade de boletim de ocorrência, afastamento profissional e dificuldade de retorno ao ambiente escolar após episódios de intimidação e insegurança.

Mais do que um caso individual, trata-se de um exemplo de como a violência escolar afeta não apenas os estudantes, mas também os profissionais da educação e a própria estrutura da gestão escolar.

A Violência Escolar e Suas Diferentes Formas.

A violência escolar não se resume apenas às agressões físicas. Ela pode manifestar-se por meio de:

Ameaças; ações como coerção, intimidação ou exposição vexatória.

Humilhações; ofensas, gritos, perseguições ou isolamento.

Assédio moral; exposição repetitiva e prolongada a situações humilhantes e constrangedoras.

Intimidações; condutas abusivas, humilhantes ou constrangedoras.

Violência psicológica; uma conduta abusiva e repetitiva que visa desestabilizar emocionalmente o trabalhador.

Violência simbólica; formas sutis e invisíveis de dominação.

Acusações públicas; calúnia, injúria ou difamação.

Exposição profissional; exposição moral (assédio e invasão de privacidade).

Ataques à autoridade docente; ameaças, intimidações ou agressões (físicas e psicológicas) que desestabilizam o professor no ambiente de trabalho.

Agressões verbais; comentário ou atitude abusiva, ofensiva ou intimidatória, falada ou escrita, xingamentos, ameaças, críticas destrutivas, humilhações públicas e piadas preconceituosas ou vexatórias.

Conflitos familiares transferidos para a escola.

Segundo estudos sobre violência nas escolas brasileiras, muitos episódios estão relacionados à fragilidade das relações sociais, à perda da autoridade pedagógica e ao enfraquecimento do diálogo entre família e escola.

Além disso, a violência institucional também aparece quando o profissional não encontra suporte suficiente para enfrentar situações graves dentro da escola, sentindo-se desamparado emocionalmente e administrativamente.

No caso vivido pela autora deste relato, a situação extrapolou o conflito escolar comum e passou a afetar diretamente sua saúde emocional e sua sensação de segurança dentro do espaço escolar. Mesmo após a inexistência de provas que confirmassem a acusação sofrida, permaneceram o medo, a insegurança e a dificuldade de retorno ao ambiente de trabalho.

O Adoecimento dos Profissionais da Educação.

O aumento da violência nas escolas tem provocado impactos significativos na saúde mental dos educadores. Pesquisas demonstram que professores submetidos a situações constantes de tensão e insegurança apresentam maiores índices de:

Ansiedade;

Síndrome de burnout;

Afastamentos médicos;

Depressão;

Medo do exercício profissional;

Sofrimento psíquico.

Autores destacam que muitos docentes vivem atualmente uma crise de reconhecimento profissional e perda da autoridade pedagógica, tornando-se vulneráveis emocionalmente diante de conflitos escolares.

A experiência vivida evidencia como uma situação de ameaça e exposição pode ultrapassar os limites profissionais e atingir profundamente a dignidade humana do educador. O retorno ao ambiente escolar após episódios traumáticos torna-se extremamente difícil quando não há garantia de acolhimento, proteção institucional e segurança emocional.

A Gestão Escolar Diante da Violência

A equipe gestora também sofre impactos significativos diante da violência escolar. Diretores, coordenadores e vice-diretores frequentemente precisam lidar com conflitos familiares, ameaças externas, denúncias, crises emocionais de estudantes e profissionais, além da pressão burocrática cotidiana.

O Estágio Probatório, o Medo Institucional e a Vulnerabilidade do Professor.

Outro aspecto profundamente delicado dentro das situações de violência escolar é a condição do professor em estágio probatório. Embora a Constituição Federal assegure direitos fundamentais à dignidade humana, ao contraditório, à ampla defesa e à proteção do servidor público, muitos profissionais que ainda não concluíram o período probatório vivem sob intenso medo institucional diante de conflitos ocorridos no ambiente escolar.

O estágio probatório, que deveria representar um período de adaptação, desenvolvimento profissional e acompanhamento pedagógico, frequentemente transforma-se em um espaço de insegurança emocional para o docente. Em contextos de violência, acusações ou conflitos escolares, o professor probatório pode sentir-se ainda mais vulnerável, diante do receio de avaliações negativas, perseguições institucionais ou prejuízos à sua permanência no cargo público.

Na experiência relatada neste artigo, os acontecimentos ocorridos dentro da unidade escolar provocaram não apenas sofrimento psicológico, mas também um sentimento constante de instabilidade emocional e financeira. Mesmo diante da existência de documentos oficiais, testemunhas, boletim de ocorrência, registro institucionais, relatórios apresentados ao Ministério Público e demais elementos concretos que demonstram a gravidade da situação vivida, permaneceu o medo de que os fatos pudessem gerar algum tipo de dano profissional ao exercício do cargo durante o estágio probatório.

Esse medo não nasce apenas do episódio de violência em si, mas da percepção de fragilidade institucional frequentemente sentida por servidores em início de carreira. Muitos profissionais relatam receio de:

Sofrer avaliações subjetivas; ser vistos como “problemáticos” por denunciarem situações graves; perder oportunidades profissionais; sofrer isolamento institucional; enfrentar constrangimentos no ambiente escolar; ter prejuízos administrativos relacionados ao estágio probatório.

A literatura sobre adoecimento docente aponta que ambientes institucionais marcados pelo medo e pela insegurança tendem a ampliar quadros de ansiedade, sofrimento psíquico e sensação de desproteção profissional. Quando o educador não encontra respaldo efetivo diante de situações traumáticas, instala-se uma relação de tensão constante entre o dever profissional e o medo da própria instituição.

Ainda que existam garantias legais e constitucionais, muitos professores em estágio probatório sentem que sua estabilidade funcional permanece fragilizada diante das relações hierárquicas presentes na administração pública. Isso demonstra a necessidade urgente de políticas institucionais mais transparentes e humanizadas, capazes de assegurar que nenhum profissional seja prejudicado

por denunciar situações de violência ou por necessitar de afastamento decorrente de sofrimento emocional comprovado.

Nesse contexto, documentos como boletins de ocorrência, registros oficiais, laudos médicos, relatórios institucionais, testemunhos e encaminhamentos ao Ministério Público tornam-se fundamentais não apenas como instrumentos jurídicos, mas também como formas de proteção da trajetória profissional do servidor público.

A escola, enquanto instituição pública de proteção social, não pode permitir que o medo silencie seus profissionais. Garantir segurança física, emocional e institucional ao professor significa também defender a qualidade da educação pública e a dignidade humana no exercício da docência. Mas como a equipe gestora fará, se também são sempre alvos diretos ou indiretos, se faz necessário que todas as instituições publicas (Diretoria de Ensino/ Secretaria da Educação, Saúde, Segurança), se ajudem para que todos , escola, famílias, e todos os membros da comunidade sejam beneficiados.

A Fragilidade do Apoio Institucional e os Impactos na Vida dos Profissionais da Educação.

Além das violências praticadas diretamente por membros da comunidade escolar, é necessário discutir também situações em que a ausência de apoio institucional contribui para ampliar o sofrimento dos profissionais da educação. Em muitos casos, professores submetidos a ameaças, acusações ou conflitos graves relatam sentimentos de abandono emocional, insegurança física e falta de respaldo administrativo por parte da gestão escolar e dos órgãos responsáveis.

Quando a escola não estabelece medidas claras de proteção, acolhimento e acompanhamento após episódios traumáticos, o ambiente profissional pode transformar-se em um espaço de coação psicológica e intimidação silenciosa. O profissional passa a sentir medo de exercer suas funções, insegurança diante da

possibilidade de novos conflitos e pressão emocional relacionada ao retorno ao ambiente escolar.

A violência institucional também pode ocorrer de maneira indireta, por meio da omissão diante de situações graves, da ausência de escuta qualificada ou da inexistência de estratégias concretas para garantir segurança emocional e física ao trabalhador da educação. Em alguns casos, o professor retorna ao ambiente escolar sem acompanhamento psicológico adequado, sem mediação efetiva dos conflitos e sem garantias mínimas de proteção profissional.

Essa ausência de suporte pode gerar consequências profundas, como: Sensação de desamparo institucional: Percepção de que a escola, a direção ou a secretaria de educação não apoiam, não protegem e não acolhem o profissional diante de problemas ou agressões.

Medo constante: Estado de alerta permanente e temor por sua integridade física ou psicológica dentro da escola, gerado por ameaças, violência ou clima hostil.

Perda da confiança no ambiente escolar: Rompimento do sentimento de segurança em relação à escola, onde o local de trabalho passa a ser visto como um espaço perigoso e sem regras claras.

Adoecimento emocional: Desenvolvimento de transtornos mentais e comportamentais devido à sobrecarga de estresse, esgotando a capacidade da pessoa de lidar com suas próprias emoções.

Consequências Profissionais:

Afastamentos prolongados: Necessidade de licenças médicas longas e frequentes para tratamento de saúde mental, pois o profissional perde a capacidade de exercer suas funções.

Queda no desempenho profissional: Redução involuntária da produtividade, da criatividade e da qualidade das aulas, causada pela falta de energia, foco e motivação decorrentes do esgotamento.

Desejo de abandono da carreira docente: Vontade persistente de desistir definitivamente da profissão de professor, buscando outra área de atuação para preservar a própria saúde.

No contexto da experiência aqui relatada, percebe-se que a insuficiência de apoio emocional, físico e institucional contribuiu significativamente para ampliar a sensação de vulnerabilidade diante da situação vivida. A dificuldade de retorno ao espaço escolar não esteve relacionada apenas ao episódio inicial de violência, mas também à percepção de insegurança contínua e à ausência de mecanismos efetivos de acolhimento e proteção.

Dessa forma, torna-se essencial que as redes públicas de ensino desenvolvam protocolos humanizados de acompanhamento aos profissionais envolvidos em situações de violência escolar, garantindo:

Acolhimento psicológico, escuta institucional, proteção física, mediação de conflitos, acompanhamento jurídico e administrativo, condições seguras para o retorno ao trabalho.

Sem essas medidas, a escola corre o risco de reproduzir práticas institucionais que aprofundam o sofrimento dos educadores, enfraquecendo ainda mais as relações humanas dentro do ambiente escolar.

Pesquisas mostram que modelos de gestão participativa e dialógica conseguem melhores resultados na mediação de conflitos escolares do que modelos puramente burocráticos.

Entretanto, muitas escolas públicas enfrentam limitações estruturais e falta de suporte especializado para lidar com situações complexas envolvendo violência e saúde mental.

No caso apresentado, percebe-se a necessidade de ações mais efetivas de acolhimento institucional, mediação de conflitos e proteção aos profissionais envolvidos em situações de vulnerabilidade emocional após episódios traumáticos.

Possíveis Caminhos para Reduzir a Violência Escolar:

Combater a violência escolar exige ações coletivas e políticas públicas consistentes. Algumas estratégias importantes incluem:

1. Fortalecimento da mediação de conflitos:

A criação de espaços permanentes de diálogo entre escola, família e estudantes pode reduzir situações de agressividade e evitar escaladas de violência.

2. Apoio psicológico nas escolas:

A presença de psicólogos e assistentes sociais na rede pública pode auxiliar tanto estudantes quanto profissionais da educação em situações de sofrimento emocional.

3. Formação continuada para professores e gestores:

Capacitações sobre convivência escolar, resolução de conflitos e acolhimento emocional tornam-se fundamentais no cenário atual.

4. Protocolos de proteção ao professor:

É necessário que redes públicas de ensino criem mecanismos claros de proteção institucional ao docente diante de acusações, ameaças e episódios de violência.

5. Participação da família:

A reconstrução do vínculo entre família e escola é essencial para diminuir conflitos e fortalecer o respeito mútuo.

6. Construção de cultura de paz:

Projetos pedagógicos voltados à empatia, convivência e educação emocional podem contribuir para ambientes escolares mais seguros e humanizados.

Considerações finais:

A violência escolar é um fenômeno complexo que ultrapassa os limites da sala de aula. Ela atinge estudantes, professores, gestores e toda a comunidade escolar, produzindo impactos emocionais, sociais e profissionais profundos.

A experiência relatada demonstra como situações de acusação, ameaças e insegurança podem gerar sofrimento intenso ao profissional da educação, especialmente quando não há suporte institucional suficiente para garantir proteção emocional e segurança no retorno ao trabalho.

Discutir violência escolar significa também discutir saúde mental docente, valorização profissional, fortalecimento da gestão escolar e construção de relações mais humanas dentro da escola pública.

Mais do que responsabilizações individuais, torna-se urgente construir políticas de acolhimento, prevenção e cultura de paz capazes de transformar a escola novamente em um espaço de proteção, pertencimento e aprendizagem.

Referências bibliográficas:

Abramovay, Miriam. Violências nas escolas. Brasília: Unesco, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. Violências na escola. Brasília: Unesco, 2002.

Bedendo, r. Violência escolar e intervenção policial: um estudo comparativo de práticas e de modelos de atuação na busca pela resolução de problemas. Csonline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, 2020.

Brasil. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).

Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Portal de Periódicos UFJF

Checa, Meire pereira. Violência escolar: as diversas expressões da violência e as políticas de contenção nas escolas públicas municipais de Itaberaba. Revista eletrônica polidisciplinar voos, 2023.

Revista voos

DALCASTAGNER, Graziela Boaszczyk; NUNES, Camila da Cunha. Violências no contexto escolar: percepções de alunos, professores e gestores. Filosofia e Educação, 2020.

Portal de Periódicos Unicamp

Ferreira, Luciana Haddad; Barbosa, Andreza; Barros, Gabriel Meneses. Entre tantas violências: políticas, lugares e a construção do sentido da escola. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, 2023.

Revistas Uneb

Lima neto, Waldemar Cavalcante. Violência no ambiente escolar: políticas e práticas educacionais. Revista espaço acadêmico, 2022.

SANTOS, José Vicente Tavares dos; MACHADO, Elisabeth Mazeron. A violência na escola e os dilemas do controle social: uma proposta dialógica. Revista Brasileira de Segurança Pública, 2019.

Referências complementares:

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Brasil. Lei nº 8.112/1990. Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União.

Codo, Wanderley. Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: vozes, 1999.

Dejours, Christophe. A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez, 1992.

Revista fórum segurança

Dejours, Christophe. A banalização da injustiça social. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

FREITAS, Maria Ester de. Assédio moral e sofrimento no trabalho. São Paulo: atlas, 2007.

Freudenberg, Herbert. Staff burnout. Journal of Social Issues, v. 30, n. 1, 1974.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência sob o olhar da saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

Souza, Jessé. A ralé brasileira: quem é e como vive. Belo horizonte: UFMG, 2009.

ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA DA IDADE CRONOLÓGICA

LARA CAROLINE FERNANDES ALVES DE SOUSA[3]

RESUMO

O presente artigo analisa os desafios enfrentados por professores da rede pública municipal no processo de alfabetização inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI), enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas compatíveis com a idade cronológica dos alunos e comprometidas com a superação de abordagens infantilizantes ainda recorrentes nas escolas brasileiras. A partir da articulação entre experiência docente, fundamentos teóricos da educação inclusiva e o arcabouço legal brasileiro, discute-se como a permanência de concepções deficitárias sobre deficiência produz rebaixamento curricular, empobrecimento metodológico e limitação das expectativas pedagógicas dirigidas aos estudantes público-alvo da Educação Especial. O estudo mobiliza contribuições de Lev Vygotsky, Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosana Glat, Edilene Ropoli, Hugo Otto Beyer e Rosita Edler Carvalho, relacionando tais referenciais à Lei Brasileira de Inclusão, à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao Decreto Federal n.º 7.611/2011 e à Base Nacional Comum Curricular. Ao longo do texto, argumenta-se que a inclusão escolar não pode ser reduzida à presença física do aluno na sala comum, mas deve assegurar participação efetiva, acesso ao currículo e reconhecimento da dignidade intelectual e social dos estudantes. As análises indicam que práticas fundamentadas em mediação pedagógica intencional, flexibilização curricular sem empobrecimento do ensino, uso de recursos multimodais, fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado e formação continuada docente constituem caminhos indispensáveis para uma alfabetização inclusiva comprometida com o direito à aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Deficiência Intelectual. Idade cronológica. Educação Especial. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article analyzes the challenges faced by public school teachers in the inclusive literacy process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Intellectual Disability (ID), emphasizing the importance of pedagogical practices consistent with students' chronological age and committed to overcoming infantilizing approaches still common in Brazilian schools. Based on the articulation between teaching experience, theoretical foundations of inclusive

[3] Professora da Educação Básica – Rede Pública Municipal 2º Ano do Ensino Fundamental I

education and the Brazilian legal framework, the study discusses how deficit-based conceptions of disability contribute to curricular impoverishment, reduction of pedagogical expectations and limitations in students' access to meaningful literacy practices. The discussion is grounded in the works of Lev Vygotsky, Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosana Glat, Edilene Ropoli, Hugo Otto Beyer and Rosita Edler Carvalho, relating these perspectives to the Brazilian Inclusion Law, the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education, Federal Decree No. 7.611/2011 and the National Common Curricular Base. The article argues that school inclusion cannot be restricted to physical access to regular classrooms, but must ensure participation, curricular access and recognition of students' intellectual and social dignity. The analyses indicate that intentional pedagogical mediation, curricular flexibility without curricular impoverishment, multimodal resources, collaboration with Specialized Educational Assistance and continuing teacher education are essential strategies for guaranteeing inclusive literacy and the right to learning.

Keywords: Inclusive literacy. Autism Spectrum Disorder. Intellectual Disability. Chronological age. Special Education. Elementary School.

1 INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial às classes comuns da rede regular de ensino constitui uma das transformações mais significativas da educação brasileira contemporânea. Nas últimas décadas, impulsionada por legislações nacionais e acordos internacionais voltados à garantia de direitos humanos, a escola pública passou a conviver de maneira cada vez mais concreta com a diversidade de modos de aprender, comunicar-se e participar da vida escolar. Contudo, embora o avanço no acesso represente conquista histórica inegável, a presença física dos estudantes com deficiência nas salas comuns não assegura, por si só, participação efetiva, aprendizagem significativa ou reconhecimento de sua condição de sujeitos de direitos. A inclusão escolar permanece marcada por tensões estruturais, limites institucionais e disputas pedagógicas que atravessam o cotidiano docente.

Nesse contexto, a alfabetização assume centralidade particular. Por constituir uma etapa decisiva da escolarização básica, é justamente no processo de apropriação da leitura e da escrita que as desigualdades educacionais se tornam mais evidentes e onde as concepções pedagógicas sobre deficiência revelam seus impactos mais profundos. Em relação aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI), observa-se que a dificuldade da escola em reconhecer diferentes formas de aprendizagem frequentemente conduz a práticas reducionistas, marcadas pelo rebaixamento curricular e pela infantilização dos conteúdos. Em vez de reorganizar metodologias e estratégias para garantir acesso ao conhecimento, muitas instituições acabam diminuindo os desafios cognitivos oferecidos aos estudantes, restringindo sua participação no currículo comum.

A infantilização constitui, nesse sentido, uma das expressões mais problemáticas da permanência de concepções assistencialistas na educação inclusiva. Ainda é recorrente a utilização de materiais incompatíveis com a faixa etária dos alunos, a

simplificação excessiva das propostas pedagógicas e o estabelecimento de expectativas extremamente baixas quanto às possibilidades de aprendizagem dos estudantes com TEA e DI. Tal postura, embora frequentemente legitimada por discursos de proteção ou cuidado, produz efeitos profundamente excludentes, pois nega aos alunos o direito de serem reconhecidos como crianças em desenvolvimento, inseridas em um contexto social e cultural compatível com sua idade cronológica.

A crítica a essa lógica encontra sustentação em autores fundamentais da educação inclusiva. Vygotsky (1997), ao discutir a defectologia, rejeita a compreensão da deficiência como limitação puramente biológica e afirma que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais e culturais. O autor demonstra que o potencial de aprendizagem não pode ser reduzido ao desempenho já consolidado pelo estudante, uma vez que a mediação pedagógica é capaz de mobilizar processos de desenvolvimento ainda não plenamente constituídos. Sob essa perspectiva, limitar os desafios oferecidos ao aluno significa interromper possibilidades de avanço intelectual e social.

Da mesma forma, Mantoan (2003) argumenta que a escola inclusiva exige ruptura com a lógica da normalização e da homogeneização curricular. Para a autora, a inclusão não consiste em adaptar superficialmente o aluno ao modelo escolar existente, mas em transformar a própria escola para acolher a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Assim, práticas infantilizantes não representam mera inadequação metodológica, mas a permanência de uma estrutura escolar que continua produzindo exclusão simbólica mesmo dentro dos espaços considerados inclusivos.

Glat e Blanco (2009) aprofundam essa discussão ao evidenciar que a inclusão escolar depende menos de discursos normativos e mais da transformação efetiva das práticas pedagógicas, das concepções docentes e das relações institucionais. Segundo as autoras, a precariedade da formação inicial e continuada faz com que muitos professores ingressem na prática inclusiva sem instrumentos teóricos ou metodológicos suficientes para compreender a complexidade do processo educativo envolvendo alunos com deficiência. Como consequência, estratégias aparentemente inclusivas acabam reproduzindo segregações sutis e expectativas reduzidas.

Diante desse cenário, este artigo busca analisar os desafios da alfabetização inclusiva de estudantes com TEA e DI no segundo ano do Ensino Fundamental I, problematizando especialmente a permanência da infantilização pedagógica e discutindo estratégias capazes de assegurar o direito à aprendizagem sem desconsiderar a idade cronológica, os interesses sociais e as potencialidades cognitivas desses estudantes. O texto articula experiência docente, referenciais teóricos da educação inclusiva e o marco legal brasileiro, defendendo que a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas exige não apenas adaptações metodológicas, mas uma revisão profunda das concepções de infância, deficiência e aprendizagem presentes na escola pública.

Para desenvolver essa análise, o artigo organiza-se em diferentes seções articuladas entre si. Inicialmente, apresenta-se o referencial teórico e legal que sustenta a discussão sobre inclusão escolar. Em seguida, são abordados os

principais desafios relacionados à alfabetização de alunos com TEA e DI no contexto da escola pública. Posteriormente, discute-se criticamente a problemática da infantilização e seus impactos pedagógicos e sociais. Por fim, são propostas estratégias de alfabetização inclusiva fundamentadas em princípios de equidade, mediação pedagógica e respeito à dignidade dos estudantes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E LEGAL

2.1 Fundamentos Teóricos da Educação Inclusiva

A compreensão contemporânea da educação inclusiva resulta de um movimento teórico e político que desloca o foco da deficiência enquanto déficit individual para a análise das barreiras produzidas ocialmente no acesso à participação e à aprendizagem. Tal mudança paradigmática implica reconhecer que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência não decorrem exclusivamente de características orgânicas ou cognitivas, mas da maneira como os sistemas educacionais se organizam, estruturam seus currículos e definem padrões considerados legítimos de aprendizagem.

Nesse debate, Lev Semenovich Vygotsky ocupa posição central. Ao desenvolver seus estudos sobre defectologia, o autor soviético rompe com interpretações biologizantes da deficiência e propõe uma compreensão histórico-cultural do desenvolvimento humano. Para Vygotsky (1997), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das relações sociais e da mediação cultural, de modo que as limitações biológicas não determinam linearmente o destino intelectual do sujeito. Tal perspectiva possui implicações profundas para a alfabetização inclusiva, pois desloca o olhar pedagógico daquilo que o aluno não consegue realizar para as possibilidades de aprendizagem construídas por meio da interação, da mediação docente e do acesso aos instrumentos culturais.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) sintetiza essa compreensão ao demonstrar que o desenvolvimento não deve ser medido apenas pelas capacidades já consolidadas do estudante, mas também por aquilo que ele é capaz de realizar com apoio qualificado. Desse modo, quando a escola reduz excessivamente os desafios cognitivos destinados aos alunos com TEA e DI, ela não apenas limita o acesso ao currículo, mas interrompe processos de desenvolvimento que poderiam ser potencializados pela mediação pedagógica.

A contribuição vygotskiana torna-se ainda mais relevante quando relacionada às práticas de alfabetização. Em muitos contextos escolares, estudantes com deficiência são submetidos a propostas simplificadas de maneira tão intensa que deixam de ter contato significativo com a linguagem escrita em sua função social e cultural. Ao privilegiar exercícios mecânicos, atividades repetitivas e materiais incompatíveis com a faixa etária dos alunos, a escola reduz a alfabetização a um processo técnico descontextualizado, ignorando sua dimensão cultural e simbólica. A teoria histórico-cultural permite compreender que aprender a ler e escrever não significa apenas dominar códigos gráficos, mas inserir- se em práticas sociais mediadas pela linguagem.

Na realidade brasileira, Maria Teresa Eglér Mantoan consolidou-se como uma das principais referências na crítica às concepções integracionistas e normalizadoras da educação especial. Para a autora, a inclusão escolar exige transformação estrutural da escola, uma vez que o modelo tradicional de ensino foi historicamente organizado para atender um aluno idealizado, homogêneo e padronizado. Mantoan (2003) argumenta que a permanência de currículos rígidos e expectativas uniformizadoras produz exclusão mesmo dentro das salas consideradas inclusivas. Assim, incluir não significa apenas permitir que o estudante frequente a classe comum, mas garantir sua participação efetiva no processo de construção do conhecimento.

Ao analisar as práticas pedagógicas dirigidas aos estudantes com deficiência, Mantoan denuncia a tendência recorrente de reduzir conteúdos, simplificar excessivamente experiências escolares e transformar adaptações curriculares em empobrecimento do ensino. Essa crítica é fundamental para compreender a infantilização presente em muitas propostas de alfabetização inclusiva. Quando a escola substitui desafios adequados à idade cronológica por atividades excessivamente simplificadas, não está promovendo inclusão, mas reafirmando expectativas reduzidas sobre a capacidade intelectual desses estudantes.

Rosana Glat contribui para esse debate ao investigar as condições concretas da inclusão escolar na rede pública brasileira. Suas pesquisas evidenciam que a efetivação da inclusão depende de fatores estruturais, institucionais e formativos que ultrapassam a simples existência de legislações garantidoras de direitos. Glat e Nogueira (2003) demonstram que muitos professores ingressam na prática inclusiva sem formação adequada para compreender as especificidades do TEA e da DI, o que favorece a reprodução de práticas improvisadas, assistencialistas ou excessivamente medicalizantes.

Mais do que ausência de técnicas específicas, essa precariedade formativa revela dificuldades na construção de uma concepção pedagógica comprometida com a heterogeneidade. Em consequência, estratégias aparentemente protetivas acabam funcionando como mecanismos de segregação simbólica. A infantilização, nesse sentido, pode ser interpretada como efeito de uma formação docente que ainda associa deficiência à incapacidade permanente e que, portanto, reduz expectativas curriculares antes mesmo de conhecer as possibilidades reais do estudante.

Edilene Ropoli amplia essa discussão ao abordar o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva inclusiva. Ao lado de Mantoan, Martins e Machado, a autora enfatiza que o AEE não deve substituir a escolarização regular, mas complementá-la, oferecendo recursos, estratégias e mediações que ampliem as condições de participação do estudante na sala comum. Tal compreensão rompe com a lógica histórica de separação entre ensino regular e educação especial, reafirmando que o acesso ao currículo comum constitui direito inegociável.

A defesa de uma alfabetização inclusiva comprometida com a participação efetiva dos estudantes também encontra respaldo em autores como Beyer (2006), que analisa criticamente a tendência escolar de subestimar alunos com deficiência, e Carvalho (2004), que discute a flexibilização curricular enquanto estratégia de

garantia de acesso ao conhecimento, e não de redução das possibilidades de aprendizagem. Ambos os autores convergem na crítica ao rebaixamento pedagógico frequentemente legitimado sob o argumento da adaptação.

Dessa forma, o referencial teórico da educação inclusiva evidencia que o principal desafio da alfabetização de estudantes com TEA e DI não reside em suas limitações individuais, mas na capacidade da escola de reorganizar práticas pedagógicas, expectativas curriculares e concepções de aprendizagem. A inclusão exige deslocamento epistemológico profundo: deixar de perguntar se o aluno é capaz de aprender e passar a questionar de que maneira a escola pode criar condições para que a aprendizagem aconteça.

2.2 Marco Legal da Educação Inclusiva no Brasil

A consolidação da educação inclusiva no Brasil está diretamente relacionada à ampliação das políticas públicas de garantia de direitos das pessoas com deficiência, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988. Ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado, a Constituição inaugura um paradigma jurídico comprometido com a universalização do acesso escolar e com a superação de práticas excludentes historicamente dirigidas às pessoas com deficiência.

No artigo 208, inciso III, a Constituição assegura o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, estabelecendo princípio fundamental para a construção de sistemas educacionais inclusivos. Embora o texto constitucional represente marco significativo, sua efetivação prática exigiu regulamentações posteriores capazes de detalhar responsabilidades institucionais e mecanismos de implementação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) aprofunda essa perspectiva ao reconhecer a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino. Em seu artigo 59, a LDB determina que os sistemas educacionais devem assegurar currículos, métodos, técnicas e recursos específicos para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Contudo, a relevância da legislação não reside apenas na previsão de adaptações, mas na compreensão de que tais medidas devem garantir acesso ao currículo comum e não criar trajetórias paralelas de escolarização reduzida.

Esse aspecto torna-se particularmente importante diante da permanência de práticas pedagógicas que confundem adaptação curricular com empobrecimento do ensino. A legislação educacional brasileira não autoriza a exclusão simbólica dos estudantes com deficiência do currículo comum; ao contrário, determina que sejam criadas condições para sua participação efetiva nos processos de aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) representa avanço decisivo nesse debate ao consolidar oficialmente a concepção de inclusão escolar como direito humano. O documento rompe com modelos integracionistas baseados na adaptação do aluno à escola e afirma que o sistema educacional deve reorganizar-se para acolher a diversidade. Ao defender a escolarização de estudantes com deficiência em classes comuns da

rede regular, a política desloca o centro da discussão da deficiência individual para as barreiras institucionais e pedagógicas presentes nas escolas.

Entretanto, embora a política pública tenha fortalecido juridicamente a inclusão, sua implementação revelou tensões significativas. O aumento das matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns não foi acompanhado, em muitos contextos, por investimentos equivalentes em formação docente, acessibilidade curricular e estrutura institucional. Como consequência, muitas escolas passaram a conviver com uma inclusão formalmente garantida, mas pedagogicamente fragilizada.

O Decreto Federal n.º 7.611/2011 reforça a obrigatoriedade do Atendimento Educacional Especializado como serviço complementar à escolarização regular, definindo responsabilidades do poder público quanto à oferta de recursos e apoio técnico. Ao estabelecer que o AEE não substitui o ensino comum, o decreto reafirma o direito dos estudantes com deficiência de acessar o currículo regular e participar da vida escolar coletiva.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) amplia ainda mais a proteção jurídica dos direitos educacionais das pessoas com deficiência ao reconhecer explicitamente a educação inclusiva como dever do Estado e da sociedade. A LBI rompe com concepções assistencialistas ao afirmar que a deficiência não pode justificar discriminação, segregação ou redução de direitos. No campo educacional, a legislação determina a adoção de medidas individualizadas e coletivas capazes de maximizar o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

Esse princípio possui implicações diretas para a discussão da infantilização escolar. Ao garantir o direito à dignidade, à autonomia e ao desenvolvimento pleno, a LBI coloca em questão práticas pedagógicas que reduzem o estudante com deficiência a uma condição permanente de incapacidade. Assim, oferecer materiais incompatíveis com a faixa etária ou limitar excessivamente as experiências escolares deixa de ser simples inadequação metodológica e passa a configurar violação do direito à educação em condições de igualdade.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, reforça essa perspectiva ao estabelecer que os sistemas educacionais devem assegurar participação plena e efetiva das pessoas com deficiência na sociedade. O artigo 24 da Convenção afirma que os Estados devem garantir educação inclusiva em todos os níveis, oferecendo os apoios necessários para promover desenvolvimento acadêmico e social.

No âmbito curricular, a Base Nacional Comum Curricular (2018) introduz o princípio da equidade como eixo estruturante das políticas educacionais contemporâneas. A BNCC reconhece que os estudantes possuem diferentes trajetórias, necessidades e ritmos de aprendizagem, o que exige diversificação das práticas pedagógicas. Contudo, a defesa da equidade não significa relativização do direito ao currículo comum. Ao contrário, implica criar múltiplas possibilidades de acesso aos mesmos direitos de aprendizagem.

Desse modo, o conjunto das legislações analisadas evidencia que a educação inclusiva no Brasil não constitui concessão institucional, mas direito garantido juridicamente. Entretanto, a distância entre o texto legal e a prática cotidiana das escolas revela que a efetivação da inclusão depende de transformações profundas nas concepções pedagógicas, na organização curricular e na formação docente. A permanência de práticas infantilizantes demonstra que a garantia formal de acesso ainda convive com formas sutis de exclusão produzidas dentro da própria escola.

3 DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM TEA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

3.1 O Transtorno do Espectro Autista e as Complexidades da Alfabetização

O processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista demanda da escola um deslocamento significativo em relação às práticas pedagógicas tradicionalmente organizadas para sujeitos considerados homogêneos. O próprio conceito de espectro evidencia a impossibilidade de generalizações simplificadoras, uma vez que os alunos com TEA apresentam diferentes formas de comunicação, interação social, interesses, níveis de autonomia e modos de aprendizagem. Ainda assim, é recorrente a tentativa institucional de enquadrar esses estudantes em modelos pedagógicos padronizados que desconsideram suas especificidades e reduzem sua participação efetiva no currículo.

Segundo o DSM-5 (2014), o TEA caracteriza-se por dificuldades persistentes na comunicação social e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento. Contudo, a leitura exclusivamente clínica dessas características torna-se insuficiente para compreender os desafios da escolarização inclusiva. Quando a escola interpreta o autismo apenas como conjunto de déficits, tende a concentrar- se naquilo que o aluno não realiza, negligenciando suas potencialidades cognitivas, seus interesses específicos e suas possibilidades de desenvolvimento.

No contexto da alfabetização, essa perspectiva deficitária frequentemente produz práticas excessivamente mecanizadas ou simplificadas. Muitos estudantes com TEA são submetidos a atividades repetitivas desvinculadas de contextos reais de leitura e escrita, sob o argumento de que necessitam apenas de estimulação básica ou treino de habilidades isoladas. Entretanto, ao limitar o contato desses alunos com experiências significativas de linguagem, a escola acaba reforçando processos de exclusão curricular.

A teoria histórico-cultural oferece importante contraponto a essa lógica. Vygotsky (1997) demonstra que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais e culturais, sendo a linguagem instrumento central na constituição das funções psicológicas superiores. Assim, ainda que estudantes com TEA apresentem diferenças na comunicação e na interação social, isso não implica impossibilidade de participação em práticas de letramento culturalmente significativas. Pelo

contrário, quanto mais a escola amplia oportunidades de interação mediada, maiores são as possibilidades de desenvolvimento.

Nesse sentido, torna-se problemático o uso de materiais infantilizados ou excessivamente simplificados destinados aos alunos autistas. A tentativa de facilitar a aprendizagem por meio da redução extrema dos desafios cognitivos frequentemente desconsidera que muitos estudantes com TEA apresentam interesses complexos, memória visual desenvolvida e grande capacidade de concentração em temas específicos. Quando a escola ignora esses interesses e oferece atividades incompatíveis com a idade cronológica dos alunos, produz desengajamento e restringe possibilidades de aprendizagem.

Schmidt et al. (2016) ressaltam que práticas pedagógicas estruturadas, previsibilidade das rotinas e recursos visuais favorecem significativamente a participação dos estudantes com TEA. Contudo, a utilização dessas estratégias não deve ser confundida com empobrecimento curricular. Organizar visualmente a aprendizagem significa criar condições de acesso ao currículo, e não substituir conteúdos relevantes por atividades descontextualizadas.

Além disso, as questões sensoriais frequentemente associadas ao TEA exigem atenção cuidadosa da escola. Ambientes excessivamente ruidosos, materiais visualmente sobrecarregados ou mudanças abruptas na rotina podem gerar sofrimento e dificultar a permanência do aluno nas atividades pedagógicas. Entretanto, reconhecer tais necessidades não implica reduzir expectativas acadêmicas. O desafio pedagógico consiste justamente em construir estratégias de acessibilidade que permitam participação efetiva sem descaracterizar o direito do estudante ao conhecimento.

Dessa forma, a alfabetização de alunos com TEA exige da escola uma postura pedagógica capaz de articular acolhimento, mediação intencional e altas expectativas de aprendizagem. Mais do que adaptar atividades, trata-se de reconhecer o estudante autista como sujeito de direitos, capaz de participar de experiências culturais complexas quando lhe são garantidas condições adequadas de acesso.

3.2 Deficiência Intelectual e a Produção de Baixas Expectativas Escolares

A Deficiência Intelectual ocupa historicamente lugar marcado por estigmas e reducionismos dentro da educação escolar. Durante décadas, predominou a concepção de que estudantes com DI seriam incapazes de acessar conhecimentos acadêmicos mais complexos, sendo destinados a currículos mínimos voltados prioritariamente para habilidades adaptativas e rotinas funcionais. Embora as políticas inclusivas tenham tensionado essa lógica, muitos de seus pressupostos continuam presentes nas práticas pedagógicas contemporâneas.

A Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento define a DI como condição caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo. Contudo, quando essa definição é apropriada pela escola de maneira exclusivamente clínica, ela tende a transformar-se em justificativa para o rebaixamento das expectativas pedagógicas.

Em vez de funcionar como referência para organização de apoios, o diagnóstico passa a determinar antecipadamente aquilo que o estudante supostamente não conseguirá aprender.

Esse fenômeno torna-se particularmente evidente no processo de alfabetização. Muitos alunos com DI permanecem durante anos realizando atividades extremamente simplificadas, desvinculadas das práticas reais de leitura e escrita, sem acesso significativo ao currículo comum. A repetição contínua de exercícios elementares, frequentemente associados a materiais destinados à Educação Infantil, revela não apenas dificuldade metodológica, mas a permanência de uma concepção pedagógica que associa deficiência intelectual à incapacidade permanente.

Beyer (2006) critica duramente essa lógica ao afirmar que a escola frequentemente produz um ciclo de fracasso baseado em baixas expectativas. Quando o professor acredita que o aluno não será capaz de avançar, tende a reduzir os desafios cognitivos oferecidos, limitando justamente as experiências necessárias ao desenvolvimento. O estudante, por sua vez, passa a ter poucas oportunidades de participação significativa, o que reforça a percepção institucional de incapacidade.

A perspectiva vygotskiana permite romper com essa visão determinista ao compreender o desenvolvimento como processo histórico e socialmente mediado. Para Vygotsky (1997), as dificuldades cognitivas não anulam as possibilidades de aprendizagem, mas exigem formas diferenciadas de mediação pedagógica. O autor enfatiza que a educação deve atuar sobre as potencialidades do sujeito, criando condições para que processos de desenvolvimento sejam mobilizados.

Assim, o principal desafio da alfabetização de estudantes com DI não reside apenas nas dificuldades relacionadas à abstração, à memória de trabalho ou à generalização de conceitos, mas na capacidade da escola de construir percursos pedagógicos significativos que respeitem o tempo de aprendizagem sem reduzir o direito ao conhecimento. Tal compreensão exige abandonar a lógica da simplificação permanente e investir em práticas contextualizadas, multissensoriais e culturalmente relevantes.

Gomes (2007) demonstra que estudantes com DI podem desenvolver habilidades de leitura e escrita quando submetidos a intervenções pedagógicas consistentes, mediadas e articuladas a contextos reais de uso da linguagem. Isso implica reconhecer que alfabetizar não significa apenas fazer o aluno memorizar letras e sílabas, mas inseri-lo em práticas sociais de letramento capazes de produzir sentido.

Entretanto, a permanência de práticas infantilizantes evidencia que muitas escolas ainda confundem acessibilidade com redução curricular. Em vez de reorganizar metodologias, diversificar estratégias e ampliar apoios, opta-se frequentemente por diminuir drasticamente os conteúdos trabalhados, produzindo exclusão dentro da própria inclusão. Tal postura não apenas compromete o desenvolvimento acadêmico, mas afeta profundamente a construção da identidade e da autoestima dos estudantes.

Portanto, discutir alfabetização inclusiva de alunos com DI implica questionar concepções históricas de incapacidade e enfrentar a cultura escolar das baixas

expectativas. A inclusão exige reconhecer que todos os estudantes possuem direito de acessar conhecimentos socialmente relevantes, ainda que por caminhos diferenciados e em tempos distintos.

3.3 A Escola Pública Entre Avanços Inclusivos e Limites Estruturais

A escola pública brasileira tornou-se o principal espaço de materialização das políticas de educação inclusiva. É nela que se concentram os maiores contingentes de estudantes público-alvo da Educação Especial e é também nesse espaço que as contradições entre o discurso legal da inclusão e as condições concretas de escolarização tornam-se mais evidentes.

Nas últimas décadas, o aumento expressivo das matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns representou importante ruptura com modelos segregacionistas historicamente consolidados. Dados do Censo Escolar demonstram crescimento contínuo da presença desses estudantes nas redes públicas de ensino, indicando que o princípio da inclusão escolar passou a integrar efetivamente as políticas educacionais brasileiras.

Contudo, a ampliação do acesso não foi acompanhada, em muitos contextos, pelas transformações estruturais necessárias para sustentar práticas inclusivas consistentes. Professores frequentemente enfrentam turmas numerosas, escassez de recursos pedagógicos, ausência de apoio especializado contínuo e formação insuficiente para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Tais condições produzem sobrecarga docente e dificultam a construção de intervenções pedagógicas individualizadas.

Entretanto, seria reducionista atribuir exclusivamente às limitações estruturais as dificuldades da inclusão escolar. Embora as condições materiais influenciem significativamente o trabalho pedagógico, muitos dos obstáculos enfrentados pelos estudantes com TEA e DI decorrem também de concepções educacionais arraigadas que continuam associando deficiência à incapacidade.

A infantilização, por exemplo, não depende necessariamente de recursos financeiros sofisticados para ser superada. Trata-se, sobretudo, de mudança de postura pedagógica e ética. Reconhecer que um estudante de sete anos precisa ter acesso a conteúdos compatíveis com sua idade cronológica exige revisão das expectativas docentes e das formas de organização curricular.

Glat e Blanco (2009) demonstram que experiências inclusivas bem-sucedidas frequentemente emergem mesmo em contextos marcados por precariedades estruturais, desde que existam compromisso institucional, trabalho colaborativo e abertura para a reinvenção das práticas pedagógicas. Isso não significa romantizar a precarização da escola pública, mas reconhecer que a inclusão depende também da capacidade coletiva de problematizar concepções excludentes naturalizadas historicamente.

Nesse cenário, o professor do segundo ano do Ensino Fundamental ocupa posição particularmente estratégica. É nesse período que as expectativas em relação à alfabetização se intensificam e que as diferenças nos ritmos de

aprendizagem tornam-se mais visíveis. Dependendo das respostas pedagógicas construídas pela escola, essas diferenças podem transformar-se em oportunidades de desenvolvimento ou em mecanismos de exclusão precoce.

Assim, a escola pública configura-se simultaneamente como espaço de limites e possibilidades. Embora enfrente dificuldades estruturais reais, é também nela que podem ser produzidas práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da diversidade e com a garantia do direito à aprendizagem. A efetivação da inclusão depende justamente da capacidade de transformar o cotidiano escolar em espaço de participação, mediação e construção coletiva do conhecimento.

4 A PROBLEMÁTICA DA INFANTILIZAÇÃO: QUANDO A ADAPTAÇÃO SE TRANSFORMA EM EXCLUSÃO

Entre os desafios mais persistentes da educação inclusiva contemporânea, a infantilização das práticas pedagógicas dirigidas aos estudantes com TEA e Deficiência Intelectual ocupa lugar particularmente preocupante. Embora frequentemente legitimada por discursos de cuidado, proteção ou adaptação curricular, essa prática produz profundas consequências pedagógicas, sociais e subjetivas, uma vez que reduz os estudantes à condição de sujeitos permanentemente incapazes de acessar experiências compatíveis com sua idade cronológica.

A infantilização manifesta-se de diferentes maneiras no cotidiano escolar. Ela pode aparecer na escolha de materiais didáticos destinados a crianças muito menores, no uso excessivo de personagens infantilizados, na simplificação extrema das atividades propostas ou ainda na adoção de uma linguagem excessivamente paternalista na relação pedagógica. Em todos esses casos, o que está em jogo não é apenas uma escolha metodológica inadequada, mas uma concepção de deficiência baseada na redução das possibilidades de desenvolvimento.

Ao tratar estudantes do Ensino Fundamental como se permanecessem presos às experiências da primeira infância, a escola produz formas sutis de exclusão simbólica. O aluno continua fisicamente presente na sala comum, mas passa a ocupar posição marginal em relação às experiências compartilhadas pelo grupo. Enquanto os demais colegas acessam conteúdos socialmente valorizados e constroem referências culturais compatíveis com sua faixa etária, o estudante com deficiência frequentemente permanece restrito a atividades repetitivas e descontextualizadas.

Mantoan (2003) critica esse movimento ao afirmar que a educação especial historicamente construiu uma espécie de infância permanente para as pessoas com deficiência. Sob o pretexto de proteção, nega-se aos sujeitos o direito de crescer, assumir responsabilidades e participar de experiências sociais correspondentes à sua idade. Essa crítica revela que a infantilização não representa simples inadequação pedagógica, mas expressão de uma cultura escolar que continua produzindo hierarquizações entre corpos e inteligências consideradas legítimas.

Do ponto de vista pedagógico, os impactos dessa prática são profundos. Quando o professor reduz excessivamente os desafios cognitivos oferecidos ao estudante, limita justamente as experiências necessárias ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A teoria de Vygotsky (1991) evidencia que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento ao mobilizar processos ainda não plenamente consolidados. Assim, ao privar o aluno de situações desafiadoras mediadas adequadamente, a escola interrompe possibilidades reais de avanço intelectual.

A infantilização também compromete a construção da identidade e da autoestima dos estudantes. Crianças do segundo ano do Ensino Fundamental reconhecem diferenças de tratamento entre colegas e percebem quando lhes são oferecidas atividades consideradas “de bebê”. Tal percepção pode gerar sentimentos de inadequação, isolamento e desvalorização pessoal. Além disso, a permanência de expectativas reduzidas interfere na forma como o próprio aluno passa a perceber suas capacidades de aprendizagem.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre infantilização e medicalização da educação. Muitas vezes, o diagnóstico de TEA ou DI passa a funcionar como justificativa automática para a redução curricular e para a oferta de experiências pedagógicas empobrecidas. Em vez de orientar a construção de apoios específicos, o diagnóstico transforma-se em marcador de incapacidade. Glat e Nogueira (2003) identificam que tal lógica decorre da permanência de concepções médico-clínicas da deficiência, nas quais o sujeito é definido prioritariamente por suas limitações.

Entretanto, respeitar a idade cronológica dos estudantes não significa ignorar suas necessidades específicas ou negar adaptações pedagógicas. O problema não está na flexibilização curricular em si, mas na maneira como ela é frequentemente convertida em exclusão do acesso ao conhecimento.
Adaptar não significa reduzir permanentemente o aluno a experiências simplificadas, mas criar estratégias para que ele participe de atividades socialmente significativas.

Isso implica selecionar materiais compatíveis com os interesses culturais das crianças de sua faixa etária, propor experiências de leitura e escrita vinculadas ao cotidiano social e organizar mediações capazes de sustentar a participação do estudante sem desconsiderar suas especificidades. Significa compreender que alunos com TEA e DI também constroem gostos, preferências, vínculos culturais e identidades próprias, devendo ser reconhecidos como sujeitos pertencentes ao mesmo universo social de seus colegas.

A crítica à infantilização, portanto, ultrapassa o debate metodológico e assume dimensão ética e política. Trata-se de afirmar que estudantes com deficiência possuem direito não apenas à escolarização, mas ao reconhecimento pleno de sua humanidade, de sua capacidade de desenvolvimento e de sua inserção social. Uma educação inclusiva comprometida com a dignidade humana não pode sustentar práticas que reduzam permanentemente os estudantes à condição de sujeitos menores, incapazes ou intelectualmente inferiores.

5 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA UMA ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA COMPROMETIDA COM A DIGNIDADE DOS ESTUDANTES

A construção de práticas pedagógicas inclusivas no processo de alfabetização exige muito mais do que a adoção pontual de adaptações metodológicas. Exige transformação da própria lógica de ensino, de modo que o currículo deixe de funcionar como instrumento de seleção e exclusão e passe a constituir- se como espaço de participação, mediação e reconhecimento das diferentes formas de aprendizagem. Nesse contexto, pensar estratégias para estudantes com TEA e DI implica articular acessibilidade pedagógica, altas expectativas e respeito à idade cronológica dos alunos.

5.1 Planejamento Universal para a Aprendizagem e Diversificação das Formas de Acesso ao Conhecimento

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) representa importante contribuição para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, justamente porque desloca o foco da adaptação individual posterior para a organização prévia de práticas pedagógicas acessíveis à diversidade de estudantes. Fundamentado nos princípios de múltiplas formas de representação, engajamento e expressão, o DUA propõe que o ensino seja planejado desde o início considerando diferentes maneiras de aprender.

Tal perspectiva torna-se especialmente relevante na alfabetização de estudantes com TEA e DI, uma vez que rompe com a lógica segundo a qual apenas alguns alunos seriam responsáveis por se adaptar às formas tradicionais de ensino. Em vez disso, reconhece-se que a heterogeneidade constitui característica inerente ao processo educativo.

Na prática, isso implica oferecer diferentes suportes para acesso aos conteúdos: recursos visuais, leitura compartilhada, materiais manipuláveis, atividades multimodais, textos com apoio imagético e estratégias que permitam aos estudantes demonstrar conhecimentos de maneiras diversas. Contudo, a diversificação metodológica não deve resultar em redução da complexidade curricular. O desafio consiste justamente em garantir acessibilidade sem empobrecimento do ensino.

Ao trabalhar leitura e escrita com estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental, por exemplo, é possível utilizar histórias em quadrinhos, notícias adaptadas, textos sobre esportes, jogos, músicas ou animais reais, respeitando os interesses culturais da faixa etária. O problema da infantilização não está no uso de recursos visuais ou lúdicos, mas na substituição permanente de experiências culturalmente significativas por atividades excessivamente simplificadas.

5.2 Mediação Pedagógica e Zona de Desenvolvimento Proximal

A mediação pedagógica ocupa papel central na alfabetização inclusiva porque reconhece que a aprendizagem não ocorre de forma espontânea, mas por meio da interação entre o sujeito e os instrumentos culturais mediados socialmente. A teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal, formulada por Vygotsky, permite

compreender que o ensino deve atuar justamente sobre as potencialidades em construção, oferecendo apoios temporários capazes de ampliar progressivamente a autonomia do estudante.

Para alunos com TEA e DI, isso significa que o professor precisa identificar não apenas aquilo que o estudante já consegue realizar sozinho, mas também quais habilidades podem emergir mediante suporte adequado. Tal compreensão rompe com práticas pedagógicas baseadas exclusivamente na repetição mecânica de conteúdos elementares.

A mediação intencional envolve organização cuidadosa das atividades, explicitação de objetivos, utilização de pistas visuais, modelagem de respostas, construção coletiva de textos e oferta de feedback contínuo. Entretanto, mais importante do que a técnica utilizada é a concepção pedagógica que sustenta a intervenção. Quando o professor acredita na capacidade de desenvolvimento do aluno, tende a construir experiências mais desafiadoras e intelectualmente significativas.

Ao contrário, quando prevalece a lógica das baixas expectativas, a mediação reduz-se frequentemente a mera assistência operacional. O estudante recebe ajuda constante para executar tarefas simplificadas, mas não é efetivamente inserido em situações que mobilizem pensamento, linguagem e construção de sentido.

5.3 Comunicação Aumentativa e Alternativa como Instrumento de Participação

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) constitui recurso fundamental para muitos estudantes com TEA e DI, especialmente aqueles que apresentam dificuldades significativas na comunicação oral. Entretanto, sua utilização no contexto escolar não deve ser compreendida apenas como mecanismo compensatório, mas como instrumento de participação social e acesso ao currículo.

Sistemas de comunicação por imagens, pranchas de símbolos, aplicativos digitais e recursos visuais podem ampliar significativamente as possibilidades de interação dos estudantes, permitindo que expressem opiniões, realizem escolhas, participem de atividades coletivas e construam relações sociais mais autônomas.

No processo de alfabetização, a CAA pode funcionar como ponte para o desenvolvimento da linguagem escrita, desde que articulada a práticas reais de letramento. O uso de palavras associadas a imagens, construção de frases com apoio visual e atividades de leitura contextualizada favorecem não apenas a comunicação funcional, mas também a compreensão da linguagem enquanto instrumento cultural.

Entretanto, é necessário cuidado para que os recursos de CAA não reproduzam a infantilização frequentemente dirigida aos estudantes com deficiência. A seleção de imagens, temas e materiais precisa considerar os interesses e a faixa etária dos alunos, evitando representações excessivamente infantilizadas que reforcem processos de exclusão simbólica.

5.4 Organização do Ambiente Escolar e Apoios Visuais

A previsibilidade das rotinas e a organização visual do ambiente escolar podem favorecer significativamente a participação de estudantes com TEA, especialmente diante das dificuldades relacionadas à flexibilidade cognitiva e ao processamento sensorial. Agendas visuais, cronogramas ilustrados, sinalizações claras e antecipação das atividades auxiliam na compreensão da dinâmica escolar e reduzem situações de ansiedade.

Entretanto, a eficácia desses recursos depende da maneira como são incorporados à prática pedagógica. Quando utilizados apenas como mecanismos de controle comportamental, correm o risco de transformar-se em instrumentos disciplinadores desvinculados do processo educativo. Por outro lado, quando articulados ao currículo e à mediação pedagógica, podem ampliar as condições de acesso ao conhecimento.

Além disso, a organização visual beneficia não apenas estudantes com deficiência, mas toda a turma, contribuindo para ambientes de aprendizagem mais estruturados e acessíveis. Essa perspectiva reforça o princípio de que estratégias inclusivas não devem ser compreendidas como favores destinados a alguns alunos, mas como formas mais democráticas de organização do ensino.

5.5 Flexibilização Curricular sem Rebaixamento Pedagógico

A flexibilização curricular constitui tema frequentemente cercado por ambiguidades no contexto da educação inclusiva. Em muitos casos, adaptações necessárias para garantir acesso ao currículo acabam sendo convertidas em redução permanente das experiências de aprendizagem oferecidas aos estudantes com deficiência.

Carvalho (2004) alerta que flexibilizar não significa eliminar conteúdos relevantes, mas reorganizar percursos, estratégias e formas de avaliação de modo que todos os estudantes possam participar das experiências escolares. Tal distinção é fundamental para evitar que a inclusão se transforme em mera presença física desacompanhada de aprendizagem efetiva.

Na alfabetização de estudantes com TEA e DI, a flexibilização pode envolver ampliação do tempo para realização das atividades, diversificação dos instrumentos avaliativos, uso de tecnologias assistivas, mediação individualizada e adaptação da forma de apresentação dos conteúdos. Contudo, os objetivos centrais relacionados ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da participação em práticas sociais de linguagem devem permanecer como horizonte pedagógico.

O risco do rebaixamento curricular aparece justamente quando a escola substitui sistematicamente experiências de letramento por tarefas mecânicas desvinculadas do currículo comum. Nesses casos, a adaptação deixa de funcionar como estratégia de inclusão e passa a constituir mecanismo de segregação pedagógica.

5.6 Trabalho Colaborativo Entre Professor Regente e Atendimento Educacional Especializado

A efetivação da inclusão escolar depende da construção de práticas colaborativas entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo. O Atendimento Educacional Especializado possui papel importante nesse contexto ao oferecer recursos, orientações e estratégias que ampliem as possibilidades de participação dos estudantes na sala comum. Entretanto, o AEE não pode funcionar como espaço paralelo de escolarização ou como responsabilidade exclusiva pela aprendizagem do aluno com deficiência. O Decreto n.º 7.611/2011 estabelece claramente seu caráter complementar e suplementar, reafirmando que o currículo comum deve permanecer como referência central da escolarização.

A colaboração entre professor regente e professor do AEE exige diálogo constante, planejamento compartilhado e construção coletiva de estratégias pedagógicas. Quando essa articulação não ocorre, há risco de fragmentação das práticas educativas, dificultando a continuidade das intervenções e a participação efetiva do estudante.

Além disso, o trabalho colaborativo contribui para romper o isolamento frequentemente vivido pelos professores diante dos desafios da inclusão. A troca de experiências, a reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas e o compartilhamento de responsabilidades fortalecem a construção de uma cultura escolar mais inclusiva.

5.7 Avaliação Formativa e Reconhecimento dos Processos de Aprendizagem

A avaliação ocupa posição estratégica na alfabetização inclusiva porque revela concepções de aprendizagem, desenvolvimento e inteligência presentes na escola. Quando centrada exclusivamente na comparação entre estudantes ou na mensuração padronizada de resultados, tende a reforçar processos de exclusão e fracasso escolar.

Para estudantes com TEA e DI, a avaliação precisa assumir caráter formativo, acompanhando trajetórias individuais de aprendizagem e identificando avanços construídos ao longo do processo educativo. Isso implica utilizar diferentes instrumentos de registro, como portfólios, observações sistemáticas, produções escritas, registros fotográficos e acompanhamento contínuo das interações do estudante.

Mais do que verificar erros ou dificuldades, a avaliação formativa busca compreender estratégias utilizadas pelos alunos, identificar potencialidades e orientar intervenções pedagógicas futuras. Tal perspectiva desloca o foco da incapacidade para os processos de desenvolvimento em construção.

Entretanto, reconhecer ritmos diferenciados de aprendizagem não significa relativizar indefinidamente o direito ao currículo. A avaliação inclusiva precisa equilibrar acolhimento das singularidades e compromisso com o acesso ao conhecimento socialmente produzido.

5.8 Formação Continuada e Transformação das Concepções Docentes

A construção de práticas pedagógicas inclusivas depende diretamente da formação docente. Muitos professores chegam à escola sem conhecimentos específicos sobre TEA, Deficiência Intelectual ou estratégias de alfabetização inclusiva, reproduzindo concepções tradicionais aprendidas ao longo de sua própria trajetória escolar.

Entretanto, a formação necessária para a inclusão ultrapassa a simples transmissão de técnicas ou protocolos de intervenção. Mais do que aprender métodos específicos, os professores precisam problematizar concepções historicamente construídas sobre deficiência, inteligência, normalidade e aprendizagem.

Glat e Nogueira (2003) ressaltam que processos formativos eficazes são aqueles articulados às experiências concretas da prática docente. Estudos de caso, grupos de reflexão, planejamento coletivo e análise crítica das próprias intervenções pedagógicas favorecem a construção de saberes mais consistentes sobre inclusão escolar.

A formação continuada também assume dimensão ética e política. Ao compreender a inclusão como direito humano e não como favor institucional, o professor passa a reconhecer sua prática pedagógica como espaço de enfrentamento das desigualdades e de construção de possibilidades reais de participação social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a alfabetização inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual ultrapassa amplamente o campo das adaptações metodológicas pontuais. Trata-se de uma questão profundamente relacionada às concepções de infância, deficiência, aprendizagem e humanidade presentes na escola contemporânea. Nesse sentido, a permanência de práticas infantilizantes revela não apenas dificuldades pedagógicas, mas a continuidade de modelos históricos de exclusão que insistem em associar deficiência à incapacidade permanente.

Embora o avanço das políticas públicas inclusivas tenha ampliado significativamente o acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial às classes comuns da rede regular, o cotidiano escolar ainda demonstra que inclusão física não garante, por si só, participação efetiva ou acesso ao conhecimento. Em muitos contextos, o estudante permanece presente na sala comum, mas afastado simbolicamente do currículo, das experiências culturais compartilhadas e das expectativas de aprendizagem dirigidas aos demais colegas.

A infantilização aparece, nesse cenário, como mecanismo particularmente perverso de exclusão. Sob o argumento da adaptação, reduzem-se desafios cognitivos, empobrecem-se experiências pedagógicas e limitam-se possibilidades

de desenvolvimento. Ao oferecer constantemente materiais incompatíveis com a faixa etária dos alunos, a escola comunica, ainda que de forma implícita, que não acredita na capacidade desses estudantes de participar plenamente da vida escolar.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky permite compreender que tal postura contradiz os próprios fundamentos do desenvolvimento humano. O aprendizado impulsiona o desenvolvimento justamente porque mobiliza potencialidades ainda em construção. Assim, negar aos estudantes com TEA e DI o acesso a experiências intelectualmente significativas significa interromper processos que poderiam ser ampliados pela mediação pedagógica.

Da mesma forma, as contribuições de Mantoan, Glat, Ropoli, Beyer e Carvalho demonstram que a educação inclusiva exige transformação estrutural das práticas escolares, superando a lógica da homogeneização e das baixas expectativas. Incluir não significa simplificar permanentemente o currículo, mas construir diferentes caminhos de acesso ao conhecimento.

As estratégias discutidas neste artigo — planejamento universal para a aprendizagem, mediação pedagógica intencional, uso crítico da Comunicação Aumentativa e Alternativa, flexibilização curricular sem rebaixamento pedagógico, organização acessível do ambiente escolar, avaliação formativa e fortalecimento do trabalho colaborativo — apontam possibilidades concretas para a construção de uma alfabetização inclusiva comprometida com a dignidade dos estudantes.

Entretanto, tais estratégias somente produzem efeitos significativos quando sustentadas por uma concepção ética de educação. Isso implica reconhecer que estudantes com TEA e DI não são sujeitos incompletos aguardando normalização, mas crianças que possuem direito de participar da cultura, construir conhecimentos, estabelecer vínculos sociais e desenvolver-se plenamente em condições de igualdade.

A escola pública brasileira enfrenta limitações estruturais reais, relacionadas à precarização do trabalho docente, à insuficiência de recursos e à fragilidade de muitas políticas de formação continuada.
Contudo, tais dificuldades não podem justificar práticas que neguem aos estudantes com deficiência o direito ao currículo, à participação e ao reconhecimento social.

Por fim, reafirma-se que a alfabetização inclusiva não constitui utopia pedagógica inalcançável, mas compromisso político, ético e legal da educação brasileira. Garantir que estudantes com TEA e DI aprendam em ambientes que respeitem sua idade cronológica, suas potencialidades e sua dignidade humana significa defender uma escola verdadeiramente democrática, capaz de reconhecer a diversidade não como problema a ser corrigido, mas como dimensão constitutiva da experiência humana.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 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. Decreto n.º 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, 26 ago. 2009.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto

Alegre: Mediação, 2004. CAST. Universal Design for Learning Guidelines version

2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 15-35.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Comunicações, Piracicaba, v. 10, n. 1, p. 134-142, 2003.

GOMES, Adriana L. Limaverde. O atendimento educacional especializado e o aluno com deficiência mental/intelectual. In: BRASIL. MEC. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. Acta Scientiarum: Education, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo
Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico. Brasília: INEP, 2023.

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

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010.

SCHMIDT, Carlo et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. Psicologia: Teoria e Prática, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

VON TETZCHNER, Stephen; MARTINSEN, Harald. Introdução à comunicação aumentativa e alternativa. Porto: Porto Editora, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Obras escogidas: fundamentos de defectología. v. 5. Madrid: Visor, 1997.

MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

LÉIA SOBREIRA LIMA DO NASCIMENTO[4]

RESUMO

Este artigo aborda o ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na resolução de problemas como estratégia central para a aprendizagem significativa. A partir de uma abordagem teórica, discute-se a importância de situações-problema contextualizadas, do uso de materiais concretos e da mediação docente para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da autonomia e da compreensão dos conceitos matemáticos. Evidencia-se que a resolução de problemas contribui para tornar a matemática mais próxima da realidade dos alunos, favorecendo a construção de conhecimentos duradouros.

Palavras-chave: matemática; resolução de problemas; aprendizagem significativa; anos iniciais; ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

A matemática ocupa um papel fundamental na formação escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que as crianças constroem as bases para aprendizagens futuras. Nesse contexto, o ensino da matemática deve ultrapassar a repetição mecânica de cálculos, priorizando a compreensão dos conceitos e o desenvolvimento do raciocínio lógico.

A resolução de problemas apresenta-se como uma estratégia pedagógica relevante, pois possibilita ao aluno refletir, levantar hipóteses, testar estratégias e atribuir sentido aos conhecimentos matemáticos. Dessa forma, o ensino torna-se mais significativo e conectado às experiências cotidianas das crianças.

1Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul **(2006)**; Especialista em Educação Especial com Ênfase em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), **concluído em 2026**; Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de são Paulo.

A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

A matemática está presente em diversas situações do cotidiano infantil. Desde os primeiros anos de vida, as crianças utilizam conceitos matemáticos ao comparar quantidades, identificar formas, organizar objetos e participar de brincadeiras que envolvem contagem. Essas experiências constituem a base para a construção de conhecimentos mais complexos que serão desenvolvidos ao longo da trajetória escolar.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a aprendizagem matemática contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao raciocínio lógico, à observação, à análise e à resolução de problemas. Tais competências são essenciais para que os alunos compreendam o mundo à sua volta e participem de forma crítica da sociedade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a matemática deve possibilitar ao estudante compreender a realidade e atuar sobre ela, desenvolvendo capacidades de investigação, argumentação e tomada de decisões. Dessa forma, o ensino da disciplina precisa promover situações que despertem a curiosidade e favoreçam a construção de significados.

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

A resolução de problemas é entendida como uma prática que estimula o pensamento crítico e a capacidade de análise dos alunos. Ao serem desafiadas por situações-problema, as crianças mobilizam conhecimentos prévios, constroem novas estratégias e desenvolvem autonomia intelectual.
Nesse sentido, Nunes e Bryant (2009, p. 23) afirmam que:

> [...] a aprendizagem matemática se fortalece quando os alunos são convidados a resolver problemas que façam sentido em seu contexto, permitindo a construção de estratégias próprias e a compreensão dos conceitos envolvidos. Assim, trabalhar com problemas reais ou simulados contribui para que a matemática deixe de ser abstrata e passe a ter significado para o aluno.

Assim, trabalhar com problemas reais ou simulados contribui para que a matemática deixe de ser abstrata e passe a ter significado para o aluno.

Além disso, a resolução de problemas favorece a comunicação matemática, pois incentiva os estudantes a explicarem seus raciocínios, compartilharem estratégias e discutirem diferentes possibilidades de solução. Esse processo amplia a compreensão dos conceitos e fortalece a aprendizagem.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DA MATEMÁTICA

A aprendizagem significativa ocorre quando os novos conhecimentos estabelecem relações com experiências e saberes já construídos pelos estudantes. No ensino da matemática, essa abordagem permite que os conteúdos sejam compreendidos de forma mais profunda e duradoura.

Quando a criança consegue relacionar os conceitos matemáticos às situações de seu cotidiano, passa a compreender sua utilidade e importância. Atividades envolvendo compras, jogos, medidas, organização de dados e resolução de problemas práticos contribuem para tornar a aprendizagem mais significativa.

O professor desempenha papel fundamental nesse processo, criando situações que despertem a curiosidade dos alunos e estimulem a participação ativa. A valorização das hipóteses das crianças e o incentivo à reflexão favorecem a construção do conhecimento e fortalecem a autoconfiança dos estudantes.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O professor desempenha papel essencial no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Cabe a ele propor situações desafiadoras, orientar os alunos na busca de soluções e valorizar diferentes estratégias de resolução, respeitando os modos de pensar de cada criança.

A mediação pedagógica favorece a construção do conhecimento matemático, pois possibilita a reflexão, a troca de ideias e a consolidação dos conceitos trabalhados em sala de aula.

Além disso, o educador deve criar um ambiente acolhedor e motivador, no qual os estudantes sintam-se seguros para expressar suas ideias e aprender com os próprios erros. Quando o erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem, os alunos desenvolvem maior autonomia e confiança para enfrentar desafios.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DA MATEMÁTICA

A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância do desenvolvimento do pensamento matemático desde os anos iniciais da escolarização. O documento orienta que o ensino da matemática esteja voltado para a resolução de problemas, a argumentação, a investigação e a comunicação matemática.

A BNCC enfatiza a necessidade de proporcionar experiências que permitam aos estudantes explorar diferentes estratégias de resolução, analisar situações do cotidiano e desenvolver competências fundamentais para a vida em sociedade.

Nesse contexto, o ensino da matemática deixa de estar centrado apenas na memorização de procedimentos e passa a valorizar a compreensão dos conceitos, a criatividade e o pensamento crítico.

O USO DE MATERIAIS CONCRETOS E CONTEXTUALIZAÇÃO

O uso de materiais concretos e atividades contextualizadas é fundamental para o ensino da matemática nos anos iniciais. Objetos do cotidiano, jogos e situações práticas auxiliam na compreensão de conceitos como quantidade, operações e relações numéricas.
Segundo Santos (2015, p. 58):

> [...] o trabalho com materiais manipuláveis e situações reais permite que a criança compreenda a matemática como uma ferramenta para interpretar e resolver problemas do dia a dia.
> Essa abordagem contribui para uma aprendizagem mais significativa e para a superação de dificuldades iniciais.

Os materiais concretos favorecem a visualização dos conceitos matemáticos, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre o concreto e o abstrato. Dessa forma, a aprendizagem torna-se mais acessível e significativa.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

Diversas práticas pedagógicas podem contribuir para tornar o ensino da matemática mais significativo. Entre elas destacam-se os jogos educativos, as brincadeiras matemáticas, os desafios de lógica, os materiais manipuláveis e os projetos interdisciplinares.

Os jogos favorecem a participação ativa dos estudantes, estimulando a concentração, a tomada de decisões e o desenvolvimento de estratégias. Além disso, promovem a interação social e o trabalho colaborativo.

As atividades contextualizadas também desempenham papel importante, pois permitem que os alunos percebam a presença da matemática em diferentes situações do cotidiano. Essa aproximação favorece a compreensão dos conteúdos e amplia o interesse pela disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da matemática nos anos iniciais, quando orientado pela resolução de problemas, favorece a aprendizagem significativa e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Estratégias pedagógicas que valorizam a contextualização, o uso de materiais concretos e a mediação docente contribuem para tornar a matemática mais acessível e relevante para os alunos.
Investir em práticas que estimulem a reflexão e a autonomia dos estudantes é fundamental para a construção de conhecimentos sólidos e duradouros. Dessa forma, a matemática deixa de ser apenas um conjunto de procedimentos e passa a constituir uma ferramenta importante para compreender e transformar a realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília: MEC, 1997.
NUNES, T.; BRYANT, P. **Children Doing Mathematics**. Oxford: Blackwell, 2009.
SANTOS, F. S. **Matemática nos Anos Iniciais: Teoria e Prática**. São Paulo: Cortez, 2015.
OLIVEIRA, L. G. **Didática da Matemática para Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
SANTOS, F. S. **Matemática nos Anos Iniciais: Teoria e Prática**. São Paulo: Cortez, 2015.

“VAI TRABALHAR, VAGABUNDO!”: A RELAÇÃO DE TRABALHO NA MALANDRAGEM

LÍGIA ALVES CARDOSO SIQUEIRA[5]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo comparar as canções "Vai trabalhar, vagabundo" (1976), de Chico Buarque, e "A malandragem entrou em greve" (1986/87), do grupo Os Originais do Samba, analisando como ambas representam a relação entre a figura do malandro e o trabalho. O estudo parte de três perspectivas: a visão do enunciador na canção de Chico Buarque, a visão do próprio malandro na canção dos Originais do Samba e as convergências e divergências entre as duas obras.

Palavras-chave: Malandragem; Relações de trabalho; Samba brasileiro; Marginalidade; Classes sociais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca fazer uma comparação entre duas canções do samba brasileiro: a primeira chamada “Vai trabalhar, vagabundo” (1976) de Chico Buarque e a segunda do grupo Os Originais do Samba intitulada “A malandragem entrou em greve” (1986/87). Abordaremos três recortes a partir de um tema principal: a relação de trabalho na malandragem sob o ponto de vista dessas duas vozes com base em três aspectos: a) do enunciador da canção de Chico; b) a visão do malandro-enunciador da canção dos Originais do Samba e; c) analisar e refletir sobre os pontos de divergência e convergência entre essas duas vozes. A motivação para este tema surgiu, sobretudo, a partir do momento em que ambas as canções relacionam aspectos a crítica ao mundo do trabalho

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

assalariado, as relações de poder e de dominação entre as classes sociais e sobre os problemas sociais que esse tipo de relação suscita nos indivíduos das classes menos favorecidas, no caso, o malandro, o negro marginalizado estigmatizado como vagabundo dentro dessa lógica. Além disso, se faz necessário colocar em pauta tal assunto a fim de causar reflexão através de um tema recorrente em diversas vertentes da realidade brasileira, inserido, ao longo dos anos, em obras literárias assim como em nossa cultura popular, o samba.

SOBRE A CONCEPÇÃO DE MALANDRO E A LÓGICA DO TRABALHO

As representações do trabalho que conhecemos hoje remontam de contextos histórico-sociais do Brasil Colonial e escravagista:

> Mas o fim da escravidão em 1888 não significou a integração dos libertos na sociedade. A camada da população constituída pelos negros, somando-se ao número dos chamados "livres" (mestiços oriundos de diversas matizes étnicas e sociais), constituiu uma grande massa que permaneceu à margem das mudanças econômicas e sociais, durante as primeiras décadas da República, promulgada em 1889. Somente a partir da revolução de 1930, algumas décadas depois, o quadro sofreria mudanças dado o processo de diversificação da economia. (BEZERRA, GOMES p. 225, 2018)

Portanto, é de se pensar que no Brasil, depois do fim da escravidão, houve o trabalho livre, porém foi se construindo um país extremamente desigual porque grande parte dos libertos viviam em condições precárias de subsistência:

> Nesse contexto, impunha-se o rótulo da "vadiagem" aos que não estavam integrados à ordem do trabalho. Diante das condições aviltantes às quais estava submetido o escravo, a vida regrada pelo trabalho representava, sobretudo, degradação e aprisionamento. O referencial da vida de trabalho, através do cativeiro, expressava a forma mais mortificante de existência. (BEZERRA, GOMES p. 225, 2018)

Levando em consideração a consagração do trabalho no Estado Novo temos uma relação de oposição entre o trabalho que é visto como ordem em oposição à malandragem, ao ócio, à desordem, pois "surgiram sinais de alerta, por parte do governo, diante dos malandros e daqueles que cultuassem a malandragem" (BEZERRA, GOMES, p. 229, 2018). Além do mais, alguns anos mais tarde, na Era Vargas, houve sambas que exaltavam as virtudes de ser trabalhador e negava a vida de malandro em oposição a sambas que enalteciam

a malandragem. A partir daí, busca-se um olhar crítico às questões voltadas para como a figura do malandro é vista e retratada sob o ponto de vista da lógica do trabalho. Além disso, como esse padrão se apresenta estigmatizando as relações sociais em que se manifesta?

"VAI TE ENFORCAR! VAI TE ENTREGAR! VAI TE ESTRAGAR! VAI TRABALHAR!"[6]

Na canção de Chico Buarque "Vai trabalhar, vagabundo" de 1976 é através do uso do vocativo que o enunciador chama a atenção do malandro para a prática do trabalho: *Vai trabalhar, vagabundo/ Vai trabalhar, criatura/ Deus permite a todo mundo uma loucura* (1ª estrofe). Percebe-se que o enunciador quer tirar o "vagabundo" da condição de ócio, de vadio, ao mesmo tempo, em que nos leva a crer que sair dessa condição é prejudicial. Há, nesse contexto, a perda da identidade do malandro, ou seja, ele sai da condição de vadio, da desordem e passa a ser trabalhador, começa a fazer parte da ordem: *Pode esquecer a mulata/ Pode esquecer o bilhar/ Pode apertar a gravata/ Vai te enforcar.* A repetição, a rotina, a mesmice, o tédio, a relação de trabalho estão postos aqui através da alienação da prática de trabalho: *Passa o domingo em família/ Segunda-feira beleza/ Embarca com alegria/ Na correnteza [...] Passa o domingo no mangue/ Segunda-feira vazia/ Ganha no banco de sangue/ Pra mais um dia [...] Passa o domingo sozinho/ Segunda-feira a desgraça/ Sem pai nem mãe, sem vizinho/ Em plena praça.* A busca por um sentido na condição de trabalhador no início pode ser instigante. Porém, quando passa a ser uma obrigação, perde-se a vontade então, é inerente ao trabalhador tentar driblar o sistema, visto que a vida automatizou, mecanizou. Em outras palavras:

> "O processo de ocupação dos espaços públicos, fundamental para o ato de fazer política, ocorreu nesse momento mediado pelo lazer e pela necessidade de encontro fora do espaço do trabalho. Não por acaso, o domingo era representativo como "único momento oficializado pelo Estado e abençoado pela Igreja como "tempo livre ", curto intervalo em que o operário sai do laboratório de extração da mais-valia e se localiza no território da cidade" (HARDMAN, 1984, p. 14, apud MURAD, 2016, p. 15).

[6] Refrão da música de Chico Buarque de Holanda "Vai trabalhar, vagabundo" (1976).

Outra relação que nos mostra é a formalização das bases do trabalho que são legitimadas pelo Estado. Pelo fato do malandro fugir dessa perspectiva, ele é estigmatizado como vagabundo, boêmio, que não gosta de trabalhar: *Prepara o teu documento/ Carimba o teu coração/ Não perde nem um momento/ Perde a razão/ Vê se não dorme no ponto/ Reúne as economias/ Perde os três contos no conto/ Da loteria / Cuidado com o viaduto/ Cuidado com o avião/ Não perde mais um minuto/ Perde a questão/ Tenta pensar no futuro/ No escuro tenta pensar/ Vai renovar teu seguro [...]/ Vai terminar moribundo/ Com um pouco de paciência/ No fim da fila do fundo/ Da previdência...* Além disso, nesta passagem fica claro que não adianta fazer parte da ordem, ou seja, se transformar em trabalhador com documentação, cumprimento de horário, "bater o ponto" e fazer jus aos direitos previdenciários se, enquanto pessoa que trabalha, ele passa a ser explorado, sempre está "no vermelho" e não encontra saída, pois está alienado. É tão perversa essa relação que acaba por aceitar essa condição. Percorre a trajetória de vida explicando para o malandro como será sua condição de trabalhador. Há uma linearidade na canção, pois através da trajetória da vida de trabalho o malandro, que passa a ser através da rotina "do pão nosso de cada dia" a sua identidade, a sua liberdade, o seu lazer, as suas vontades e passa a sobreviver: *Parte tranquilo, ó irmão/ Descansa na paz de Deus/ Deixaste casa e pensão/ Só para os teus? / A criançada chorando/ Tua mulher vai suar/ Pra botar outro malandro/ No teu lugar*. No refrão, o enunciador elabora uma crítica a condição de trabalho que não vale a pena. Neste caso, o trabalho não "enobrece o homem", pelo contrário, esta relação se faz esmagadora e destrutiva para o trabalhador: *Vai te entregar/ Vai te estragar/ Vai te enforcar/ Vai caducar/ Vai trabalhar.*

"QUEM CORRE ATRÁS DE 'EMPREGUIS', CANSA. QUEM CANSA, NÃO TRABALHA"[7]

Na canção dos Originais do Samba intitulada "A malandragem entrou em greve" (1986/87) dos compositores Bráulio de Castro e Jorge Belizário nos deparamos com um malandro que exige os seus direitos enquanto trabalhador,

[7] Epígrafe atribuída a Antônio Carlos Bernardes Gomes, mais conhecido como Mussum, foi um dos integrantes do conjunto Os Originais do Samba. Retirada da biografia escrita por Juliano Barreto intitulada "Mussum Forévis: Samba, Mé e Trapalhões" (2014, p. 98).

porém, sob uma forma diferenciada de relação de trabalho. O enunciador da canção é o próprio malandro que reivindica os seus direitos sob a ótica da sua própria concepção de vida. Percebe-se que há uma oposição, bem-humorada, entre a malandragem e a relação de trabalho formal: *Nove horas da madruga/ ligaram pro meu barraco/ Atendi muito invocado/ Quem será em horário tão breve? / Era o malandro, meu chegado dizendo/ Compadre, entramos em greve.* Nesta passagem, o enunciador reforça o estereótipo do malandro como alguém que acorda tarde, que foge das formalidades do trabalho, em oposição à imagem do trabalhador que "cedo madruga" e cumpre com a sua rotina. Neste ponto, não há uma visão negativa da figura do malandro e sim uma legitimação do estilo de vida que o malandro conduz. Suas reivindicações são elencadas através de argumentos das bases formais da relação de trabalho*: É que a malandragem reivindicava, ora veja você/ Pra gastar nos cavaquinhos, 100% do INPC*[8]*/ com 20 de insalubridade, do cavaco e da viola/ com 10 de produtividade, da fantasia da escola*. Percebemos uma construção argumentativa voltada a outro tipo de relação de trabalho, relacionada às práticas do samba. Supomos que este tipo de discurso seja para legitimar o ofício do samba, visto que, o malandro reivindica o reconhecimento do seu espaço enquanto identidade, pertencimento e de organização das manifestações culturais. Através da construção de tipos, de figuras de malandro - alusão ao malandro sambista, malandro da "mão grande", malandro ocioso/vadio, malandro "enquadrado" - faz exigências para sair de um estado de greve: *O malandro da mão grande/ um salário bem compensador/ que é pra ele não dar sugestão/ em bolso de trabalhador*, o que há de interessante nesta passagem da canção é o fato de o enunciador não igualar a malandragem ao trabalho. Ele diferencia malandro de trabalhador, pois eles ocupam diferentes parâmetros no campo social. *Exigia pra molecada/ só brinquedo de primeira/ Uma área pra rapaziada/ jogar roda e capoeira[...] hora extra pra saideira[...] O malandro enquadrado/ viajar bem confortavelmente/ no camburão com o jogo estofado/ ar-condicionado e janela de frente*. Sendo assim, "nos espaços de deslocamento e de descanso, a reapropriação do corpo se impunha como forma de sociabilidade, por meio da produção de cultura popular

[8] O Índice Nacional de Preço ao Consumidor (INPC) é calculado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) desde 1979. É muito utilizado pelo governo como parâmetro para o reajuste de salários em negociações trabalhistas. Disponível em< Inflação | INPC >: Acesso em 10/jun./2026.

e da criação de espaços de lazer e de festa não mercantis, onde ocorria o encontro" (MURAD, 2016, p. 13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora essas duas canções sejam composições feitas a partir das décadas de 1970 e 1980, trazem consigo aspectos já abordados em sambas anteriores a elas e ainda criticam o trabalho como uma prática que não compensa. Elas convergem primeiramente pela negação do trabalho, em Chico Buarque pela linearidade na construção musical através da trajetória de vida na qual o malandro, quando vira trabalhador, perde muito mais do que ganha. E nos Originais do Samba transita entre a construção de um "malandro-trabalhador", pois destaca através de sua condição, o malandro como um contraventor organizado, fazendo uma oposição de que malandragem e trabalho caminhem sob o mesmo patamar. Por outro lado, essas duas vozes divergem na própria construção poética, ou seja, em Chico Buarque aquele que fala não é o malandro e sim um Eu que se dirige a um tú (enunciador dirige a sua fala ao malandro/vagabundo). Já nos Originais do Samba, o enunciador da relação de trabalho é o próprio malandro. Além disso, na canção "A malandragem entrou em greve" há a subversão da ordem, nesse caso, o malandro se diz "trabalhador" quando exige os seus direitos, mas não se deixa corromper pelo sistema vigente. Já em "Vai trabalhar, vagabundo" há a perda de identidade do malandro, pois ele passa a ser trabalhador, com todas as consequências negativas que lhe são impostas. Por fim, as representações do trabalho à maneira como são conhecidas na contemporaneidade estão ligadas a aspectos da produtividade e de um modo de viver capitalista. Essas representações engendram crises periódicas que de tempos em tempos foram construindo um modo de ser e de se pensar sobre o malandro e o próprio trabalhador, ou até mesmo sobre o que é a marginalidade.

As relações de trabalho sob esse conceito sempre produziram ataques as condições de vida das classes populares, seja para o malandro (desordem), seja para o trabalhador (ordem) porque além da relação de domínio e de poder que elas causam, agravam as problemáticas econômicas e sociais pela

superexploração da força de trabalho, pela expropriação de direitos trabalhistas, atacam as condições de vida, sociais e culturais e causam dependência principalmente em países periféricos.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Osicleide L. GOMES, Geraldo A. O. Notas sobre a história do trabalho no Brasil: A consagração em fatos, valores e músicas. In**: História & Perspectivas,** Uberlândia (artigo), p. 223-236, jan./jun. 2018. Disponível http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/37401 em: < >. Acesso em: 10 de jun. de 2026.

BUARQUE, Chico. Vai trabalhar, vagabundo (1976). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=61b3PA3pCqo >. Acesso em: 10 de jun. de 2026.

CASTRO, Bráulio de. BELIZÁRIO, Jorge. A malandragem entrou em greve (LP dos Originais do Samba, 1986/87). Disponível em: < A malandragem entrou em greve - Os Originais do Samba > Acesso em: 10 de jun. de 2026.

MURAD, Larissa C. Cultura e trabalho: a integração do negro no Rio de Janeiro. In: **Revista em pauta**, Rio de Janeiro (artigo), 2016 - n. 38, v. 14, p. 63 – 85. Acesso em: 10 de jun. de 2026.

MEDIAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARGARETH XAVIER DE OLIVEIRA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da mediação docente na construção da aprendizagem na Educação Infantil. A pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em autores brasileiros que discutem práticas pedagógicas, formação docente e desenvolvimento infantil. O estudo evidencia que o professor desempenha papel fundamental no processo educativo, atuando como mediador das interações e organizador de experiências significativas de aprendizagem. Além disso, destaca-se a importância do planejamento pedagógico, da organização do ambiente educativo e da valorização das interações sociais na formação integral das crianças. Conclui-se que a atuação docente, quando fundamentada em práticas reflexivas e intencionais, contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; mediação docente; aprendizagem; desenvolvimento infantil; práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da educação básica e possui papel essencial no desenvolvimento integral da criança. Nesse período, ocorrem importantes transformações cognitivas, emocionais, sociais e motoras que influenciam diretamente o processo de aprendizagem e a formação humana. Dentro desse contexto, o professor assume função fundamental na mediação das experiências educativas e na construção do conhecimento infantil.

Historicamente, a Educação Infantil esteve associada apenas ao cuidado das crianças, sendo compreendida como espaço de assistência e proteção. Entretanto, com os avanços das pesquisas educacionais e das políticas públicas voltadas à infância, passou-se a reconhecer o caráter pedagógico dessa etapa da educação. Segundo Kramer (2006), a Educação Infantil deve garantir

experiências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança por meio das interações, brincadeiras e práticas educativas significativas.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) destaca que as crianças aprendem nas interações estabelecidas com os adultos, com outras crianças e com o ambiente em que vivem. Dessa forma, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador do processo educativo, organizando experiências de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento infantil.

Segundo Vygotsky (2007), o aprendizado ocorre por meio das relações sociais e das interações culturais. Nesse sentido, a mediação docente exerce papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois o professor orienta, estimula e amplia as possibilidades de aprendizagem.

Além disso, a atuação docente na Educação Infantil exige planejamento, sensibilidade e conhecimento sobre as necessidades das crianças. O educador precisa criar ambientes acolhedores, organizar materiais pedagógicos e propor atividades que estimulem a curiosidade, a criatividade e a participação infantil.

Diante disso, o presente artigo busca analisar a importância da mediação docente na construção da aprendizagem na Educação Infantil, destacando o papel do professor no desenvolvimento integral das crianças e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, como livros, artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas.

A pesquisa foi fundamentada em autores brasileiros e estudiosos da educação, entre eles Libâneo (2013), Freire (1996), Kramer (2006), Oliveira (2011), Luckesi (2011) e Vygotsky (2007), além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A escolha do tema ocorreu devido à relevância da atuação docente no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil e à necessidade de

compreender como a mediação pedagógica influencia o desenvolvimento das crianças.

O estudo buscou analisar diferentes contribuições teóricas sobre práticas pedagógicas, organização do ambiente educativo, planejamento docente e relações entre professor e criança na Educação Infantil.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM

Na Educação Infantil, a aprendizagem ocorre principalmente por meio das interações sociais, das brincadeiras e das experiências vivenciadas pelas crianças. Nesse processo, o professor exerce papel essencial como mediador da construção do conhecimento.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das relações estabelecidas entre a criança e o meio social. Dessa forma, o educador contribui para ampliar as possibilidades de aprendizagem ao orientar, incentivar e desafiar as crianças durante as atividades pedagógicas.

A mediação docente envolve a organização de situações de aprendizagem que favoreçam a participação ativa da criança. O professor deve estimular a curiosidade, a criatividade e a investigação, permitindo que as crianças explorem o ambiente e construam conhecimentos de forma significativa.

Para Libâneo (2013), ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que os alunos desenvolvam capacidades intelectuais e sociais. Na Educação Infantil, isso ocorre por meio de práticas pedagógicas que valorizam as experiências infantis e as interações coletivas.

Além disso, o professor precisa observar atentamente o desenvolvimento das crianças, identificando suas necessidades, interesses e potencialidades. Essa observação permite planejar atividades adequadas à faixa etária e promover intervenções pedagógicas mais significativas. A relação entre professor e criança também exerce influência no processo de aprendizagem. Um ambiente acolhedor e afetivo favorece a confiança, a participação e o desenvolvimento emocional infantil. Segundo Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes das crianças e compromisso com uma prática educativa humanizada.

Nesse sentido, a atuação docente na Educação Infantil deve estar fundamentada em práticas pedagógicas reflexivas, democráticas e centradas no desenvolvimento integral da criança.

A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

O ambiente educativo possui grande importância no processo de aprendizagem na Educação Infantil. Espaços organizados, acolhedores e estimulantes favorecem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e das interações sociais.

Segundo Horn (2004), o espaço escolar deve ser pensado como elemento pedagógico, pois influencia diretamente as experiências vivenciadas pelas crianças. A organização dos móveis, brinquedos, livros e materiais pedagógicos contribui para a construção de aprendizagens significativas.

O professor desempenha papel fundamental nessa organização, criando ambientes que estimulem a exploração, o movimento e a interação entre as crianças. Cantinhos de leitura, espaços para brincadeiras simbólicas, jogos e atividades artísticas favorecem diferentes formas de aprendizagem.

Além disso, o ambiente educativo deve promover a inclusão e o respeito às diferenças. Todas as crianças precisam sentir-se acolhidas e valorizadas no contexto escolar, independentemente de suas características individuais.

A organização da rotina também faz parte do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Momentos destinados às brincadeiras, alimentação, leitura, rodas de conversa e atividades coletivas contribuem para a construção de vínculos e para o desenvolvimento da autonomia infantil.

Segundo Oliveira (2011), a Educação Infantil deve proporcionar experiências diversificadas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, o ambiente educativo precisa ser planejado de maneira intencional e significativa.

O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O planejamento pedagógico constitui uma das principais ferramentas do trabalho docente. Por meio do planejamento, o professor organiza objetivos, conteúdos, metodologias e estratégias que orientam as práticas educativas.

Segundo Luckesi (2011), planejar significa refletir sobre as ações pedagógicas e buscar caminhos que favoreçam a aprendizagem dos estudantes. Na Educação Infantil, o planejamento deve considerar as necessidades, os interesses e as experiências das crianças.

As atividades pedagógicas precisam ser diversificadas e significativas, envolvendo brincadeiras, músicas, histórias, jogos, atividades artísticas e experiências sensoriais. O planejamento também deve respeitar o ritmo de desenvolvimento infantil e valorizar as interações sociais.

Além disso, o professor deve compreender o planejamento como processo flexível, podendo realizar adaptações conforme as necessidades das crianças e as situações vivenciadas no cotidiano escolar.

A avaliação na Educação Infantil também faz parte do planejamento pedagógico. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), a avaliação deve ocorrer por meio da observação e do acompanhamento do desenvolvimento infantil, sem caráter classificatório.

Dessa forma, o planejamento pedagógico contribui para a organização das práticas educativas e para a promoção de experiências significativas de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou a importância da mediação docente na construção da aprendizagem na Educação Infantil. A atuação do professor vai além da transmissão de conhecimentos, envolvendo a organização de experiências educativas, a mediação das interações e o acompanhamento do desenvolvimento infantil.

A pesquisa demonstrou que o professor exerce papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças, contribuindo para a construção de aprendizagens significativas e para a formação integral.

Além disso, verificou-se que a organização do ambiente educativo, o planejamento pedagógico e a valorização das interações sociais são elementos essenciais para a qualidade da Educação Infantil.

Conclui-se que a prática docente precisa estar fundamentada em princípios pedagógicos que respeitem a infância, valorizem as experiências das crianças e promovam ambientes acolhedores e estimulantes.

Nesse sentido, torna-se fundamental investir na formação continuada dos professores e na valorização da Educação Infantil como etapa essencial da educação básica.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

CANDAU, Vera Maria. *Didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 2002.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus, 2001. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008. GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2003.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia. *A infância e sua singularidade*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2011. MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000. OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012. SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002. VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE PARA TODOS: DESAFIOS HISTÓRICOS E PERSPECTIVAS PARA A CIDADANIA E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL

NEUSA CORREIA DA SILVA PEREIRA[9]

RESUMO- O presente artigo discute a importância da educação básica de qualidade como direito social fundamental e instrumento indispensável para a construção da cidadania e do desenvolvimento social sustentável. A partir de uma abordagem histórica e crítica, busca-se compreender os paradigmas educacionais presentes no Brasil, os processos de alfabetização, as desigualdades sociais que impactam o acesso à educação e as políticas públicas voltadas à democratização do ensino. O estudo destaca ainda a relevância das ações governamentais e dos projetos sociais comunitários no enfrentamento do analfabetismo e na promoção da inclusão educacional. Conclui-se que a garantia de uma educação pública de qualidade depende do compromisso coletivo entre Estado, escola e sociedade civil, sendo a educação elemento central para a transformação social e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Palavras-chave: Educação básica. Cidadania. Alfabetização. Inclusão social. Políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

A educação básica de qualidade constitui um dos principais desafios das sociedades contemporâneas, especialmente em países marcados por profundas desigualdades sociais, econômicas e regionais, como o Brasil. O acesso à educação representa não apenas um direito garantido constitucionalmente, mas também uma condição essencial para o exercício da cidadania, para a redução das desigualdades e para a promoção do desenvolvimento humano e social.

[9] Professora da Educação Infantil do Município de São Paulo – Secretaria Municipal da Educação -Professora Educação Básica do Estado de São Paulo. Licenciada em Filosofia/USC – Bauru São Paulo.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, reforçou a necessidade de universalização do ensino básico, reconhecendo a educação como prioridade internacional. Nesse contexto, o presente artigo propõe uma reflexão acerca da trajetória histórica da educação básica, dos paradigmas educacionais brasileiros e das políticas públicas voltadas à alfabetização e à democratização do ensino.

Além disso, busca-se analisar os impactos sociais do analfabetismo e a importância de projetos educacionais e comunitários no fortalecimento da cidadania e da inclusão social. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica e documental, considerando aspectos históricos, sociais e políticos da educação brasileira.

2 EDUCAÇÃO, CIDADANIA E CONTEXTO HISTÓRICO

A relação entre educação e cidadania possui raízes históricas antigas. Na Grécia Antiga, especialmente em Atenas, a formação educacional era compreendida como elemento indispensável para a participação política e social dos cidadãos. Entretanto, tal modelo era restrito a grupos privilegiados, excluindo mulheres, escravizados e estrangeiros.

Posteriormente, com os ideais da Revolução Francesa, consolidaram-se princípios fundamentais como liberdade, igualdade e fraternidade, fortalecendo a concepção da educação como direito universal. A escolarização passou a ser entendida como instrumento essencial para a construção da democracia e para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

No Brasil, a ampliação do acesso à educação ocorreu de maneira lenta e desigual. Durante longos períodos históricos, o sistema educacional esteve voltado às elites econômicas, excluindo grande parcela da população do acesso ao conhecimento formal. Somente ao longo do século XX, especialmente após

os processos de industrialização e urbanização, surgiram políticas públicas mais amplas voltadas à expansão do ensino básico.

Entretanto, a democratização quantitativa da educação não garantiu, necessariamente, qualidade de ensino. Persistem desafios relacionados à evasão escolar, ao analfabetismo funcional, à desigualdade regional e à precarização das condições educacionais em comunidades socialmente vulneráveis.

3- PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Historicamente, a educação brasileira foi marcada por práticas pedagógicas tradicionais e excludentes. Durante grande parte do século XX, predominou um modelo de ensino baseado na memorização mecânica de conteúdos, desconsiderando as realidades sociais e culturais dos estudantes.

Os materiais didáticos frequentemente apresentavam visões idealizadas da sociedade, distantes das experiências vividas pelas populações periféricas e marginalizadas. Tal perspectiva contribuiu para a reprodução das desigualdades sociais e para a manutenção de uma educação pouco crítica e pouco inclusiva.

A partir da segunda metade do século XX, novas discussões pedagógicas passaram a defender uma educação voltada à formação crítica dos sujeitos, valorizando suas vivências, culturas e contextos sociais. Nesse período, destacam-se as contribuições de educadores comprometidos com a alfabetização popular e com a transformação social por meio da educação.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco importante ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, fortaleceu os princípios da universalização, da igualdade de acesso e da permanência escolar.

4- ANALFABETISMO E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

O analfabetismo permanece como um dos principais indicadores das desigualdades sociais brasileiras. Embora os índices tenham apresentado redução ao longo das últimas décadas, ainda persistem diferenças significativas entre regiões, faixas etárias e grupos sociais.

Os dados históricos demonstram que o Brasil avançou lentamente na superação do analfabetismo, sobretudo devido às desigualdades econômicas, à insuficiência de investimentos públicos e às dificuldades de acesso à escola por populações vulnerabilizadas.

Além do analfabetismo absoluto, destaca-se o problema do analfabetismo funcional, caracterizado pela dificuldade de compreensão, interpretação e utilização prática da leitura e da escrita no cotidiano. Essa condição limita o exercício pleno da cidadania e restringe oportunidades profissionais e sociais.

Nesse contexto, políticas públicas de alfabetização e educação de jovens e adultos tornam-se fundamentais para assegurar o direito à educação e promover inclusão social. Programas educacionais precisam considerar as especificidades culturais e sociais das populações atendidas, valorizando seus saberes e experiências.

5-RESPONSABILIDADE SOCIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A Constituição Federal brasileira estabelece a responsabilidade compartilhada entre União, estados e municípios na garantia do acesso à educação pública de qualidade. O financiamento educacional, a formação docente e a implementação de políticas inclusivas são elementos centrais para a efetivação desse direito.

Entre as iniciativas relevantes, destacam-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), os programas de alfabetização e as políticas de ampliação do acesso escolar. Tais medidas contribuíram para avanços importantes na universalização do ensino fundamental.

Entretanto, persistem desafios relacionados à permanência dos estudantes na escola, à qualidade da aprendizagem e às desigualdades territoriais. Em regiões periféricas e socialmente vulneráveis, a escola frequentemente enfrenta dificuldades estruturais e limitações de recursos humanos e pedagógicos.

Nesse cenário, os projetos sociais comunitários desempenham papel relevante no fortalecimento da educação e na promoção da cidadania. Iniciativas como o projeto “A Orelha do Caderno”, mencionado no estudo original, evidenciam o potencial transformador das ações coletivas voltadas à juventude, à cultura, ao meio ambiente e à valorização da identidade social.

5.1 EXPERIÊNCIA EXITOSA: PROJETO “A ORELHA DO CADERNO”

Entre as iniciativas de fortalecimento da educação popular e da inclusão social desenvolvidas na periferia da cidade de São Paulo, destaca-se o projeto “A Orelha do Caderno”, organizado pelo Movimento Cultural de Cidade Tiradentes e Adjacências (MOCUTI). O projeto surgiu a partir da necessidade de promover ações educativas e culturais voltadas à juventude periférica, considerando os

desafios sociais presentes na região, como desigualdade social, violência, exclusão educacional e ausência de oportunidades culturais.

A proposta do projeto foi construída coletivamente, envolvendo educadores, lideranças comunitárias, profissionais da saúde, estudantes e representantes de movimentos sociais. Seu principal objetivo consistiu em fortalecer o protagonismo juvenil por meio de práticas educativas integradas à cultura, à cidadania, ao meio ambiente e à valorização da identidade negra e periférica.

O nome “A Orelha do Caderno” possui forte significado simbólico. A expressão remete ao espaço do caderno onde muitos estudantes registram pensamentos, desenhos, poesias, frases, sonhos e reflexões sobre suas vivências. Assim, o projeto buscou transformar esse espaço simbólico em instrumento de expressão, identidade e construção de conhecimento coletivo.

As ações desenvolvidas envolveram oficinas culturais, rodas de conversa, debates comunitários, seminários, atividades de conscientização ambiental, grafite, música, hip hop, incentivo à leitura e práticas voltadas à formação cidadã. O projeto também promoveu articulação entre escola e comunidade, fortalecendo vínculos sociais e ampliando o sentimento de pertencimento dos jovens ao território em que vivem.

Outro aspecto relevante foi a valorização da cultura periférica como ferramenta pedagógica e de resistência social. O grafite, a música e as manifestações culturais urbanas foram utilizadas como formas de diálogo com os estudantes, possibilitando reflexões sobre racismo, exclusão, violência e direitos sociais. Essa abordagem contribuiu para tornar o processo educativo mais significativo, próximo da realidade dos jovens participantes.

Além disso, o projeto incentivou práticas de sustentabilidade e preservação ambiental, articulando educação e responsabilidade socioambiental. As atividades realizadas estimularam a conscientização coletiva sobre a importância da participação comunitária na construção de espaços mais saudáveis, democráticos e inclusivos.

Os resultados observados demonstraram avanços importantes no fortalecimento da autoestima dos participantes, na ampliação da consciência crítica e no desenvolvimento do protagonismo juvenil. A experiência evidenciou que projetos comunitários comprometidos com a educação popular possuem grande potencial transformador, especialmente em territórios marcados pela vulnerabilidade social.

Dessa forma, “A Orelha do Caderno” consolidou-se como uma experiência exitosa de educação comunitária e cultural, reafirmando a importância das ações coletivas na promoção da cidadania, da inclusão social e da valorização das identidades periféricas.

6- EDUCAÇÃO, SUSTENTABILIDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A educação de qualidade ultrapassa a dimensão da transmissão de conteúdos escolares. Trata-se de um processo formativo capaz de desenvolver consciência crítica, responsabilidade social e participação cidadã.

A integração entre educação, sustentabilidade e desenvolvimento social torna-se cada vez mais necessária diante dos desafios contemporâneos relacionados às desigualdades, à violência, à exclusão social e às questões ambientais.

Projetos educativos comprometidos com a valorização cultural, com o respeito às diversidades e com o desenvolvimento sustentável fortalecem a construção de comunidades mais participativas e democráticas. Dessa forma, a educação

assume papel estratégico na formação de sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade em que vivem.

7 CONCLUSÃO

A construção de uma educação básica de qualidade para todos permanece como um dos maiores desafios da sociedade brasileira. Apesar dos avanços obtidos nas últimas décadas em relação à ampliação do acesso escolar e à implementação de políticas públicas educacionais, ainda persistem profundas desigualdades sociais que limitam o pleno exercício do direito à educação.

O presente estudo evidenciou que a educação não pode ser compreendida apenas como instrumento de escolarização formal, mas como prática social transformadora, fundamental para a construção da cidadania, da justiça social e do desenvolvimento humano sustentável. Nesse sentido, combater o analfabetismo, garantir condições dignas de aprendizagem e promover uma educação crítica e inclusiva constituem responsabilidades coletivas do Estado e da sociedade.

Além das políticas públicas, destacam-se as experiências comunitárias e os projetos sociais que fortalecem vínculos, ampliam oportunidades e promovem inclusão social em territórios marcados pela vulnerabilidade. Tais iniciativas demonstram que a educação, quando articulada à participação social e à valorização cultural, possui grande potencial emancipador.

Conclui-se, portanto, que investir em educação é investir no futuro da sociedade. Somente por meio de uma educação pública, democrática, inclusiva e socialmente comprometida será possível construir uma nação mais igualitária, consciente e humanizada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

CHAMOUX, François. A Civilização Grega. Lisboa: Edições 70, 2003.

UNESCO. Educação para Todos: compromisso de Jomtien. Paris: UNESCO, 1990.

IBGE. Censos Demográficos e Indicadores Educacionais. Rio de Janeiro: IBGE, diversos anos.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portal do MEC. Disponível em: https://www.gov.br/mec. Acesso em: 18 maio 2026.

MARIA INÊS FINI. Sociologia. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS E PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

PATRÍCIA DA SILVA OLIVEIRA GUERRA

RESUMO

Neste artigo busquei esclarecer que a educação especial é um conjunto de práticas destinadas a garantir que estudantes com deficiências, transtornos do desenvolvimento ou necessidades educacionais especiais tenham acesso a um ensino de qualidade. Ela surgiu da necessidade de garantir que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, independente de suas especificidades, pois todos temos o direito de aprender e se desenvolver.

Sabemos que existem leis que garantem o acesso e permanecia dos alunos com necessidades especiais nos sistemas de ensinos, mas apesar destas leis a presença dos portadores de necessidades especiais nos sistemas de ensinos estão menores e encontramos dificuldades que impedem que estas leis sejam efetivamente concluídas e alcançadas por todos os que necessitam.

Um dos impedimentos que encontramos na atualidade é entender as dificuldades de cada estudante portador de necessidade especial em sua especificidade. A falta de recursos no ambiente escolar também se torna outro grande fator de impedimento.

Muitas famílias também colocam barreiras ao matricular seus filhos em uma escola, ressaltando a dificuldade na locomoção do trajeto de casa para escola, a acessibilidade no ambiente escolar, nas ruas e distúrbios emocionais causados muitas vezes pela discriminação.

Gil (2006) afirma que as principais barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam são os preconceitos, a discriminação e os ambientes sem acessibilidade, visto que estes foram criados a partir da concepção idealizada de uma pessoa normal, do homem perfeito.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão e Participação.

INTRODUÇÃO

Diante deste tema, refletimos sobre a importância da inclusão no ambiente escolar. A educação especial é a realização do direito à educação para todas as pessoas com necessidades especiasi, independentemente de suas diferenças. Trata-se de garantir que estudantes com deficiências, transtornos do desenvolvimento ou outras necessidades educacionais específicas tenham acesso, permanência e se desenvolvam no ambiente escolar.

A educação é um direito humano fundamental, assegurado por legislações nacionais. Contudo, ao longo da história, pessoas com deficiência ou necessidades educacionais específicas foram excluídas dos processos de ensino e aprendizagem. A **Educação Especial e Inclusiva** surge como resposta a essa exclusão, propondo práticas pedagógicas que garantam acesso, permanência e aprendizagem significativa em ambientes escolares.

Esse processo exige grande preparo, por parte dos orientadores responsáveis pelas aulas, pois estes devem conhecer previamente a necessidade de cada estudante, para poder planejar antecipadamente, atividades adequadas a necessidade de cada estudante.

No Brasil, a trajetória da Educação Inclusiva foi consolidada por importantes legislações.

A **Constituição Federal de 1988** assegurou o direito à educação para todos e dever do Estado e da família, com o objetivo do desenvolvimento pleno da pessoa, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho, garantindo a igualdade de acesso e permanência na escola.

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996)** reconheceu a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, voltadas para estudantes com deficiências, altas habilidades/ superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

Em 2008, a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** estabeleceu diretrizes para que estudantes com deficiência fossem matriculados em escolas regulares, recebendo apoio por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que complementa o aprendizado através de recursos obtidos através de estudos de casos individuais. Esta diretriz o sistema a oferecer igualdade de oportunidades desde a educação infantil até o ensino superior.

Posteriormente, a **Lei Brasileira de Inclusão (2015)** assegura e promove em condições de igualdade, o exercício dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, visando a inclusão social e cidadania.

Um marco histórico que consolidou a **educação inclusiva como direito fundamental**, orientando governos, organizações e comunidades a garantir que todos os indivíduos, , tenham acesso a uma educação de qualidade foi a Declaração de Salamanca, que busca garantir que todos tenham acesso ao sistema regular de ensino. Ela foi adotada durante a Conferência Mundial sobre necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca em 1994.

Principais Pontos para Inclusão de Estudantes com Necessidades Especiais:

O papel do orientador na educação especial é central, pois ele é facilitador do aprendizado. Mediar à aprendizagem significa criar oportunidades para que cada estudante construa conhecimento a partir de suas possibilidades.

A formação continuada dos orientadores é essencial para a implementação efetiva da educação inclusiva. Os orientadores precisam estar constantemente atualizados sobre práticas e estratégias para incluir a todos na sala de aula e a lidar com a diversidade.

Assim, é fundamental que os profissionais de educação estejam preparados para criar ambientes inclusivos, adaptando práticas e estratégias que atendam às especificidades de cada aluno, tornando as aulas prazerosas para todos os estudantes.

Programas de formação continuada e cursos de capacitação são fundamentais para garantir que os orientadores estejam preparados para enfrentar os desafios da inclusão e possam contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento dos seus alunos (Brito e Flores, 2023).

A seguir listo alguns pontos para inclusão de estudantes com necessidades especiais na sala de aula:

- Respeito à dignidade, considerando cada estudante em sua singularidade.

- Promover situações de igualdade, visando à inclusão social.

- Participação e autonomia, promovendo aprendizagem que favoreça a independência social, comunicativa e acadêmica.

- Planejar com intencionalidade, adaptar os objetivos para atender diferentes modos de aprender.

Qual a Diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva?

Basicamente, as duas devem dialogar, isto é, atuar em conjunto.

A **Educação Especial** é destinada a um público específico (estudantes com deficiência física, deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação) .

Nela, o ensino visa identificar as necessidades específicas de cada aluno com deficiência e elaborar recursos pedagógicos e de acessibilidades para promover a plena participação e desenvolvimento pessoal de cada um.

Nesse contexto, a educação especial pode ser ofertada em escolas de ensino regular ou em instituições especializadas para alunos com alguma deficiência.

A Constituição Federal de 1988 garante o direito à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência.

Educação inclusiva

A **Educação Inclusiva** é uma abordagem educacional que visa garantir que todos os estudantes sejam incluídos no ambiente escolar, tenham acesso, possam participar ativamente das aulas e consigam desenvolver as atividades propostas.

Na educação inclusiva, os professores utilizam metodologias e recursos que atendem às necessidades dos alunos com NEE. Nesse sentido, procura-se adaptar a forma como o conteúdo é apresentado para garantir que todos possam participar e aprender juntos.

Além disso, a educação inclusiva não se destina a um grupo específico de alunos, na verdade, ela é destinada a todos e reconhece que cada indivíduo é único.

O conceito, portanto, abrange não só necessidades especiais, mas também diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem.

Conclusão

A educação especial e a educação inclusiva caminham juntas, buscando o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Educação especial é compromisso com direitos e com a transformação social. Exige que reconheçamos cada estudante como sujeito de direitos e de possibilidades. Incluir é construir caminhos para que todos aprendam e participem plenamente da vida escolar e social.

A Educação Especial e Inclusiva é mais do que garantir acesso ao ambiente escolar, trata-se de promover uma escola que reconheça e valorize a diversidade humana. O futuro da educação depende da implementação de práticas pedagógicas inclusivas, da consolidação de políticas públicas consistentes e da construção de uma sociedade que compreenda as diferenças como fatores fundamentais da vida em sociedade.

A educação inclusiva é um processo em constante construção. Apesar dos avanços legais e pedagógicos, ainda há diversas lacunas que precisam ser reconhecidas e superadas. É necessário fortalecer políticas públicas, investir em formação docente e promover uma cultura inclusiva. O futuro da educação depende da capacidade de reconhecer e valorizar a diversidade como elemento essencial da democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial e Inclusiva busca garantir que todos os estudantes com necessidades especiais possam freqüentar o ambiente escolar.

O objetivo da educação especial é promover aprendizagem, autonomia e participação plena de todos os estudantes na escola e na sociedade. Para garantir a participação plena desses estudantes, faz-se necessário conhecer suas necessidades individuais e através delas criar estratégias que respeitem suas particularidades e possam oferecer melhores oportunidades no aprendizado.

A Educação Inclusiva busca garantir que os estudantes com necessidades especiais sejam incluídos e participem ativamente das aulas, alcançando o seu desenvolvimento pleno.

Ao reconhecer as diferentes vivências e contextos dos estudantes com necessidades especiais, os educadores podem adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada estudante, promovendo um aprendizado mais significativo, onde todos possam participar efetivamente das aulas.

Incluir é oferecer oportunidades de aprendizagem em todos os espaços educativos aos portadores de necessidades especiais, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando as singularidades de cada um.

Nesse contexto, é fundamental que as atividades sejam variadas e inclusivas, atendendo às diferentes necessidades e interesses dos estudantes. Dessa maneira,

o orientador contribui não apenas para o aprendizado dos estudantes, mas também para a formação de cidadãos mais conscientes e colaborativos.

Quando o orientador planeja, ele assume a responsabilidade de garantir que o tempo do estudante seja usado para o seu desenvolvimento integral. O planejamento antecipado das aulas garante que cada atividade proposta tenha uma razão de ser, um objetivo.

REFERÊNCIAS

Conceito de Educação especial: Origem, Definição e Significado

DESAFIOS NA INCLUSÃO: AS DIFICULDADES DOS DOCENTES AO TRABALHAR COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA – ISSN 1678-0817 Qualis/DOI

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

dificuldades dos profesores para atuar como educação especial - Pesquisar

ttps://pedagogiadescomplicada.com.br/qual-e-a-diferenca-entre-educacao-especial-e-educacao-inclusiva/

abortolanza,+Gerente+da+revista,+1-TC-ESCOLA+INCLUSIVA+BARREIRAS+E+DESAFIOS.pdf

O IMPACTO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO E NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVIA APARECIDA CEZAR

RESUMO
Com o avanço e a evolução dos sistemas de escrita ao longo do tempo, a arte de contar histórias, que outrora era valorizada e considerada uma atividade nobre e respeitável, começou a perder seu prestígio e sua importância social. Essa mudança de percepção ocorreu devido à crescente divisão entre a cultura acadêmica, que é frequentemente associada ao conhecimento formal e à erudição, e a cultura popular, que abrange as tradições e práticas do cotidiano.
Palavras-chave: Contação de Histórias. Educação Infantil. Desenvolvimento

Reunir pessoas em torno de fogueiras, é um ato que remete a tempos antigos, para ouvir lendas, narrativas envolventes e histórias cativantes, sejam elas baseadas em eventos reais ou puramente fictícias, passou a ser encarado como uma atividade simples, quase trivial, e de pouco valor intelectual. Essa prática, que antes promovia a coesão social e a transmissão de saberes, começou a ser vista apenas como uma forma de entretenimento, desprovida de profundidade e significado.

Além disso, o fato de que a contação de histórias não está diretamente ligada a benefícios financeiros ou a ganhos econômicos tangíveis contribuiu para que essa prática fosse considerada inferior em comparação a outras atividades que geram lucro. Assim, a valorização da narrativa oral e da arte de contar histórias foi gradualmente diminuindo, relegando-a a um espaço secundário na sociedade contemporânea, onde o valor é frequentemente medido em termos de retorno financeiro e prestígio acadêmico.

> Assim entendido, antes da escrita, os saberes da humanidade eram transmitidos por meio da oralidade e, à medida que o falar tornou-se insuficiente para expressar e manifestar a cultura de uma sociedade, o homem começou a pensar em materiais palpáveis que organizassem o conhecimento adquirido, isto é, a escrita. Dessa forma, a oralidade materializou-se trazendo consigo a necessidade da leitura em um determinado suporte, decorrendo que as histórias foram narradas a partir de um texto escrito, causando impacto positivo entre os ouvintes, posto que a qualidade dos escritos era mais bem elaborada e a multiplicidade dos textos tornou-se mais socializada (SCHERMACK, 2012, p. 01).

Com o aumento da valorização das artes em sua totalidade, nos quais são consideradas essenciais para o pleno desenvolvimento humano e para a formação de uma sociedade mais rica e diversificada, a prática de contar histórias está gradualmente recuperando seu espaço e sua importância na sociedade letrada contemporânea. Isso se torna evidente nas instituições de ensino, onde essa prática tem sido reintroduzida e incentivada. Esse processo de resgate da contação de histórias avança de maneira gradual e consistente em todos os níveis de educação, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior, o que sinaliza um momento significativo de pesquisa, reflexão e redescoberta sobre esse tema tão relevante e necessário para a humanidade como um todo.

Atualmente, a educação busca não apenas transmitir conhecimento, mas também desenvolver indivíduos críticos, responsáveis e engajados com as questões sociais desde a infância. É precisamente nesse período inicial da vida que se formam os primeiros hábitos e que as crianças começam a se socializar, um processo que é absolutamente essencial para o aprendizado e para a construção de suas identidades. A habilidade de se comunicar é constantemente exercitada nesse contexto, o que resulta em uma melhoria significativa na forma como os pequenos se expressam e interagem uns com os outros, favorecendo, assim, suas relações sociais e emocionais.
Nos primeiros anos de vida, a escola se transforma em um ambiente importante e fundamental, onde as crianças têm a oportunidade de estabelecer conexões sociais e receber influências que serão determinantes para sua formação. É nesse espaço que elas aprendem a compartilhar, a ouvir e a contar suas próprias histórias, desenvolvendo não apenas habilidades linguísticas, mas também empatia e compreensão do mundo ao seu redor. Portanto, a prática da contação de histórias não é apenas uma atividade lúdica, mas uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento humano e social das crianças.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, "a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico, fazendo parte de uma organização familiar inserida em uma sociedade com uma cultura específica e em um momento histórico determinado" (BRASIL, 1998, p. 21-22).

Assim, narrar histórias nos primeiros anos da educação infantil é uma atividade que estimula a imaginação da criança, possibilitando que ela visualize diferentes mundos e cenários além de sua realidade. Como afirma Betty Coelho (1999, p.26), “a criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário e, principalmente, aprende a procurar nos livros novas histórias para seu entretenimento”.

A professora Fanny Abramovich (1997, p. 16) enfatiza a importância da narração de histórias na formação do ser humano, destacando que ouvir histórias ajuda a desenvolver bons leitores e facilita a descoberta e compreensão do mundo. Como uma atividade lúdica e educativa, a contação de histórias se torna uma ferramenta valiosa para os professores em sala de aula. De acordo com a autora (1991), essa prática nos permite explorar diferentes lugares, épocas, modos de agir e ser, além de outras éticas e perspectivas, proporcionando também o aprendizado de diversas disciplinas, mesmo sem que seus nomes ou objetivos sejam conhecidos.

Assim, o livro transforma-se em uma fonte de informação, enquanto o professor desempenha o papel de intermediário entre a obra e o aluno, incentivando a imaginação e promovendo o desenvolvimento das habilidades cognitivas. A história permanece nas ideias da criança, que a assimila como alimento para sua imaginação criadora, como aponta Coelho (1999). O educador deve incentivar a expressão oral, a espontaneidade, a interação social e a coordenação motora das crianças, reconhecendo os benefícios dessa abordagem, que se revela fundamental para o aprimoramento da fala, da leitura e da escrita. Desde muito jovem, a criança interpreta o mundo de uma maneira que vai além da leitura tradicional ensinada na escola, utilizando seus sentidos como o toque, a visão e a audição. Ou seja, a leitura está presente em sua vida desde muito antes da criança se apropriar da leitura escrita. Freire (2005) afirma que "a leitura de mundo antecede à da palavra", ou seja, o ser humano é capaz de interpretar as situações cotidianas mesmo antes de saber ler.

Os contos de fadas, por sua própria natureza intrínseca e mágica, têm a capacidade de transmitir uma ampla gama de emoções humanas, incluindo sentimentos como medo, alegria, tristeza e angústia. Essas emoções são fundamentais, pois incentivam a reflexão e a introspecção em um processo que se revela tanto desafiador quanto motivador para as crianças, contribuindo de maneira significativa para a formação e o desenvolvimento da sua personalidade. Essas narrativas encantadoras e envolventes despertam o interesse pela leitura, gerando um prazer genuíno que vai além das palavras impressas, promovendo uma apreciação pela beleza das histórias, pela observação atenta do mundo ao redor, pelas experiências vividas e pela expressão artística em suas diversas formas.

Além disso, os contos de fadas estabelecem uma conexão fascinante entre a fantasia e a realidade, permitindo que as crianças explorem universos imaginários enquanto refletem sobre suas próprias vidas e experiências. Nesse rico contexto de aprendizado, as crianças não apenas se divertem, mas também aprendem a organizar os eventos de forma lógica, a sequenciar os acontecimentos de maneira coerente enriquecendo seu vocabulário com novas palavras e expressões. Esse processo de aprendizado é fundamental, pois ajuda a cultivar um amor duradouro pela literatura, incentivando-as a

se tornarem leitores ativos e apreciadores das histórias que moldam suas vidas e suas visões de mundo. Assim, os contos de fadas desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, contribuindo para sua formação como indivíduo.

Como observa Bomtempo (2003, p. 33), "a leitura feita pelo professor em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, fornece-lhes um repertório rico em expressões e vocabulário, facilitando a interação da criança com a linguagem escrita". Cada criança é única e atravessa diferentes estágios psicológicos que precisam ser observados e respeitados ao longo de seu desenvolvimento. Essas fases variam conforme a idade, o nível de conhecimento, a habilidade de leitura e o amadurecimento emocional, psicológico e intelectual. Todos esses fatores devem ser levados em conta na hora de selecionar a história a ser narrada. Contudo, é evidente que o contato precoce com os livros ajuda a cultivar, de forma gradual, o prazer e o interesse pela leitura. A seleção cuidadosa de textos, a utilização de elementos teatrais e a caracterização são aspectos essenciais que tornam o momento da contação mais cativante. Os educadores devem manter essa magia, especialmente em um mundo cada vez mais globalizado e digital, onde o espaço dedicado aos livros está se reduzindo.

Compreender as histórias e o profundo significado que elas têm na vida das pessoas é exatamente o que a psicologia dos contos de fadas nos revela de maneira tão fascinante. À medida que nos aprofundamos nessas narrativas, os personagens se tornam mais próximos e familiares, e os sentimentos que eles representam se materializam de forma vívida. Por exemplo, a inveja é frequentemente personificada pela figura da bruxa, enquanto a desobediência é retratada como um comportamento que pode levar a consequências graves e inesperadas.

É de suma importância reconhecer que as histórias não são apenas entretenimento, elas alimentam a imaginação das crianças, promovendo a autoidentificação e ajudam a resolver conflitos internos que podem surgir ao longo da vida. Além disso, essas narrativas facilitam a aceitação de diversas situações e desafios que encontramos em nosso cotidiano. A escolha adequada de uma narrativa pode, de fato, transformar completamente a experiência de quem a ouve, tornando-a mais impactante e memorável.

O papel do contador de histórias é crucial nesse processo. Ele deve acreditar genuinamente no que está narrando, se envolver profundamente com a trama e transmitir um entusiasmo contagiante que cative os ouvintes. É fundamental despertar o interesse do público e agir de forma natural e autêntica para manter a atenção dos ouvintes ao longo da história. Embora existam várias estratégias e recursos disponíveis para preparar e apresentar a contação de histórias de maneira eficaz, é importante ressaltar que, se o professor ou contador de histórias não demonstrar prazer e entusiasmo genuínos, os alunos e ouvintes não desenvolverão a curiosidade nem o interesse necessário pela literatura e pelas histórias que têm tanto a oferecer. Portanto, a paixão pela narrativa é um elemento essencial para inspirar e engajar as novas gerações no mundo da leitura e da imaginação.

Além disso, Abramovich (1997, p. 16) reforça a importância da literatura ao afirmar que "é fundamental para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escutá-las é o primeiro passo na aprendizagem para se tornar leitor, é um caminho infinito de descobertas e compreensão do mundo".

A INFLUÊNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE.

A magia e felicidade que os contos de fada e literatura infantil proporcionam às crianças é algo muito mágico e bonito de se ver. O primeiro contato da criança com essas literaturas é um momento de encantamento para eles. Quando apresentado um conto onde tem uma princesas, príncipes, guerreiros, personagens que se transformam, animais que falam, casas feitas de doce e etc.. Esse momento é onde a imaginação rola solta e a esperança pelo tão esperado “E viveram felizes para sempre” toma conta das expectativas das crianças. O conto não precisa ser com palavras complicadas ou escritas por autores mais renomados para que venha fazer sentido para a vida daquela criança, o texto de forma contada precisa trazer significância e estimular a imaginação. Para que esse momento se torne um momento mágico para a criança é preciso a preparação do professor que vai passar o conto adiante, lendo antes, vendo cada fala, pausas e mistérios que podem ser inseridos no meio desta contação de história, ou até vozes diferentes no meio dela, trazendo assim para o receptor da história um momento especial e realmente mágico juntamente com a história lida.

> Dada a sua importância na formação dos alunos, ela precisa ocupar um lugar de destaque; precisa ser planejada, acontecer diariamente e, de preferência, no início da aula, ou seja, no momento em que os alunos estão chegando à escola e, portanto, estão mais dispostos. Ela precisa ser desejada e esperada pelos alunos; só assim estaremos contribuindo para que se tornem verdadeiramente bons leitores. (PESSOA 2012, p. 27).

Quando o professor procura fazer o seu melhor, buscando recursos lúdicos, organizando seu planejamento para esse momento. A forma como os alunos vão receber esse ato de contar histórias vai ser diferente e mais prazerosa, pois vai ser um momento esperado. O melhor momento para isso é no início da aula, quando eles estão chegando e estão menos agitados, o momento em que a professora pode separar pra organizar e fazer a acolhida e leitura compartilhada no início de cada aula trazer uma historinha nova, ou pegar um livro e ir lendo cada dia um pedacinho para que através deste ato venha crescer o repertório literário dessas crianças.

Assim como uma criança imita os hábitos e interpreta comportamentos de seus familiares, adultos ou em desenhos que assistem na televisão e levam isso para suas brincadeiras como exemplo ou como comportamento de seus bonecos enquanto brincam, isso mostra os estímulos que elas recebem e observam logo cedo a sua volta.

Segundo Villardi (1997, p.110), “A literatura é feita para encantar, é feita com prazer para proporcionar prazer, o que vem depois é consequência desse prazer”. Vemos dessa forma que a contação de história é muito mais que um momento de leitura é um

momento de encantação de história, e quando proporcionado com afetividade e cuidado esse momento trás prazer com esse exemplo de leitura e incentivo ali proporcionado.

Segundo TAHAN, (1996, p. 16), “a arte de contar histórias encanta crianças, adultos ricos, pobres, sábios e ignorantes, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias dando-lhes vida e cativando a atenção”. Quando é proporcionado a qualquer pessoa, seja criança ou adulto a experiência de ouvir alguém contando uma história é um

momento de atenção e de prazer para saber o enredo, a trama da história e a espera pelo final feliz é tão desejado.

O professor ao fazer o uso de literaturas em sala de aula, precisa levar em consideração que para o desenvolvimento dos alunos pequenos precisa ter uma forma diferente na fala na hora de apresentar esta leitura. A sua leitura não pode ser de forma automática e robotizada, na hora da contação de história o professor tem que se colocar como o real narrador. E através desse cuidado vai permitir com que as crianças compreendam melhor a leitura.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento infantil é um processo contínuo, complexo e dinâmico, que ocorre por meio das interações que a criança estabelece com o ambiente e as pessoas ao seu redor ao longo de sua trajetória. Esse processo é profundamente moldado pelas experiências que a criança vivencia, bem como pelos estímulos que recebe ao longo do tempo. Dentro desse contexto, a literatura infantil, em especial a prática de contar histórias, desempenha um papel fundamental na Educação Infantil. Quando realizada de forma interativa e pedagógica pelo educador, a contação de histórias torna-se uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo não apenas o aprimoramento das habilidades cognitivas, mas também o fortalecimento de competências emocionais e sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fany. Literatura Infantil: Gostosuras e bobices. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009.

BOMTEMPO, Luzia. Alfabetização com Sucesso. 2ª ed., Contagem: Oficina Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

O Conto de fadas: símbolos – mitos – arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2008.

Panorama histórico da Literatura Infantil/Juvenil. São Paulo: Ática, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 42ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

A importância do ato de ler. 47ª ed., São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Walkiria et al. Baú do Professor. Belo Horizonte: Fapi, 2003.

MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. DF: Revista Criança: O professor da educação infantil, 2006.

NÓBREGA, Lyéde Ruggero de Barros. Educar com Contos de Fadas: Vinculo entre a realidade e fantasia. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

Fonte: PORTAL EDUCAÇÃO - Cursos Online : Mais de 1000 cursos online com certificado http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/56729/contacao-de-historiasnaeducacao-infantil#ixzz3fmkpzieu.

AMARILHA, Marly. Infância e Literatura: Traçando a História. V.10 e 11. N.2/1 Jul./Dez. 1999- Jan./Jun. 2000.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 47ª ed., São Paulo: Cortez, 2005

MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. DF: Revista Criança: O professor da educação infantil, 2006.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: Rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOTINI, Gleise Aparecida Lenha verde; FARAGO, Alessandra Corrêa. Formação do Leitor: papel da família e da escola. Cadernos de Educação: ensino e sociedade. São Paulo, 2014.

MIGUEZ, Fátima. Nas arte-manhas do imaginário infantil. 14. ed. Rio de Janeiro:Zeus, 2000.

MÁXIMO-ESTEVES, Lídia. Da Teoria a Prática: educação ambiental com as crianças pequenas ou o fio da história. Porto, Portugal: Porto Editora Ltd., 1998.

ROSA, ADRIANA. Ludico e alfabetização. Curitiba: Juruá, 2008.

LIBÃNEO, JOSÉ CARLOS. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CESAR, Cintia; MAGALHÃES, Linda Cristina; PEREIRA, Silvana; LEITE, Vânia Aparecida Marques. As contribuições da contação de histórias como incentivo à leitura na educação infantil. Revista interação, 2014.

A INSTITUIÇÃO ESCOLA E O PROCESSO DE INCLUSÃO

SILVIA LETICIA DE OLIVEIRA JESUS

RESUMO

A pesquisa tem como escopo a relação entre gestão escolar e o processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, visando à construção de uma escola inclusiva. A análise da gestão escolar e do corpo docente partiu da inquietação sobre as questões e ações adotadas pela coordenação em relação à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, de que forma a orientação do corpo docente possa contribuir para o acolhimento desses alunos; além de ajudar os docentes a ter uma visão mais humana quanto à inclusão e como pode haver um compromisso de todos conhecer as deficiências e repensar ações que possam contribuir para a edificação de tais alunos; priorizando o atendimento educacional especializado. Nessa perspectiva pode-se pensar em gestão escolar e a coordenação pedagógica como estando intrinsecamente ligadas, pois a busca pela construção de um campo teórico próprio nesse processo, articula a filosofia e a política em uma pratica essencialmente educacional, ética e moral, em que as ações estejam, baseadas na solidariedade e voltaremos a nossa atenção para as ações administrativas e as praticas pedagógicas que buscam a qualidade no processo de ensino que envolve os alunos com necessidades educativas especiais.

Palavras-chave: Inclusão, Coordenador Pedagógico, Atendimento Educacional Especializado (SRM).

1.Inclusão na prática

Para que a escola de ensino regular se torne inclusiva, ela necessita reconhecer que os alunos apresentam diferenças em suas necessidades dentro do processo educativo havendo assim a possibilidade de se adotar novas práticas pedagógicas. A adoção de novas práticas pedagógicas perpassa pela sala de aula; contudo para a efetivação da mudança seja concreta, é necessário a atualização e desenvolvimento de novos conceitos.

È importante salientar que a mudança na escola, é um trabalho que exige esforços em muitas frentes. Cada escola efetivamente tem que encontrar soluções para os problemas que nela venham a existir. As mudanças em si são necessárias, contudo, não acontecem por Decreto, mas ocorrem por meio de vontade política do coletivo da escola, estas, portanto são explicitadas no Projeto Político Pedagógico – PPP e vivenciadas pela gestão democrática escolar.

Percebe-se que as mudanças trazem consigo muitos desafios, mas é preciso deixar bem claro que os desafios e as mudanças devem ser assumidos e decididos no coletivo escolar e não de forma individual.

Neste sentido a organização de uma sala de aula perpassa pelas decisões da escola e isso afeta todo processo de aprendizagem. Por exemplo, os horários, as rotinas escolares não dependem apenas de uma única sala, mas perpassa por todos os espaços escolares.

Embora haja um conjunto de normas, regras, atividades, funções, diretrizes, orientações curriculares e metodológicas, oriundo de diversas instâncias burocrático-legais do sistema educacional, constituindo o arcabouço pedagógico e administrativo das escolas da rede de ensino regular; trata-se do que está instituído.

Constatamos, portanto que a escola é dinâmica e que depende de muitos para que o Projeto Político Pedagógico seja elaborado, não como só mais um documento, mas sim como um registro de significados a serem outorgados no processo de ensino aprendizagem, entretanto a tomada de decisões deve ser no coletivo.

O Projeto Político Pedagógico é um documento importante que não deve ser redigido e arquivado como se não dissesse a respeito, ao contrário o PPP perpassa pelo cotidiano escolar. Neste sentido a nossa legislação é bem clara em salientar que o PPP não pode furtar o compromisso assumido com a sociedade de formação e de desenvolvimento no processo de educação, que foi devidamente planejado.

Contudo ao esquematizar as escolhas e tomadas de decisões, o PPP orienta o estudo da demanda da realidade daquela escola criando assim condições necessárias para a elaboração do planejamento e do desenvolvimento do trabalho da equipe e da avaliação processual das etapas e metas propostas.

Neste ínterim, a escola apesar de não ser independente no seu sistema de ensino, ela pode ter autonomia,articular e interagir com o sistema que a sustenta, tomando decisões próprias relativas às suas particularidades e da sua comunidade. Com respaldo legal a autonomia da escola é construída aos poucos, no cotidiano da escola e isso somente é possível pelo cultivo de hábitos democráticos.

As tomadas de decisão baseadas no Projeto Político Pedagógico estão diretamente relacionadas com as mudanças que alinham aos propósitos da inclusão:

fazer da aprendizagem o eixo das escolas garantindo o tempo para que os alunos com deficiência aprendam reprovar a repetência, abrir espaço para cooperação, abrir a linhas de comunicação, a solidariedade, o exercício a cidadania, valorizando e formando a todos no âmbito escolar.

Percebemos, portanto que a gestão democrática junto com a elaboração do Projeto Político Pedagógico viabiliza condições para as adequações no tange as questões relacionadas à inclusão escolar. Isso deve ser considerado na sua elaboração olhando para as necessidades da escola e da problemática a sua volta, contudo o PPP como um documento importante vem como note de soluções e decisões para esses problemas. Portanto o Projeto Político Pedagógico nunca deve ser desprezado.

2 Adequações Físicas

Referindo-se aos alunos deficientes, é importante salientar que quando chegam à escola depara-se com estruturas fora de sua realidade. Cabe pensar: o que fazer então?

Para que suas necessidades educativas especiais sejam atendidas, requer uma série de adequações físicas, e utilização de recursos ou ajudas técnicas que viabilizem o aluno a acompanhar o currículo comum facilitando sua autonomia e construindo o seu processo de aprendizagem. .(Palacios,2004, p.300).

- *Condições físico-ambientais*: Eliminação de barreiras arquitetônicas, insonoridade das salas de aula, adequações das instalações sanitárias, iluminação adequada, rampas de acesso, bancadas para cadeirantes. .(Palacios,2004, p.300).
- *Materiais, equipamentos e suportes técnicos*: são recursos utilizados para compensar as dificuldades dos alunos propiciando que acessem o currículo, participando das atividades de ensino e aprendizagem com maior autonomia. São eles: máquinas de Perkins, materiais para audição, próteses e equipamentos de frequência modular; tabuleiros de sistema de comunicação; emuladores de teclado; sintetizador de voz; imãs nos quebra-cabeças; aumento do tamanho e espessura da letras; simplificação da estrutura gramatical de texto para facilitar a compreensão. .(Palacios,2004, p.300).

- *Códigos de Comunicação*: Existem alunos que não conseguem acessar o currículo por meio da linguagem convencional. Para que estes possam ter acesso a este, é necessária a formulação de um código de linguagem que lhes propiciem aprendizagem e lhes favoreçam a autonomia. .(Palacios,2004, p.300).

Muitos alunos com deficiência motora, sensorial e alterações graves de desenvolvimento, necessitam de aprender um código de comunicação alternativo, aumentativo ou complementar à linguagem oral ou escrita: são eles - linguagem brasileira de sinais LIBRAS; palavra complementar, caixa de gravuras, fichários de gravuras com configuração em LIBRAS; CD e DVD em LIBRAS; bimodal; Braille; programa de comunicação total; adaptadores para os com deficiência motora, bolas com guizos, lupas, materiais como referência de atividades: boné, xícara, escova de dente, para alunos surdocego,etc.(Palacios,2004, p.300).

As aprendizagens desses códigos de comunicação possibilitarão a comunicação desse aluno, facilitando seu acesso o currículo e sua participação nas atividades propostas no processo ensino aprendizagem, e permitindo a construção de sua autonomia.

Reafirmaremos, portanto, que as adequações curriculares ocorrem com a aquisição dos códigos de comunicação, dos materiais e recursos disponibilizados aos alunos com deficiências, e as adequações físico-ambientais da escola. Neste sentido, é necessário fazer modificações no currículo que permitam a aprendizagem dos códigos de linguagem alternativa.

È importante introduzir objetivos, conteúdos critérios de avaliação, estratégias instrutivas e materiais específicos referentes a esses códigos, o que pode levar um tempo de adequação, ou seja, uma eliminação temporária dos conteúdos que não são prioridade dos alunos com deficiências.

Nesse ínterim, os meios de acesso possuem um caráter permanente isso porque os processos de ensino aprendizagem e socialização são imprescindíveis aos alunos com deficiências e tal mudança ou adequação deve ocorrer em condições possíveis.

3. Adequações curriculares

A educação escolar tem por finalidade intencional desenvolver as capacidades e apropriação dos conteúdos que são ministrados no ambiente escolar, estes são necessários aos alunos não importando se são alunos com deficiência ou os alunos

tidos normais. Entretanto, para se atingir os objetivos a escola precisa apresentar equilíbrio na sua educação, demonstrar compreensão um ensino diversificado que contemplem o público atendido neste ambiente.

Vale ressaltar que o ensino nesta instituição escolar deve promover a cultura, o pluralismo de todos os alunos, evitando a discriminação e a desigualdade, mas encontra partida viabilizando o respeito às características individuais de cada aluno bem como as suas necessidades sejam elas especiais ou não.

> As salas de aula inclusivas partem de uma filosofia segundo a qual todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária. A diversidade é valorizada; acredita-se que tal diversidade fortaleça a turma e ofereça a todos os seus membros maiores oportunidades para aprendizagem. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. XI).

Constatamos que na escola nos confrontamos com alunos com diferentes bagagens culturais, com inúmeras necessidades, e com diferentes estágios de desenvolvimento e aprendizagem, neste sentido deve-se pensar num currículo que consiga atender tais condições.

Assim nesta perspectiva, o autor Palacios (2004, p.291) menciona que:

> currículo deve ser flexível ao ponto de ser capaz de responder a diversidade cultural que ocorre na escola; permitindo a tomada de decisões refletidas e ajustadas às diferentes realidades sociais, culturais e individuais, mas não é uma condição suficiente.(PALACIOS, 2004, P.291)

Observamos que um currículo flexível procura respeitar as capacidades e os conteúdos do educando. Contudo um currículo tradicionalista visa o processo cognoscitivo e o conteúdo, não pensando nos processos atitudinais que tais aprendizados possam propiciar.

Dentro do contexto escolar a resposta curricular a diversidade, provoca uma inovação no processo educacional, e como todo processo inovador afeta a escola e provoca questionamentos quanto à prática pedagógica. Tais mudanças provocam nos professores temores e insegurança, mas para que tais temores não ocorram é importante que o Coordenador pedagógico compartilhe com o corpo docente informações que lhes transmitam tranquilidade a passe segurança ao trabalhar com um deficiente.

Nas tomadas de decisões o Coordenador deve junto com o corpo docente planejar as ações educativas e levar em conta as necessidades dos alunos inclusos acolhidos na unidade escolar. Para isso há necessidade de refletir e repensar as decisões organizacionais tomadas bem como: o currículo existente; rever o agrupamento de alunos; as medidas que pode favorecer qualquer tipo de exclusão no processo ensino aprendizagem; as opções metodológicas; as avaliações, etc. Nesta reflexão, rever condições que realmente favoreçam a inclusão destes.

Neste sentido, a equipe deve fazer uma análise profunda do currículo oficial e verificar as necessidades dos alunos que são atendidos na escola. Para isso devem levar em conta o que o Parâmetro Curricular Nacional - Estratégias para a Educação de Alunos com necessidades Especiais:

> A concepção de currículo inclui, portanto, desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula: relaciona princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação.(1998).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais o currículo precisa ser adaptado, ou seja, ser flexível quanto a necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais. Refletir sobre este currículo é também ver a postura e a competência do professor em sala de aula. Notar como o professor tem mediado à construção da aprendizagem a esses alunos, que estratégias e metodologias o professor tem utilizado.

Dessa forma estaremos organizando o ensino. É fundamental a participação do Coordenador neste processo, pois ele orientará as ações do professor. Vejamos alguns objetivos que podem ser traçados a fim de que os alunos possam ser mediados:

- ✓ Utilização de metodologia e estratégias diversificadas, permitindo ajustes pedagógicos às diferentes necessidades e possibilitando a aprendizagem e os processos de construção do conhecimento por parte do aluno.
- ✓ Viabilizar estratégias de estudo cooperativas, onde o educando pode aprender não somente com o professor, mas também interagir com outros alunos;
- ✓ Possibilitar que o aluno possa escolher e desenvolver diferentes atividades;
- ✓ Ofertar ao aluno que pratique e aplique de forma autônoma aquilo que aprendeu;

- ✓ Permitir o uso amplo de materiais que possibilitem o desenvolvimento de várias atividades e que possam abordar vários conteúdos;
- ✓ Conhecer diversos procedimentos de avaliação distintos que se adéquam as diferentes capacidades e habilidades dos alunos com necessidades especiais;
- ✓ Construção do horário da classe levando em consideração as metodologias e as atividades a serem realizadas;
- ✓ Manejar o espaço da sala de aula, propiciando um ambiente agradável e facilitando a mobilidade e autonomia dos educandos;
- ✓ Estabelecer canais de comunicação entre os alunos, criar um clima de respeito e de valorização de cada indivíduo; propiciar a harmonia do grupo e a regulação de vida em classe, além das atividades pedagógicas que possibilitem tais ações. (Palacios 2004, p.294, 295, 296).

Na medida em que consideramos tais ações, observamos que o Coordenador age como articulador do processo de construção do projeto político pedagógico, a adequação curricular bem como a orientação do corpo docente; pois se não houver essa articulação, essa reflexão quanto à práxis docente fica inviável se pensar no acolhimento desses alunos especiais.

Por isso é possível observar que a adequação curricular sofre um processo contínuo, pois somente é possível identificar a adequação quando notamos as diferenças que existem entre os alunos na escola. As adequações acontecem em um grau maior ou menor de significação relacionado com o grau de distância que está às ações ordinárias que seguem os demais alunos; ou seja, quanto mais afastado estão os alunos das propostas educacionais típicas do ensino comum, mais será significativa a adequação curricular.

Ressaltamos que as adequações curriculares dependem em muito das ações que ocorrem em função do acolhimento dos alunos deficientes, se tal acolhimento não é possível, ou se há dificuldades em executá-las, ai é podemos dizer que as adequações curriculares ficam mais evidentes.

4 Relações escola x família x professores.

Nas relações interpessoais, a relação e a comunicação estão intrinsecamente ligadas, um não existe sem o outro. Tal relação perpassa pela instituição escolar, pela família e pelos professores.

Para que ocorra o êxito do aprendizado do aluno com deficiência, a comunicação nestas três esferas é de suma importância. Ao ser divulgado as informações, o

decodificador deve prestar o máximo de atenção, pois ao ser executado aquilo que lhe foi transmitido pode haver resultados positivos e negativos; se não houver atenção naquilo que foi ouvido.

Aos nos comunicarmos podemos identificar as situações de conflito, tensão, animosidade ou se existe a indiferença entre as pessoas. Isto pode ocorrer não somente entre Coordenação e professores, contudo tal situação também se estende as indiferenças às famílias que são atendidas na escola.

È importante dizer que a comunicação é um processo em que as pessoas descobrem quem são e definem a sua própria identidade; estabelecem elementos fundamentais de suas ações. È por meio desse processo de comunicação verbal e não verbal que notamos quando a pessoa necessita de atenção, pois ela expõe aquilo que lhe aflige: suas ansiedades, preocupações, expectativas. Isto ocorre não somente com os professores ao conversar com o Coordenador; entretanto ocorre também com os responsáveis pelos alunos ao se comunicar com os professores e Coordenação ou Direção. (LÜCK, H. 1997, p.57-62.).

A escola deve se posicionar neste sentido, destacando que ali não somente é um âmbito de ensino, ademais é um lócus que pode buscar orientação para suas inquietações em relação ao aluno, como um indivíduo único que necessita de atenção familiar e pedagógica.

Esta parceria escola x família x professores favorece uma gestão democrática, pois nessa perspectiva se busca soluções para os problemas, fortalece-se a interação do grupo com um todo por meio de uma comunicação aberta. Na medida em que se exploram todas as possibilidades de se estabelecer metas, objetivos e planejamentos visando o aluno com deficiência ou não, é importante buscar parcerias, pois acredita-se que nesse percurso, a comunidade escolar e a família avança na conquista da cidadania, apercebendo-se e vivenciando os direitos e deveres que cabem a todos, isso contribui para a boa convivência dentro da escola e podendo assim ser multiplicado para fora do âmbito escolar.

Em decorrência desse processo, os pais passam a participar do processo pedagógico da escola. Quando os pais junto com os professores discutem os aspectos educacionais que envolvem seus filhos, estabelecem-se uma aprendizagem de mão dupla: ora a escola estende sua função pedagógica para fora, ora a comunidade (família) influencia os destinos da escola. Assim as famílias começam a perceber o que seria um bom atendimento escolar, e a escola passa a escutar sugestões dos mesmos, e procura viabilizá-los.

5 SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

5.1 O trabalho do coordenador

Em nossas vivências notamos que o trabalho do coordenador é bastante difícil, pois enquanto educador este precisa apropriar-se das dificuldades que o professor encontra em sala de aula em relação aos deficientes.

Na questão de aprendizagem, esta precisa acompanhar de perto o processo ensino aprendizagem destes alunos, bem como fornecer material e orientação aos professores neste sentido. Além de fornecer orientação quanto à legislação e a ação do professor, e a sua conduta para com este aluno.

Sabe-se que algumas deficiências são pouco conhecidas, resta ao coordenador pesquisar sobre o assunto e dar informações ao educador, seus procedimentos quanto a sua conduta ao lidar com este aluno, bem como o material didático e sua utilização. Vale ressaltar que no processo ensino aprendizagem, o deficiente necessita de uma rotina, pois por meio desta rotina e que é possível seu aprendizado, a memorização para os deficientes é de suma importância.

Para que o trabalho possa ser bem-sucedido é importante a parceria entre o coordenador, o professor e o professor de educação especial.

Tal parceria para o deficiente serve de apoio na sua vida escolar. Por exemplo, esse deficiente ao chegar à escola existe todo um processo, análise das salas de aula, para seu acolhimento, as condições do prédio, banheiro. Depois chegamos à sala de aula; há necessidade de se conversar com o professor para a sua orientação no primeiro momento, daí então partimos para justamente o acompanhamento pedagógico. Este aluno terá suas dificuldades apontadas, teremos a elaboração de um relatório caso este não o tenha, depois uma conversa com a família para conhecimento sobre este aluno/ anamnese partimos então para a ajuda deste.

Na parceria, contamos sempre com a ajuda do professor de educação especial, pois somente ele está habilitado e especializado para a execução das anamneses na escola, possibilitando assim o acesso do aluno com deficiência a sala de recursos especiais (sala multifuncional).

Depois de tais ações terão que, junto com o professor, desenvolver planos para ajudar para este deficiente. Traçar ações onde podemos treinar os alunos da classe para não só ajudar, mas também socorrer este aluno com deficiência quando necessário. Quanto ao pedagógico pensar atividades diferenciadas, avaliações dentro da sua capacidade cognitiva, tudo isso tem de ser avaliado pelo professor e passado ao conhecimento do coordenador.

Em tais ações nos lembramos do texto de Susan Stainback(1999), que nos relata essas condições quanto aos alunos com deficiência, que é importante a orientação do professor quanto a que deficiente ele tem em sala, a sua conduta e o planejamento/plano de ação para qualquer eventualidade que venha a ocorrer em sala de aula, e o estabelecimento de uma rotina.

Portanto, para que a ação do professor em relação ao aluno deficiente em sua sala de aula seja bem-sucedida, cabe ressaltar a orientação do Coordenador, pois seu papel é atuar sobre a prestação de serviço ao corpo docente e a atuação/orientação do discente. Isso responde aos questionamentos supracitados, contudo revelam que o Coordenador atuará nas diferentes esferas e novas situações que surgirão em seu lócus de trabalho:

> O orientador educacional assume o papel de assistência ao professor no sentido de que o mesmo possa desenvolver uma ação educativa integrada, pela consideração aos aspectos do educando, juntamente com os cognitivos e psicomotores e pela promoção do desenvolvimento desses três aspectos. (Lück, 1981,p.47)

Cabe salientar o que a autora comentou, o papel do Coordenador pedagógico é de articulador, de se comunicar em todas as esferas: com a Direção, os professores alunos e com a família. Neste sentido, o Coordenador precisa mediar o currículo dentro do âmbito escolar; trabalhar a orientação pedagógica, as questões de construção de identidade dos educandos e dos educadores bem como o seu resgate pela motivação.

Sabe-se que o educador enfrenta muitas dificuldades ao adentrar em uma sala de aula: a falta de interesse dos alunos, problemas de indisciplina, o acolhimento de alunos com deficiência, enfim são tantos desafios. Entretanto, cabe ao Coordenador articular tudo isso. Segundo Vasconcellos (2002, p.76.) o coordenador tem a tarefa especial de orientar esse professor; fazendo com que este ressignifique sua práxis docente, seu trabalho, sua ação enquanto educador, que reveja sua metodologia, estratégias, que pense como se articula o conteúdo.

O Coordenador pode orientar o professor nesta construção, na busca de sua identidade profissional. Orientar é cuidar do ser humano que esta em sala de aula: tanto o professor, quanto o aluno. O Coordenador prisma pelo diálogo franco, honesto; isso o ajuda a interpretar os signos, as várias – complexas e, por vezes, contraditórias e doloridas – manifestações de existências e vivencias do trabalho pedagógico.

> A orientação não é autocentrada, não se volta sobre si mesma, nem cria dependência nas pessoas com as quais interage. Seu horizonte, numa perspectiva de formação da para a autonomia, é que o sujeito possa orientar-se.(VASCONCELLOS,2002. p.77.).

Notamos, portanto, que a orientação pedagógica prisma pelas relações pessoais e as de trabalho, que as pessoas envolvidas, tanto aluno junto com sua família quanto professor são indivíduos importantes no âmbito escolar; e que por meio das orientações do Coordenador pedagógico ambos buscam construir a sua autonomia.

Levando em consideração a construção da autonomia do professor, sob a perspectiva do Coordenador, isso é possível num ambiente proporcionado para tal: A Reunião Pedagógica. Ali é um espaço reservado e um período em que o professor pode partilhar suas dúvidas, trocar experiências, descobertas, sistematizar a sua própria prática, resgatar seu saber, estudar, pesquisar, avaliar seu trabalho, receber informações importantes por parte da Direção e Coordenação e replanejar suas atividades.

As reuniões pedagógicas devem ser um espaço privilegiado para a orientação e acompanhamento do trabalho docente, da observação de sua participação e o momento de se partilhar e dialogar com os elementos concretos da práxis pedagógica.

5.2 Salas de Recursos – AEE

O Atendimento Educacional Especializado é voltado para os alunos com deficiência intelectual e deficiência múltipla (físico-motor/auditivo/visual). O trabalho do professor da Educação Especial gravita em três objetivos: gestão dos processos de aprendizagem, avaliação e acompanhamento.

A gestão de aprendizagem implica os processos de aprendizagem do aluno no interior da sala de recursos multifuncionais e fora dela; a avaliação incide das possibilidades e das dificuldades de aprendizagens nos ambientes escolar e familiar. Contudo, o acompanhamento deste aluno implica no desenvolvimento de ações específicas que visa à evolução deste e a transformação das ações que o envolvem.

No atendimento educacional especializado, o professor irá propor atividades que contribuam para aprendizagem de conceitos, além de situações problemas que possibilite o aluno aprender a organizar seus pensamentos. Esse atendimento exige que o aluno utilize seu raciocínio para a resolução de um problema. Neste ínterim, é primordial que o professor conheça seu aluno e suas particularidades, além de sua

condição cognitiva. Sua responsabilidade é de ajudar o aluno com deficiência intelectual, ou deficiência múltipla a atuar no ambiente escolar ou fora dele, considerando suas habilidades cognitivas, isso contribui para a construção da autonomia deste aluno.

Em face dessa constatação, o professor do AEE favorecerá situações em que haja o desenvolvimento do aluno deficiente e haverá estímulo cognitivo e da aprendizagem. È importante a produção de materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades educativas de cada aluno; pois a utilização de tais ferramentas facilitará a integração social e escolar desse aluno.

O trabalho do professor da sala de Recurso Multifuncional consiste em apoiar a construção do conhecimento do aluno com deficiência intelectual e deficiência múltipla, contudo tais alunos só constroem sua autonomia e conhecimento se exercitarem sua cognição por meio das intervenções intencionais deste professor.

È interessante notar que a gestão dos processos de aprendizagens dos alunos com deficiência consiste na organização de situações que, viabilizem o aprendizado nas salas de Recurso Multifuncional, bem como a interlocução do professor da sala de aula comum. Cabe ainda a ação do professor da sala de Recurso Multifuncional potencializar o desenvolvimento e aprendizado do aluno com deficiência, bem como eliminar barreiras que dificultam seu aprendizado. Para isso o professor utilizará recursos tecnológicos com baixa e alta dificuldade, além da produção materiais didáticos e pedagógicos.

Portanto, para que haja a gestão dos processos de aprendizagem dos alunos com deficiência, cabe lembrar que o professor da sala de Recurso Multifuncional terá de interagir com o professor da sala de aula comum, obtendo informações sobre a frequência desse aluno, sua permanência e participação nas atividades propostas e seu rendimento.

A questão da gestão na sala de Recurso Multifuncional perpassa pelos processos de avaliação; contudo o aluno com deficiência intelectual ou deficiência múltipla poderá ser avaliado em função dos aspectos motores, do desenvolvimento de expressão oral e escrita, raciocínio lógico matemático, funcionamento cognitivo, afetividade (comportamento, e interação). O professor da AEE fica atento as informações relatadas provenientes da família, do professor da sala de aula comum, referente às dificuldades que esse aluno deficiente nos enfrenta diferentes aspectos da sua vida familiar e escolar.

A avaliação procede da seguinte forma:

- Desenvolvimento oral – observar se o aluno é capaz de compreender determinadas mensagens (recados), se é capaz de expressar suas idéias de modo coerente com o contexto em questão, mesmo que não seja possível falar.

- Avaliação da aquisição da língua escrita – são atividades diferenciadas que podem ser utilizadas para informar ao professor o conceito de escrita em que o aluno se encontra. Para exemplificar esse procedimento de avaliação, são três exemplos apresentados: avaliação do nome próprio, a produção espontânea e a leitura do texto memorizado. A avaliação de o nome próprio objetiva verificar se o aluno compõe o seu próprio nome (com ou sem alfabeto móvel) na sequência e utilizando as letras que formam seu nome sem a intervenção do professor.

- Avaliação com base num texto memorizado – tem por objetivo verificar se a criança lê o texto de memória ou se utiliza outras estratégias para a realização da leitura ou se serve para verificar se a criança localiza no texto palavras solicitadas pelo professor.

- Avaliação do raciocínio lógico matemático - as avaliações dessas experiências poderão ser feitas pelo professor da AEE através de situações problemas contidas no cotidiano do aluno, as resoluções podem implicar a necessidade de o aluno levantar hipóteses mediante a mobilização de seus conhecimentos prévios.

- Avaliação do aspecto socioafetivo - os alunos que apresentam deficiência intelectual podem ter dificuldade no plano socioafetivo, especialmente no que se refere na construção de sua própria imagem. Tais aspectos se devem a exclusão social, ou seja, a dificuldade de se relacionar ou interagir com outros, e as experiências de fracasso nas diversas situações da vida cotidiana. Uma baixa autoestima pode interferir na motivação do aluno que apresenta deficiência intelectual quando ele está em situação de aprendizagem. Contudo o professor da AEE terá sua atenção voltada para essa situação procurando intervir, destacando que o aluno é importante e fazendo um trabalho para elevar a autoestima do aluno.

Outro aspecto a ser avaliado na sala de recurso multifuncional é a relação que o aluno estabelece com o saber. Se ele mantém uma relação positiva ou negativa, quanto aos conteúdos escolares. O professor da AEE avaliará tais dimensões a partir das

preposições pedagógicas que o aluno realiza. Tal avaliação será feita concomitantemente com o professor da sala de aula comum.

5.3. Conhecendo e Orientando as dificuldades cognitivas na deficiência intelectual

De acordo com o que foi considerado no capítulo anterior, cabe ao Coordenador pedagógico a responsabilidade de orientar o corpo docente. A sua orientação não se limita somente ao campo pedagógico, entretanto, vai mais além, parte justamente para as dificuldades de aprendizagem que os alunos com deficiência enfrentam.

È necessário reconhecer também o aluno com deficiência como sujeito, e que ele necessita de orientação assim como o professor o necessita. È importante que ele participe da vida escolar em todos os níveis: a elaboração das normas de sala de aula e convivência na escola, no relacionamento com a comunidade, na discussão da proposta do Projeto Político pedagógico, e nas escolhas de atividades. Permitir que o aluno com deficiência participasse ativamente de tais atividades isto contribui para a construção de sua autonomia.

Neste momento o Coordenador pode orientar o professor quanto às muitas dificuldades com que ele se depara em sala de aula, são elas: deficiência mental, deficiência física; deficiência múltipla (mental/física/auditiva/visual); deficiência auditiva, deficiência visual; deficiência intelectual e superdotação/altas habilidades.

Quando o professor traz ao conhecimento do Coordenador sobre as deficiências que se encontra em sua sala de aula, cabe a ele fornecer as orientações neste sentido. È importante que o Coordenador pesquise sobre o assunto, se aproprie dessas deficiências, estude, anote informações – livros, revistas, sites para pesquisa, disponibilize publicações provenientes do Mec – Ministério da Educação e Cultura que tratam do assunto; pesquisar atividades diferenciadas, e pensar na avaliação.

Entretanto, tais orientações serão partilhadas na reunião pedagógica, ou em particular com o professor envolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas questões pedagógicas notamos que, o Coordenador Pedagógico atuará como orientador da práxis docente fornecendo informações precisas sobre as

deficiências, fazendo pesquisas, se apropriando de tais informações para orientar o corpo docente e assim também apoiar os alunos com deficiência em suas dificuldades de aprendizagem. Aprendemos que tal trabalho não cabe a responsabilidade do Coordenador Pedagógico sozinho, contudo ele atuara em conjunto com o professor da Educação Especial.

Nas nossas constatações o estudo que tivemos em relação a Educação Especial contribuiu muito para nosso crescimento como profissional da Educação,

Vimos, portanto, que o campo da orientação pedagógica ainda é muito carente nestas questões, que faltam profissionais que se comprometam em aprender mais sobre o assunto Inclusão, e que se disponibilizem em orientar o corpo docente. Contudo, percebemos também que as discussões neste sentido ainda são muito vasta, mas que soluções podem ser encontradas.

Concluímos que a nossa pesquisa nos fortaleceu de forma positiva dando-nos a parte essencial de uma ação em relação às responsabilidades de um Coordenador Pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Paulo Ferreira. **A educação física para pessoas portadoras de deficiências nas instituições especializadas de campinas**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1999.

AKASHI, Lucy; DAKUZAKU, Regina. **Pessoas com deficiência : direitos e deveres.** In: FELICIDADE, Norma (org.). **Caminhos da cidadania: um percurso universitário em prol dos direitos humanos**. São Carlos: EdUFSCar, 2001**.**

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

CEB/2002. Site visitado em 13/11/2011 as 12:25h manhã. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13250:parecer-ceb-2002&catid=323:orgaos-vinculados

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Secretaria de Educação Especial: **Deficiência Mental**. Organizado por Carvalho, Erenice Natália Soares. Brasília: SEESp, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

_____. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____.LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
Desenvolvimento psicológico e educação/ organizado por César COLL, Àlvaro MARCHESI e Jesús PALACIOS;; trad. por Fátima Murad - 2. ed. - Porto Alegre : Artmed, 2004. 3v

Economia do Brasil. http://pt.wikipedia.org/wiki/Economia_do_Brasil

Site visitado em 24/11/2011 as 6:37 h manhã.

MANACORDA, M. A. ***História da Educação*** **: da antigüidade aos novos dias**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, José Maria de. **Colonização e Catequese**. São Paulo: Cortez, 1982

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS B823p Brasil. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

Portal. Mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf

Parecer CNE/CEB nº 17/2001 RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2, de 11 de

setembro de 2001 visitado 11/06/2011 as 9:20h manhã.

Política Nacional na perspectiva da Educação Especial - Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Capítulo 2 MARCOS HISTÓRICO E NORMATIVO. Site visitado em 24/11/2011 07:33h manhã.
http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

REPÚBLICA, Presidência da. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n°8.213 de 24 de julho de 1991.** Disponível em http: //www.planalto.gov.br/ccivil.../Leis/L8213cons.htm acesso em 12 de junho de 2011 às 10h58min

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

_____ Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. In: CONSELHO DE PSICOLOGIA. **Educação especial em debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

STAINBACK, S e STAINBACK, W**. Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

http://geniferre.blogspot.com/2010/01/transtornos-globais-do-desenvolvimento.html

Superdotação/Altas Habilidades. Site visitado em 13/11/2011 as 11:55h manhã.

UNESCO. **Declaração da Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais** (1994). Disponível em<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> acesso em 15 de janeiro de 2011.

A CONTRIBUIÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

SORAIA RODRIGUES DOS SANTOS FARIAS

RESUMO

A pesquisa objetiva discutir a intenção do presente trabalho e mostrar para os pais e educadores, que para as crianças é importante descobrir um mundo além do real, do imaginário, que aprende brincando, através de contos infantis, assim facilita o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento cognitivo, afetivo e social Criatividade, Lúdico, Habilidades para contação de história, Educação infantil.

ABSTRACT

The research aims to discuss the intention of the present work and show parents and educators that it is important for children to discover a world beyond the real, the imaginary, that learns by playing, through children's stories, thus facilitates the cognitive, affective and social.

KEY-WORDS: Cognitive, affective and social development Creativity, Playful, Skills for Storytelling, Childhood education.

Iremos tratar neste trabalho o tema "Contação de História", pois acreditamos que nos dias atuais há certa distância, entre professores e livros infantis e crianças distantes do mundo imaginário, da fantasia e do faz de conta. Distância não pelo fato de que o acesso aos livros seja algo difícil, mas, talvez, com os equipamentos tecnológicos existentes, o contato com as obras literárias, tenha se tornado menos interessantes.

Para fundamentar o tema escolhido buscamos referências em Fany Abramovich, Lenice Gomes, Fabiano Moraes entre outros que falam sobre a contação de história e desenvolvimento da criança através dessa prática.

Além disso, as experiências de alguns integrantes desse grupo, que já possuem prática de trabalho com crianças e professores que lidam com a contação de histórias serão importantes para compreender nosso objeto de estudo.

Estamos vivendo dias em que a mídia, a tecnologia está presente na vida das crianças, trazendo informações e influenciando novos gostos, como jogos na internet, *vídeo games*, sites infantis, redes sociais entre outros.

As crianças já nascem em uma sociedade tecnológica, elas estão inseridas em uma sociedade assim, a tecnologia acaba fazendo parte do dia a dia dos pequenos, fazendo- se presentes em aparelhos *smartphones*, computadores portáteis, *tablets*, etc.

A tecnologia junto com a educação pode facilitar o ensino e ajudar no aprendizado dos educandos.

Então não tratamos a tecnologia como algo ruim, pelo contrário, ela trouxe muitos benefícios para a educação na atualidade, porém se for utilizada como o único método possível, como a melhor forma educativa atual, deixando de lado outros métodos, pode -se perder dimensões importantes, como o de contação de histórias.

Frente a este cenário, onde a cada dia novas tecnologias são criadas, tratar educação somente na modalidade oral e escrita, sem a tecnologia acaba se tornando um pouco difícil, pois com o deslanche dos avanços tecnológicos, muitas vezes as impressões passadas são as de que é muito mais interessante mexer em um *tablet* ou *vídeo game* do que se interessar pela leitura de um livro que contenha histórias infantis.

Então para atrair a atenção das crianças para a contação de história o professor precisa se apoderar da magia da história, contando com a participação das crianças e envolvendo-as para que elas possam se imaginar no lugar do personagem e estarem de certa forma dentro da história.

1 UM BREVE RESGATE HISTÓRICO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Vimos no terceiro semestre na disciplina de Jogos e brinquedos na Infância que no século XVII e XVIII as crianças eram vistas como, adultos em miniatura segundo ARIÉS, (1981) elas faziam parte de uma sociedade onde não

eram reconhecidos os direitos de criança, partilhavam crianças e adultos de uma mesma cultura literária e a infância não era reconhecida como etapa inicial do desenvolvimento do ser humano.

A literatura infantil divide-se em dois momentos: a lendária e a escrita, a lendária nasceu da necessidade que tinham as mães de se comunicar com seus filhos, de contar coisas que os rodeavam, sendo estas apenas contadas, não sendo registradas por escrito.

Os primeiros livros infantis surgiram no século XVII, quando houve a escrita das histórias contadas oralmente. Foram obras de fundo satírico, concebidas por intelectuais que lutavam contra a opressão para estigmatizar e condenar usos, costumes e personagens que oprimiam o povo.

> Os autores, para não serem atingidos pela força do despotismo, foram obrigados a esconder suas intenções sob um manto fantasioso (CADERMATORI, 1994).

O início da literatura infantil pode ser marcado com Perrault, entre os anos de 1628 e 1703, com os livros "Mãe Gansa", "O Barba Azul", "Cinderela", "A Gata Borralheira", "O Gato de Botas" e outros.

Depois disso, apareceram os seguintes escritores: Andersen, Collodi, Irmãos Grimm, Lewis Carrol, Bush.

No Brasil, a literatura infantil pode ser marcada com o livro de Andersen com o titulo O Patinho Feio, no século XX. Após surgiu Monteiro Lobato, com seu primeiro livro Narizinho Arrebitado e mais adiante, muitos outros que até hoje cativam milhares de crianças, despertando o gosto e o prazer de ler (CADERMATORI, 1994).

Diferente da literatura escrita, a tradição oral não é criada por uma única pessoa, em vez disso, todos os participantes de determinada cultura ajudam a compor as histórias. Às vezes, elas são escritas muito depois de terem sido inventadas.

Na literatura de Cordel, originária do Nordeste brasileiro, as estórias são poemas cantados. O autor vai inventando e cantando seus versos, de forma rimada e cadenciada, aliada à graça e dinâmica do ritmo, mantém vivo o

interesse no espetáculo, do primeiro ao último verso.

1.1 Tipos de narrativa

Desde a antiguidade, as estórias assumem diferentes formas. As que falam sobre os deuses e a natureza e as crenças, chamadas de mitos, são relacionadas à religião. Os mitos nasceram como forma de explicação para as indagações, porque chove? Por que existem o bem e o mal?

1.2 Folclóricos ou contos populares

São modelos de estória que surgem em várias culturas. Eles podem ser muito parecidos com os mitos. Essas estórias podem ser cômicas, dramáticas ou contar uma aventura.

Algumas das narrativas de contos populares no Brasil são sobre caipira, animais, alguns exemplos dessas narrativas: Festa no céu, A raposa e a onça, Uma das de Pedro Malasartes.

Cantigas infantis e quadrinhas, parlendas, conto de fadas e fábulas fazem parte das narrativas folclóricas de uma cultura.

As cantigas de roda, também conhecidas como cirandas são brincadeiras que consistem na formação de uma roda, com a participação de crianças, que cantam músicas de caráter folclórico, seguindo coreografias.

São muito executadas em escolas, parques e outros espaços frequentados por crianças. As músicas e coreografias são criadas por anônimos, que adaptam músicas e melodias. Transmitidas oralmente, as letras das músicas são simples e trazem temas do universo infantil. Um exemplo de cantiga de roda:

Capelinha de melão

É de São João

É de cravo, é de rosa, é de manjericão

São João está dormindo

Não acorda não

As quadrinhas, também conhecidas como poesias populares, são trovas simples criadas pelo povo. Compostas por quatro versos, (daí vem o nome), se caracterizam por possuir rimas muitas vezes imperfeitas e escrita muitas vezes incorretas.

Porém, são legais e interessantes justamente por serem simples e usarem uma linguagem bem popular. Muitas quadrinhas se caracterizam também pelo humor de cunho popular.

As rimas costumam aparecer no 2º e 4º versos, são usadas para expressar desejos, admirações, sentimentos amorosos, reclamações, atitudes maliciosas ou de juízo. As quadrinhas populares são muito usadas em desafios, jogos de adivinhações e provérbios. Um exemplo de Quadrinha Popular:

Sou pequenininho

Do tamanho de um botão

Carrego papai no bolso

E mamãe no coração

As parlendas são versinhos com temática infantil que são recitados em brincadeiras de crianças. São usadas por adultos também para embalar, entreter e distrair as crianças. Possuem uma rima fácil.

Muitas parlendas são usadas em jogos para melhorar o relacionamento entre os participantes ou apenas por diversão. Muitas parlendas são antigas e, algumas delas, foram criadas há décadas. Elas fazem parte do folclore brasileiro, pois representam uma importante tradição cultural do nosso povo.

É comum os pais ensinarem parlendas aos filhos através de brincadeiras. É um enunciado lúdico-pedagógico, que diverte, ensina, a sua forma ritmo-sonoro-motora. Um exemplo de parlendas:

Um, dois, feijão com arroz

Três, quatro, feijão no prato

Cinco, seis, chegou minha vez

Sete, oito, comer biscoito

Nove, dez, comer pastéis

Os contos de fadas emocionam, divertem, criam suspense, mexem com os sentimentos mais primitivos do indivíduo. Neles, o bem e o mal aparecem claramente esboçados, possibilitando perceber que a luta contra os problemas faz parte da existência humana.

Por ter suas origens na tradição oral, muitos contos foram recebendo novos elementos, fazendo surgir muitas variações sobre o mesmo enredo (diferentes versões).

São textos que mantêm uma estrutura fixa: partem de um problema (como estado de penúria, carência afetiva, conflito entre mãe e filho), que desequilibra a tranquilidade inicial.

O desenvolvimento é uma busca de soluções no plano da fantasia, com introdução de elementos mágicos, como fadas, bruxas, duendes, gigantes etc.

A restauração da ordem acontece no final da narrativa, quando se volta a uma situação de tranquilidade.

As Fábulas são histórias com lição de moral que orientam como as pessoas devem se comportar, e que geralmente são interpretadas por animais que falam e agem como pessoas.

Os contos, mitos, lendas e fábulas devem fazer parte do cotidiano da sala de aula para que os alunos possam aprender mais sobre eles. Ampliando o repertório, descobrindo a magia, conhecendo obras e autores consagrados, apropriando-se da linguagem e estabelecendo um vínculo prazeroso com a leitura e a escrita.

Uma das formas desses textos entrarem na sala de aula é através da leitura diária realizada pelo professor.

Lembre-se: os alunos que não sabem ler convencionalmente podem "ler" através da leitura do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias na educação infantil para o desenvolvimento da criança é de extrema relevância pois é um fator onde coloca frente a frente as crianças a situações novas, sensações novas e cada vez que expostas a uma situação da- se início ao processo do desenvolvimento cognitivo iniciando- se pela assimilação. Portanto esse ato de contar histórias, seja por um professor especialista, um professor polivalente, contribui de forma direta e indireta para o desenvolvimento da criança de forma integral, desenvolvimentos inerentes ao a vida da criança.

Todas as mudanças, construções e desenvolvimentos podem acontecer através da valorização do ato de ser contar e ouvir histórias, preferencialmente desde a infância.

Este trabalho foi de importante relevância e consideração, pois compreendemos que uma criança não precisa saber ler para ter o contato com histórias.

Há muitas histórias, histórias em livros, histórias contadas, cantadas, faladas ou inventadas. Então cabe a nós professores sermos responsáveis por fazer essa diferença e por nós, começar o resgate desse ato, aparentemente simples, mas de extrema importância.

Caberá a nós fazer com que nas crianças seja despertado o prazer por ouvir boas histórias, fazer com que os pequenos criem possibilidades a partir do ouvir ou simplesmente ir além do ouvir e ir até um "mundo" lúdico alimentando o imaginário, desafiando nas crianças sua própria exploração ajudando nos respectivos desenvolvimentos: afetivos, cognitivos e sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5a. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

ARAÚJO, Manô. **Desenvolvimento Cognitivo: Piaget.** http://pt.slideshare.net/manoelasaqua/desenvolvimento-cognitivo-piaget; acesso em 30 de Setembro de 2016.

ARIÉS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2a. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília, DF: MEC/SEF. 1998. V. 3.

GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a tradição oral**. São Paulo: Cortez, 2014.

JOLIBERT, J. **Formando crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa.** 3a ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MANZINI, E. J**. A entrevista na pesquisa social.** São Paulo: Didática: 1991.

OLIVEIRA, Emanuelle. **Desenvolvimento afetivo na criança;** http://www.infoescola.com/psicologia/desenvolvimento-afetivo-na-crianca/; acesso em 30 de setembro de 2016.

PEDAGOGIA, e Educação. **A interação social na teoria de Piaget;** http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/32629/a-interacao-social-na-teoria-de-piaget; acesso em 30 de setembro de 2016.

PIAGET, Jean. **As operações lógicas e a vida social.** Em J. Piaget (Org.)**,** Epistemologia Genética. São Paulo: Forense, 1973

SELLTIZ, Claire et allii. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2ª. ed. São Paulo: E. P. U, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

EDUCAÇÃO FÍSICA E O BRINCAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

THAINÁ MENDES SARTORI SILVA

RESUMO

A relação entre Educação Física e o brincar tem se mostrado cada vez mais relevante nas discussões sobre a Educação Infantil, uma vez que o movimento constitui uma das principais formas de interação da criança com o mundo. Ao brincar, a criança experimenta, cria, inventa realidades, dialoga e constrói conhecimentos que contribuem com saberes essenciais para seu desenvolvimento integral. Este artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições da Educação Física para o desenvolvimento infantil por meio das experiências lúdicas. Para fundamentar as reflexões aqui propostas, realizou-se um levantamento bibliográfico sustentado pelas lentes teóricas de Freire (1997), Kishimoto (2011), Vygotsky (1998) e Wallon (1975). A análise realizada evidencia que o brincar favorece a aprendizagem, a autonomia, a socialização e a construção da identidade infantil, configurando-se como elemento indispensável e estruturante, sendo pilar inegociável, nas práticas pedagógicas da Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física; Brincar; Ludicidade.

1. INTRODUÇÃO

Pensar a infância é reconhecer que a criança aprende, em grande parte, por meio das experiências que vivencia com o próprio corpo. Muito antes de se apropriar da palavra escrita, ela explora o ambiente, estabelece relações, já lê e traduz o mundo com o corpo e expressa sentimentos através dos movimentos e

das brincadeiras. Nesse contexto, a Educação Física assume papel importante ao promover situações que ampliam as possibilidades de interação, descoberta e aprendizagem.

Embora muitas vezes o brincar seja associado apenas ao lazer, o ato de brincar carrega uma densidade pedagógica crucial, aonde sua importância vai muito além do entretenimento. As brincadeiras permitem que a criança desenvolva habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais de forma integrada. A Educação Física assume, portanto, o papel de um ecossistema ideal para refinar essas práticas, ressignificando a ação corporal como um eixo dinâmico na produção de saberes pela criança.

2. O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

O brincar é uma atividade inerente à infância e representa uma das formas mais completas de aprendizagem. Durante as brincadeiras, a criança observa, experimenta, imagina, cria estratégias e estabelece relações com outras pessoas. Essas ações favorecem a construção de conhecimentos que dificilmente seriam desenvolvidos apenas por meio de atividades dirigidas e formais.

De acordo com Kishimoto (2011), a brincadeira constitui um importante instrumento pedagógico, pois possibilita à criança compreender e ressignificar a realidade que a cerca. Nesse horizonte, o ato de brincar ultrapassa o mero espelhamento do cotidiano; ele é, fundamentalmente, um espaço de reinvenção, tornando-se um manifesto de autoria onde a criança reconstrói o mundo a partir de sua própria imaginação e cria novas possibilidades de interpretação do mundo.

Vygotsky (1998) destaca que, durante a brincadeira, a criança atua além de seu comportamento habitual, desenvolvendo capacidades que estão em processo de construção. Esse entendimento reforça a importância das experiências lúdicas como promotoras do desenvolvimento infantil.

Assim, fica evidente, portanto, que o brincar deve ser compreendido como uma prática essencial na Educação Infantil e eixo estruturante da pedagogia na

primeira infância, capaz de favorecer aprendizagens significativas e respeitar as características próprias da infância. É por meio dele que os saberes ganham sentido, garantindo um ambiente que legitima e respeita o tempo, o ritmo e a lógica dos pequenos.

3. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A VALORIZAÇÃO DA POTÊNCIA DO MOVIMENTO

A Educação Física desempenha papel fundamental ao reconhecer o movimento como idioma próprio da infância, onde a criança se expressa, aprende e traduz o mundo. Mais do que ensinar habilidades motoras específicas ou gestos mecânicos, essa área possibilita que a criança investigue e explore diferentes formas de agir, dialogar e relacionar-se com o ambiente.

Freire (1997) afirma que a Educação Física deve considerar o ser humano em sua totalidade, compreendendo o corpo não apenas como estrutura biológica, mas também como elemento cultural e social. Dessa forma, as atividades corporais adquirem significado quando estão associadas a bagagem histórica e o repertório de vivências que cada criança traz consigo.

As brincadeiras que exigem deslocamentos, saltos, equilíbrios e manipulações não devem ser reduzidas apenas a capacidades físicas. Nelas, há uma ativação integral que convoca a cognição e a afetividade da criança, onde ela aprende a compartilhar espaços, respeitar regras, lidar com desafios e construir relações de cooperação. Essas vivências contribuem para a formação de sujeitos mais autônomos e participativos.

Sob essa perspectiva, cabe à Educação Física o papel de diversificar o repertório corporal das crianças, valorizando a criatividade, a espontaneidade e o prazer de brincar.

4. O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS

O educador exerce um papel indispensável ao planejar a intencionalidade pedagógica, desempenhando função essencial na organização de práticas que valorizem o brincar como forma de aprendizagem e garantam o eixo estruturante do processo de ensino-aprendizagem. Seu papel não se limita à condução das atividades, mas envolve a criação de ambientes vivos, onde a curiosidade seja o motor da ação e a convivência entre os pares seja o combustível para novas descobertas.

O pensamento de Wallon (1975) destaca que o desenvolvimento infantil está diretamente relacionado às experiências emocionais e sociais vividas pela criança. Essa premissa, exige que o educador promova e estruture uma rotina escolar rica em situações que favoreçam vínculos afetivos, segurança, empatia e confiança, elementos indispensáveis para a aprendizagem.

Ao planejar atividades lúdicas, estruturando intencionalmente os momentos de brincar, o educador possibilita que as crianças sejam protagonistas de suas próprias descobertas, descentralizando o papel do adulto e posicionando os pequenos no centro do processo de construção do conhecimento. A mediação pedagógica torna-se mais significativa quando respeita os interesses infantis, tornando cada achado um reflexo de sua própria autonomia e reconhece o brincar como um direito e uma necessidade da infância.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece e legitimam o brincar como um dos eixos estruturantes e direitos fundamentais de aprendizagem, reforçando a necessidade de sua presença nas práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil, o que impõe aos sistemas de ensino o dever de transversalizar essa prática no cotidiano das creches e pré-escolas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite compreender que a Educação Física e o brincar mantêm uma relação indissociável no processo de desenvolvimento infantil. Por

meio da imersão corporal nas dinâmicas lúdicas vivenciadas através das brincadeiras, ocorrem as aprendizagens que envolvem aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

Mais do que uma estratégia metodológica, o o ato de brincar transborda a condição de simples ferramenta de ensino, constituindo uma forma própria de a criança conhecer o mundo e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre os outros. Nesse contexto, a Educação Física possui papel relevante ao proporcionar experiências que respeitem as características da infância e valorizem o movimento como elemento de aprendizagem.

Evidencia-se, portanto, que práticas pedagógicas ancoradas na ludicidade contribuem para uma educação mais significativa, inclusiva, participativa e humanizada, fortalecendo o desenvolvimento integral das crianças, potencializando a formação global dos sujeitos e reconhecendo seu protagonismo nos processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, João Batista**. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida**. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovich**. A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

A FIGURA FEMININA EM MACHADO DE ASSIS

VANESSA DE MATOS SANTOS

RESUMO

Este trabalho analisa a representação da figura feminina na obra de Machado de Assis, estabelecendo um paralelo entre sua fase romântica e sua fase realista, por meio das personagens Helena, do romance *Helena*, e Capitu, de *Dom Casmurro*. A pesquisa tem como objetivo compreender a visão do autor sobre a mulher e verificar de que forma essa representação se transforma ao longo de sua produção literária. Para tanto, fundamenta-se em pesquisa bibliográfica, apoiada em estudiosos como Alfredo Bosi, Dino Fontana, Ingrid Stein, Ivan Teixeira, Antonio Candido, Mary Del Priori, Maria Thereza Caiuby e Alfredo Pujol. Inicialmente, apresenta-se uma síntese da trajetória literária de Machado de Assis e de suas principais características estilísticas, seguida da contextualização da condição social da mulher na sociedade brasileira do século XIX. Em seguida, realiza-se uma análise comparativa entre Helena, representante do ideal feminino romântico, e Capitu, personagem marcada pela complexidade psicológica, autonomia e caráter enigmático. Os resultados evidenciam que, embora Helena corresponda ao modelo idealizado do romantismo, a maior parte das personagens femininas machadianas rompe com os padrões tradicionais de representação da mulher, revelando figuras fortes, inteligentes e determinadas. Conclui-se que Machado de Assis constrói uma visão inovadora da personagem feminina, utilizando-a como instrumento de crítica social e de reflexão sobre as relações humanas.

Palavras-chave: Machado de Assis; figura feminina; Helena; Capitu; romantismo; realismo.

ABSTRACT

This study analyzes the representation of female characters in the works of Machado de Assis by comparing his Romantic and Realist phases through the characters Helena,

from *Helena*, and Capitu, from *Dom Casmurro*. The objective is to understand the author's view of women and examine how this representation evolves throughout his literary production. The research is based on a bibliographic review supported by scholars such as Alfredo Bosi, Dino Fontana, Ingrid Stein, Ivan Teixeira, Antonio Candido, Mary Del Priori, Maria Thereza Caiuby, and Alfredo Pujol. The study first presents a brief overview of Machado de Assis's literary career and stylistic features, followed by a discussion of the social condition of women in nineteenth-century Brazilian society. It then develops a comparative analysis between Helena, who embodies the Romantic ideal of womanhood, and Capitu, a character distinguished by her psychological complexity, independence, and enigmatic nature. The findings indicate that, although Helena represents the Romantic feminine ideal, most of Machado de Assis's female characters challenge traditional gender stereotypes by portraying women as strong, intelligent, and determined. It is concluded that Machado de Assis offers an innovative representation of women, using female characters as a means of social criticism and reflection on human relationships.

Keywords: Machado de Assis; female representation; Helena; Capitu; Romanticism; Realism.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho nos propomos a analisar a questão da visão feminina apresentada por Machado de Assis em suas duas fases literárias, pois segundo Dino Fontana (1972), na galeria de personagens de Machado se sobressaem as figuras femininas e alguns críticos chegam a afirmar que é através delas que o autor se revela e deixa transparecer seus sentimentos diante da vida. Segundo Alfredo Bosi (1999), as mulheres representadas por Machado, revelam uma figura feminina forte e determinada com exceção da personagem Helena.

Há, sem dúvida, várias pesquisas sobre a questão da figura feminina na literatura, pois cada escola literária nos apresenta uma visão da mulher sempre de acordo com o contexto histórico-social da época, lembrando que ela foi e ainda é por muitos considerada como o sexo frágil, dependente do homem.

Machado é um autor que tem a preocupação fundamental com a identidade e análise do ser humano, e neste trabalho buscaremos verificar, centrando nossa atenção

na análise das personagens Helena e, principalmente, de Capitu. Interessa-nos verificar qual a visão geral que o autor nos revela em suas obras em relação à mulher.

Em sua fase classificada como romântica, Machado nos apresenta uma visão de mulher que atende ao ideal romântico, e nesta pesquisa comprovaremos isto através da personagem Helena, do romance Helena.

Em sua fase realista, ou de maioridade literária, Machado em sua obra atendeu a algumas características do realismo, pois comprovamos em suas obras dessa fase, o determinismo social e a crítica feita pelo autor à sociedade brasileira do século XIX.

Procuramos traçar uma comparação entre as características de mulher romântica de Helena e as características de mulher realista de Capitu. Helena é uma figura feminina idealizada enquanto Capitu é dominadora, determinada e ambiciosa. Neste capítulo procuramos nos apoiar na obra de Alfredo Bosi, *O enigma do olhar*, de Ivan Teixeira, *Apresentação de Machado de Assis*, de Antonio Candido, *Vários Escritos*, e de Ingrid Stein, *Análise das figuras femininas nos romances de Machado de Assis*.

Centramos nossa atenção, posteriormente, nas características da personagem Capitu e em relação a seu conhecido enigma, buscando levantar elementos dentro do romance Dom Casmurro, que afirmam seu enigma e que a revelam como mulher fatal. Neste capítulo procuramos nos apoiar na obra de Alfredo Bosi, *O enigma do olhar*, de Ivan Teixeira, *Apresentação de Machado de Assis*, e de Ingrid Stein*, Análise das figuras femininas* nos romances de Machado de Assis.

Segundo Stein, Machado, em suas obras, mostra, de forma sutil, que sua opinião em relação à mulher é que ela deve ser culta para viver ao lado de seu esposo e melhorar no desenvolvimento da educação dos filhos, porém sua função é cuidar do lar e trabalhar pela paz do mesmo.

Helena é uma personagem que se destaca na obra de Machado de Assis, pois é a única personagem do autor que se enquadra no ideal de mulher romântica, e na obra de Machado verificaremos que as personagens femininas, mesmo as pertencentes a sua fase romântica, são caracterizadas de uma maneira oposta à visão romântica da mulher idealizada pelo romantismo.

Em relação a Capitu, verificaremos que a personagem é considerada um enigma na literatura brasileira, pois é uma personagem a qual a crítica não conseguiu até hoje definir e caracterizar. Para muitos estudiosos, Machado, ao criar a personagem, a criou de uma maneira tão magnífica que acabou perdendo o controle de sua própria criação,

pois Capitu mostra-se uma personagem tão independente que acabou se tornando um enigma.

HELENA: UMA EXCEÇÃO NO QUADRO DAS MULHERES MACHADIANAS, A MULHER ROMÂNTICA

Helena, do romance *Helena*, é uma personagem que se destaca na obra de Machado de Assis, pois é a única personagem do autor que se enquadra no ideal de mulher romântica, e na obra de Machado verificamos que as personagens femininas, mesmo as pertencentes a sua primeira fase literária conhecida como romântica, são caracterizadas de uma maneira oposta à visão romântica da mulher idealizada pelo Romantismo.

Há uma grande diferença entre Machado de Assis, em sua primeira fases literária, e os românticos do século XIX, pois no romantismo tradicional a heroína desenvolve um papel de dependência, não tendo ela o papel principal na narrativa, o qual pertence ao herói, que tem por características a nobreza do caráter e a força. Já o romantismo de Machado de Assis, mesmo contendo características dos romances do século XIX, dá às figuras femininas, heroínas, uma importância maior com o desenrolar da narrativa, assim, as personagens femininas machadianas são mais fortes, objetivas e capazes de conduzir a ação, mesmo apesar do predomínio romanesco da trama.

Helena é o penúltimo romance da primeira fase literária de Machado de Assis. Foi publicado em 1876. Logo após sua publicação, alguns críticos começaram a afirmar que o romance era a solução para o impasse do Romantismo brasileiro. Estes críticos apontavam *Helena* como modelo de sobriedade e equilíbrio. Esta é a única narrativa longa e verdadeiramente romanesca de Machado de Assis.

O enredo do romance gira em torno das desventuras de uma moça pobre, Helena, que o destino coloca como falsa herdeira de uma família rica. Ela sustenta o equívoco, mas não consegue tirar proveito da situação e apaixona-se por Estácio, seu suposto irmão.

O romance tem o foco narrativo em 3° pessoa, e podemos supor que este narrador é masculino. Helena comete um engodo, mas só o faz para satisfazer a vontade de seu verdadeiro pai, e mesmo assim o narrador caracteriza Helena como sendo bela e virtuosa, e o erro cometido por ela em nada tira seu mérito diante do narrador, ao contrário, para ele Helena representa a perfeição angelical.

No decorrer do romance, vemos que as virtudes de Helena vão se destacando a nossos olhos, pois em determinada parte do romance ela é capaz de abdicar da herança para se casar com um homem que não ama, Mendonça e, com isso, apagar a paixão pressentida em Estácio sobre as dificuldades em que se meteu.

Ingrid Stein (1984:73), em sua análise das figuras femininas nos romances de Machado de Assis, classifica Helena como uma personagem mártir involuntária, pois não foi ela quem decidiu fazer-se passar por filha do Conselheira do Vale, mas foi forçada a isto por seu pai verdadeiro. Ainda segundo Stein, a personagem, porém, não está a altura do que o papel lhe requer e vê-se como alguém que “caminha direto a um rochedo ou um abismo”. Quando Estácio descobre a verdade sobre Helena, ela, podemos dizer, não suporta a vergonha, e a partir de uma conversa que tem com ele adoece e morre, vítima da situação em que se encontrava e sem forças para defrontá-la.

Mesmo antes de descoberta toda a verdade sobre Helena, a tendência dela foi sempre a de acatar as exigências diretas ou indiretamente feitas a ela. Helena sofre com a farsa que a obrigaram representar, mas em nenhum momento cogita revelar a farsa da qual é a principal colaboradora. Mesmo quando percebe que ama seu suposto irmão, Estácio, e é por ele correspondida. Helena, digamos, como uma punição para si mesma aconselha Estácio a desposar Eugênia e propõe o seu próprio casamento com Mendonça, amigo de Estácio.

Helena aceita qualquer sacrifício para realizar a vontade do pai e vive em aura de quase martírio, mas aceita sua situação calada, é conformada, dotada de virtude, pudor e recato. Podemos dizer, que a morte da personagem foi uma decisão tomada por ela mesma, pois com a morte sua história não seria transpassada para o conhecimento público, ao contrário do que aconteceria se ela se casasse com Estácio.

Em seu enterro Helena recebe muitas homenagens e venerações, como se isto fosse o prêmio por a personagem ter se sucumbido como indivíduo.

Helena, podemos afirmar, sem dúvida, é uma mulher romântica, ou seja, uma mulher idealizada. Ela atende ao ideal de mulher da sociedade do século XIX, pois desde pequena recebeu uma boa educação no internato onde cresceu, tinha uma conversa agradável, que demonstrava que ela era detentora de uma boa cultura, possuía dotes indispensáveis à uma boa dona de casa, tais como costura, bordado, crochê e etc., tinha conhecimento da língua francesa e tocava piano e, além de tudo,

apesar de não ser verdadeiro tinha o nome de uma família de peso. Resumindo, Helena seria a mulher ideal para qualquer homem.

Uma das principais características da personagem é a negação de si mesma em prol dos outros, Helena perde sua individualidade, ou melhor, sua alma e essência enquanto ser humano, e principalmente mulher. Ela se torna um fantoche nas mãos dos que a cercam.

No romance *Helena*, deparamo-nos com um narrador masculino, o qual enaltece todas as virtudes de Helena. Para ele a personagem não perde seus encantos nem apesar da farsa que participou. O próprio sacrifício de Helena, ao negar-se a si mesma, é tido pelo narrador como uma virtude.

Helena representa uma mulher sem voz, sem vontades próprias, dependente, neste caso do pai; é uma figura feminina que não consegue tomar decisões próprias, ou melhor, neste caso temos que repensar nossa opinião sobre a personagem, pois ela toma decisões próprias sim, quando, por exemplo, decide renunciar seu amor por Estácio, e o que vemos através desta decisão, ou confirmamos, é a capacidade que helena tem de anular-se a si mesma.

Helena é representada como uma figura feminina frágil, pois não é capaz de enfrentar a realidade que a espera através da revelação da verdade, para ela era mais fácil sentir-se protegida pela mentira, tanto é que quando sua verdadeira filiação é descoberta ela não resiste, adoece e morre.

Ao mesmo tempo em que analisamos Helena como uma figura feminina fraca, podemos julgá-la uma mulher forte e determinada, pois ela consegue sufocar-se a si mesma, quando na verdade poderia reagir e conquistar aquilo que seu coração passou a almejar, o amor de Estácio.

Machado representa com Helena o molde de mulher de classe média e alta da sociedade do século XIX. A personagem é tão idealizada, que morre no final, ou seja, nem Estácio, nem Mendonça, foram dignos de Helena, uma mulher perfeita e intocável.

Helena é considerado um dos romances mais inferiores de Machado de Assis, justamente por seu tom predominantemente romântico, e segundo o próprio autor é um de seus romances preferidos, e aqui podemos supor que Machado retrata a mulher considerada ideal para ele, a qual pode ser descrita segundo a análise de Ingrid Stein, “para Machado, a mulher deve culta para viver ao lado de seu esposo e melhorar no

desenvolvimento da educação do filho, porém sua função é cuidar do lar e trabalhar pela paz do mesmo.

Segundo Alfredo Bosi (1999:45), helena efetivamente morrerá “de pundonor”, tal a situação, em que se viu metida, causou na sua alma ingênua. E “fé ingênua” é a expressão que Machado de Assis empregará na advertência que faria preceder o romance para recordar o espírito que compôs no ano de 1876.

Segundo Bosi (1999:45), *Helena* foi escrito depois de *A mão e a luva*, romance em que não há lugar para sacrifícios romanescos, e diremos que a alternativa da criatura desapegada e digna na sua modéstia ainda era possível na imaginação de Machado, mesmo depois que ele se mostrou complacente com o cálculo e a fria eleição do espírito” do espírito do improvável. Ela desmente as expectativas do que constituiria a média dos comportamentos esperáveis no seu contexto.

Machado atribui a Helena um ideal de nobreza íntima. Ela é uma figura excepcional no interior daquele mundo bafiento; nem por isso, segundo Bosi (1999:47), Helena será moderna. Os valores que a constituem como pessoa não a põem à frente do seu estreito círculo, mas acima e, idealmente, atrás.

Abnegação, submissão, recato, pudor, virtude, em suma, são valores referidos sempre relativamente às personagens femininas, nos romances de Machado de Assis, e estão a serviço da manutenção do decoro na sociedade e de uma, mesmo que só aparente, paz familiar, manutenção de que esta mesma sociedade encarrega o sexo feminino. A renúncia que o cumprimento da tarefa requer é sofrida, mas aquelas que dela forem capazes tiram proveito (conforme Stein, se se quer chamar assim), recebem os favores do reconhecimento por parte do organismo que os encarrega.

CAPITU: UMA VISÃO REALISTA DA MULHER

Capitu a personagem feminina mais conhecida de Machado de Assis, é considerada um enigma na literatura brasileira, pois por mais que no romance *Dom Casmurro* suas características nos sejam explicitadas, ainda não temos condição de defini-la psicologicamente, cientes de que o aspecto psicológico das personagens é o mais explorado por Machado de Assis.

Capitu nos é apresentada como uma personagem forte e dominadora, e que se enquadra na posição social feminina do século XIX, na qual para a mulher era necessário o casamento, pois assim ela poderia obter um prestígio social mínimo.

Em *Dom Casmurro*, Bentinho, ao narrar sua história de amor com Capitu, ao tentar definí-la diz: “Capitu era Capitu”, ou seja, o próprio narrador não consegue decifrá-la, a personagem torna-se inclassificável para o narrador e, principalmente, para o leitor.

Segundo a análise de Ingrid Stein (1984:75), Capitu também é considerada uma mulher mártir. Conforme a autora, o sacrifício de Capitu teria começado já antes do desfecho do romance, durante o período em que os esposos viveram juntos, se considerarmos que o adultério dela com Escobar é somente produto da fantasia do cimento Bentinho. No final, porém, sua renúncia é evidente: ao ouvir Bentinho dizer à Ezequiel que não é seu pai, Capitu pede explicações e diz que não aguenta mais seus ciúmes e desconfianças. Ele dá a entender que o menino é filho de Escobar, e Capitu decide pedir a separação. Embora Capitu afirme ser inocente, ela se coloca às ordens de Bentinho, e ele com vergonha de um escândalo causado pela separação diante da sociedade, exila Capitu e o filho na Europa, e perante os vizinhos finge visitá-los com frequência.

Da Europa, onde morre sem uma palavra ou ato de protesto, Capitu escreve a Bentinho cartas submissas e afetuosas, o que nos possibilita supor que ela aceita seu destino.

Há inúmeros trabalhos sobre a personagem Capitu, a qual é considerada uma das maiores criações de Machado de Assis, e a questão que é abordada quando se fala da personagem é se ela cometeu ou não adultério com Escobar, o melhor amigo de Bentinho. A maioria dos críticos consideram que Capitu traiu Bentinho, outros afirmam que na narrativa não há elementos suficientes para afirmar ou não se ela traiu ou não o marido, e alguns a consideram inocente.

É difícil tirarmos alguma conclusão sobre a questão do adultério ou não de Capitu, pois o romance *Dom Casmurro* é uma autobiografia de Bento Santiago, o Bentinho. Este durante toda a reconstituição de sua história demonstra ter por objetivo provar a culpa da esposa e se mostrar como vítima da traição dela com o amigo.

No romance nos deparamos com um narrador em primeira pessoa, o qual é o personagem Bentinho, e o que encontramos no romance é o retrato da mulher feito pelo marido, o que gera uma ambiguidade, pois Bentinho faz um relato dos fatos a partir do seu ponto de vista, e segundo Ivan Teixeira (1988:123), por Bentinho procurar traçar um retrato moral de Capitu, este jamais poderia ser preciso.

Apesar da questão do adultério ou não de Capitu, ser importante para a análise da personagem, neste capítulo nos propomos a apenas levantar características da personagem que a comprovem como uma mulher realista.

Em *O enigma do olhar* (1999:19), Alfredo Bosi, faz referências aos estudos de Lúcia Miguel Pereira sobre as figuras femininas machadianas, que ressalta características destas, com destaque para a personagem Capitu. Segundo a autora, Capitu é uma figura feminina perspicaz e determinada, que busca firmemente a realização do seu projeto matrimonial, segundo ela, sobre Capitu brilha o raio da autodeterminação.

Ainda segundo Lúcia Miguel Pereira, a absorção do natural (as graças do sexo) pelo social (o cálculo da pessoa que joga para vencer) dá à Capitu o poder irresistível de nocautear o adversário com as tradicionais luvas de pelica. Segundo a autora, para Machado a ideia de desejo e interesse não se dissociam, a candura natural e a perfeita dissimulação aparecem juntas.

Capitu tem o interesse de seus desejos, e não se assemelha as caricaturas dos romances realistas, e nem retoma o estereótipo ultrarromântico da donzela frágil que permeia os romances românticos.

Segundo Bosi (1999:21), Capitu atrai para o texto machadiano as metáforas inequívocas de Eros e as reações igualmente poderosas de despeito e cólera que sobrevêm ao desejo contrariado. Bosi em *O enigma do olhar* destaca o poder de sedução desta figura machadiana, o sensualismo marca a personagem, e ela é consciente de seu poder de sedução.

Capitu exerce seus dotes e almeja sua plena inserção na sociedade conservadora onde vive, a qual só poderia ser realizada através do matrimônio. Após o casamento, a personagem em plena lua-de-mel, mostra-se impaciente e quer descer da Tijuca para a cidade. Ela contava com apenas sete dias de casada e queria que todos soubessem que já estava casada. Segundo diz o próprio Bentinho, para Capitu não bastava ser casada entre quatro paredes e algumas árvores; precisava do resto do mundo também.

Segundo Bosi (1999:24), Capitu é o tipo comum de mocinha bonita e viva, que o “equívoco da fortuna” fizera nascer em berço humilde, se enriquece e se personaliza pela ação de uma vontade potente. A densidade da personagem vem precisamente da ênfase que o narrador dá à força dos seus instintos e do seu querer.

Capitu pode ser considerada, também, uma figura feminina ambiciosa que alcança seus objetivos. A personagem almejava aliar o amor e a consideração pública.

Em relação à educação feminina, em Capitu temos uma personagem que não se conforma em não poder aprender. Este fato pode ser comprovado na passagem do romance em que Capitu quer aprender Latim, mas o padre, Cabral, diz a ela que esta não é uma língua para menina, então mais para frente ela diz a Bentinho “que esta razão ascendeu nela o desejo de o saber”. Neste caso temos uma mulher que quer saber mais do que lhe é permitido, quer saber o que não se permite, e o porquê não se permite. Segundo Ingrid Stein (1984:62), Machado nos apresenta uma personagem feminina que se lembra e se refere a um episódio de limitação exclusiva ao seu sexo, que não aceita e a qual, especificamente, reage. No entanto, não há em relação a ela nenhuma menção que toca ao exercício de uma profissão, de um meio de garantir futuramente sua subsistência, mesmo sendo ela provinda de uma família modesta. Também para Capitu a solução está no casamento.

Algo que nos chama a atenção em *Dom Casmurro* é a contradição que há entre a figura da mãe de Bentinho, Dona Glória, e Capitu. A primeira é uma mulher extremamente submissa, conservadora e religiosa, enquanto a segunda é determinada e audaciosa, e Bentinho ao passar a conviver com Capitu estranha as diferenças que há entre ela e a mãe dele, que no romance está para santa, e de Capitu, que está para uma mulher que representa a perdição.

Capitu em *Dom Casmurro* representa a mulher que soube encarar o marido a ponto de prejudicar seu equilíbrio, pois Bentinho a amou desde pequeno e quando julgou que ela o havia traído, se separou e desde então nos parece que ele deixou de viver.

Machado em sua vasta obra criou algumas figuras femininas que sugerem a força e a capacidade da mulher em uma sociedade que as julgava fracas, dependentes e incapazes de gerir suas próprias vidas.

Na análise de algumas dessas figuras femininas, que realizamos no segundo capítulo, verificamos na obra de Machado de Assis, a presença de mulheres não idealizadas, com exceção de Helena, mas sim mulheres reais, as quais passaram a lutar por seus direitos, mulheres que passaram a ter voz e pouco a pouco foram conquistando seu espaço e mostrando que eram capazes de gerir suas próprias vidas sozinhas.

Dentre estas figuras femininas a que se destaca é a personagem Capitu, pois ela reúne características de uma mulher dominadora e não mais dominada, uma mulher

que pretende ditar as regras e não mais simplesmente segui-las. Diante do retrato de Capitu, feito por Bentinho, nos deparamos com uma mulher que é capaz de tudo para atingir seus objetivos, e que muitas vezes, se preciso, pode fugir aos padrões éticos. Em Capitu encontramos uma mulher concreta, no sentido de demonstrar o que sente, não ter medo de lutar pelo que quer e acredita, e não mais idealizada.

DOM CASMURRO: O RETRATO DE CAPITU PELO ESPOSO CIUMENTO

Segundo Antonio Candido (1995:30), um dos problemas que surge com frequência na obra de Machado de Assis é o da relação entre o fato real e o fato imaginado, que é um dos eixos dos grandes romances de Marcel Proust, e que ambos analisam principalmente com relação ao ciúme.

O romance Dom Casmurro conta a história de Bento Santiago, que, depois da morte de seu maior e mais fiel amigo, Escobar, se convence de que ele foi amante de sua mulher, Capitu. A esposa nega, mas Bento junta uma porção de indícios para elaborar sua convicção, sendo que o mais importante é a própria semelhança do filho com o amigo morto.

Uma estudiosa norte-americana, Helen Caldwell, no livro *The Brazilian Othelo of Machado de Assis*, segundo Candido (1995:30), levantou a hipótese, viável, de que na verdade Capitu não traiu o marido. Como o livro é narrado por este, na primeira pessoa, é preciso convir que só conhecemos a sua visão das coisas, e que para a furiosa “cristalização” negativa de um ciumento, é possível até encontrar semelhanças inexistentes, ou que são produtos do acaso, como destaca Lúcia Miguel Pereira, entre Capitu e a mãe de Sancha, mulher de Escobar.

Ainda segundo Candido (1995:30), o fato é que, dentro do universo machadiano, não importa muito que a convicção de Bento seja falsa ou verdadeira, porque a consequência é exatamente a mesma nos dois casos: imaginário ou real, ela destrói a casa e a sua vida.

Segundo Ivan Teixeira (1988:126), o ciúme, tal como Machado concebe em Dom Casmurro, é um sentimento estrutural no ocidente. Temos visto que a narrativa machadiana é preocupada com a investigação da existência, e vemos que as situações-problema ilustradas nos romances do autor nos trazem a ideia de que o homem age segundo as matrizes explicáveis por padrões de classe ou tipo moral. Por este fato, Bentinho pode ser considerado o arquitétipo do burguês enciumado. Seu amor por Capitu representa a conquista da identidade social, moral e religiosa. Segundo Teixeira (1988:127), para Bentinho amá-la, significa possuí-la conforme os padrões do meio. E

quando mulher não procede estritamente de acordo com os padrões com que é amada, ela provoca ciúme e pode estar incorrendo em traição.

Ainda conforme Teixeira, *Dom Casmurro* é a análise da tragédia conjugal de bentinho através da investigação das relações afetivas do homem com os valores de seu grupo. Para Teixeira (1988:127), toda a impressão proveniente de Dom Casmurro só se explica pela natureza poética de seu texto. Dele depende a ambiguidade de Capitu, o ciúme de Bentinho, o retrato moral da época e o sentido trágico da estória.

CAPITU E SUAS CARACTERÍSTICAS

Uma questão que aflora na cabeça do leitor de Dom Casmurro é: Quem é Capitu? Segundo Ivan Teixeira (1988:131), do ponto físico, ela é como disse Agrippino Grieco, “morena, olhos claros e grandes, nariz reto e comprido, tinha a boca fina e o queixo largo”. Do ponto de vista moral, Capitu, é um mistério, pois segundo Teixeira (1988:131), seu retrato foi traçado por um homem que não a entendeu bem. Mas é possível que fosse apenas uma mulher que soube encantar o marido a ponto de prejudicar seu equilíbrio diante da vida.

Capitu soube manter em Bentinho a paixão. Ela é todo o romance, pois dela decore todos os efeitos que provocou no narrador, as atenções do romance são voltadas a ela.

O que nos chama a atenção no romance é a descrição dos olhos da personagem, sobre os quais José Dias expressou-se assim: “Capitu, apesar daqueles olhos que o diabo lhe deu...Você já reparou nos olhos dela? São assim de cigana oblíqua e dissimulada”. Mas ele não gostava dela, no fundo porque ela era pobre.

Bentinho resolveu tirar a limpo a definição de José Dias sobre os olhos de Capitu. Mirou firme neles e foi arrastado para dentro de Capitu, como um corpo é arrastado pelo mar quando há o refluxo das ondas. É a partir daí que ele conclui que os olhos dela eram “Olhos de resseca”.

Machado concebeu imagens fortes para se referir a Capitu, e escolheu o motivo dos olhos. Segundo Teixeira (1988:132), é por aí que a tradição literária capta a essência das pessoas, no que prevalece a ideia de que os olhos são o espelho da alma. Mas, ainda segundo Teixeira (1988:133), a fala espelha mais que os olhos. Vem daí que aquelas duas imagens que popularizaram Capitu não a caracterizam propriamente. Referem-se a ela, mas possuem a função de caracterizar duas outras personagens, José Dias e Bentinho. O primeiro a considera falsa, e por isso diz que seus olhos são

de cigana oblíqua e dissimulada. O segundo sente-se arrebatado por ela, e por isso, os diz de resseca. Segundo Teixeira (1988:133), em nenhum dos casos vemos os olhos propriamente ditos, nem poderíamos, porque não há no romance um narrador onisciente em terceira pessoa que os apresentasse de fato.

Capitu é a personagem mais densa de Machado de Assis e segundo Bosi (1999:27), na menina e moça pulsam a “força” e o viço. Conforme Bosi, nela dá-se a “explosão da fúria”, expressões literais do narrador quando lembra a violência súbita da namorada que vê contrariado o seu desejo de casar com ele. “Cerrava os dentes, abanava a cabeça”. Estas reações, de mulher frustrada, logo cediam lugar a um jeito sério, atento e “sem aflição”.

Capitu era convicta que Bentinho era bisonho e maleável, portanto, tinha táticas de aliciar uns e driblar outros, segundo Bosi (1999:27), cooptando os fortes e constrangendo os fracos. Fato que fica claro no capítulo do livro “Um plano”, no qual Capitu dá conselhos a Bento em relação a José Dias: “Mostre que há de vir a ser dono da casa, mostre que quer e que pode. Dê-lhe bem a entender que não é favor”. Capitu dava ao ingênuo Bentinho lições de como ser perfeito proprietário e futuro paterfamilias. Aqui é possível observarmos toda a arte de disfarçar e manipular de Capitu, baseada no interesse.

Segundo Bosi (1999:30), em termos de modo de conhecimento, é significativo que, na figuração de Capitu, o narrador recorra à tautologia, desistindo de dar à namorada uma definição estreita e quadrada: “Capitu era Capitu, isto é, uma criatura mui particular, mais mulher do que eu era homem”.

Bosi chama a atenção para o movimento do olhar machadiano, que ora se distancia da personagem, ora a penetra. Os agregados vistos à distância, como seres redutíveis à escala das relações hierárquicas, tendem a parecer-se uns com os outros. Mas segundo Bosi (1999:32), Machado sabe que agregados também olham. E este olhar de baixo para cima, que o autor lhes delega, poderá denunciar, nas personagens que estão subindo ou querem subir, traços que o narrador prefere descartar, pois, estando postado em um observatório mais alto que os dos agregados, sabe discernir as riquezas da diferença individual, o que é justamente o que tipo nega ao outro. Bosi destaca, que são os olhares dos agregados que desmerecem Capitu, dando a entender que é falsa. Prima Justina dizia que ela olhava para baixo, defeito que é também notado em Escobar, e de José Dias é a descrição que dos olhos de cigana oblíqua e dissimulada. Prima Justina e José Dias veem em Capitu uma rival, e querem

desqualificá-la junto a Bentinho, mas para este apaixonado, Capitu era Capitu, inclassificável.

Segundo Bosi (1999:32), Bentinho vê em Capitu olhos de ressaca, intuição perturbadora, metáfora sugestiva que transfere para as vagas do mar, do mar que voltará tragando Escobar, o fluxo e o refluxo do olhar, figura da vontade de viver e de poder, uma só energia latente naquela mulher.

Quando Bento olha para Ezequiel e diz que não é seu pai, e quando vira e se vê de frente a frente com Capitu, descreve a atitude dela como sendo lívida: “Desta vez, ao dar com ela, não sei se era dos meus olhos, mas Capitu pareceu-me lívida”. Segundo Bosi, a partir daí, o juíz implacável, para quem Capitu teria sido apenas mais um exemplar do tipo feminino que subiu na vida seduzindo e enganando, conviverá com o homem que ainda ama e cujo o olhar se detém perplexo naquela que será sempre diferente de todas as mulheres, única, enigma indecifrado.

Lívida embora, e lançada no âmago da crise, “Capitu recompôs-se”, segundo Candido, o verbo conota autodomínio, lembra compostura social, atributo que convém à imagem da mulher capaz de mascarar seus sentimentos.

CAPITU: A MULHER COMO ENIGMA

Para Ingrid Stein (1984:10), Capitu oferece, entre todas as figuras femininas de Machado de Assis, o fascínio especial de permanecer um enigma, isto pela impossibilidade de delineá-la e concretizá-la. Segundo Stein (1984:105), este fato, na obra de escritores como Machado, não causa espanto, pois a ação fica em aberto, portanto, para a autora é natural que também a personagem a ela relativa permaneça em suspenso.

Segundo Stein (1984:105), um dado fundamental para que seja assim, é o fato de Capitu ser descrita exclusivamente do ponto de vista de Bentinho. As palavras dela nos diálogos são as que o marido relata, e ainda segundo Stein, Machado não faz uso do recurso de interferir na narração, como autor onisciente, para fornecer ao leitor informações imparciais e elucidativas, e isto nos leva a uma visão unilateral de Capitu. Para Linda M. Kelley, ao reconstruir a imagem de Capitu, Bentinho o faz emotivamente, ou seja, ele não está interessado nela, mas sim, em si próprio.

Conforme Kelley (100), através da figura da mulher, ele observa seu próprio casamento e reações em relação a ela, a medida da influência sobre sua própria vida.

A partir do que analisamos até aqui sobre Dom Casmurro, vemos que se torna impossível analisar a personagem Capitu fora do contexto do adultério, sendo que é a partir deste prisma que Bentinho a descreve para o leitor.

Capitu desde o início do romance é descrita como uma pessoa astuciosa e dissimulada, capaz de enganar o marido e de o ocultar com perfeição. Conforme Stein, um exemplo para sua astúcia constitui a cena em que, ainda criança, Bentinho, que a mãe prometeu fazer padre, pede a Capitu para jurar que ele será o sacerdote a oficializar seu casamento, Capitu, no entanto, sugere o juramento de que:

> Haverão de casar um com o outro, haja o que houver. Compreendeis a diferença; era mais que a eleição do cônjuge, era a afirmação do matrimônio. A cabeça da minha amiga sabia pensar claro e depressa. Realmente, a fórmula anterior era limitada, apenas exclusiva". (pp.138)

Outro exemplo que segundo Stein (1984:106) serve para evidenciar a dissimulação de Capitu é a sua reação perante o pai quando este a surpreende e repreende-a por estar estragando o reboco do muro. O fato é que Capitu está tentando apagar o nome dela e o de Bentinho, que ela riscou no muro. O pai chega até as duas crianças e pergunta se eles estão jogando o siso, o que a filha, apesar de não ser o fato, confirma de maneira veemente.

> E séria, fitou em mim os olhos, convidando-me ao jogo. O susto é naturalmente sério; eu estava ainda sob a ação do que trouxe a entrada de Pádua, e não fui capaz de rir, por mais que devesse fazê-lo, para legitimar a resposta de Capitu. Esta cansada de esperar desviou o rosto, dizendo que eu não ria daquela vez por estar ao pé do pai. E nem assim ri. Há cousas que só se aprendem tarde; é mister nascer com elas para fazê-las cedo". (pp. 87-88)

Bentinho apoia-se apenas me indícios para poder afirmar o adultério da esposa. O primeiro indício é a semelhança entre seu filho Ezequiel e o amigo Escobar, e o segundo é o comportamento de Capitu no enterro de Escobar.

Segundo Stein (1984:107), outro fator que serve para tornar a visão de Bentinho em relação ao adultério e ao próprio perfil de Capitu, nebulosa, envolta em incertezas, é a sua própria declaração de que é uma pessoa extremamente ciumenta, que seus ciúmes datam ainda da adolescência e que pelo menos nesta época existiam sem motivo concreto, portanto para Helen Caldwell, tudo poderia ser mero fruto fantasioso de zelos amorosos exagerados.

Ingrid Stein ressalta que todo esforço para vislumbrar uma silhueta mais aproximada de Capitu resulta vão, pois dela apenas se obtêm fragmentos, e mesmo nestes não se pode confiar, por saber-se que são, ou podem ser, informações suspeitas ou parciais.

Conforme Stein (1984:107), o narrador chama constantemente a atenção para a unilateralidade da narração, inclusive, e a autora destaca este ponto como importante, através da própria forma da narrativa. O tempo todo ele faz afirmações e constatações concernentes a Capitu, afirmações e constatações que ele simultaneamente pondera, atenua ou mesma retira.

As informações que o narrador enumera sobre a personalidade da esposa, segundo Stein (1984:108), são truncadas e contraditórias. Pois desde o início da narrativa Capitu nos é apresentada como uma pessoa ativa, empenhada em defender seus interesses e astuciosa, e as cenas do romance relativas a sua infância e juventude realmente comprovam tais características, porém depois do casamento nos deparamos com Capitu como esposa meiga, carinhosa e submissa.

Quando Capitu vê Bento diante de Ezequiel negando ser seu pai, ela se comporta com uma passividade, que nos causa estranheza perante suas reações diante de algumas situações. A partir daí, Capitu conclui que não há mais condição de manter o casamento e sugere a separação, e passivamente se coloca a disposição do marido, para que ele decida a forma em que ela se dará.

Segundo Stein (1984:108), com base nas informações anteriores quanto a voluntariedade de Capitu, deve-se convir que seu comportamento, ainda que admitindo sua culpa é no mínimo surpreendente, ela aceita sem a mais leve oposição a solução de Bentinho de exilá-la com o filho na Suíça. Conforme Stein (1984:108), como se verifica, a história de bentinho está contada contraditoriamente. Para a autora, é de se supor que uma mulher como Capitu, isto é, com todas as características descritas acima, poderia facilmente ter procurado uma saída mais favorável para si.

Com este fato, Stein (1984:108) destaca se não convém indagar se com Capitu não teria dado o caso clássico da mulher ativa e empreendedora solteira que, casada, se acomoda, passa a se submeter ao marido. Stein afirma que isto se trata da suposição de uma sua acomodação depois do objetivo alcançado, já que não há como prová-lo.

Pelo que podemos concluir a partir das análises das figuras femininas nos romances de Machado de Assis, é que a personagem Capitu representa uma mulher que se enquadra na posição social feminina do século XIX, ou seja, pela análise do

romance vemos que as ações da personagem têm como objetivo a concretização de seu casamento com Bentinho. Capitu é retratada por Machado como uma figura feminina forte, determinada, que é capaz de tudo para alcançar o que se propõe.

Capitu é uma personagem detentora de grande controle psicológico, é uma figura feminina consciente de seus poderes de mulher, tais como o de sedução, e podemos dizer que Capitu se aproveita de sua própria fragilidade enquanto mulher para atingir e alcançar o que quer, no caso o casamento, e quando isto ocorre podemos dizer, conforme destacou Stein (1984:108), que a personagem se acomoda, vimos que ela já havia atingido o grau máximo destinado à mulher da sociedade do século XIX, o casamento.

Após a realização do casamento verificamos, a aceitação de Capitu perante sua infelicidade neste, e a partir daí, nos deparamos digamos, com outra face da menina/moça inteligente e determinada, a face submissa e passiva de Capitu, pois o que ela tinha para alcançar já o havia sido, portanto não havia mais o porquê nem para que lutar.

Conforme Stein (1984:100), o leitor de *Dom Casmurro* está absolutamente dependente das informações de Bentinho e este dá frequentemente a impressão de sonegar ou fornecer os dados da maneira que melhor lhe convém, e, além disso, naquilo que ele decidiu relatar, os fatos aparecem evidentemente como ele foi capaz de observá-los.

Para Stein (1984:100), em Dom Casmurro, Machado escreveu um livro em que o adultério não é o problema central, mas sim o conflito psicológico em que se encontra Bentinho, através de cujas ações o escritor descreve a dificuldade ou impossibilidade de apreender o ser humano, a não ser parcial e unilateralmente, em relação à Capitu, Bento nos apresenta a imagem que ele tem dela, ela para ele é um enigma e continuará a sê-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui apresentado teve por objetivo traçar algumas características das figuras femininas de Machado de Assis que se destacam em sua obra, entre elas a personagem Helena, do romance *Helena*, e especialmente Capitu, do romance *Dom Casmurro*.

Pelo que pudemos verificar, Helena é a única figura feminina realmente romântica na obra de Machado de Assis, é uma mulher totalmente idealizada, tanto que

ela não consegue concretizar seu amor com Estácio, porque morre. Já a personagem Capitu, ao contrário de Helena, é uma figura feminina forte e determinada, que não se detêm diante dos obstáculos para alcançar seus objetivos. Capitu transforma sua fragilidade, enquanto mulher, em graça e charme, como se estes fatores representassem uma arma para que ela alcançasse o que almejava.

Muitas destas figuras femininas não eram felizes em seus casamentos, pois eram realizados mais por conveniência do que por amor, mas elas eram conformadas, não verificamos uma única figura feminina machadiana, que se rebele diante de tal situação. Nem mesmo Capitu, que é caracterizada como geniosa e determinada, sendo acusada pelo esposo de ter cometido adultério, mostra-se rebelada, ao contrário, ela se coloca a disposição do marido para que ele tome a decisão que lhe convir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNADES, MariavThereza Caiuby Crescenti, *Mulheres de Ontem*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1998.

BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*; 37°ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

BOSI, Alfredo. *Machado de Assis o enigma do olhar*. São Paulo: Ática,1999

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995

DEL PRIORE, Mary. *A mulher na história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1988

D'ONOFRIO, Salvatore. *Literatura Ocidental*. São Paulo: Ática, 2004

FONTANA, Dino F. *Literatura Brasileira*. 3°ed. São Paulo: Saraiva, 1972

PUJOL, Alfredo. *Machado de Assis*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1934

STEIN, Ingrid. *Figuras femininas em Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984

TEIXEIRA, Ivan. *Apresentação de Machado de Assis*. São Paulo: Martins Fontes, 1988

LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, LINGUÍSTICO E SOCIOCULTURAL

GABRIELA AMORIM RIBEIRO[10]

RESUMO

A literatura infantil desempenha papel fundamental na formação humana, constituindo importante instrumento para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da sensibilidade estética, do pensamento crítico e da construção da identidade da criança. Além de favorecer a aquisição da leitura e da escrita, o contato com obras literárias amplia repertórios culturais, promove experiências estéticas e contribui para o desenvolvimento das competências cognitivas, emocionais e sociais. O presente artigo, de abordagem qualitativa, apresenta contribuições da literatura para a formação do leitor infantil. O objetivo consiste em analisar as contribuições da literatura infantil para a formação do leitor na Educação Básica, discutindo sua importância no desenvolvimento integral da criança, na mediação da leitura realizada pelo professor e na construção de práticas pedagógicas voltadas ao letramento literário. Os resultados evidenciam que a literatura infantil ultrapassa sua função recreativa, constituindo-se como elemento essencial para a formação de leitores críticos, autônomos e capazes de interpretar diferentes manifestações culturais. Conclui-se que a mediação qualificada do professor, aliada à oferta de obras literárias diversificadas e de qualidade estética, fortalece os processos de aprendizagem e contribui significativamente para a formação cidadã.

Palavras-chave: Literatura infantil; Formação do leitor; Letramento literário; Mediação da leitura; Educação Básica.

[10] Graduada em pedagogia pela Universidade Nove de Julho (**2021**); Especialista em psicopedagogia pela Universidade Nove de Julho (**2022**); Mestra em educação pela Universidade Nove de Julho (**2025**); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Prof.ª Mª Antonieta D'Alkimin Basto.

1 INTRODUÇÃO

A literatura infantil ocupa lugar de destaque no desenvolvimento da criança por constituir uma das primeiras formas de contato com a linguagem artística, com a imaginação e com diferentes manifestações culturais. Muito além do entretenimento, as obras literárias possibilitam experiências estéticas, despertam emoções, ampliam repertórios linguísticos e favorecem a construção de conhecimentos acerca de si, do outro e do mundo. Nesse sentido, a leitura literária assume papel fundamental na formação humana, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural dos sujeitos desde a infância.

Nas últimas décadas, estudos desenvolvidos nas áreas da Educação, Linguística, Psicologia e Literatura têm evidenciado que o contato sistemático com textos literários favorece o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, da criatividade, da capacidade interpretativa, da empatia e do pensamento crítico. Ao interagir com diferentes narrativas, personagens, conflitos e contextos socioculturais, a criança amplia suas possibilidades de compreensão da realidade, desenvolvendo competências indispensáveis para sua formação integral.

No contexto escolar, a literatura infantil desempenha papel estratégico na constituição do leitor literário. Entretanto, para que esse processo ocorra de maneira significativa, faz-se necessária uma mediação pedagógica que valorize a experiência estética da leitura, respeitando o caráter artístico das obras e evitando reduzi-las a meros instrumentos para o ensino de conteúdos gramaticais ou comportamentais.

Essa compreensão aproxima-se do conceito de letramento literário, que defende a formação de leitores capazes de estabelecer relações entre texto, contexto e experiência pessoal, atribuindo sentidos às obras e desenvolvendo competências interpretativas cada vez mais complexas. Sob essa perspectiva, a leitura literária ultrapassa o domínio técnico da decodificação, constituindo-se como prática social, cultural e estética que favorece a participação crítica na sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa concepção ao reconhecer a literatura como importante manifestação artística e cultural, propondo experiências de leitura que ampliem o repertório dos estudantes, valorizem diferentes tradições literárias e estimulem a apreciação estética desde

os primeiros anos da Educação Básica. O documento também destaca o papel da escola na garantia do acesso democrático aos bens culturais, entre eles a literatura, compreendida como direito de todos.

Nesse cenário, o professor assume função essencial como mediador entre a criança e o texto literário. Sua atuação envolve a seleção criteriosa de obras, a organização de situações de leitura, a promoção de espaços de diálogo e a valorização das múltiplas interpretações produzidas pelos estudantes. Dessa forma, a mediação docente contribui para transformar a leitura em experiência significativa, prazerosa e formativa.

Além da escola, a família exerce influência significativa na constituição dos hábitos de leitura. Crianças que convivem com práticas leitoras em seus ambientes familiares tendem a desenvolver maior interesse pelos livros e maior familiaridade com a linguagem escrita. Entretanto, considerando as desigualdades de acesso aos bens culturais presentes na sociedade brasileira, a escola assume papel ainda mais relevante na democratização da literatura e na formação de leitores.

Diante dessas considerações, torna-se pertinente refletir sobre as contribuições da literatura infantil para o desenvolvimento integral da criança e para a formação do leitor na Educação Básica, considerando os desafios e as possibilidades que permeiam as práticas de leitura no contexto escolar.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da literatura infantil para a formação do leitor, discutindo sua importância para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e sociocultural da criança, bem como o papel da mediação pedagógica na construção de práticas de letramento literário.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Literatura infantil: percurso histórico e fundamentos teóricos

A literatura infantil consolidou-se como campo específico de produção artística e investigação acadêmica a partir das transformações sociais, culturais e educacionais que redefiniram a concepção de infância ao longo dos séculos XVIII e XIX. Até esse período, a criança era frequentemente percebida como um adulto em miniatura, inexistindo produções literárias destinadas especificamente

ao público infantil. Com o reconhecimento da infância como etapa singular do desenvolvimento humano, surgiram obras voltadas às necessidades, interesses e características desse público, contribuindo para a construção de uma literatura com identidade própria.

No Brasil, a literatura infantil ganhou expressiva relevância a partir das contribuições de autores como Monteiro Lobato, que revolucionou a produção literária destinada às crianças ao incorporar elementos da cultura brasileira, da fantasia e do humor. Posteriormente, o campo expandiu-se significativamente com escritores como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Lygia Bojunga, Eva Furnari, Ricardo Azevedo e inúmeros outros que passaram a abordar temas relacionados à diversidade, à cidadania, aos direitos humanos, às relações familiares e às diferentes formas de compreender o mundo.

Segundo Coelho (2000), a literatura infantil constitui manifestação artística cuja principal finalidade é proporcionar experiências estéticas capazes de estimular a imaginação, a sensibilidade e a construção de significados. Dessa forma, sua função ultrapassa o caráter utilitário frequentemente atribuído aos textos escolares, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, da reflexão e da formação cultural dos leitores.

Nessa mesma perspectiva, Zilberman (2003) destaca que a literatura infantil favorece a formação de sujeitos críticos ao possibilitar o contato com diferentes visões de mundo, ampliando a capacidade de interpretação da realidade e fortalecendo a autonomia intelectual. Assim, a leitura literária não se restringe ao desenvolvimento da competência leitora, mas constitui importante instrumento de humanização, permitindo que a criança compreenda emoções, conflitos, valores e diferentes formas de organização da vida em sociedade.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Antonio Candido (1988), para quem a literatura representa um direito humano fundamental, uma vez que possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da compreensão da experiência humana. Sob essa perspectiva, garantir o acesso das crianças à literatura de qualidade constitui responsabilidade ética e educacional, especialmente no contexto escolar, onde muitas vezes ocorre o primeiro contato sistemático com os livros literários.

2.2 A literatura infantil e o desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional da criança

A literatura infantil constitui importante instrumento para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que promove experiências capazes de estimular simultaneamente aspectos cognitivos, linguísticos, emocionais, sociais e culturais. Ao interagir com narrativas ficcionais, poemas, contos e diferentes gêneros literários, a criança amplia seu repertório linguístico, desenvolve a imaginação, fortalece a capacidade interpretativa e constrói novos significados acerca do mundo e de si mesma.

Do ponto de vista cognitivo, a leitura literária favorece processos relacionados à memória, à atenção, à formulação de hipóteses, à inferência, ao pensamento simbólico e à resolução de problemas. Durante a leitura, o leitor mobiliza conhecimentos prévios, estabelece relações entre acontecimentos, interpreta intenções das personagens e elabora previsões sobre o desenvolvimento da narrativa, exercitando competências fundamentais para a aprendizagem escolar.

Sob a perspectiva da linguagem, a literatura infantil amplia significativamente o vocabulário, favorece o desenvolvimento da oralidade e da escrita e possibilita o contato com diferentes estruturas textuais e recursos expressivos. A riqueza estética presente nas obras literárias permite que a criança compreenda diferentes formas de utilização da linguagem, desenvolvendo sensibilidade para aspectos relacionados à sonoridade, ritmo, metáforas, imagens e múltiplos sentidos presentes nos textos.

Além dos aspectos cognitivos e linguísticos, a literatura exerce importante influência sobre o desenvolvimento socioemocional. Ao acompanhar conflitos, sentimentos, desafios e experiências vivenciadas pelas personagens, a criança aprende a reconhecer emoções, desenvolver empatia, compreender diferentes perspectivas e refletir sobre valores éticos presentes nas relações humanas.

Segundo Abramovich (1989), ouvir e ler histórias constitui uma das experiências mais significativas da infância, pois permite à criança vivenciar diferentes emoções em ambiente seguro, elaborando medos, inseguranças, dúvidas e expectativas por meio da imaginação. Dessa forma, a literatura contribui para o desenvolvimento da inteligência emocional, favorecendo processos de autoconhecimento e convivência social.

Nesse sentido, a leitura literária ultrapassa os objetivos relacionados à alfabetização, constituindo-se como experiência formativa capaz de promover o desenvolvimento integral da criança e fortalecer competências essenciais para sua participação na vida social.

2.3 O letramento literário e a formação do leitor

Nas últimas décadas, o conceito de letramento literário passou a ocupar posição central nas discussões acerca da formação de leitores. Diferentemente das práticas voltadas exclusivamente para o ensino da decodificação, o letramento literário compreende a leitura como prática cultural, estética e social, capaz de promover a construção de sentidos e o desenvolvimento da competência interpretativa.

Segundo Cosson (2021), formar leitores literários significa criar condições para que crianças e jovens estabeleçam relações significativas com os textos, desenvolvendo autonomia para interpretar, apreciar e dialogar com diferentes manifestações literárias. Essa perspectiva compreende que a leitura literária não possui respostas únicas, mas possibilita múltiplas interpretações construídas a partir das experiências, conhecimentos e vivências de cada leitor.

Nesse contexto, a escola desempenha papel fundamental ao garantir o acesso sistemático às obras literárias, proporcionando experiências diversificadas de leitura que favoreçam o contato com diferentes autores, gêneros, culturas e formas de expressão artística.

Entretanto, diversos pesquisadores alertam para o risco de escolarização excessiva da literatura. Quando os textos literários são utilizados apenas como instrumentos para ensinar gramática, ortografia ou conteúdos curriculares, sua dimensão artística tende a ser reduzida, comprometendo a formação do leitor literário.

A experiência literária exige tempo, diálogo, escuta, imaginação e liberdade interpretativa. Assim, práticas como rodas de leitura, contação de histórias, leitura compartilhada, clubes do livro, dramatizações e conversas sobre as obras favorecem a construção de vínculos afetivos entre os estudantes e a literatura, fortalecendo o hábito leitor.

Além disso, a formação do leitor deve ser compreendida como processo contínuo, iniciado na primeira infância e ampliado ao longo de toda a trajetória

escolar. Quanto maior a diversidade de experiências literárias oferecidas às crianças, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento de leitores críticos, sensíveis e autônomos.

2.4 A mediação da leitura no contexto escolar

A qualidade das experiências de leitura vivenciadas pelas crianças depende, em grande medida, da atuação do professor como mediador entre o leitor e a obra literária. A mediação da leitura envolve a criação de situações que despertem o interesse pelos livros, incentivem a participação ativa dos estudantes e favoreçam a construção coletiva de sentidos.

Nesse processo, cabe ao professor selecionar obras de qualidade estética, compatíveis com as características dos estudantes, respeitando a diversidade cultural, étnica, linguística e social presente na comunidade escolar. A escolha dos livros deve priorizar textos capazes de ampliar horizontes culturais, estimular a reflexão e proporcionar experiências significativas de leitura.

A leitura realizada pelo professor constitui importante estratégia de mediação, especialmente nos primeiros anos da Educação Básica. Ao ouvir histórias lidas com expressividade, as crianças entram em contato com diferentes formas de organização da linguagem escrita, ampliam seu vocabulário e desenvolvem interesse pelo universo literário antes mesmo de dominarem plenamente o sistema de escrita alfabética.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização das interpretações produzidas pelos estudantes. Em vez de buscar respostas previamente estabelecidas, o professor deve incentivar o diálogo, acolher diferentes pontos de vista e estimular a argumentação, favorecendo a construção de uma comunidade de leitores.

Nesse contexto, a biblioteca escolar também desempenha papel estratégico. Mais do que espaço destinado ao empréstimo de livros, ela constitui ambiente de convivência, descoberta e formação cultural. Bibliotecas organizadas, acessíveis e integradas ao planejamento pedagógico ampliam significativamente as oportunidades de contato dos estudantes com a literatura.

Assim, a mediação da leitura ultrapassa a realização de atividades pontuais, configurando-se como prática permanente que contribui para o fortalecimento da cultura leitora no ambiente escolar.

2.5 Literatura infantil, BNCC e práticas pedagógicas contemporâneas

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a literatura como manifestação artística indispensável à formação dos estudantes e orienta que as práticas de leitura estejam presentes ao longo de toda a Educação Básica. O documento enfatiza a necessidade de garantir experiências de leitura diversificadas, contemplando diferentes gêneros literários, autores, culturas e tradições, de modo a ampliar o repertório cultural dos estudantes.

Essa perspectiva rompe com concepções utilitaristas da literatura, compreendendo a leitura como direito cultural e elemento constitutivo da formação humana. Dessa forma, as práticas pedagógicas devem priorizar situações que favoreçam o prazer estético, a apreciação das obras, a construção de sentidos e a participação ativa dos estudantes nas experiências leitoras, assim como a aproximação com sua realidade vivida, como nos aponta Freire (2021).

Entre as estratégias mais utilizadas destacam-se a leitura compartilhada, a contação de histórias, os projetos literários, as rodas de conversa, as dramatizações, as oficinas de escrita criativa, os saraus, as feiras literárias e a utilização de recursos digitais que ampliem o acesso às obras e promovam diferentes formas de interação com os textos.

As tecnologias digitais também vêm ampliando as possibilidades de formação do leitor, permitindo acesso a livros digitais, audiolivros, bibliotecas virtuais e diferentes recursos multimodais. Entretanto, pesquisadores ressaltam que esses recursos devem complementar, e não substituir, a experiência de leitura de obras literárias integrais, preservando sua dimensão estética e cultural.

Por fim, destaca-se que a formação de leitores constitui responsabilidade compartilhada entre escola, família e sociedade. A articulação entre esses diferentes espaços fortalece os hábitos de leitura e amplia as oportunidades de acesso das crianças aos bens culturais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais crítica, democrática e leitora.

2.6 Desafios para a formação do leitor na contemporaneidade

A formação de leitores constitui um dos principais desafios da educação contemporânea. Apesar dos avanços das políticas públicas de incentivo à leitura e da ampliação do acesso aos livros, diversos fatores ainda dificultam a consolidação de uma cultura leitora entre crianças e adolescentes. Questões relacionadas às desigualdades sociais, às limitações de acesso aos bens culturais, às mudanças nos hábitos de consumo de informação e à crescente presença das tecnologias digitais influenciam diretamente as práticas de leitura desenvolvidas no contexto escolar e familiar.

Entre os desafios mais evidentes destaca-se a concorrência entre a leitura literária e as múltiplas formas de entretenimento digital. O acesso constante às redes sociais, aos vídeos curtos e aos jogos eletrônicos modifica as formas de interação das crianças com a linguagem, exigindo da escola a criação de estratégias capazes de despertar o interesse pela leitura sem desconsiderar as transformações culturais da sociedade contemporânea.

Entretanto, a presença das tecnologias digitais não deve ser compreendida apenas como obstáculo à formação do leitor. Quando utilizadas de forma crítica e planejada, elas podem ampliar o acesso às obras literárias por meio de bibliotecas virtuais, livros digitais, audiolivros, plataformas colaborativas de leitura e recursos multimodais que aproximam diferentes públicos da produção literária.

Outro desafio refere-se à necessidade de garantir o acesso democrático à literatura de qualidade. Embora programas governamentais tenham contribuído para a ampliação dos acervos escolares, ainda persistem desigualdades relacionadas à infraestrutura das bibliotecas, à atualização dos acervos e à formação dos profissionais responsáveis pela mediação da leitura.

Nesse cenário, torna-se fundamental compreender a literatura como direito cultural e elemento constitutivo da formação humana. Candido (1988) afirma que o acesso à literatura representa um direito universal, uma vez que toda sociedade necessita da experiência estética para desenvolver sua capacidade de imaginar, sentir, refletir e compreender a condição humana.

A escola, portanto, assume papel estratégico na democratização desse direito. Ao oferecer experiências literárias diversificadas e significativas, contribui

para reduzir desigualdades de acesso aos bens culturais e fortalece a formação de leitores críticos, autônomos e socialmente participativos.

Outro aspecto importante diz respeito à formação dos professores. O mediador da leitura precisa ser, antes de tudo, um leitor. Sua relação com os livros influencia diretamente a qualidade das experiências proporcionadas aos estudantes. Assim, políticas de formação inicial e continuada que valorizem a literatura e o letramento literário tornam-se fundamentais para fortalecer as práticas pedagógicas voltadas à formação de leitores.

Diante dessas reflexões, observa-se que os desafios da contemporaneidade exigem práticas educativas comprometidas com a valorização da literatura como manifestação artística, patrimônio cultural e direito de todos. A construção de uma sociedade leitora depende da atuação conjunta entre escola, família, políticas públicas e instituições culturais, promovendo condições para que crianças tenham acesso permanente a obras literárias diversificadas e de qualidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender que a literatura infantil constitui elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança e para a formação de leitores capazes de interpretar criticamente a realidade. Ao proporcionar experiências estéticas, ampliar repertórios culturais e favorecer o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da sensibilidade, a literatura ultrapassa sua função recreativa e consolida-se como importante instrumento de formação humana.

Os estudos analisados evidenciam que o contato sistemático com obras literárias favorece o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social das crianças, contribuindo para a construção da autonomia intelectual, da empatia, da criatividade e do pensamento crítico. Tais contribuições reforçam a necessidade de garantir o acesso democrático à literatura desde os primeiros anos da Educação Básica, reconhecendo-a como direito cultural indispensável ao exercício da cidadania.

Verificou-se, ainda, que a formação do leitor depende de práticas pedagógicas fundamentadas no letramento literário, nas quais a leitura seja compreendida como experiência estética e social, e não apenas como instrumento para o ensino de conteúdos curriculares. Nesse contexto, o professor desempenha papel central ao selecionar obras de qualidade, promover espaços de diálogo e incentivar interpretações diversas, respeitando as experiências e os conhecimentos construídos pelos estudantes.

Outro aspecto evidenciado refere-se à importância da articulação entre escola, família e sociedade na consolidação dos hábitos de leitura. A formação de leitores constitui processo contínuo que exige ambientes culturalmente ricos, acesso permanente aos livros e mediações qualificadas capazes de despertar o interesse pela literatura e fortalecer o vínculo das crianças com a leitura.

Conclui-se, portanto, que investir na literatura infantil significa investir na formação de sujeitos críticos, sensíveis, criativos e culturalmente participativos. Espera-se que as reflexões apresentadas neste estudo contribuam para fortalecer as práticas de leitura desenvolvidas na Educação Básica e incentivem novas pesquisas voltadas à formação do leitor e ao letramento literário no contexto educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

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

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1988.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

PETIT, Michèle. A arte de ler: ou como resistir à adversidade. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

UNESCO. Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Paris: UNESCO, 2021.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. Literatura infantil brasileira: histórias e histórias. São Paulo: Ática, 2017.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS E PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

PATRÍCIA DA SILVA OLIVEIRA GUERRA

RESUMO

Neste artigo busquei esclarecer que a educação especial é um conjunto de práticas destinadas a garantir que estudantes com deficiências, transtornos do desenvolvimento ou necessidades educacionais especiais tenham acesso a um ensino de qualidade. Ela surgiu da necessidade de garantir que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, independente de suas especificidades, pois todos temos o direito de aprender e se desenvolver.

Sabemos que existem leis que garantem o acesso e permanecia dos alunos com necessidades especiais nos sistemas de ensinos, mas apesar destas leis a presença dos portadores de necessidades especiais nos sistemas de ensinos estão menores e encontramos dificuldades que impedem que estas leis sejam efetivamente concluídas e alcançadas por todos os que necessitam.

Um dos impedimentos que encontramos na atualidade é entender as dificuldades de cada estudante portador de necessidade especial em sua especificidade. A falta de recursos no ambiente escolar também se torna outro grande fator de impedimento.

Muitas famílias também colocam barreiras ao matricular seus filhos em uma escola, ressaltando a dificuldade na locomoção do trajeto de casa para escola, a acessibilidade no ambiente escolar, nas ruas e distúrbios emocionais causados muitas vezes pela discriminação.

Gil (2006) afirma que as principais barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam são os preconceitos, a discriminação e os ambientes sem acessibilidade, visto que estes foram criados a partir da concepção idealizada de uma pessoa normal, do homem perfeito.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão e Participação.

INTRODUÇÃO

Diante deste tema, refletimos sobre a importância da inclusão no ambiente escolar. A educação especial é a realização do direito à educação para todas as pessoas com necessidades especiasi, independentemente de suas diferenças. Trata-se de garantir que estudantes com deficiências, transtornos do desenvolvimento ou outras necessidades educacionais específicas tenham acesso, permanência e se desenvolvam no ambiente escolar.

A educação é um direito humano fundamental, assegurado por legislações nacionais. Contudo, ao longo da história, pessoas com deficiência ou necessidades educacionais específicas foram excluídas dos processos de ensino e aprendizagem. A **Educação Especial e Inclusiva** surge como resposta a essa exclusão, propondo práticas pedagógicas que garantam acesso, permanência e aprendizagem significativa em ambientes escolares.

Esse processo exige grande preparo, por parte dos orientadores responsáveis pelas aulas, pois estes devem conhecer previamente a necessidade de cada estudante, para poder planejar antecipadamente, atividades adequadas a necessidade de cada estudante.

No Brasil, a trajetória da Educação Inclusiva foi consolidada por importantes legislações.

A **Constituição Federal de 1988** assegurou o direito à educação para todos e dever do Estado e da família, com o objetivo do desenvolvimento pleno da pessoa, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho, garantindo a igualdade de acesso e permanência na escola.

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996)** reconheceu a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, voltadas para estudantes com deficiências, altas habilidades/ superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

Em 2008, a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** estabeleceu diretrizes para que estudantes com deficiência fossem matriculados

em escolas regulares, recebendo apoio por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que complementa o aprendizado através de recursos obtidos através de estudos de casos individuais. Esta diretriz o sistema a oferecer igualdade de oportunidades desde a educação infantil até o ensino superior.

Posteriormente, a **Lei Brasileira de Inclusão (2015)** assegura e promove em condições de igualdade, o exercício dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, visando a inclusão social e cidadania.

Um marco histórico que consolidou a **educação inclusiva como direito fundamental**, orientando governos, organizações e comunidades a garantir que todos os indivíduos, , tenham acesso a uma educação de qualidade foi a Declaração de Salamanca, que busca garantir que todos tenham acesso ao sistema regular de ensino. Ela foi adotada durante a Conferência Mundial sobre necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca em 1994.

Principais Pontos para Inclusão de Estudantes com Necessidades Especiais:

O papel do orientador na educação especial é central, pois ele é facilitador do aprendizado. Mediar à aprendizagem significa criar oportunidades para que cada estudante construa conhecimento a partir de suas possibilidades.

A formação continuada dos orientadores é essencial para a implementação efetiva da educação inclusiva. Os orientadores precisam estar constantemente atualizados sobre práticas e estratégias para incluir a todos na sala de aula e a lidar com a diversidade.

Assim, é fundamental que os profissionais de educação estejam preparados para criar ambientes inclusivos, adaptando práticas e estratégias que atendam às especificidades de cada aluno, tornando as aulas prazerosas para todos os estudantes.

Programas de formação continuada e cursos de capacitação são fundamentais para garantir que os orientadores estejam preparados para enfrentar os desafios da inclusão e

possam contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento dos seus alunos (Brito e Flores, 2023).

A seguir listo alguns pontos para inclusão de estudantes com necessidades especiais na sala de aula:

- Respeito à dignidade, considerando cada estudante em sua singularidade.

- Promover situações de igualdade, visando à inclusão social.

- Participação e autonomia, promovendo aprendizagem que favoreça a independência social, comunicativa e acadêmica.

- Planejar com intencionalidade, adaptar os objetivos para atender diferentes modos de aprender.

Qual a Diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva?

Basicamente, as duas devem dialogar, isto é, atuar em conjunto.

A **Educação Especial** é destinada a um público específico (estudantes com deficiência física, deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação) .

Nela, o ensino visa identificar as necessidades específicas de cada aluno com deficiência e elaborar recursos pedagógicos e de acessibilidades para promover a plena participação e desenvolvimento pessoal de cada um.

Nesse contexto, a educação especial pode ser ofertada em escolas de ensino regular ou em instituições especializadas para alunos com alguma deficiência.

A Constituição Federal de 1988 garante o direito à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência.

Educação inclusiva

A **Educação Inclusiva** é uma abordagem educacional que visa garantir que todos os estudantes sejam incluídos no ambiente escolar, tenham acesso, possam participar ativamente das aulas e consigam desenvolver as atividades propostas.

Na educação inclusiva, os professores utilizam metodologias e recursos que atendem às necessidades dos alunos com NEE. Nesse sentido, procura-se adaptar a forma como o conteúdo é apresentado para garantir que todos possam participar e aprender juntos.

Além disso, a educação inclusiva não se destina a um grupo específico de alunos, na verdade, ela é destinada a todos e reconhece que cada indivíduo é único.

O conceito, portanto, abrange não só necessidades especiais, mas também diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem.

Conclusão

A educação especial e a educação inclusiva caminham juntas, buscando o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Educação especial é compromisso com direitos e com a transformação social. Exige que reconheçamos cada estudante como sujeito de direitos e de possibilidades. Incluir é construir caminhos para que todos aprendam e participem plenamente da vida escolar e social.

A Educação Especial e Inclusiva é mais do que garantir acesso ao ambiente escolar, trata-se de promover uma escola que reconheça e valorize a diversidade humana. O futuro da educação depende da implementação de práticas pedagógicas inclusivas, da consolidação de políticas públicas consistentes e da construção de uma sociedade que compreenda as diferenças como fatores fundamentais da vida em sociedade.

A educação inclusiva é um processo em constante construção. Apesar dos avanços legais e pedagógicos, ainda há diversas lacunas que precisam ser reconhecidas e superadas. É necessário fortalecer políticas públicas, investir em formação docente e promover uma cultura inclusiva. O futuro da educação depende da capacidade de reconhecer e valorizar a diversidade como elemento essencial da democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial e Inclusiva busca garantir que todos os estudantes com necessidades especiais possam freqüentar o ambiente escolar.

O objetivo da educação especial é promover aprendizagem, autonomia e participação plena de todos os estudantes na escola e na sociedade. Para garantir a participação plena desses estudantes, faz-se necessário conhecer suas necessidades individuais e através delas criar estratégias que respeitem suas particularidades e possam oferecer melhores oportunidades no aprendizado.

A Educação Inclusiva busca garantir que os estudantes com necessidades especiais sejam incluídos e participem ativamente das aulas, alcançando o seu desenvolvimento pleno.

Ao reconhecer as diferentes vivências e contextos dos estudantes com necessidades especiais, os educadores podem adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada estudante, promovendo um aprendizado mais significativo, onde todos possam participar efetivamente das aulas.

Incluir é oferecer oportunidades de aprendizagem em todos os espaços educativos aos portadores de necessidades especiais, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando as singularidades de cada um.

Nesse contexto, é fundamental que as atividades sejam variadas e inclusivas, atendendo às diferentes necessidades e interesses dos estudantes. Dessa maneira, o orientador contribui não apenas para o aprendizado dos estudantes, mas também para a formação de cidadãos mais conscientes e colaborativos.

Quando o orientador planeja, ele assume a responsabilidade de garantir que o tempo do estudante seja usado para o seu desenvolvimento integral. O planejamento antecipado das aulas garante que cada atividade proposta tenha uma razão de ser, um objetivo.

REFERÊNCIAS

Conceito de Educação especial: Origem, Definição e Significado

DESAFIOS NA INCLUSÃO: AS DIFICULDADES DOS DOCENTES AO TRABALHAR COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA – ISSN 1678-0817 Qualis/DOI

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

dificuldades dos profesores para atuar como educação especial - Pesquisar

ttps://pedagogiadescomplicada.com.br/qual-e-a-diferenca-entre-educacao-especial-e-educacao-inclusiva/

abortolanza,+Gerente+da+revista,+1-TC-ESCOLA+INCLUSIVA+BARREIRAS+E+DESAFIOS.pdf

ANÁLISE COMPARATIVA DOS POEMAS “VIRGEM MORTA” E “ANNABEL LEE”

ANA PAULA LEITÃO DE OLIVEIRA TIERNO

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo fazer uma análise comparativa entre os poemas “Virgem Morta” de Álvares de Azevedo e “Annabel Lee” de Edgard Allan Poe. O propósito da análise é revelar as semelhanças e diferenças entre os dois poemas. Isto será feito por meio de alguns aspectos ligados ao contexto histórico, a vida e as influências de ambos os poetas, além do conjunto de recursos estilísticos; elementos metafóricos, escolhas lexicais, inversões, personificações e rimas, presentes nesses poemas.

Palavras chave: Poe, Álvares de Azevedo, “Virgem Morta”, “Annabel Lee”, poema, análise, comparação.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to do a comparative analysis of the poems “Virgem Morta” written by Álvares de Azevedo and “Annabel Lee” written by Edgar Allan Poe. The analysis intent to reveal similarities and dissimilarities amidst both poems. And this will be done by means of some aspects related to historic context, life and influences of both poets besides a set of stylistic resources - metaphorical elements, lexical selections, inversions, personifications and rhymes - in these poems.

Key words: Poe, Álvares de Azevedo, “Virgem Morta”, “Annabel Lee”, poem, analysis, comparison.

1. INTRODUÇÃO

Para a elaboração deste trabalho primeiramente pesquisamos os aspectos da vida e obra dos poetas românticos Álvares de Azevedo e Edgar Allan Poe. Após esta pesquisa, fizemos a leitura de vários poemas dos dois autores e percebemos que, em muitos deles, a temática era muito semelhante; além disso, dois poemas nos chamaram a atenção também pela semelhança do enredo: *“*Virgem Morta*”* de Álvares de Azevedo e *“*Annabel Lee” de Edgar Alan Poe.

Ambos os poetas transmitem ao leitor profundos sentimentos de tristeza, pessimismo, melancolia, entre outros, por não estarem ao lado da amada, o eu lírico sente-se numa prisão no mundo real onde a liberdade e a felicidade só parecem possíveis por meio da morte e do reencontro com a mulher idealizada.

Os poetas iniciam os poemas descrevendo o espaço onde transcorre a ação da narrativa, em “Virgem Morta”, “Lá bem na extrema da floresta virgem” e em “Annabel Lee” “In a Kingdom by the sea” (Num reino próximo ao mar). O desenvolvimento dos dois poemas nos mostra o sofrimento do eu lírico, distante da mulher amada. Em “Virgem Morta”, por exemplo, por meio dos versos: “E tu, vida que amei! Pelos teus vales com ela sonharei eternamente...” e em “Annabel Lee”, por meio dos versos:”...Nor the demons down under the sea, Can ever dissever my soul for the soul, of the beautiful Annabel Lee” (... nem demônios do mar, jamais poderão separar minha alma da bela Annabel Lee). O desfecho dos

poemas também é muito parecido, pois os dois sugerem que o eu lírico está deitado sobre o túmulo da mulher amada esperando pela morte. Esta é a única saída para reencontrá-la. Isto fica claro na última estrofe de “Virgem Morta”: “E quando a mágoa devorar meu peito/ E quando eu morra de esperar por ela/ Deixai que eu durma ali e que descanse/ Na morte ao menos, junto ao seio dela!” e nos últimos versos da 6º estrofe de “Annabel Lee”: “And so, all the night-tide, I lie down by the side/ Of my darling-my darling-my life and my bride, In the sepulchre there by the sea/ In her tomb by the sounding sea” (assim, a noite inteira, eu deito junto a ela, minha querida, minha querida, minha vida e minha noiva no sepulcro próximo ao mar, no sua tumba próxima ao som do mar).

Os recursos estilísticos, as cuidadosas escolhas lexicais, os ricos elementos metafóricos, as rimas, as inversões, as personificações serão os principais elementos abordados nesta pesquisa. É a partir dessas constatações e das estratégias de construção dos poemas que serão feitas as análises comparativas a que nos propusemos. É importante esclarecer que numeramos as estrofes dos poemas para facilitar a leitura e utilizamos o original em inglês de Poe, mas quando se fez necessário recorremos à tradução de alguns fragmentos ou palavras.

2. CONTEXTO HISTÓRICO E VIDA: ÁLVARES DE AZEVEDO E EDGAR ALLAN POE

Para fazermos as análises comparativas entre o poema “Virgem Morta” de Álvares de Azevedo e “Annabel Lee” de Edgar Allan Poe é necessário entender

alguns aspectos ligados ao contexto histórico, à vida e às influências que cada um dos autores sofreu.

Não sabemos ao certo em que ano o poema “Virgem Morta” foi escrito, pois toda a obra de Álvares de Azevedo foi publicada após a sua morte; sabemos, porém, por meio de sua biografia, que ele escreveu grande parte de seus poemas durante sua vida acadêmica, quando estudava direito, em 1848, na cidade de São Paulo.

Naquele momento o Brasil estava sob domínio do II Império (1840/1889). A dependência e o atraso político, econômico e cultural brasileiros eram evidentes e durante esse período de meados do século XIX surgia, no Brasil, a estética do Romantismo. O Romantismo teve origem na Europa, no final do século XVIII; o movimento seguia os ideais do Liberalismo e da Revolução Francesa, cujo lema era liberdade, igualdade e fraternidade; foi um movimento da burguesia que se refletiu na literatura, esta com uma linguagem mais coloquial, uma arte da burguesia para a burguesia e que acabou se expandindo para os demais países.

No Brasil, o movimento teve como marco inicial a publicação de “Suspiros Poéticos e Saudades” (1836), de Gonçalves Dias, que foi professor de Álvares de Azevedo durante os anos em que este estudou no ginásio, no colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

O Brasil passava por dificuldades como o atraso político, cultural e econômico, porém a nossa literatura romântica se desenvolveu e teve como base muitas influências européias.

Foi nesse contexto que surgiram os poemas de Álvares de Azevedo. Um poeta extremamente culto, erudito, mas alheio aos problemas sociais e políticos de seu tempo, segundo Afrânio Coutinho em seu livro *A literatura no Brasil*: “Sua

poesia não revela nenhuma impregnação afetiva e enfática da realidade nacional ou momento histórico em que viveu" (1969,p.132).

Álvares de Azevedo, assim como os poetas que o influenciaram (Goethe, Byron, Musset, Lamartine e Bocage), nos revela por meio de seus poemas um eu lírico totalmente voltado par si, para o seu "eu", fugindo da realidade e buscando no sonho e no devaneio, cenários perfeitos para desfrutar do amor e da felicidade ao lado da mulher amada. A influência dos autores europeus é notável na sua recorrente temática do pessimismo, da melancolia, do tédio, da evasão no sonho e na fantasia para, por fim, refugiar-se na morte. Em algumas de suas obras, Álvares de Azevedo apresenta uma epigrafe introdutória de poetas românticos europeus. Em "Virgem Morta" a epígrafe faz parte da última estrofe do poema "She is far from the Land", de Thomas Moore, poeta irlandês, escritor e músico, amigo de Lord Byron. A sua poesia e suas melodias fizeram muito sucesso na Inglaterra e o tornaram conhecido nos círculos literários e sociais da época, entre 1807 e 1834. O poema de Thomas Moore possivelmente, inspirou Álvares de Azevedo na composição de "Virgem Morta", como podemos observar abaixo:

Oh! Make her grave where the sun beams rest,
When they promise a glorious morrow!
They`ll shine o`er sleep, like a smile from the West,
From her own lov`d island sorrow.
Th. Moore

A epígrafe nos remete à idéia de melancolia e introduz a atmosfera que iremos encontrar no poema.

Além do contexto histórico, é importante ressaltarmos alguns fatos sobre a vida do autor de "Virgem Morta": uma vida repleta de conflitos e problemas,

motivos bastante compreensíveis para a sua predileção por temas de fuga e evasão.

Álvares de Azevedo nasceu em 1831, em São Paulo, mas logo sua família transferiu-se para o Rio de Janeiro. Ele era estudioso, de família rica, tradicional, e revelou talento precoce para a poesia. Um jovem erudito que, graças a essa erudição e ao seu interesse por aprender várias línguas, teve contato muito cedo com a literatura européia. Porém, precocemente, também se deparou com a morte de um ente querido: seu irmão caçula morreu quando Álvares de Azevedo tinha cinco anos de idade e, segundo suas biografias, isso teria afetado seu estado de saúde, desde então sempre precário.

Como citamos anteriormente, grande parte de sua obra foi escrita durante sua vida acadêmica, em São Paulo; ele escrevia cartas à família e aos amigos cariocas, nas quais deixava claro o descontentamento e o tédio de morar na capital Paulista da época, 1845, uma cidade pequena com cerca de 15 mil habitantes - uma sociedade tradicional e escandalizada com os grupos boêmios criados pelos estudantes universitários. Um dos grupos, chamado de Sociedade Epicuréia (relativa ao epicurismo, doutrina do filósofo grego Epicuro, que ressalta os deleites da carne) realizava grandes orgias e rituais macabros em cemitérios. Esta sociedade era conhecida tanto por suas orgias escandalosas quanto pelo culto ao satânico e à morbidez. A participação de Álvares de Azevedo nestes grupos é negada em muitas biografias, mas a divulgação desta lenda, ajudou a construir sua imagem e, até hoje, ele é considerado por muitos como o Byron Brasileiro.

O descontentamento e o tédio revelados por Álvares de Azevedo em suas cartas podem ser uma das explicações para sua predileção para estes temas,

além das influências dos textos e poesias européias da geração ultra-romântica. Alfredo Bosi afirma:

> A oclusão do sujeito em si próprio é detectável por uma fenomenologia bem conhecida: o devaneio, o erotismo difuso ou obsessivo, a melancolia, o tédio, o namoro com a imagem da morte, a depressão, a auto-ironia masoquista: desfigurações todas de um desejo de viver que não logrou sair do labirinto onde se aliena o jovem crescido em um meio romântico-burguês em fase de estagnação. (1978, pg. 120)

Álvares de Azevedo tinha saúde frágil e em suas férias no Rio de Janeiro entre os anos de 1851 e 1852, já sofrendo de tuberculose, sofreu uma queda de cavalo, o que agravou ainda mais sua situação; faleceu em 1852.

Há muitas contradições a respeito de sua morte, pois algumas biografias defendem que Álvares de Azevedo levava uma vida boêmia e que esta seria uma das causas da sua doença, a tuberculose; outras apontam que seria muito difícil para um poeta tão dedicado à leitura e com uma obra tão extensa, ter passado boa parte do tempo envolvido com a boemia. Como citado anteriormente, toda a sua obra só foi publicada após a sua morte; ele não viveu para desfrutar da fama que garantiu na literatura romântica brasileira.

Mudando o foco para a América do Norte, o poema “Annabel Lee” foi escrito em 1849 na cidade de Baltimore, nos Estados Unidos. Naquela época, a América já era uma nação independente e tinha conquistado essa independência com a ajuda de aliados Franceses e com os ideais do Iluminismo que favoreciam a burguesia. Entretanto, a América passava por um período de expansão nacional e ainda não tinha uma política econômica e social plenamente estabelecida. Embora ainda não tivessem uma estrutura social estável, durante esse período de expansão, houve a criação de uma voz nova, distinta, uma voz americana.

Nesta época, em torno de 1820, surgiu na América do Norte o movimento literário do romantismo e, entre outros autores, surgiu Edgar Allan Poe.

Assim com Álvares de Azevedo, Poe tem sua temática centrada no “eu” e dentro das características da estética romântica, revela a frustração pessoal, incapacidade para lidar com os problemas sociais e o tédio, o que o levou à evasão no tempo e no espaço para lugares ermos ou exóticos, muitas vezes tendo a morte como o último dos refúgios.

Nas poesias de Poe a subjetividade e a fuga da realidade estão muito mais voltadas para o psicológico, ou seja, elas revelam muito mais os sentimentos, as fantasias, as fraquezas do ser humano; e são estas as preocupações do eu lírico, que se volta para si mesmo. Os problemas socioculturais pelos quais a América estava passando não tinham relevância para ele, como não tiveram para Álvares de Azevedo.

Assim como Álvares de Azevedo, Edgar Allan Poe foi muito influenciado pelos mesmos românticos europeus; segundo Afrânio Coutinho, os poetas ultra-românticos seguiam as influências de Byron e Musset:

> Destaca-se no Romantismo um grupo de poetas de fisionomia bem caracterizada, aparentados por traços de individualismo, no estilo de vida, na melancolia, no desespero, no *mal du siècle*, no delírio doloroso e desesperante, na exacerbação do sentimento e da paixão. Precocemente amadurecidos, e mortos, a maioria, prematuramente, tiveram disso como que a presciência, vivendo uma vida desenfreada e de orgias, incompreendidos na sua morbidez e originalidade. Seus modelos literários foram Byron e Musset. São poetas, alguns deles, de grande ressonância popular. Constituem a fase do individualismo romântico ou do ultra-romantismo (1845-1865). (1968, p.131).

Poe passou por muitos problemas em sua vida. Ele ficou órfão muito cedo, aos dois anos de idade, mas foi adotado por uma família rica e por isso

teve uma boa educação escolar; porém, conforme ele crescia, começaram a surgir algumas divergências com seu pai adotivo.

Poe estudou direito na Universidade de Virgínia. Dividia-se entre a literatura, o alcoolismo e o jogo. Por conta destes últimos, se endividava muito e decidiu alistar-se no exército. Sua carreira militar durou três anos (1829-1831) e ele obteve relativo sucesso, mas depois a abandonou, ingressando na carreira jornalística como critico e contista. Sua mãe adotiva morreu em 1829 e ele encontrou proteção na casa de uma tia. Nesta casa morava sua prima, Virgínia, de apenas treze anos, com quem Poe se casa, em segredo, em 1835. Virgínia morreu em 1847 e Poe ficou cada vez mais doente devido ao excesso de bebida e fumo. Segundo sua biografia, ela tornou-se a grande musa inspiradora de seus poemas como, por exemplo, “Annabel Lee”.

Na volta de uma de suas viagens a trabalho, em 1849, ao chegar em Baltimore, ele embriagou-se; morreu na rua, praticamente, sozinho.

O verdadeiro reconhecimento de suas obras aconteceu primeiramente em outros países como, por exemplo, na França. Ele inspirou grandes poetas franceses, como Baudelaire e Mallarmé e, posteriormente, outros poetas em seu país.

As similaridades entre Álvares de Azevedo e Edgar Allan Poe são notáveis. Ambos tiveram uma vida difícil, perderam entes queridos precocemente. Tinham gostos semelhantes para a literatura e apesar de Poe ter suas obras publicadas em vida, ao contrário de Álvares de Azevedo, ambos obtiveram a glória e o reconhecimento apenas após a morte.

3. *VIRGEM MORTA*

No poema “Virgem Morta” notamos algumas características que nos remetem ao estado de espírito do eu lírico e explicam as escolhas do poeta. Para melhor entendermos essas características, analisaremos os recursos usados por Álvares de Azevedo.

Para iniciarmos a análise procuramos entender a importância dos elementos metafóricos presentes no poema. A metáfora, como se sabe, é um elemento importantíssimo na poesia, porque tem a função de produzir um impacto em nossa sensibilidade; por isso, possui também uma grande força evocativa e emotiva. Como afirma Nilce Sant’anna Martins, os elementos metafóricos fortalecem a subjetividade dos textos, pois trazem consigo um leque de interpretações possíveis por meio de análises do texto e do contexto:

> A metáfora resulta de uma busca, da qual participam a sensibilidade e a imaginação, controladas pelo espírito critico do poeta. Ela faz o jogo do complexo do significante e do significado; pode ser traduzida, parafraseada, pois é um desvio em relação à linguagem comum, transferência ou mudança de sentido. Transmite uma mensagem complexa semanticamente polivalente. (2000, p. 96).

Álvares de Azevedo não hesitou em utilizar este recurso em sua obra uma vez que esses elementos metafóricos são tão importantes que o próprio titulo do poema “Virgem Morta″ já é uma metáfora: ele pode estar relacionado tanto à mulher amada, que ele descreve no poema, quanto à natureza, ou seja, o ambiente que irá receber esta mulher, como podemos observar nos versos, da primeira e da segunda estrofes, respectivamente: “Lá bem na extrema da floresta virgem”, “Nas horas em que a tarde moribunda”, “As nuvens roxas desmaiando corta” (descrição de um ambiente mórbido e nunca antes explorado) e no último verso da segunda estrofe “Manso repousem a beleza morta” e no último verso

da quarta estrofe “Junto às ondas do mar a virgem durma” (descrição da mulher amada, que é pura e que está morta).

Temos ainda como metáfora da natureza “Irmã chorosa”, que nos remete ao cair das folhas de uma árvore, como se a natureza chorasse e contemplasse a mulher amada, e ainda, como metáforas sobre a mulher amada, os sintagmas nominais “beleza morta”, “anjo macilento” e “desbotada coroa do poeta”, que nos trazem a idéia de que a beleza está presente na morte, ou seja, no anjo pálido, na mulher pura, descorada e bela.

Representando as metáforas da pureza da mulher idealizada, encontramos “sacrário de seu peito” (que pode ser o coração da mulher amada, ou seja, um lugar sagrado) e “leito virginal” (metáfora do túmulo em que ela se encontra, ressaltando novamente a idéia de alguém que nunca conheceu o amor carnal).

As metáforas do poema também nos remetem a uma imagem da escuridão, de um lugar sombrio e da morte, como podemos observar na décima sétima estrofe:

17º No leito virginal de minha noiva
Quero, nas sombras do verão da vida,
Prantear os meus únicos amores,
Das minhas noites a visão perdida!

Nesta estrofe o sintagma nominal “sombras do verão da vida”, conota a idéia de morte, assim como os sintagmas nominais “sono do mistério”, presente na décima primeira estrofe e “irmã dos anjos” na décima segunda.

A morte para o eu lírico é algo consolador que proporcionará a felicidade e o reencontro com a mulher amada; é o que nos mostra a última estrofe do poema:

19º E quando a mágoa devorar meu peito,
E quando eu morra de esperar por ela,
Deixai que eu durma ali e que descanse,
Na morte ao menos, junto ao seio dela!

Os verbos “dormir” e “descansar” do penúltimo verso nos remetem também à idéia da morte, como no epitáfio “Descanse em paz”, enfatizando a idéia da tranqüilidade. O eu lírico não precisará mais sofrer, pois na morte estão o descanso e a felicidade. Essas metáforas estão encadeadas a uma escolha lexical que envolve o leitor no mundo de angústia, frustração e desencanto pela vida, ou seja, no mundo do eu lírico.

A escolha lexical é um recurso muito importante, pois a rede semântica intensifica as idéias, os sentimentos do eu lírico, e segundo Nilce Sant’anna Martins, as palavras lexicais ou seu conjunto carregam um significado, mesmo que apareçam fora de contexto:

> As palavras lexicais, também chamadas lexicográficas, nacionais, reais, plenas, mesmo isoladas, fora da frase, despertam em nossa mente uma representação, seja de seres, seja de ações, seja de qualidade de seres ou modos de ações. Diz-se que elas têm significação extralingüística ou externa, visto que remetem a algo que está fora da língua e que faz parte do mundo físico, psíquico ou social. (2000, p.77).

Tais escolhas lexicais, representadas pelos substantivos, adjetivos, verbos e advérbios, revelam no poema a evasão no espaço, a idealização da mulher, a divindade, o misticismo, a melancolia, o pessimismo e a morte.

A evasão no espaço é notada por meio das características do ambiente. O estado de alma do eu lírico, carregado de morte, sendo levado a essa evasão está evidenciado por meio de palavras ou grupos de palavras contidas na primeira estrofe:

1º Lá bem na extrema da floresta virgem,
Onde na praia em flor o mar suspira,
E, quando geme a brisa do crepúsculo,
Mais poesia do arrebol transpira;

O grupo de palavras “extrema da floresta”, “virgem”, “praia”, “mar”, “lá”, “onde geme a brisa”, expressam as características de um lugar distante, único e exótico.

A idealização da mulher amada é representada pelas redes semânticas (substantivos e adjetivos) que representam a beleza e a pureza com um efeito muito forte de teor afetivo. O poeta utiliza palavras que conotam essas características. A pureza é representada por “anjo”, “doce virgem”, “pura”, “donzela”, “alma inocentinha”, “noiva” etc, e a beleza por “anjo macilento”, “beleza morta”, “virgem morta”, “palor divino” etc. Além disso, temos a divindade, pois o eu lírico diviniza a mulher amada, para ele ela é pura e sublime. Essa idéia de divindade vem representada por “alaúde”, “cânticos divinos”, “ungir”, “sacrário”, “palor divino”, “anjos”, “lira eólia” e “céu”.

O misticismo é outra característica presente no poema e pode ser notado por meio da rede semântica “tarde misteriosa”, “sombras”, “luar”, “véu”, “anjo” entre outras.

A nostalgia e a melancolia também são importantes, pois reforçam a idéia de frustração do eu lírico; é o que transmitem as palavras “saudosas virgens”,

“saudade soluçantes”, “tudo passou”, “lamentosa”, “prantear”, “visão perdida” etc. E por fim, encontramos na obra o pessimismo e a morte, sendo esta última, o único caminho para a concretização do amor, o reencontro com a mulher amada. A morte é a vida e a vida é a morte. Vejamos as palavras que a representam: “sepulcro”, “crepúsculo”, “moribunda”, “roxa”, “vales”, “noites”, “descanse”, “desmaiando”, “durma”, “descorada”, entre outras.

Entretanto, para o poeta ainda era preciso dar intensidade aos seus sentimentos, valorizar algumas idéias, além de dar-lhes ritmo e valor apreciativo ou enfatizá-las. Assim, Álvares de Azevedo recorre a algumas inversões no poema. Nilce Sant’anna Martins mostra a relevância da inversão:

> A inversão, processo de colocar em evidencia um termo que se deseja privilegiar, rompe a monotonia da ordem usual, podendo favorecer um ritmo mais adequado ou propiciar um tom mais elegante; na poesia, pode atender à imposição da métrica ou da rima, além da intenção de ênfase. (2000, p.168).

A primeira inversão aparece no verso “Onde na praia em flor o mar suspira” da primeira estrofe; o poeta a utiliza para dar ênfase ao lugar, ou seja, à praia em flor. Este arranjo com as palavras nos remete à imagem de um mar coberto de flores. É importante para o poeta ressaltar a beleza do cenário, além de rimar o segundo verso com o quarto verso (suspira, transpira). A aproximação da noite nos versos “E, quando geme a brisa do crepúsculo” e “Mais poesia do arrebol transpira” também ressalta a beleza do cenário.

O pôr-do-sol torna-se mais belo quando a brisa da noite “geme”; esta brisa traz mais poesia, ou seja, beleza ao pôr-do-sol, que ganha intensidade com a chegada da noite “brisa do crepúsculo”. O poeta faz a inversão para favorecer um ritmo à estrofe e manter os versos decassílabos. Ele poderia ter escrito os

dois últimos versos da seguinte forma “O arrebol transpira mais poesia quando a brisa do crepúsculo geme”, mas assim não manteria a rima e não enfatizaria a beleza da cena como explicado acima.

Notamos também que o eu lírico quer distinguir e apreciar o leito em que sua amada irá repousar; distinguir porque manteve a ordem direta dos termos no sintagma “leito mole” antepondo o substantivo (termo determinado) ao adjetivo (termo determinante), e apreciar, porque realçou este leito por meio da inversão no sintagma nominal “molhada areia”, além de aproximar a palavra “mole” de “molhada”, dando uma impressão de aconchego, podendo estar representado pela aliteração das consoantes nasais /M/ e /N/, que aparecem insistentemente na segunda estrofe e que carregam a idéia de suavidade e conforto. As duas palavras, “mole” e “molhada” neste verso também podem sugerir a idéia de líquido e fluidez, que são enfatizadas pela aliteração das consoantes /L/ e /LH/. Afirma Nilce Sant`anna Martins:

> A linguagem comum fornece elementos para traduzir impressões audíveis através de impressões dadas por outros sentidos: ela distingue sons claros, graves, agudos, duros. As vogais são ditas claras, agudas, graves, escuras, brilhantes; as consoantes, secas, duras, doces, moles. (2000, p.28).

O poeta pode estar se referindo a um lugar sem sol, frio, úmido e por isso a “molhada areia”.

Novamente no verso “Junto às ondas do mar a virgem durma”, na quarta estrofe, o eu lírico, por meio da inversão enfatiza e retoma todo o ambiente já descrito ao falar do leito de sua amada, fazendo rimar a palavra “turma” com “durma”.

Todo esse ambiente em que a natureza tem um papel a desempenhar e participa ativamente da atmosfera criada pelo eu lírico, só tem lógica através do sonho, como afirma Afrânio Coutinho (1969, p.134): “Está visto que, na percepção de Álvares de Azevedo, a natureza exterior passava por um processo de transmutações arbitrárias que só tinha uma lógica: a do sonho”. O sonho é uma forma de esquecer a realidade e de se aproximar da mulher amada; por isso, o poeta rompe novamente a monotonia da ordem usual para dizer que prefere sonhar a viver a realidade, como podemos notar no último verso da quinta estrofe e nos dois primeiros versos da décima estrofe, respectivamente:

5º À brisa da saudade suspirando
Aí, na tarde misteriosa e bela,
Entregarei as cordas do alaúde
E irei meus sonhos prantear por ela!

10º E contudo eu sonhava! E pressuroso
Da esperança o licor sorvi sedento!
Ah! que tudo passou! Só tenho agora
O sorriso de um anjo macilento!

Ao enfatizar a esperança, o eu lírico revela que anseia por estar ao lado da sua amada, além de manter a rima entre as palavras, na segunda e quarta estrofes, “sedento” e “macilento”.

Quando o eu lírico lamenta e sofre com a morte da amada, ele entrega o que há de mais puro nele, o amor, como podemos ver, na sexta estrofe, na inversão do segundo verso:

6º Quero eu mesmo de rosa o leito encher-lhe
E de amorosos prantos perfumá-la,
E a essência dos cânticos divinos,

No túmulo da virgem, derramá-la.

A inversão dá intensidade ao sentimento que ele expressa, pois ele não fala de um choro qualquer, mas sim de “amorosos prantos” que irão “perfumá-la”. Esta inversão também dá ritmo ao poema devido à rima entre as palavras “perfumá-la” e “derramá-la”.

Percebemos também a idealização do amor e da mulher, por meio da inversão, no primeiro verso da oitava estrofe:

8º Desbotada coroa do poeta,
Foi ela mesma quem prendeu-te flores...
Ungiu-as no sacrário de seu peito
Inda virgem do alento dos amores...

No primeiro verso “Desbotada coroa do poeta”, o poeta inverte novamente a ordem usual; o adjetivo anteposto ressalta a palidez da amada, que ganha um valor apreciativo. No romantismo, a palidez no semblante feminino era vista como característica de beleza: quanto mais pálida era a mulher, mais bela se tornava. A palidez também pode representar a morte, que é mencionada várias vezes; podemos notá-la nos últimos versos da décima segunda e décima sexta estrofes, respectivamente:

12º Bem cedo ao menos eu serei contigo
- Na dor do coração a morte leio...
Poderei amanhã, talvez, meus lábios
Da irmã dos anjos encostar no seio...

No último verso desta estrofe há a ordem indireta das palavras, pois poderia ser “encostar no seio da irmã dos anjos”; mas esta ordem não realçaria o desejo de morrer por parte do eu lírico.

16º É tarde! E quando o peito estremecia
Sentir-me abandonado e moribundo!
É tarde! É tarde! Ó ilusões da vida,
Morreu com ela da esperança o mundo!...

Neste último verso, o poeta explica por meio da inversão, que não morreu só a esperança, mas também o mundo; se ele mantivesse a ordem direta exprimiria que apenas o mundo da esperança morrera.

Podemos verificar por meio destes exemplos que as inversões no poema, além de dar ênfase a alguns temas e desejos do eu lírico, mantêm o ritmo e a harmonia com o auxilio das rimas, e isso ocorre em todas as dezenove estrofes do poema.

Iremos analisar as rimas do poema “Virgem Morta” não só pelo aspecto rítmico como também pelo semântico e temático, muito relevantes no contexto, visto que ambos nos envolvem em uma atmosfera de sonho e devaneio.

As rimas neste poema são importantes pelo seu aspecto rítmico, semântico e temático. O poema é simétrico, ou seja, procura manter um esquema rítmico regular em todos os versos. Ele é composto por 19 estrofes com quartetos decassílabos. Observamos que as rimas ocorrem sempre nos segundos e quartos versos de cada estrofe; nos primeiros e terceiros versos as rimas são perdidas.

“Virgem Morta” é um poema descritivo, que procura relatar o estado do eu lírico, da mulher amada e do ambiente onde eles se encontram.

Álvares de Azevedo utiliza tanto rimas pobres quanto rimas ricas em seu poema. Esta utilização pode ser analisada quanto ao critério gramatical ou fônico; por exemplo, no segundo e no quarto versos da primeira estrofe, ele utiliza a rima pobre gramaticalmente, pois, “suspira” (verbo) e “transpira” (verbo) possuem a mesma classe gramatical. Porém, analisando pelo critério fônico verificamos que a rima é rica, porque a identificação começa antes da vogal tônica no caso (i) e pela consoante que a antecede (p). Isto ocorre em todas as estrofes do poema, com exceção da décima oitava estrofe em que o poeta, para poder rimar a palavra “marinha” (adjetivo) com “inocente” (adjetivo), acresce o sufixo diminutivo, ficando assim, “inocentinha”; desta forma, além de dar ritmo, ele agrega e acentua o valor afetivo ao adjetivo.

Podemos notar que a escolha das palavras, além de estar ligada ao aspecto rítmico, também está ligada ao semântico, e ao lermos o poema várias vezes, podemos atribuir algumas interpretações a elas. Alguns exemplos disso encontram-se na quinta, nona, décima primeira, décima quarta, décima quinta e décima sexta estrofes, como apresentaremos abaixo.

5º À brisa da saudade suspirando
Aí, na tarde misteriosa e bela,
Entregarei as cordas do alaúde
E irei meus sonhos prantear por ela!

No segundo verso o adjetivo “bela”, refere-se a uma descrição da natureza; porém se analisarmos adiante (interpretação do contexto do poema) o adjetivo pode estar ligado à mulher amada; o poeta rima, “bela” (natureza) com “ela” (mulher amada).

9º Na minha fronte riu de ti passando
Dos sepulcros o vento peregrino...
Quero eu mesmo desfolhar-te agora
Da fronte dela no palor divino!...

Na nona estrofe ele utiliza o adjetivo “peregrino” que, dentro do contexto, conota um vento raro dos sepulcros; não é um vento comum e a palavra também pode estar relacionada a algo divino, como a peregrinação a lugares santos.

O poeta rima “peregrino” com “divino”, que se refere ao palor da mulher amada. O palor significa palidez, que para o poeta, é especial e sublime.

14º Dorme ali minha paz, minha esperança,
Minha sina de amor morreu com ela,
E o gênio do poeta, lira eólia
Que tremia ao alento da donzela!

Na décima quarta estrofe as rimas do segundo e quarto versos, “ela” (pronome) e “donzela” (substantivo) estão diretamente ligadas à musa do eu lírico; fica claro que a palavra “donzela” refere-se a “ela”.

15º Qu`esperanças, meu Deus! E o mundo agora
Se inunda em tanto sol no céu da tarde!
Acorda, coração!... Mas no meu peito
Lábio de morte , murmurou – É tarde!

Na décima quinta estrofe, o poeta utiliza a repetição da palavra “tarde” até mesmo para enfatizar que o eu lírico não consegue enxergar uma saída para a sua desilusão em vida, ou seja, a falta da amada.

16º É tarde! E quando o peito estremecia
Sentir-me abandonado e moribundo!
É tarde! É tarde! Ó ilusões da vida,
Morreu com ela da esperança o mundo!...

Na décima sexta estrofe a ligação de “moribundo” (adjetivo) e “mundo” (substantivo), pode ser decorrente do fato de que ela era o mundo dele e, por estar morta, o eu lírico se sente um moribundo. Por meio das rimas, o poeta dá força para o estado do pessimismo do eu lírico e para as caracterizações da mulher amada e descrição do ambiente.

Outro recurso que serve para caracterizar o ambiente, a imaginação, a fantasia e os sentimentos do eu lírico é a personificação. Notamos que no poema há algumas personificações extremamente importantes; por meio delas o poeta reforça muitas idéias como, por exemplo, a atribuição de uma ação humana à natureza, a idéia de sonho e imaginação, melancolia e morte. Estas personificações envolvem o leitor na atmosfera do poema, como se ao fazer a leitura, pudéssemos realmente visualizar o lugar e, apesar do subjetivismo das idéias, conseguimos até mesmo ter uma dimensão dos sentimentos do eu lírico em determinados momentos.

Como forma de atribuir à natureza uma ação humana podemos citar os sintagmas verbais presentes na primeira estrofe “Mar suspira”, “geme a brisa do crepúsculo” e “o arrebol transpira”. A natureza tem um papel muito importante nos poemas de Álvares de Azevedo e como afirma Alfredo Bosi (1978 P.102) “Ela significa e revela”. Dentro do contexto do poema, a natureza contempla e embeleza a mulher amada (que está morta); a natureza também está morta e a idéia de que o ambiente contribui para este embelezamento, fica clara nas personificações da oitava estrofe:

8º Desbotada coroa do poeta,
Foi ela mesma quem prendeu-te flores...
Ungiu-as no sacrário de seu peito
Inda virgem do alento dos amores...

A personificação ocorre no segundo e terceiro versos, “Foi ela mesma quem prendeu-te flores” e “Ungiu-as no sacrário de seu peito”. A natureza ungiu e posteriormente prendeu as flores possivelmente nos cabelos ou no corpo da mulher amada.

Há também a personificação do vento que surge na nona estrofe:

9º Na minha fronte riu de ti passando
Dos sepulcros o vento peregrino...
Quero eu mesmo desfolhar-te agora
Da fronte dela no palor divino!...

10º E contudo eu sonhava! E pressuroso
Da esperança o licor sorvi sedento!
Ah! que tudo passou! Só tenho agora
O sorriso de um anjo macilento!

A personificação do vento faz com que o eu lírico acorde do sonho; “o vento peregrino” atrapalha por alguns instantes a contemplação da mulher amada pelo eu lírico e o traz de volta à realidade, como podemos observar na décima estrofe; isso deixa claro que o papel da natureza é extremamente importante dentro do contexto. Em alguns momentos ela auxilia no sonho e no devaneio do eu lírico; em outros, traz o eu lírico de volta para a realidade.

A idéia de sonho e de imaginação está presente em todas as personificações do poema, pois, em “Virgem Morta”, as imagens, além de nos remeterem à idéia de devaneio, conseguem traduzir o estado de espírito do eu lírico. Notamos isso nas personificações da segunda estrofe:

2º Nas horas em que a tarde moribunda
As nuvens roxas desmaiando corta,
No leito mole da molhada areia
Manso repousem a beleza morta.

Nos sintagmas, “tarde moribunda” e “nuvens roxas desmaiando”, a descrição do ambiente reforça a idéia de morte.

O profundo sentimento de melancolia também é claramente transmitido por meio dos sintagmas verbais nos versos, “Irmã chorosa a suspirar desfolhe”, “À brisa da saudade suspirando” e “E quando a mágoa devorar”, personificações bem elaboradas pelo poeta. Conforme as estrofes abaixo:

3º Irmã chorosa a suspirar desfolhe
No seu dormir da laranjeira as flores,
Vistam-na de cetim, e o véu de noiva
Lhe desdobrem da face nos palores

5º À brisa da saudade suspirando
Aí, na tarde misteriosa e bela,
Entregarei as cordas do alaúde
E irei meus sonhos prantear por ela!

19º E quando a mágoa devorar meu peito,
E quando eu morra de esperar por ela,
Deixai que eu durma ali e que descanse,
Na morte ao menos, junto ao seio dela!

Após a análise, podemos perceber que Álvares de Azevedo constrói um poema estilisticamente complexo; “Virgem Morta” é feito de metáforas, minuciosas escolhas lexicais, inversões, personificações e rimas, o que, além de seduzir o leitor, transporta-o para o mundo do eu lírico.

4. *ANNABEL LEE*

Os elementos metafóricos presentes no poema de Edgar Allan Poe criam uma atmosfera mística que realça sua visão fúnebre do amor e da beleza da mulher amada. A morte de Annabel Lee, por exemplo, é atribuída a um acontecimento fantástico; até os anjos invejam o amor entre o eu lírico e Annabel Lee e, por conta disso, um vento desceu de uma nuvem gelando Annabel Lee como podemos notar nos versos da terceira estrofe:

“ A wind blew out of a cloud, chilling”
My beautiful Annabel Lee”

A metáfora sugere que o vento é responsável pela morte de Annabel Lee; mais tarde, isto fica explícito pelo contexto do restante dos versos da mesma estrofe e pela repetição no último verso da quarta estrofe: “Chilling and killing my Annabel Lee”.

Como citamos no segundo capítulo deste trabalho, esta narrativa metafórica pode reverberar fato ocorrido na vida do poeta, ou seja, a morte de sua esposa Virgínia.

Notamos que a morte de Annabel Lee torna-se motivo para o devaneio e a imaginação do eu lírico e mesmo a utilização de elementos reais como “moon”

(lua) e “stars” (estrelas) trazem recordações da amada; é o que podemos verificar nos versos da última estrofe:

6º **“**For the moon never beams, without bringing me dreams
Of the beautiful Annabel Lee;
-And the stars never rise, but I feel the bright eyes
Of the beautiful Annabel Lee;…”
And so, all the night-tide, I lie down by the side
Of my darling – my darling – my life and my bride,
In the sepulcher there by the sea,
In her tomb by the sounding sea.”

A palavra “moon” (lua), assim como a amada, é pálida e fria e a palavra “stars” (estrelas) brilham como os olhos dela. Apesar do eu lírico enfatizar que o amor entre eles é indissolúvel, (“... Nor the demons down under the sea”/ “Can ever dissever my soul from the soul”/ “Of my beautiful Annabel Lee”), ele também expressa o seu desejo de morrer, como podemos notar do quinto ao oitavo versos (“...And so, all the night-tide…In her tomb by the sounding sea.”).

O verbo “lie down”, que significa deitar-se,pode ser entendido como um ato de deitar para descansar. O verbo “rest”, que é uma possível tradução para “descansar” também é usado no epitáfio “Rest in peace”; parece então que o poeta espera a morte ao lado de Annabel Lee.

Neste poema, Poe prefere a fantasia interior à realidade exterior, pois somente num mundo fantástico seus desejos poderiam ser alcançados. Assim, podemos perceber que ele recorre a uma escolha lexical que também revelará no poema a fuga da realidade, a idealização da mulher, o misticismo, a melancolia, o pessimismo e a morte.

A fuga da realidade é inevitável e aparece por meio do sintagma nominal “In a kingdom by the sea” (reino próximo ao mar). A idealização torna Annabel Lee, a mulher amada, pura e bela, como podemos notar em “child” (criança), “bride” (noiva) e “maiden” (donzela). E a beleza é sugerida por meio das palavras ou grupo de palavras: “beautiful” (bela), que é repetida três vezes, e “bright eyes” (olhos brilhantes). O misticismo também está presente no poema de Poe, por meio das palavras: “seraphs” (anjos), “soul” (alma), “moon” (lua), “stars” (estrelas) “kingdom” (reino) etc. A nostalgia é outra característica do poema; podemos verificá-la, por exemplo, na segunda estrofe, quando o poeta se refere ao passado.

2º I was a child and she was a child,
In this Kingdom by the sea:
But we loved with a love that was more than love –
I and my Annabel Lee;
With a love that the winged seraphs of heaven
Coveted her and me.

Representa a rede semântica da fuga da realidade o grupo de palavras: “I was a child and she was a child” (Eu era uma criança e ela uma criança), ou seja, uma fuga no tempo, a volta à infância e “But we loved with a love that was more than love” (Mas nós nos amávamos com um amor que era mais que amor), um amor muito forte desde que eles eram crianças. Como podemos notar, principalmente na terceira estrofe, o sentimento de pessimismo e a idéia de morte estão presentes em “sepulchre” (sepulcro), “tomb” (túmulo), “chilling” (gelando), “lie down” (deitar-se) e “killing” (matando), “away from me” (longe de mim), “shut up” (aprisionou) e “never” (nunca).:

3º And this was the reason that, long ago,
In this Kingdom by the sea,
A wind blew out of a cloud, chilling
My beautiful Annabel Lee;
So that her high-born Kinsman came
And bore her away from me,
To shut her up in a sepulcher
In this Kingdom by the sea.

Embora o poeta não utilize neste poema os recursos da inversão e da personificação, ele dá intensidade aos seus sentimentos e valoriza algumas idéias por meio de cuidadosas escolhas lexicais, das metáforas e das rimas. Narrativo e assimétrico, o poema se distancia das regras métricas tradicionais da época, pois é composto por um total de seis estrofes, de diferentes números de versos, ou seja, três sextetos, duas oitavas e uma sétima.

As rimas utilizadas são importantes pelo seu aspecto rítmico, semântico e temático. O poeta as utiliza nos segundos, quartos e sextos versos, como podemos notar da primeira à quarta estrofe; isto, porém, não é uma regra, visto que na quinta e na sexta estrofes a estrutura é diferente.

As rimas ocorrem principalmente nas palavras “sea”, “me” e “Annabel Lee”. Todas essas palavras possuem o mesmo som final (i) e estão presentes em todas as estrofes.

Tematicamente, essas palavras parecem ter uma forte ligação entre si; como se não houvesse mais nada além do eu lírico, do ambiente e da mulher amada. Isto fica explicito dentro do contexto; o amor e a união entre o eu lírico e a mulher amada são tão fortes que não há como separá-los. Isto está evidenciado nos quatro últimos versos da quinta estrofe, como podemos verificar a seguir:

"…And neither the angels in heaven above,
Nor the demons down under the sea,
Can ever dissever my soul from the soul
Of the beautiful Annabel Lee,… "

Apesar da repetição das palavras "sea", "me" e "Lee" podemos perceber que, assim como o poeta de "Virgem Morta", Poe utilizou metáforas e fez cuidadosas escolhas lexicais, e de rima; a repetição é proposital e deixa evidente que as únicas coisas que realmente importam para o eu lírico são seus sentimentos, a mulher a amada e o lugar ermo em que se encontra o túmulo dela, onde, após a almejada morte dele, provavelmente, eles irão se reencontrar.

5. COMPARANDO E CONTRASTANDO OS POEMAS

Percebemos que nestes dois poemas os poetas se aproximam muito em vários aspectos, como a temática (centrada no eu), a visão da mulher amada, os sentimentos do eu lírico, a revelação de fantasias, geralmente por meio do sonho, o enredo, os sentimentos que conseguem provocar no leitor, e alguns dos recursos que utilizam.

Além disso, podemos notar uma semelhança na história de vida dos dois autores, pois ambos eram muito solitários, tiveram influências e preferências literárias em comum, obtiveram prestígio e reconhecimento após a morte etc.

A temática de ambos os poetas, centrada no eu, revela o sofrimento por ter perdido a mulher amada. Este é o motivo de suas frustrações e desencanto pela vida. A mulher é idealizada muitas vezes nos dois poemas como divina, perfeita, pura e bela, como podemos notar em alguns versos dos poemas:

10º E contudo eu sonhava! E pressuroso
Da esperança o licor sorvi sedento!
Ah! que tudo passou! Só tenho agora
O sorriso de um anjo macilento!

11º Ó minha amante, minha doce virgem,
Eu não te profanei, e dormes pura:
No sono do mistério, qual na vida,
Podes sonhar apenas na ventura.

2º I was a child and she was a child,
In this Kingdom by the sea:
But we loved with a love that was more than love –
I and my Annabel Lee;
With a love that the winged seraphs of heaven
Coveted her and me.

6º For the moon never beams, without bringing me dreams
Of the beautiful Annabel Lee;
-And the stars never rise, but I feel the bright eyes
Of the beautiful Annabel Lee;
And so, all the night-tide, I lie down by the side
Of my darling – my darling – my life and my bride,
In the sepulcher there by the sea,
In her tomb by the sounding sea.
In her tomb by the sounding sea.

Toda a articulação poética orientada para o tema do amor e do sofrimento causa no leitor uma série de sentimentos, como por exemplo, a melancolia, a frustração, a nostalgia, o desencanto pela vida, angústia, a idéia de morte, etc. Além disso, as fantasias, o sonho, o devaneio realçam esses sentimentos

levando o leitor para o mundo onde o eu lírico parece estar. Vejamos como o eu lírico descreve o “ambiente interior”, que estrutura o enredo de “Virgem Morta”

1º Lá bem na extrema da floresta virgem,
Onde na praia em flor o mar suspira,
E, quando geme a brisa do crepúsculo,
Mais poesia do arrebol transpira;

e de “Annabel Lee”:

1º It was many and many a year ago,
In a kingdom by the sea,
That a maiden there lived whom you may know
By the name of Annabel Lee;
And this maiden she lived with no other thought
Than to love and be loved by me.

Esse mundo interior e irreal cheio de acontecimentos fantásticos, em que a natureza passa por transformações em “Virgem Morta” é para o eu lírico uma forma de amenizar sua dor causada pela ausência da mulher amada. Essas transformações podem mudar a sua realidade aproximando-o da amada, uma vez que ela já não pertence ao mundo real. É possível notar que o eu lírico de “Virgem Morta” busca a fuga no espaço, a natureza contempla a beleza da mulher amada e ao mesmo tempo traz a idéia de morte e melancolia, como se estivesse compartilhando o sofrimento do eu lírico. Ao contrário de “Virgem Morta em “Annabel Lee” a natureza não passa por muitas transformações” e o eu lírico além de buscar a fuga no espaço “In a Kingdom by the sea.” (Num reino próximo

ao mar) busca a fuga no tempo“ It was many and many years ago” (Foi a muitos e muitos anos).

Em ambos os poemas a natureza tem um papel importante, mas em “Virgem Morta” fica muito mais evidente a sua participação, o poeta atribui ações humanas a ela por isso além de contemplar a mulher amada a natureza compartilha do sofrimento do eu lírico, enquanto que em Annabel Lee ela interfere de maneira decisiva no amor entre o eu lírico e a mulher amada uma única vez, representada pelo vento, como podemos observar nos versos: “That the wind came out of the cloud by night / Chilling and Killing my Annabel Lee” (O vento desceu de uma nuvem a noite / Gelando e Matando minha Annabel Lee).

Essas percepções que podemos sentir ao analisarmos os poemas são resultados de uma escolha minuciosa de recursos estilísticos:

A metáfora em ambos os poemas fortalece a subjetividade, causa o impacto a que nos referimos e é percebida nas descrições da mulher amada, como podemos verificar:

8º Desbotada coroa do poeta,
Foi ela mesma quem prendeu-te flores...
Ungiu-as no sacrário de seu peito
Inda *virgem* do alento dos amores...

6º For the moon never beams, without bringing me dreams
Of the beautiful Annabel Lee;
-And the stars never rise, but I feel the bright eyes
Of the beautiful Annabel Lee;
And so, all the night-tide, I lie down by the side
Of my darling – my darling – my life and my bride,
In the sepulcher there by the sea,
In her tomb by the sounding sea.

A atenta escolha lexical feita por ambos os poetas pode ser vista em algumas características dos poemas como: o misticismo, a divindade (pois a mulher amada é idolatrada), a melancolia, a morte etc. Vejamos algumas dessas características nos versos:

9º Na minha fronte riu de ti passando
Dos sepulcros o vento peregrino...
Quero eu mesmo desfolhar-te agora
Da fronte dela no palor divino!...

5º But our love it was stronger by far than the love
Of those who were older than we –
Of many far wiser than we –
And neither the angels in heaven above,
Nor the demons down under the sea,
Can ever dissever my soul from the soul
Of the beautiful Annabel Lee,

Mas para tornar o poema belo, assim como a mulher amada, ambos os poetas utilizaram a rima, dando harmonia e musicalidade aos poemas. Em “Annabel Lee” há a predominância das rimas entre as palavras “sea”, “me” e “Lee” (o som final /i/, pesado e fechado, pode estar associado a incessante idéia da ausência de Annabel Lee), envolve o leitor num círculo: o ambiente fúnebre, triste e ao mesmo tempo belo, os sentimentos de dor e a idéia de morte do eu lírico e a mulher amada idealizada. Álvares de Azevedo utiliza as rimas sempre nos segundos e nos quartos versos, mas para envolver o leitor neste mesmo círculo, ele faz uso das inversões. É por meio delas que ele valoriza e enfatiza

as cenas do poema, os seus sentimentos e a mulher amada, como podemos verificar respectivamente:

3º Irmã chorosa a suspirar desfolhe
No seu dormir da laranjeira as flores,
Vistam-na de cetim, e o véu de noiva
Lhe desdobrem da face nos palores.

Nesta estrofe Álvares de Azevedo enfatiza o ambiente fúnebre e triste além de realçar a beleza da cena, por meio da inversão “No seu dormir da laranjeira as flores”, ou seja, ele dá ênfase e importância ao lugar em que a mulher amada se encontra (dorme) e as flores que caem sobre o corpo dela são especiais, (representam a pureza virginal e os ramalhetes das noivas, antigamente, tinham essa flor). A ordem direta não realçaria o valor das flores na cena.

6º Quero eu mesmo de rosa o leito encher-lhe
E de amorosos prantos perfumá-la,
E a essência dos cânticos divinos,
No túmulo da virgem, derramá-la.

Os sentimentos do eu lírico são importantes, ele não derrama no túmulo da virgem apenas lágrimas, mas “amorosos prantos” que irão perfumá-la, a ordem direta seria: “perfumá-la de prantos amorosos”, que não valorizaria os sentimentos dele.

8º Desbotada coroa do poeta,
Foi ela mesma quem prendeu-te flores...
Ungiu-as no sacrário de seu peito
Inda virgem do alento dos amores...

A inversão no primeiro verso idealiza a mulher amada. A palavra “Desbotada” representa a palidez e a beleza dela.

Verificamos que por meio das inversões nas estrofes citadas acima que Álvares de Azevedo constrói um mundo centrado no ambiente, nos seus sentimentos e na mulher amada, assim como faz Poe por meio das rimas.

Álvares de Azevedo utilizou personificações em “Virgem Morta”, como havíamos analisado anteriormente, para atribuir ações humanas à natureza declarando o mundo fantástico, idealizado e místico do poeta. No entanto, ainda que Poe não tenha utilizado alguns recursos que Álvares de Azevedo utilizou como as inversões, as personificações e a estrutura do poema, ele consegue provocar no leitor os mesmos sentimentos, o mesmo impacto e a mesma subjetividade, principalmente pelas atentas escolhas lexicais e pela utilização das rimas etc.

Tanto “Virgem Morta” quanto “Annabel Lee” são poemas narrativos, mas fica claro que Virgem Morta é também um poema descritivo, pois a natureza é muito bem caracterizada, assim como a mulher amada.

E por fim, se lermos os poemas, também verificaremos que o enredo de ambos é muito parecido, a maneira como iniciam, desenvolvem e desenlaçam a história e em especial, o desfecho, pois remetem ao leitor a mesma cena: o eu lírico deitado sobre o túmulo da amada esperando pela morte, a única solução para os seus problemas e o único caminho para reencontrá-la, como podemos ver nas estrofes abaixo:

19º E quando a mágoa devorar meu peito,
E quando eu morra de esperar por ela,
Deixai que eu durma ali e que descanse,
Na morte ao menos, junto ao seio dela!

6º And so, all the night-tide, I lie down by the side
Of my darling – my darling – my life and my bride,

In the sepulcher there by the sea,
In her tomb by the sounding sea.

Em ambos os poemas, há outros recursos estilísticos que não foram mencionados neste trabalho, mas para a análise comparativa a que nos propusemos os recursos analisados foram suficientes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise comparativa entre os poemas “Virgem Morta” de Álvares de Azevedo e “Annabel Lee” de Edgar Allan Poe pudemos verificar as semelhanças e as diferenças entre eles. As semelhanças estão na temática centrada no eu, no desenvolvimento do enredo, especialmente no desfecho, nas metáforas para caracterizar a mulher amada, nas rimas e, principalmente, no tom sobrenatural, no mundo fantástico do sonho e do devaneio criado pelos poetas.

As diferenças estão presentes em alguns aspectos, como a estrutura, pois “Virgem Morta” é um poema simétrico e uma narrativa descritiva enquanto que “Annabel Lee” é assimétrico e uma narrativa.

Para fazer uma narrativa descritiva Álvares de Azevedo precisou utilizar recursos que não estão presentes em “Annabel Lee” como as personificações e as inversões. Isso ocorre porque ele atribui à natureza ações humanas e enfatiza alguns temas (a beleza, o sofrimento, a melancolia etc). Percebemos a importância da natureza no próprio título do poema, uma vez que o poeta cria uma ambigüidade; “Virgem Morta” pode se referir tanto à mulher amada quanto ao ambiente. A natureza em “Annabel Lee” também é importante, mas não foi

preciso e possivelmente não era a intenção do poeta atribuir ações humanas a ela. A natureza, em ambos, representa a fuga no espaço por meio do sonho e do devaneio e embora os poetas não tenham utilizado os mesmos recursos, ambos conseguem transportar o leitor até estes lugares ermos e exóticos.

Ainda que tenhamos encontrado algumas diferenças entre os poemas “Virgem Morta” e “Annabel Lee” e ainda que cada poeta tenha a sua individualidade, ambos os poemas provocam no leitor os mesmos sentimentos do eu lírico envolvendo-o num “círculo” entre o ambiente, o eu lírico e a mulher amada.

Álvares de Azevedo utilizou mais recursos para dar intensidade aos sentimentos do eu lírico, mas Poe conseguiu a mesma ênfase por meio das rimas, das metáforas e, principalmente, pela minuciosa e inteligente escolha lexical.

Álvares de Azevedo e Edgar Allan Poe foram os principais representantes, em seus respectivos países, da estética ultra-romântica e influenciaram poetas de todo o mundo. Estes poetas foram muito importantes, pois apesar de suas diferenças e de suas individualidades, ambos conseguem elaborar muito bem e dar consistência a suas criações e composições que trazem profundidade e intensidade aos sentimentos, melancólicos, lúgubres, entre outros; enquanto Poe representa com maestria o ultra-romantismo na América do Norte, Álvares de Azevedo faz o mesmo no Brasil.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para a interpretação destas duas obras e conseqüentemente possa agregar um pouco mais de conhecimento sobre estes dois grandes poetas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Álvares. **Lira dos Vinte Anos**. São Paulo: Klick Editora, 1999. 272 p.

BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura brasileira**. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1978. 571 p.

COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Sul Americana, 1969. 2 vols. 334 p.

CUNHA, Celso; LINDLEY, Cintra. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 748 p.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, Sons, Ritmos**. 12.ed. São Paulo: Ática, 1999. 80 p.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
2922 p.

_____. **Dicionário Inglês – Português.** Rio de Janeiro: Record, 1982. 928 p.

MARTINS, Nilce Sant'anna. **Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa**. 2.ed. rev. e aum. São Paulo: T.A. Queiroz, 1997. 259 p.

POE, Edgar Allan. **Poemas e Ensaios**. Rio de Janeiro: Globo, 1985. 270 p.

VANSPANCKEREN, Kathryn. **Perfil da Literatura Americana**. [S.l:s.n.], 1994. 125 p.

ANEXO I

Virgem Morta

Oh! Make her grave where the sun beams rest,
When they promise a glorious morrow!
They`ll shine o`er sleep, like a smile from the West,
From her own lov`d island sorrow.
Th. Moore

1º Lá bem na extrema da floresta virgem,
Onde na praia em flor o mar suspira,
E, quando geme a brisa do crepúsculo,
Mais poesia do arrebol transpira;

2º Nas horas em que a tarde moribunda
As nuvens roxas desmaiando corta,
No leito mole da molhada areia
Manso repousem a beleza morta.

3º Irmã chorosa a suspirar desfolhe
No seu dormir da laranjeira as flores,
Vistam-na de cetim, e o véu de noiva
Lhe desdobrem da face nos palores.

4º Vaguei em torno, de saudosas virgens,
Errando à noite, a lamentosa turma;
Nos cânticos de amor e de saudade
Junto às ondas do mar a virgem durma.

5º À brisa da saudade suspirando

Aí, na tarde misteriosa e bela,
Entregarei as cordas do alaúde
E irei meus sonhos prantear por ela!

6º Quero eu mesmo de rosa o leito encher-lhe
E de amorosos prantos perfumá-la,
E a essência dos cânticos divinos,
No túmulo da virgem, derramá-la.

7º Que importa que ela durma descorada,
E velasse o palor a cor do pejo?
Quero a delícia que o amor sonhava,
Nos lábios dela pressentir num beijo.

8º Desbotada coroa do poeta,
Foi ela mesma quem prendeu-te flores...
Ungiu-as no sacrário de seu peito
Inda virgem do alento dos amores...

9º Na minha fronte riu de ti passando
Dos sepulcros o vento peregrino...
Quero eu mesmo desfolhar-te agora
Da fronte dela no palor divino!...

10º E contudo eu sonhava! E pressuroso
Da esperança o licor sorvi sedento!
Ah! que tudo passou! Só tenho agora
O sorriso de um anjo macilento!

11º Ó minha amante, minha doce virgem,
Eu não te profanei, e dormes pura:
No sono do mistério, qual na vida,

Podes sonhar apenas na ventura.

12º Bem cedo ao menos eu serei contigo
- Na dor do coração a morte leio...
Poderei amanhã, talvez, meus lábios
Da irmã dos anjos encostar no seio...

13º E tu, vida que amei! pelos teus vales
Com ela sonharei eternamente,
Nas noites junto ao mar, e no silêncio,
Que das notas enchi da lira ardente!...

14º Dorme ali minha paz, minha esperança,
Minha sina de amor morreu com ela,
E o gênio do poeta, lira eólia
Que tremia ao alento da donzela!

15º Qu`esperanças, meu Deus! E o mundo agora
Se inunda em tanto sol no céu da tarde!
Acorda, coração!... Mas no meu peito
Lábio de morte , murmurou – É tarde!

16º É tarde! E quando o peito estremecia
Sentir-me abandonado e moribundo!
É tarde! É tarde! Ó ilusões da vida,
Morreu com ela da esperança o mundo!...

17º No leito virginal de minha noiva
Quero, nas sombras do verão da vida,
Prantear os meus únicos amores,
Das minhas noites a visão perdida!

18º Quero ali, ao luar, sentir passando

Por alta noite a viração marinha,
E ouvir, bem junto às flores do sepulcro,
Os sonhos de sua alma inocentinha.

19º E quando a mágoa devorar meu peito,
E quando eu morra de esperar por ela,
Deixai que eu durma ali e que descanse,
Na morte ao menos, junto ao seio dela!

ANEXO II

Annabel Lee

1º It was many and many a year ago,
In a kingdom by the sea,
That a maiden there lived whom you may know
By the name of Annabel Lee;
And this maiden she lived with no other thought
Than to love and be loved by me.

2º I was a child and she was a child,
In this Kingdom by the sea:
But we loved with a love that was more than love –
I and my Annabel Lee;
With a love that the winged seraphs of heaven
Coveted her and me.

3º And this was the reason that, long ago,
In this Kingdom by the sea,
A wind blew out of a cloud, chilling
My beautiful Annabel Lee;
So that her high-born Kinsman came
And bore her away from me,

To shut her up in a sepulcher
In this Kingdom by the sea.

4º The angels, not half so happy in heaven,
Went envying her and me –
Yes! – that was the reason (as all men know,
In this Kingdom by the sea)
That the wind came out of the cloud by night,
Chilling and Killing my Annabel Lee.

5º But our love it was stronger by far than the love
Of those who were older than we –
Of many far wiser than we –
And neither the angels in heaven above,
Nor the demons down under the sea,
Can ever dissever my soul from the soul
Of the beautiful Annabel Lee,

6º For the moon never beams, without bringing me dreams
Of the beautiful Annabel Lee;
-And the stars never rise, but I feel the bright eyes
Of the beautiful Annabel Lee;
And so, all the night-tide, I lie down by the side
Of my darling – my darling – my life and my bride,
In the sepulcher there by the sea,
In her tomb by the sounding sea.

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA COMO PRIMEIRA MANIFESTAÇÃO DA ESCRITA

JOANA DE OLIVEIRA STRAIOTO

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância do desenho na Educação Infantil como primeira manifestação da escrita, compreendendo-o como uma linguagem essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico da criança. O estudo fundamenta-se em pesquisas bibliográficas de autores clássicos e contemporâneos da área da educação, da psicologia do desenvolvimento e da alfabetização, destacando as contribuições de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Viktor Lowenfeld e Georges-Henri Luquet. O desenho infantil é compreendido como uma forma de comunicação anterior à escrita convencional, permitindo que a criança represente suas experiências, organize o pensamento, desenvolva a imaginação e construa significados sobre o mundo que a cerca. Nessa perspectiva, o ato de desenhar constitui uma etapa fundamental do processo de alfabetização, pois favorece o desenvolvimento da linguagem simbólica e da capacidade de representação gráfica, competências indispensáveis para a aquisição da leitura e da escrita. O estudo evidencia ainda o papel do professor como mediador das experiências de aprendizagem, proporcionando situações pedagógicas que valorizem o desenho como linguagem, expressão e instrumento de construção do conhecimento. Conclui-se que reconhecer o desenho como uma das primeiras manifestações da escrita significa ampliar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, respeitando o desenvolvimento infantil e contribuindo para uma alfabetização mais significativa, inclusiva e contextualizada.

Palavras-chave: Educação Infantil; Desenho Infantil; Escrita; Alfabetização; Desenvolvimento Infantil.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental na formação integral da criança, promovendo experiências que favorecem seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e cultural. Nesse contexto, o desenho assume lugar de destaque por representar uma das primeiras formas de comunicação utilizadas pela criança antes mesmo da aquisição da linguagem escrita convencional.

Desde muito cedo, a criança utiliza diferentes formas de expressão para comunicar sentimentos, desejos, ideias e experiências vividas. Entre essas formas de expressão, o desenho destaca-se por possibilitar a representação simbólica da realidade, permitindo que a criança organize seus pensamentos e desenvolva gradativamente habilidades relacionadas à linguagem escrita.

Muito além de uma atividade recreativa, o desenho constitui um importante instrumento de aprendizagem, favorecendo a construção do pensamento, da criatividade, da coordenação motora fina, da percepção espacial, da imaginação e da capacidade de resolver problemas. Ao desenhar, a criança estabelece relações entre aquilo que observa, sente e compreende, transformando experiências concretas em representações gráficas carregadas de significado.

Sob a perspectiva da psicologia do desenvolvimento, diversos pesquisadores evidenciam que o desenho acompanha as diferentes etapas do crescimento infantil. Cada traço produzido revela aspectos importantes do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, permitindo compreender como ela interpreta o mundo e constrói conhecimentos.

A relação entre desenho e escrita também ocupa posição central nas pesquisas sobre alfabetização. Antes de compreender que a escrita representa sons e palavras, a criança utiliza desenhos, rabiscos e grafismos para registrar ideias, comunicar acontecimentos e representar objetos. Essas produções constituem importantes manifestações da linguagem simbólica, funcionando como precursoras da escrita alfabética.

De acordo com Emilia Ferreiro (2011), a aprendizagem da escrita não ocorre de forma mecânica, mas por meio da construção progressiva de hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita. Nesse percurso, os desenhos representam uma importante etapa do desenvolvimento, pois revelam que a criança já compreende a necessidade de registrar informações utilizando representações gráficas.

Da mesma forma, Lev Vygotsky (2007) afirma que o desenho representa uma forma inicial de linguagem escrita, uma vez que permite à criança registrar pensamentos antes de dominar os códigos convencionais da escrita. Para o autor, o desenho constitui uma atividade simbólica que antecede e prepara o desenvolvimento da linguagem escrita.

Nesse sentido, compreender o desenho como primeira manifestação da escrita implica reconhecer que a alfabetização inicia-se muito antes da apresentação formal das letras. Ela começa quando a criança interpreta símbolos, produz marcas gráficas, atribui significados aos seus registros e estabelece relações entre imagens, linguagem oral e escrita.

As atuais diretrizes educacionais brasileiras reforçam essa concepção ao defenderem práticas pedagógicas centradas nas interações e nas brincadeiras,

valorizando as múltiplas linguagens infantis como elementos fundamentais do processo educativo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que as experiências vivenciadas na Educação Infantil devem favorecer diferentes formas de expressão, entre elas o desenho, a pintura, a modelagem, a música e as diversas manifestações artísticas.

Sob essa perspectiva, cabe ao professor criar ambientes ricos em experiências que estimulem a livre expressão gráfica, respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada criança e compreendendo o desenho como uma importante ferramenta de investigação, comunicação e aprendizagem.

Dessa forma, este estudo busca esclarecer de que maneira o desenho contribui para o desenvolvimento da escrita na Educação Infantil partindo da hipótese de que o desenho constitui uma das primeiras manifestações da escrita por possibilitar à criança desenvolver capacidades simbólicas, cognitivas e linguísticas essenciais para a alfabetização.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar a importância do desenho na Educação Infantil como primeira manifestação da escrita.

Como objetivos específicos, pretende-se compreender o desenho como linguagem infantil, analisar sua relação com o desenvolvimento cognitivo e linguístico, discutir as contribuições do desenho para o processo de alfabetização e refletir sobre o papel do professor na valorização dessa linguagem no cotidiano escolar.

A metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas relacionadas ao desenvolvimento infantil, ao desenho, à alfabetização e às práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de fortalecer práticas educativas que respeitem as especificidades da infância, reconhecendo o desenho como uma linguagem legítima e um importante recurso para o desenvolvimento integral da criança. Ao compreender essa forma de expressão como etapa constitutiva da escrita, amplia-se a visão sobre os processos de alfabetização, favorecendo uma educação mais significativa, inclusiva e alinhada às necessidades do desenvolvimento infantil.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O desenho infantil como linguagem

O desenho acompanha o desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida e constitui uma das formas mais antigas de comunicação. Antes mesmo da linguagem escrita, a humanidade registrava acontecimentos, crenças e modos

de vida por meio de representações gráficas, como evidenciado nas pinturas rupestres. De maneira semelhante, a criança utiliza o desenho como recurso para expressar pensamentos, sentimentos e percepções sobre o mundo.

Na Educação Infantil, o desenho representa uma linguagem própria da infância, permitindo que a criança organize ideias, desenvolva a criatividade e estabeleça relações entre sua experiência concreta e o pensamento simbólico. Ao desenhar, ela comunica aquilo que muitas vezes ainda não consegue verbalizar, transformando emoções, vivências e conhecimentos em representações gráficas.

Segundo Georges-Henri Luquet (1969), o desenho infantil não deve ser analisado sob critérios estéticos ou técnicos, mas como manifestação do desenvolvimento intelectual da criança. Cada traço produzido corresponde à forma como ela percebe a realidade em determinado momento de sua evolução cognitiva.

Luquet identifica diferentes fases do desenho infantil, iniciando pelo realismo fortuito, caracterizado pelos rabiscos sem intenção representativa; posteriormente, pelo realismo falhado, quando a criança busca representar objetos, ainda com limitações; em seguida, pelo realismo intelectual, no qual desenha aquilo que sabe sobre o objeto, e, finalmente, pelo realismo visual, fase em que passa a representar aquilo que efetivamente observa.

Essas etapas demonstram que o desenho evolui paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, tornando-se um importante indicador das capacidades de observação, memória, simbolização e organização espacial da criança.

Além de sua função comunicativa, o desenho favorece o desenvolvimento da coordenação motora fina, da lateralidade, da percepção visual, da concentração e da criatividade. Tais habilidades constituem bases importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita, evidenciando que desenhar não é apenas uma atividade artística, mas também um processo de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, compreender o desenho como linguagem significa reconhecer que cada produção infantil possui significado próprio, devendo ser valorizada pelo professor como parte integrante do processo educativo. Ao interpretar os desenhos das crianças, o educador amplia sua compreensão acerca do desenvolvimento infantil, podendo planejar intervenções pedagógicas mais significativas e respeitosas em relação às particularidades de cada aluno.

2.2 O desenho como primeira manifestação da escrita

O processo de aquisição da escrita inicia-se muito antes da aprendizagem formal das letras e das palavras. Desde os primeiros anos de vida, a criança utiliza diferentes formas de representação gráfica para comunicar ideias, registrar acontecimentos e atribuir significado às suas experiências. Nesse contexto, o desenho configura-se como uma das primeiras manifestações da escrita, pois representa um sistema simbólico por meio do qual a criança expressa seu pensamento antes de dominar o código alfabético.

A linguagem escrita não surge de forma espontânea nem resulta exclusivamente da memorização de letras e sílabas. Ela é construída progressivamente a partir das interações que a criança estabelece com o ambiente, com os objetos culturais e com as pessoas ao seu redor. O desenho integra esse processo de construção, funcionando como uma ponte entre a linguagem oral e a escrita convencional.

Ao desenhar, a criança registra acontecimentos, representa pessoas, narra histórias e organiza mentalmente suas experiências. Muitas vezes, acrescenta rabiscos, traços ou sinais que interpreta como "escrita", revelando que compreende a função social do registro gráfico, ainda que desconheça o funcionamento do sistema alfabético.

Essas produções demonstram que o desenvolvimento da escrita está diretamente relacionado ao desenvolvimento da função simbólica. A criança passa a compreender que marcas gráficas podem representar objetos, pessoas, ações e ideias, estabelecendo um importante avanço em seu desenvolvimento cognitivo.

Nessa perspectiva, o desenho deixa de ser compreendido apenas como expressão artística e passa a ocupar posição relevante no processo de alfabetização, constituindo uma etapa fundamental para a construção do pensamento representativo.

2.3. As contribuições de Jean Piaget para a compreensão do desenho infantil

Jean Piaget dedicou grande parte de seus estudos à compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança. Para o autor, o conhecimento é construído por meio da interação entre o sujeito e o meio, em um processo contínuo de assimilação, acomodação e equilibração.

Durante o período pré-operatório, aproximadamente entre dois e sete anos de idade, desenvolve-se a função simbólica, capacidade que permite à criança representar mentalmente objetos, pessoas e acontecimentos ausentes. É justamente nessa fase que o desenho assume papel central, constituindo uma importante forma de representação simbólica.

Segundo Piaget (1975), o desenho ocupa posição intermediária entre o jogo simbólico e a imagem mental. Enquanto o jogo permite representar situações vividas por meio da imaginação, o desenho possibilita registrar essas representações graficamente, contribuindo para a organização do pensamento.

Ao desenhar uma casa, por exemplo, a criança não reproduz necessariamente aquilo que observa, mas aquilo que sabe sobre esse objeto. Essa característica evidencia que o desenho infantil representa uma construção intelectual, e não uma simples cópia da realidade.

À medida que seu desenvolvimento cognitivo avança, os desenhos tornam-se mais organizados, proporcionais e ricos em detalhes, refletindo a ampliação das estruturas mentais da criança. Dessa forma, Piaget demonstra que o desenho constitui importante indicador do desenvolvimento intelectual e da construção do conhecimento.

2.4. A perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky

Enquanto Piaget enfatiza os aspectos construtivos do desenvolvimento, Lev Vygotsky destaca o papel das interações sociais e da cultura na formação das funções psicológicas superiores.

Para Vygotsky (2007), o desenho representa uma forma inicial de linguagem escrita, pois possibilita à criança registrar significados utilizando signos gráficos antes da apropriação do sistema convencional de escrita.

Segundo o autor, toda aprendizagem ocorre inicialmente no plano social para, posteriormente, ser internalizada pelo indivíduo. Assim, o desenvolvimento da escrita depende das experiências que a criança vivencia em ambientes ricos em linguagem, leitura, desenho, brincadeiras e interações.

Ao desenhar, a criança transforma pensamentos em representações gráficas, realizando um processo semelhante ao que ocorrerá futuramente com a escrita. Em ambos os casos, utiliza símbolos para representar a realidade.

Vygotsky afirma ainda que o desenho constitui uma atividade de natureza semiótica, uma vez que envolve o uso de signos culturalmente construídos. Essa característica aproxima o desenho da escrita, pois ambos são sistemas de representação utilizados para comunicar significados.

Outro conceito fundamental desenvolvido por Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendida como a distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que consegue realizar com o auxílio de um adulto ou de colegas mais experientes.

Nesse contexto, o professor assume papel essencial ao incentivar a produção de desenhos, promover conversas sobre as representações realizadas e

estimular que as crianças atribuam significados às próprias produções, favorecendo gradativamente a compreensão da linguagem escrita.

2.5. Henri Wallon e a dimensão afetiva do desenho

Henri Wallon compreende o desenvolvimento infantil como resultado da integração entre aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Segundo o autor, a emoção constitui elemento fundamental do desenvolvimento humano, especialmente durante a primeira infância. O desenho representa uma das principais formas pelas quais a criança expressa seus sentimentos, desejos, medos e experiências.

Sob essa perspectiva, desenhar não consiste apenas em reproduzir imagens, mas em comunicar emoções e construir relações com o ambiente.

Wallon destaca que o desenvolvimento da motricidade está intimamente relacionado à construção do pensamento. À medida que a criança amplia o controle dos movimentos das mãos e dos dedos, também desenvolve habilidades importantes para a escrita, como coordenação motora fina, precisão dos movimentos, percepção espacial e organização gráfica.

Assim, o desenho contribui simultaneamente para o desenvolvimento emocional, motor e intelectual, preparando a criança para desafios posteriores relacionados à alfabetização.

2.6. Emilia Ferreiro e a Psicogênese da Língua Escrita

As pesquisas desenvolvidas por Emilia Ferreiro revolucionaram os estudos sobre alfabetização ao demonstrarem que a criança constrói hipóteses acerca do funcionamento da escrita muito antes de iniciar o ensino formal.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a aprendizagem da escrita constitui um processo ativo de construção do conhecimento, no qual a criança interpreta, formula hipóteses, testa possibilidades e reorganiza continuamente seu pensamento.

Nesse percurso, os desenhos desempenham papel fundamental, pois frequentemente aparecem acompanhados de grafismos, letras inventadas ou pseudoescritas, revelando que a criança procura diferenciar desenho e escrita enquanto busca compreender suas funções.

Ferreiro identifica diferentes níveis de desenvolvimento da escrita, desde as primeiras marcas gráficas até a compreensão do princípio alfabético. Em cada uma dessas etapas, observa-se intensa relação entre desenho e escrita.

Inicialmente, desenho e escrita aparecem praticamente confundidos. Posteriormente, a criança passa a distinguir que o desenho representa objetos, enquanto a escrita representa palavras.

Essa diferenciação constitui um importante avanço cognitivo e demonstra que a alfabetização começa muito antes da aprendizagem convencional do alfabeto.

2.7. Viktor Lowenfeld e as fases do desenho infantil

Viktor Lowenfeld é considerado um dos principais pesquisadores da arte infantil. Seus estudos evidenciam que o desenho acompanha o desenvolvimento global da criança, passando por diferentes estágios evolutivos.

Segundo Lowenfeld (1977), a evolução do desenho pode ser organizada nas seguintes fases:

- **Garatuja (aproximadamente de dois a quatro anos):** predominam movimentos espontâneos, inicialmente sem intenção representativa e, posteriormente, com atribuição de significados pela própria criança.
- **Fase pré-esquemática (quatro a sete anos):** surgem as primeiras representações reconhecíveis de pessoas, animais, casas e objetos.
- **Fase esquemática (sete a nove anos):** observa-se maior organização espacial, utilização de cores e estabelecimento de esquemas gráficos relativamente estáveis.

Cada fase corresponde a importantes avanços no desenvolvimento cognitivo, perceptivo e motor da criança.

Lowenfeld destaca que o professor deve respeitar essas etapas, evitando modelos prontos ou interferências excessivas que limitem a criatividade e a expressão infantil.

Ao permitir que a criança desenhe livremente, a escola favorece o desenvolvimento da imaginação, da autonomia e da linguagem simbólica, elementos indispensáveis para a futura aprendizagem da leitura e da escrita.

Conclui-se, portanto, que as contribuições de Piaget, Vygotsky, Wallon, Ferreiro, Teberosky e Lowenfeld convergem ao reconhecer o desenho como uma linguagem essencial da infância. Embora cada autor enfatize aspectos distintos — cognitivos, sociais, afetivos ou simbólicos — todos apontam que o desenho constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento infantil e um precursor da escrita, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem essa forma de expressão como parte integrante do processo de alfabetização.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. A pesquisa bibliográfica consiste na análise e interpretação de produções científicas já publicadas, permitindo reunir conhecimentos consolidados acerca do tema investigado e construir uma fundamentação teórica consistente.

De acordo com Gil (2019), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador conhecer diferentes abordagens sobre determinado fenômeno, identificar lacunas do conhecimento e fundamentar análises críticas a partir de referenciais teóricos reconhecidos.

Para a elaboração deste artigo foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos oficiais e legislações relacionadas à Educação Infantil, ao desenvolvimento infantil, ao desenho, à alfabetização e à psicologia da aprendizagem. As principais bases teóricas utilizadas são provenientes das contribuições de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Viktor Lowenfeld e Georges-Henri Luquet, além de documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A análise dos materiais ocorreu por meio de leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa, buscando identificar os principais conceitos relacionados ao desenho infantil como linguagem, sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e sua relação com a aquisição da escrita.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto investigado, uma vez que compreender o desenho infantil exige interpretar significados, práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento que não podem ser reduzidos a dados exclusivamente quantitativos.

Assim, esta pesquisa pretende contribuir para a reflexão sobre a valorização do desenho na Educação Infantil, oferecendo subsídios teóricos que possam orientar práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral da criança.

4. DISCUSSÃO

4.1 O desenho como instrumento de aprendizagem

As pesquisas analisadas evidenciam que o desenho ultrapassa a dimensão artística, constituindo uma importante ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil. Ao desenhar, a criança mobiliza conhecimentos adquiridos em diferentes

experiências, organiza informações, estabelece relações entre objetos e desenvolve competências fundamentais para sua formação.

O desenho favorece o desenvolvimento da percepção visual, da coordenação motora fina, da memória, da criatividade, da imaginação e da linguagem. Essas habilidades constituem pré-requisitos importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Observa-se que, durante a produção gráfica, a criança realiza diversas operações cognitivas simultaneamente. Ela seleciona elementos da realidade, organiza-os espacialmente, estabelece relações de tamanho, forma e proporção, além de atribuir significados às representações produzidas.

Esses processos revelam que desenhar constitui uma atividade intelectual complexa, muito distante da ideia de simples passatempo ou entretenimento.

Além disso, o desenho favorece o desenvolvimento da autonomia, permitindo que a criança faça escolhas, tome decisões e expresse livremente sua visão de mundo.

4.2 O desenho e o desenvolvimento da linguagem escrita

A relação entre desenho e escrita torna-se evidente quando se observa o percurso percorrido pelas crianças durante a alfabetização.

Inicialmente, os registros gráficos apresentam-se sob a forma de rabiscos e desenhos. Com o passar do tempo, surgem grafismos que se aproximam da escrita, ainda sem correspondência convencional com letras ou palavras.

Posteriormente, aparecem pseudoletras, sequências de caracteres inventados e tentativas de representar palavras utilizando símbolos próprios.

Essas produções demonstram que a criança busca compreender como funciona a escrita, elaborando hipóteses progressivamente mais elaboradas.

O desenho desempenha papel fundamental nesse processo porque desenvolve a capacidade simbólica necessária para compreender que marcas gráficas podem representar ideias, sons, objetos e acontecimentos.

Ao produzir desenhos e atribuir significados às suas representações, a criança exercita exatamente o mesmo princípio utilizado posteriormente na escrita alfabética: representar o mundo por meio de símbolos.

Essa compreensão reforça a necessidade de superar práticas pedagógicas centradas exclusivamente na reprodução de letras e exercícios mecânicos, valorizando experiências que integrem desenho, oralidade, leitura, brincadeiras e escrita espontânea.

4.3 O papel do professor na valorização do desenho

O professor exerce papel decisivo na construção de ambientes de aprendizagem que valorizem o desenho como linguagem.

Sua atuação vai muito além da oferta de folhas de papel e lápis de cor. Cabe ao educador organizar situações que despertem a curiosidade, promovam a criatividade e estimulem a expressão infantil.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender que não existem desenhos certos ou errados. Cada produção representa uma forma particular de interpretar a realidade, refletindo o estágio de desenvolvimento, as experiências vividas e os conhecimentos construídos pela criança.

Quando o professor valoriza o processo de criação em vez do resultado estético, contribui para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e da confiança dos alunos.

Também é importante que o educador dialogue com a criança sobre seus desenhos, perguntando o que representou, quais elementos escolheu e quais histórias deseja contar. Essas conversas favorecem o desenvolvimento da linguagem oral e ampliam o vocabulário, estabelecendo importantes conexões com a linguagem escrita.

Outro aspecto relevante refere-se à documentação pedagógica. Registrar e acompanhar a evolução dos desenhos ao longo do ano letivo permite ao professor compreender o desenvolvimento infantil e planejar intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades de cada criança.

4.4 O desenho na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a criança como sujeito ativo de direitos, protagonista de seu processo de aprendizagem e produtora de cultura.

Na Educação Infantil, a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

O desenho está presente em praticamente todos esses direitos, especialmente no direito de expressar, que contempla diferentes linguagens utilizadas pelas crianças para comunicar ideias, emoções, sentimentos e conhecimentos.

Da mesma forma, os cinco campos de experiências propostos pela BNCC favorecem o desenvolvimento das manifestações gráficas.

No campo "Traços, sons, cores e formas", por exemplo, o desenho ocupa posição central ao incentivar experiências artísticas, exploração de materiais, criação e expressão visual.

Entretanto, sua presença também pode ser observada nos demais campos de experiências, uma vez que desenhar envolve interação social, construção da identidade, desenvolvimento corporal, imaginação e linguagem.

Essa abordagem demonstra que o desenho não deve ser tratado como atividade isolada ou complementar, mas como componente permanente das práticas pedagógicas da Educação Infantil.

4.5. Desafios encontrados nas práticas pedagógicas

Apesar do reconhecimento científico da importância do desenho, ainda persistem desafios em muitas instituições de Educação Infantil.

Em diversas situações, o desenho continua sendo utilizado apenas como atividade de passatempo, preenchimento de tempo ou reprodução de modelos previamente definidos.

É comum encontrar práticas baseadas em desenhos para colorir, cópias de figuras prontas e atividades padronizadas que limitam a criatividade infantil.

Essas propostas reduzem significativamente as possibilidades de expressão da criança e comprometem o desenvolvimento da imaginação, da autonomia e da construção do pensamento simbólico.

Outro desafio refere-se à pressão pela alfabetização precoce. Em algumas instituições, observa-se a substituição das experiências lúdicas por atividades repetitivas voltadas exclusivamente ao ensino das letras e sílabas.

Essa antecipação pode desconsiderar os processos naturais de desenvolvimento infantil, reduzindo oportunidades de exploração, criação e construção do conhecimento por meio do desenho.

Superar esses desafios exige investimento na formação continuada dos professores, revisão das práticas pedagógicas e fortalecimento de propostas que respeitem os tempos, interesses e necessidades das crianças.

O desenho deve ser compreendido como linguagem, forma de investigação, instrumento de aprendizagem e importante precursor da escrita, sendo integrado de maneira intencional ao planejamento pedagógico.

4.6. Implicações pedagógicas

Os resultados da revisão bibliográfica permitem afirmar que a valorização do desenho na Educação Infantil produz impactos positivos no desenvolvimento integral da criança.

Do ponto de vista pedagógico, recomenda-se que o professor ofereça diariamente oportunidades para o desenho livre e orientado, disponibilize diferentes materiais gráficos, como lápis, giz de cera, tintas, carvão, canetas hidrográficas e papéis de variadas texturas e dimensões, incentive a oralidade por meio da explicação dos desenhos produzidos, utilize os desenhos como instrumento de avaliação formativa do desenvolvimento infantil, integre o desenho a projetos interdisciplinares envolvendo literatura infantil, música, brincadeiras, ciências e matemática, respeite as diferentes fases do desenvolvimento gráfico, evitando comparações entre as crianças ou a imposição de modelos prontos e promova situações em que desenho e escrita espontânea coexistam, favorecendo a construção gradual da linguagem escrita.

Essas práticas fortalecem uma concepção de Educação Infantil centrada na criança como protagonista, reconhecendo o desenho como uma linguagem legítima e indispensável para a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a importância do desenho na Educação Infantil como primeira manifestação da escrita, compreendendo-o como uma linguagem essencial ao desenvolvimento integral da criança e ao processo de alfabetização. A partir da revisão da literatura, foi possível constatar que o desenho vai muito além de uma atividade artística ou recreativa, constituindo-se em um recurso pedagógico de grande relevância para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, social e linguístico.

As contribuições teóricas de Piaget, Vygotsky, Wallon, Ferreiro, Teberosky, Lowenfeld e Luquet evidenciam que o desenho representa uma das primeiras formas de expressão simbólica da criança. Por meio dele, a criança organiza o pensamento, comunica sentimentos, interpreta a realidade e constrói conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo. Esses processos favorecem o desenvolvimento da função simbólica, considerada indispensável para a apropriação da linguagem escrita.

A análise realizada também demonstrou que a aprendizagem da escrita não ocorre de maneira imediata nem se restringe ao ensino das letras e dos sons. Trata-se de um processo gradual de construção de conhecimentos, no qual o desenho ocupa papel fundamental ao possibilitar que a criança compreenda que símbolos gráficos podem representar objetos, ideias, acontecimentos e, posteriormente, palavras.

Outro aspecto evidenciado refere-se ao papel do professor como mediador das experiências de aprendizagem. Cabe ao educador criar ambientes acolhedores, ricos em estímulos e oportunidades para que as crianças desenhem, conversem sobre suas produções, experimentem diferentes materiais e desenvolvam sua criatividade sem a imposição de modelos prontos. Essa postura favorece a autonomia, fortalece a autoestima e amplia as possibilidades de aprendizagem significativa.

Os documentos orientadores da educação brasileira, especialmente a Base Nacional Comum Curricular, reforçam essa concepção ao reconhecer as múltiplas linguagens infantis como elementos fundamentais do desenvolvimento. O desenho, inserido nesse conjunto de linguagens, deve ocupar lugar permanente no planejamento pedagógico da Educação Infantil, integrando-se às experiências de leitura, oralidade, brincadeiras, artes, investigação e escrita espontânea.

Entretanto, a pesquisa também evidenciou desafios presentes em muitas instituições de ensino, como a valorização excessiva de atividades padronizadas, o uso de desenhos prontos para colorir e a antecipação do processo formal de alfabetização. Tais práticas podem limitar a criatividade, reduzir as oportunidades de expressão e comprometer o desenvolvimento da linguagem simbólica.

Diante desse cenário, torna-se necessário fortalecer políticas de formação inicial e continuada de professores, incentivando práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas e voltadas ao respeito às especificidades da infância. Valorizar o desenho significa reconhecer a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, capaz de interpretar, representar e transformar a realidade por meio de diferentes formas de linguagem.

Conclui-se, portanto, que o desenho constitui uma das primeiras manifestações da escrita e desempenha papel indispensável na formação das bases cognitivas, linguísticas e emocionais necessárias para a alfabetização. Reconhecer sua importância implica promover práticas educativas mais humanizadas, inclusivas e coerentes com os princípios da Educação Infantil contemporânea, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de processos de ensino e aprendizagem mais significativos.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas investiguem a aplicação de metodologias que integrem o desenho, a escrita emergente e as tecnologias digitais na Educação Infantil, bem como estudos de campo que analisem a percepção de professores, famílias e crianças acerca da utilização do desenho como estratégia de aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

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

LUQUET, Georges-Henri. **O desenho infantil**. Porto: Companhia Editora do Minho, 1969.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

SILVA, Jacqueline Silva da; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **Educação Infantil: teoria e prática**. Curitiba: InterSaberes, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GUARDIÕES DO MAPA: UMA PROVA GAMIFICADA PARA AVALIAR ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

KARINA CARDOSO RODRIGUES [11]

RESUMO

Este artigo apresenta uma experiência de avaliação gamificada desenvolvida com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de São Paulo. Na proposta “Guardiões do Mapa”, a atividade avaliativa bimestral é organizada como uma missão em que os estudantes observam um mapa ilustrado e resolvem quatro desafios individuais, envolvendo conteúdos de Ciências, História e Geografia, além de leitura e escrita. A metodologia adotada é um estudo de caso de abordagem qualitativa, fundamentado em observações da professora, registros escritos dos estudantes e análise das respostas aos desafios. Os resultados indicam maior envolvimento dos estudantes, mais atenção aos enunciados e participação ativa durante a atividade avaliativa, o que aponta a gamificação como uma possibilidade para tornar esse momento mais significativo, sem perder a intencionalidade pedagógica no processo de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: gamificação; alfabetização; letramento; avaliação; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A avaliação do processo de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental, especialmente no 3º ano, ainda costuma acontecer por meio de instrumentos mais tradicionais, centrados em questões escritas e pouco conectados à realidade dos estudantes. Em escolas públicas, esse cenário se relaciona a diferentes desafios do cotidiano, como a diversidade de níveis de aprendizagem presentes na turma, a necessidade de acompanhar o desenvolvimento da leitura e da escrita e a busca por práticas que avaliem sem reduzir esse processo à simples verificação de conteúdo.

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

Nesse contexto, a gamificação vem sendo discutida como uma metodologia ativa capaz de tornar as experiências de ensino e avaliação mais significativas. Ao incorporar elementos como narrativa, missão, desafios e participação ativa, essa proposta favorece o envolvimento dos estudantes e amplia as possibilidades de interação com os conteúdos escolares, desde que seja planejada com intencionalidade pedagógica.

Essa discussão se aproxima das orientações da Base Nacional Comum Curricular, que valoriza a participação dos estudantes, a mobilização de diferentes linguagens e a construção de aprendizagens em contextos significativos. Nessa perspectiva, a gamificação pode contribuir para que os estudantes assumam uma posição mais ativa diante das propostas escolares, mobilizando conhecimentos, estratégias de leitura, escrita e resolução de problemas em situações mais contextualizadas.

No contexto da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o Currículo da Cidade também reforça a importância de práticas avaliativas que acompanhem o percurso de aprendizagem dos estudantes de forma reflexiva e formativa. Além disso, ao colocar o 3º ano no Ciclo de Alfabetização, o documento evidencia a necessidade de propostas que favoreçam o avanço nas práticas de leitura, escrita e uso de diferentes linguagens, respeitando os tempos e modos de aprender das crianças.

É nesse cenário que se insere a experiência intitulada “Guardiões do Mapa”, desenvolvida com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de São Paulo. Organizada como uma atividade avaliativa gamificada, a proposta transforma esse momento em uma missão composta por narrativa, pistas, mapa ilustrado e desafios individuais, articulando conteúdos de Ciências, História e Geografia, além de mobilizar leitura e escrita em uma perspectiva mais contextualizada e participativa.

Diante disso, este artigo tem como objetivo apresentar e analisar essa experiência, discutindo de que maneira a gamificação pode contribuir para ressignificar a avaliação no processo de alfabetização e letramento no 3º ano do Ensino Fundamental. Ao relatar essa prática, busca-se evidenciar possibilidades pedagógicas que tornem a atividade avaliativa mais envolvente, significativa e coerente com os objetivos de aprendizagem previstos para o ciclo de alfabetização.

GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA ATIVA NA AVALIAÇÃO

A gamificação, em contextos educacionais, pode ser compreendida como o uso de elementos e dinâmicas de jogos em situações de ensino e

aprendizagem que não são, em si, jogos, com o objetivo de favorecer o engajamento, a motivação e a participação dos estudantes. Em revisão sistemática sobre gamificação na Educação Básica, Machado, Rostas e Cabreira destacam que os estudos analisados apontam “benefícios da gamificação, como maior motivação, engajamento e compreensão dos conteúdos, além da melhora na relação aluno-professor” (MACHADO; ROSTAS; CABREIRA, 2023, p. 1). Entre os elementos frequentemente utilizados nas propostas gamificadas, encontram-se narrativas, missões, desafios, recompensas simbólicas, feedbacks constantes e oportunidades de tomada de decisão por parte dos participantes, aproximando as atividades escolares de experiências lúdicas, sem perder de vista os objetivos de aprendizagem.

Na Educação Básica, diferentes pesquisas indicam que a gamificação, quando planejada com intencionalidade pedagógica, pode atuar como metodologia ativa ao deslocar os estudantes de uma posição apenas receptiva para uma postura mais participativa diante das propostas. Ainda na revisão conduzida por Machado, Rostas e Cabreira, os autores afirmam que “a gamificação tem se apresentado como uma metodologia (ativa) promissora para engajar e motivar os estudantes na aprendizagem, especialmente na Educação Básica” (MACHADO; ROSTAS; CABREIRA, 2023, p. 1). Pesquisas com turmas do Ensino Fundamental indicam que, quando organizada como metodologia ativa, a gamificação favorece a participação mais constante dos alunos e lhes dá maior protagonismo na condução das tarefas escolares.

No campo da alfabetização e do letramento, estudos nacionais apontam que o uso de elementos de jogos e atividades gamificadas aumenta a adesão das crianças às tarefas de leitura e escrita. Trabalhos que discutem a gamificação dos conteúdos no processo de alfabetização e letramento indicam que essas práticas contribuem para tornar as atividades lúdicas e prazerosas, favorecendo a consolidação de habilidades de leitura e escrita em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses resultados reforçam a possibilidade de articular gamificação e avaliação, sobretudo quando se busca que as atividades avaliativas ofereçam oportunidades de leitura atenta, tomada de decisão, argumentação e registro escrito em contextos mais próximos da realidade dos estudantes.

A EXPERIÊNCIA “GUARDIÕES DO MAPA”

Contexto da turma e da atividade avaliativa

A experiência intitulada “Guardiões do Mapa” foi desenvolvida com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de São Paulo, inserida no Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino. Ao longo do bimestre, foram trabalhados conteúdos de Ciências, História e Geografia articulados ao Currículo da Cidade, com foco em temas como movimentos da

Terra, dia e noite, recursos hídricos, espaços de lazer, campo e cidade. Nesse contexto, surgiu a necessidade de organizar uma atividade avaliativa que, além de verificar os conhecimentos construídos, valorizasse a participação dos estudantes e a leitura de diferentes linguagens, incluindo textos escritos e representações cartográficas.

Inspirada em discussões sobre gamificação como metodologia ativa, que a compreendem como o uso de elementos de design de games em contextos não lúdicos para favorecer o engajamento e a aprendizagem (DETERDING et al., 2011; KAPP, 2012; MATTAR, 2010), a atividade avaliativa foi planejada na forma de uma missão gamificada. Essa escolha dialoga com estudos que indicam a gamificação como estratégia promissora para aumentar a motivação, o envolvimento e a compreensão dos conteúdos na Educação Básica (MACHADO; ROSTAS; CABREIRA, 2023), bem como com pesquisas que destacam os benefícios de jogos e propostas lúdicas para o processo de alfabetização e letramento.

Planejamento da atividade gamificada

O planejamento da atividade avaliativa partiu da intenção de articular leitura, escrita e conteúdos de Ciências, História e Geografia em uma proposta gamificada. Com base em autores que entendem a gamificação como o uso de elementos de jogos em contextos que não são jogos, com o objetivo de engajar os participantes e apoiar a aprendizagem (DETERDING et al., 2011; KAPP, 2012; MATTAR, 2010), a professora organizou a atividade na forma de uma missão, com narrativa, personagens, mapa e desafios em sequência. Essa escolha está em sintonia com estudos que apontam a gamificação como uma metodologia ativa capaz de aumentar a participação e a autonomia dos estudantes em situações de ensino e avaliação.

Na narrativa, as crianças são convidadas a se tornarem “Guardiões do Mapa”, magos exploradores que recebem a missão de cuidar e interpretar um mapa que representa diferentes espaços da cidade e do campo, rios em diferentes condições e locais de lazer. A atividade foi planejada em dois momentos: no primeiro dia, os estudantes confeccionam chapéus de magos exploradores, conhecem a história e combinam as regras da missão; no segundo dia, seguem pistas pela escola até encontrar o mapa e os quatro desafios individuais, que são realizados em silêncio e registrados por escrito. Dessa forma, buscou-se equilibrar o clima lúdico da proposta com a clareza de que se trata de uma atividade avaliativa, mantendo a intencionalidade de acompanhar as aprendizagens do grupo.

A escolha do mapa como elemento central da gamificação também dialoga com a ideia de integrar diferentes linguagens ao processo de alfabetização. Pesquisas sobre gamificação na alfabetização indicam que jogos educacionais

e atividades gamificadas podem aumentar a motivação, tornar as aulas mais descontraídas e favorecer a participação dos estudantes em tarefas de leitura e escrita (OLIVEIRA et al., 2024; CORRÊA; SANTOS; SANTOS, 2023). Ao planejar a atividade “Guardiões do Mapa”, a professora buscou justamente aproximar esses resultados da sua realidade de sala de aula, propondo que os estudantes lessem enunciados, interpretassem o mapa, relacionassem texto e imagem e registrassem suas respostas em uma situação avaliativa que se distancia do modelo tradicional, mas mantém o foco nos conhecimentos e habilidades que se pretende observar.

Estrutura dos desafios e dinâmica de aplicação

A atividade avaliativa foi organizada em quatro desafios individuais, distribuídos a partir de um único mapa ilustrado que representava diferentes espaços da cidade e do campo, rios em condições distintas e locais de convivência e lazer. Cada desafio articulava leitura de enunciados, interpretação do mapa e registro escrito, mobilizando conteúdos de Ciências, História e Geografia trabalhados ao longo do bimestre. Em todos os casos, os estudantes eram convidados a observar o mapa com atenção, localizar pontos específicos (como rio limpo, rio poluído, parque, escola, área rural) e relacionar essas informações às situações propostas nos textos.

Os desafios foram elaborados com nível de dificuldade considerado médio para o 3º ano, combinando perguntas de identificação e de justificativa. Em um deles, por exemplo, os estudantes precisavam reconhecer, no mapa, a diferença entre um rio limpo e um rio poluído e explicar, em poucas frases, que atitudes poderiam ajudar a cuidar da água na cidade. Em outro, era necessário comparar espaços de lazer presentes no mapa (como parque, praça e campo aberto), relacionando-os a formas de uso do tempo livre discutidas nas aulas de História e Geografia. Esses enunciados exigiam leitura atenta, compreensão das situações apresentadas e produção de respostas com base nas observações feitas, o que contribuiu para integrar alfabetização, letramento e conteúdos das áreas de Ciências Humanas e da Natureza.

A aplicação da atividade ocorreu em clima de missão, mas com organização próxima a de uma avaliação escrita: após a caça ao mapa e a leitura das regras, os estudantes retornaram à sala de aula, sentaram-se em seus lugares e realizaram os desafios individualmente, em silêncio, com tempo previamente combinado. Durante esse momento, a professora observou comportamentos como o tempo dedicado à leitura dos enunciados, a forma como os estudantes retomavam o mapa para conferir informações e as estratégias de escrita utilizadas. Os registros da experiência mostraram que os alunos se envolveram mais com a tarefa, buscaram acertar a localização dos pontos e revisaram suas respostas com maior disposição, fatos que se aproximam dos resultados descritos em pesquisas sobre gamificação na alfabetização, que

destacam o papel de atividades lúdicas e desafios na motivação e na participação em tarefas de leitura e escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os registros realizados durante a atividade “Guardiões do Mapa” e as observações em sala de aula indicaram aumento perceptível do envolvimento dos estudantes em relação a momentos avaliativos anteriores. Muitos demonstraram interesse em acompanhar a narrativa, participar da confecção dos chapéus e seguir as pistas pela escola, o que contribuiu para criar uma expectativa positiva em torno da atividade avaliativa. Esse cenário dialoga com resultados de pesquisas que apontam a gamificação como estratégia capaz de favorecer a motivação, o engajamento e a compreensão dos conteúdos na Educação Básica (MACHADO; ROSTAS; CABREIRA, 2023), bem como de tornar o processo de ensino mais atrativo e dinâmico para os estudantes em fase de alfabetização.

No momento de realização dos desafios individuais, foi possível observar que os estudantes, em geral, dedicaram mais tempo à leitura dos enunciados e à análise do mapa antes de registrar as respostas, em comparação com outras atividades avaliativas não gamificadas. Alguns retomavam o mapa diversas vezes, conferindo a localização dos pontos e relacionando as informações visuais às situações descritas nos textos. Essa postura se aproxima das análises presentes em estudos sobre gamificação na alfabetização, que destacam o potencial de jogos e propostas lúdicas para estimular a leitura atenta, a reflexão e a participação em tarefas que envolvem o sistema de escrita e diferentes linguagens.

Outro aspecto observado diz respeito à participação de estudantes que, em situações avaliativas mais tradicionais, tendiam a demonstrar maior resistência ou insegurança. Na atividade “Guardiões do Mapa”, alguns desses estudantes mostraram-se mais dispostos a iniciar a leitura dos desafios, pedir esclarecimentos pontuais e tentar registrar suas respostas, mesmo quando apresentavam dúvidas em relação à escrita de palavras ou à organização das frases. Esse movimento encontra ressonância em pesquisas que discutem as contribuições da gamificação dos conteúdos no processo de alfabetização e letramento, apontando que atividades gamificadas podem tornar as propostas mais lúdicas e significativas, favorecendo o engajamento e a participação em tarefas de leitura e escrita.

Apesar dos resultados positivos, a experiência também evidenciou alguns desafios. Em turmas heterogêneas, com estudantes em diferentes níveis de alfabetização, a leitura dos enunciados e a interpretação do mapa ainda exigem

mediações cuidadosas, especialmente para aqueles que apresentam maiores dificuldades na decodificação ou na compreensão de textos. Em alguns casos, foi necessário reler trechos em voz alta ou reformular perguntas de forma mais simples, sem, contudo, fornecer respostas prontas. Esses limites reforçam as análises de revisões sistemáticas que destacam a importância de planejamento, contextualização e formação docente para o uso da gamificação na Educação Básica, indicando que sua eficácia depende da articulação com teorias de aprendizagem e com as condições concretas de cada contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência “Guardiões do Mapa” buscou ressignificar uma atividade avaliativa bimestral, articulando conteúdos de Ciências, História e Geografia com práticas de leitura e escrita em uma proposta gamificada no 3º ano do Ensino Fundamental. A organização da atividade na forma de missão, com narrativa, mapa ilustrado, pistas e desafios individuais, permitiu aproximar a avaliação de uma situação lúdica e contextualizada, mantendo a intencionalidade pedagógica de acompanhar as aprendizagens dos estudantes no Ciclo de Alfabetização.

Os resultados observados indicam que a gamificação contribuiu para aumentar o envolvimento dos estudantes, favorecer a leitura atenta dos enunciados e incentivar a participação em tarefas que exigiam interpretação de diferentes linguagens e registro escrito. Esses achados dialogam com pesquisas que apontam a gamificação como metodologia ativa promissora para engajar e motivar estudantes na Educação Básica (MACHADO; ROSTAS; CABREIRA, 2023) e com estudos que destacam o potencial de jogos educacionais e propostas lúdicas no processo de alfabetização e letramento (OLIVEIRA et al., 2024; CORRÊA; SANTOS; SANTOS, 2023).

Ao mesmo tempo, a experiência evidenciou que o uso da gamificação na avaliação não elimina os desafios relacionados à heterogeneidade das turmas e às dificuldades de leitura e escrita presentes no 3º ano, exigindo planejamento cuidadoso, mediações ajustadas e atenção às necessidades de cada estudante. Esses aspectos reforçam a importância de compreender a gamificação não como solução única, mas como uma possibilidade entre outras dentro de um conjunto de práticas avaliativas coerentes com a BNCC, o Currículo da Cidade e as condições concretas da escola pública.

Por fim, considera-se que a proposta “Guardiões do Mapa” pode inspirar outras experiências de avaliação gamificada em contextos de alfabetização, desde que adaptada às realidades locais e às especificidades de cada turma. Ao integrar narrativa, mapas, leitura e escrita em uma atividade avaliativa, abre-se espaço para que os estudantes assumam um papel mais ativo no processo, ao mesmo tempo em que a professora amplia seu repertório de estratégias para

acompanhar e registrar as aprendizagens na rede pública municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Currículo em Ação: Ensino Fundamental – anos iniciais. São Paulo: SEE-SP, 2019.

CORRÊA, E. J. dos S.; SANTOS, O. do N. dos; SANTOS, M. P. M. dos. As contribuições da gamificação dos conteúdos no processo de alfabetização e letramento: uma revisão da literatura. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 8, 2023.

KAPP, K. M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

MACHADO, A. P.; ROSTAS, G. R.; CABREIRA, T. M. Gamificação na Educação Básica: uma revisão sistemática do cenário nacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – CBIE 2023. Anais [...]. 2023.

MATTAR, J. Games em educação: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

OLIVEIRA, J. E.; PINTO, F. S.; SOUZA, V. G. B.; SILVA, E. O.; SOUZA, B. R. Gamificação na alfabetização. Recima21, v. 5, n. 3, 2024.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental – anos iniciais. São Paulo: SME, 2017.

SCHONS, J. C. S.; STRAUB, S. L. W. Gamificação no ensino fundamental: metodologia ativa na perspectiva da educação inclusiva e da valorização das potencialidades de todos os estudantes. Revista Eventos Pedagógicos, v. 14, n. 2, 2023.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS, INTERAÇÕES E APRENDIZAGENS NA CONSTRUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS

LIDIANE SOARES SANTANA

1 RESUMO

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre a importância do brincar na Educação Infantil, compreendendo-o como uma experiência fundamental para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de aprendizagens significativas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como bibliográfica e documental, buscando analisar as contribuições das brincadeiras, dos brinquedos e dos jogos para os processos de desenvolvimento infantil, considerando aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e corporais.

O estudo fundamenta-se em autores que discutem infância, desenvolvimento e ludicidade, como Vygotsky, Piaget, Kishimoto e Brougère, articulando essas contribuições aos princípios presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir dessas reflexões, compreende-se que o brincar não deve ser entendido apenas como um momento recreativo, mas como uma linguagem própria da infância, por meio da qual as crianças exploram, investigam, expressam sentimentos, estabelecem relações e produzem cultura.

Também são discutidas as diferentes formas de viver a infância na sociedade contemporânea, considerando as desigualdades sociais apresentadas no documentário *A Invenção da Infância*, dirigido por Liliana Sulzbach. O estudo evidencia a importância da Educação Infantil como espaço de garantia dos direitos das crianças, valorizando suas experiências, interações e brincadeiras como elementos fundamentais para a construção do conhecimento.

Conclui-se que garantir tempos, espaços e materiais para o brincar constitui uma ação pedagógica essencial, possibilitando que as

crianças sejam reconhecidas como protagonistas de suas experiências e tenham assegurado o direito de viver plenamente suas infâncias.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Infância. Ludicidade.
Currículo da Cidade.

2 INTRODUÇÃO

A infância constitui uma etapa singular do desenvolvimento humano, marcada por descobertas, interações, aprendizagens e pela construção de significados sobre o mundo. Durante esse período, a criança estabelece relações com outras crianças, adultos, espaços, objetos e diferentes manifestações culturais, construindo conhecimentos a partir das experiências vivenciadas no cotidiano.

Nesse contexto, o brincar destaca-se como uma das principais formas de expressão infantil, possibilitando que a criança comunique seus sentimentos, manifeste suas ideias, explore possibilidades, desenvolva sua criatividade e atribua novos sentidos às situações vivenciadas. A brincadeira representa uma linguagem própria da infância, por meio da qual a criança interpreta, transforma e recria a realidade.

Durante muito tempo, o brincar foi compreendido apenas como algo relacionado ao lazer ou ao entretenimento. Entretanto, estudos da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação demonstram que a brincadeira possui uma função fundamental na formação da criança, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais, culturais e motores.

Na Educação Infantil, o brincar não deve ser considerado um momento secundário da rotina ou apenas uma forma de descanso entre atividades consideradas mais importantes. Ao contrário, brincar constitui uma experiência essencial para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral das crianças, pois possibilita que elas investiguem, aprendam por meio do brincar, criem hipóteses, resolvam problemas, desenvolvam sua autonomia e estabeleçam relações com o outro.

Segundo Vygotsky (1998), a brincadeira possui papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois cria situações imaginárias nas quais a criança consegue agir além de seu comportamento habitual, desenvolvendo formas mais complexas de pensamento e interação. Ao brincar, a criança aprende a controlar seus desejos, compreender regras sociais e desenvolver processos psicológicos superiores.

A perspectiva apresentada por Piaget (1975) também evidencia a importância do lúdica para a construção do conhecimento infantil. Para o autor, a criança aprende por meio da interação ativa com o ambiente, experimentando, explorando e reorganizando suas estruturas cognitivas a partir das experiências vividas.

Nesse sentido, brincar representa uma forma de aprendizagem na qual a criança participa ativamente do processo de construção de conhecimentos. Durante as brincadeiras simbólicas, jogos e explorações, ela desenvolve a imaginação, a linguagem, a memória, a atenção, a coordenação motora e as relações sociais.

A criança é um sujeito histórico, social e de direitos, reconhecendo sua capacidade de produzir cultura, participar das experiências educativas e construir conhecimentos nas relações estabelecidas com outras crianças e adultos.

A partir dessa concepção, as interações e as brincadeiras constituem-se como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil. A criança aprende nas experiências cotidianas, nas descobertas, nas relações, nas explorações dos espaços e nos diferentes modos de expressão que fazem parte das culturas infantis.

O professor da Educação Infantil possui papel fundamental nesse processo, pois sua atuação envolve observar, escutar, registrar e interpretar as manifestações das crianças, organizando tempos, espaços e materiais que favoreçam experiências significativas. A intencionalidade pedagógica não

está em antecipar práticas escolarizantes do Ensino Fundamental, mas em garantir oportunidades para que as crianças possam criar, investigar, imaginar e participar.

Além da discussão sobre o brincar, torna-se necessário refletir sobre as diferentes formas de viver a infância na sociedade contemporânea. As experiências infantis são influenciadas pelas condições sociais, econômicas e culturais presentes nos diferentes contextos. Nem todas as crianças possuem as mesmas oportunidades de vivenciar plenamente sua infância, sendo fundamental compreender a escola como espaço de garantia de direitos.

O documentário *A Invenção da Infância*, dirigido por Liliana Sulzbach, apresenta diferentes infâncias, demonstrando que não existe uma única forma de ser criança. A obra evidencia como fatores sociais podem interferir nas possibilidades de brincar, aprender e vivenciar experiências próprias da infância.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de uma abordagem bibliográfica e documental. Essa escolha metodológica justifica-se pela intenção de compreender o brincar como uma experiência fundamental da infância, analisando suas contribuições para o desenvolvimento infantil e suas relações com as práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de estudos teóricos de autores que discutem infância, desenvolvimento, aprendizagem e ludicidade, entre eles Vygotsky, Piaget, Kishimoto e Brougère. Esses referenciais possibilitaram compreender o brincar como uma prática social, cultural e educativa, capaz de promover aprendizagens significativas e favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

A pesquisa teve como base documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, especialmente a Base Nacional

Comum Curricular (BNCC). contribuindo para a análise das concepções de criança, infância, aprendizagem e organização das experiências educativas.

Também foi realizada uma reflexão a partir do documentário *A Invenção da Infância*, dirigido por Liliana Sulzbach, buscando compreender as diferentes formas de viver a infância na sociedade contemporânea e as relações entre infância, desigualdade social e garantia de direitos.

A análise dos materiais selecionados possibilitou estabelecer relações entre os fundamentos teóricos e as práticas educativas, evidenciando a importância de uma Educação Infantil que reconheça a criança como protagonista, valorize suas experiências e assegure o direito de brincar.

3.3 Brincadeira, brinquedo e jogo: conceitos fundamentais para compreender o universo lúdico infantil

Compreender o papel do brincar na Educação Infantil envolve também diferenciar conceitos importantes que fazem parte do universo lúdico das crianças: brincadeira, brinquedo e jogo. Embora estejam relacionados, cada um desses elementos possui características próprias e contribui de diferentes maneiras para o desenvolvimento infantil.

A brincadeira pode ser compreendida como uma ação espontânea e criativa realizada pela criança, na qual ela utiliza sua imaginação, estabelece relações e atribui novos significados às situações vivenciadas. Diferentemente de atividades determinadas exclusivamente pelos adultos, a brincadeira permite que a criança seja protagonista, criando possibilidades a partir de seus interesses e experiências. Segundo Kishimoto (2011), a brincadeira representa uma forma de expressão infantil na qual a criança desenvolve sua capacidade simbólica, amplia sua criatividade e estabelece relações sociais. Por meio dela, a criança experimenta diferentes papéis, cria narrativas e interpreta o mundo ao seu redor.

As brincadeiras de faz de conta são exemplos importantes dessa capacidade criadora. Ao brincar de escola, família, mercado, médico ou outras situações presentes em seu cotidiano, a criança reorganiza suas experiências e constrói

compreensões sobre as relações sociais.

O brinquedo, por sua vez, caracteriza-se como um objeto que possibilita a ação lúdica. Ele pode ser industrializado ou construído pelas próprias crianças, podendo assumir diferentes significados conforme a imaginação e o contexto em que é utilizado. Um simples objeto pode transformar-se em diferentes elementos durante a brincadeira infantil. Uma caixa pode tornar-se uma casa, um carro ou um barco; um pedaço de tecido pode transformar-se em uma capa de personagem ou em um cenário imaginário. Essa capacidade de ressignificar objetos demonstra a potência criativa das crianças. Brougère (2010) destaca que o brinquedo está relacionado à cultura e às experiências sociais, pois sua utilização depende dos significados construídos pelas crianças em suas relações com o mundo. Assim, o brinquedo não possui apenas uma função material, mas também simbólica e cultural.

O jogo apresenta características relacionadas à existência de regras, objetivos e desafios compartilhados pelos participantes. Diferentemente da brincadeira, o jogo geralmente possui uma organização mais definida, possibilitando experiências envolvendo estratégias, tomada de decisões, cooperação e respeito às regras estabelecidas.

Na Educação Infantil, jogos e brincadeiras possuem grande valor pedagógico, pois possibilitam que as crianças desenvolvam diferentes capacidades enquanto participam de experiências significativas. Jogos de memória, quebra-cabeças, jogos de movimento, brincadeiras tradicionais e jogos simbólicos contribuem para ampliar aatenção, o raciocínio, a interação social e a autonomia. Entretanto, é importante destacar que o brincar na Educação Infantil não deve ser reduzido a uma ferramenta utilizada apenas para ensinar conteúdos específicos. O brincar possui valor em si mesmo, pois representa uma forma própria da criança conhecer, explorar e interpretar o mundo. as experiências propostas às crianças devem considerar suas formas próprias de aprender, valorizando suas curiosidades, descobertas e modos de participação. Dessa maneira, jogos, brinquedos e brincadeiras devem estar presentes no cotidiano escolar como possibilidades de expressão, criação e interação.

A organização dos espaços e materiais também possui papel fundamental nesse processo. Ambientes que disponibilizam diferentes possibilidades de

exploração favorecem a autonomia das crianças e ampliam suas experiências. Materiais estruturados e não estruturados, elementos da natureza, objetos do cotidiano e diferentes linguagens possibilitam investigações e novas descobertas.

Portanto, compreender a diferença e a relação entre brincadeira, brinquedo e jogo permite reconhecer a complexidade do brincar infantil e sua importância para uma prática pedagógica comprometida com as especificidades da infância.

3.4 O brincar como direito e experiência na Educação Infantil

Na Educação Infantil, o brincar constitui-se como um direito fundamental das crianças e como uma experiência essencial para sua formação integral. Essa compreensão está presente nos documentos orientadores da educação brasileira, que reconhece a criança como sujeito histórico, social, cultural e de direitos.

A Educação Infantil possui uma organização própria, diferente das etapas posteriores da educação básica, pois considera que as crianças aprendem principalmente por meio das interações e das brincadeiras. Nesse sentido, o cotidiano educativo deve proporcionar experiências nas quais elas possam explorar, investigar, criar, imaginar, movimentar-se e estabelecer relações.

Reconhecendo a importância de reconhecer as crianças como protagonistas de suas aprendizagens. Isso significa compreender que elas possuem conhecimentos, interesses e formas próprias de interpretar o mundo, cabendo ao professor criar condições para ampliar essas experiências.

A ação pedagógica do professor envolve a observação atenta das crianças, a escuta de suas manifestações e o planejamento de propostas que considerem suas curiosidades e necessidades. A partir dessas observações, o educador organiza ambientes, materiais e situações que favorecem novas descobertas.

Nesse contexto, a organização dos espaços educativos assume grande importância. Os ambientes da Educação Infantil devem ser pensados como espaços de aprendizagem, possibilitando diferentes formas de interação e exploração. Cantos de brincadeiras, materiais diversos, espaços externos, elementos naturais e propostas envolvendo movimento e criação ampliam as

possibilidades de participação infantil.

A criança aprende também nas relações estabelecidas durante as brincadeiras espontâneas, nas conversas, nas explorações e nas experiências compartilhadas com seus pares. As múltiplas linguagens infantis também encontram no brincar um importante espaço de expressão. Por meio do corpo, dos desenhos, da música, das histórias, da oralidade, das construções e das brincadeiras simbólicas, as crianças comunicam pensamentos, sentimentos e conhecimentos.

As brincadeiras corporais, por exemplo, favorecem o desenvolvimento do movimento, da percepção do corpo e da relação com o espaço. Correr, pular, dançar, equilibrar-se e explorar diferentes movimentos possibilitam experiências relacionadas ao campo “Corpo, gestos e movimentos”. As brincadeiras envolvendo histórias, músicas, desenhos e narrativas ampliam as possibilidades de expressão e comunicação, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação e da linguagem.

Dessa forma, o brincar está relacionado aos diferentes campos de experiências da Educação Infantil, pois possibilita aprendizagens que envolvem identidade, convivência, expressão, investigação e participação.

O professor, ao valorizar o brincar, reconhece que a criança aprende de maneira integral, envolvendo pensamento, corpo, emoção e interação social. A prática pedagógica torna-se mais significativa quando considera as culturas infantis e permite que as crianças participem ativamente das experiências propostas.

Assim, garantir o direito ao brincar significa assegurar às crianças tempos, espaços e condições para viverem plenamente suas infâncias. Uma Educação Infantil comprometida com as crianças deve promover experiências nas quais elas possam ser ouvidas, respeitadas e reconhecidas como produtoras de cultura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou ampliar a compreensão acerca da importância do brincar na Educação Infantil, reconhecendo-o como uma experiência fundamental para a constituição das crianças enquanto sujeitos históricos,

sociais e de direitos. As reflexões realizadas evidenciaram que a brincadeira ultrapassa a ideia de uma simples de momento recreativo, constituindo-se como uma forma própria da criança se relacionar com o mundo, expressar suas ideias, elaborar sentimentos, construir conhecimentos e estabelecer relações com outras crianças e adultos.

A partir das contribuições dos estudos sobre infância, desenvolvimento e ludicidade, foi possível compreender que o brincar favorece o desenvolvimento integral das crianças, envolvendo diferentes dimensões de sua formação, como aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e corporais. Ao brincar, a criança investiga, cria hipóteses, experimenta possibilidades, ressignifica situações vivenciadas e participa ativamente da construção de suas aprendizagens.

As discussões apresentadas também permitiram refletir sobre as diferentes formas de viver a infância na sociedade contemporânea. A análise do documentário *A Invenção da Infância*, de Liliana Sulzbach, evidenciou que as crianças vivenciam realidades distintas, marcadas por condições sociais, econômicas e culturais diversas. Essa reflexão reforça a importância da Educação Infantil como espaço de garantia dos direitos das crianças e de promoção de experiências que respeitem suas especificidades.

Uma concepção de criança potente, curiosa, participativa e produtora de cultura. A criança não é compreendida como alguém que apenas recebe conhecimentos, mas como protagonista das experiências que vivencia, capaz de criar sentidos, expressar suas ideias e construir aprendizagens nas relações estabelecidas com o outro e com o ambiente.

A Escola de Educação Infantil possui papel fundamental na organização de tempos, espaços e materiais que favoreçam as interações e as brincadeiras. A ação pedagógica do professor envolve observar, escutar, registrar e interpretar as manifestações das crianças, planejando experiências que ampliem suas possibilidades de exploração, criação, participação e aprendizado.

Dessa forma, o professor atua como mediador das experiências infantis, reconhecendo que as aprendizagens acontecem nas situações cotidianas, nas brincadeiras espontâneas, nas propostas planejadas, nas conversas, nas

descobertas e nas interações estabelecidas entre as crianças. Para garantir experiências significativas que respeitem os modos próprios das crianças aprenderem e se desenvolverem.

A reflexão sobre brincadeiras, brinquedos e jogos permitiu compreender que esses elementos fazem parte das culturas infantis e possuem grande potencial educativo quando valorizados no cotidiano escolar. Cada experiência lúdica possibilita diferentes formas de expressão, participação e construção de conhecimentos, considerando a singularidade de cada criança. Portanto, defender o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil significa reconhecer a importância da infância em sua complexidade e assegurar às crianças o direito de imaginar, criar, explorar, interagir e produzir cultura. Uma prática pedagógica comprometida com as infâncias deve garantir espaços nos quais as crianças possam ser ouvidas, respeitadas e valorizadas em suas diferentes formas de aprender e se expressar.

Assim, o brincar, eixo estruturante das práticas pedagógicas conforme determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), constitui-se como uma experiência indispensável para uma Educação Infantil de qualidade, pois possibilita que as crianças vivenciem uma infância plena, aprendam através da brincadeira intencional, marcada por descobertas, relações, participação e aprendizagens construídas de maneira significativa.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Senado Federal, 1990.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

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

SULZBACH, Liliana. **A invenção da infância**. Documentário. Brasil: M. Schmiedt Produções, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A ÓTICA DA SOCIEDADE BRASILEIRA SOBRE OS NEGROS SURDOS

KELLY CRISTINA SILVA CELESTINO

RESUMO

Este artigo tem como perspectiva analisar o contexto social do indivíduo negro surdo. Dessa maneira tivemos como questionamento como a sociedade brasileira enxerga os negros surdos. Objetivamos compreender possíveis fatores históricos e sociais, tanto do indivíduo negro, após sua chegada como escravo a partir do século XV e o que acontece com este após a assinatura da Lei Áurea, quanto a problemática enfrentada pelo indivíduo surdo por ser estereotipado devido a utilização da Libras. A pesquisa será de análise qualitativa, em contexto histórico e sociocultural da sociedade brasileira sobre o negro surdo. Percebemos a necessidade de uma desconstrução social perante o indivíduo negro surdo.

Palavras-chave: Surdo. Negro. Sociedade.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa sobre a ótica da sociedade brasileira para o negro surdo terá abordagem qualitativa, pois enfatiza o subjetivo como meio de compreender e interpretar as experiências.

A pesquisa é de natureza aplicada com foco nos seguintes objetivos:

a) a influência histórica sobre a ótica racial na sociedade

b) refletir se na literatura há uma visão diferenciada da sociedade sobre o surdo negro.

Com base nos objetivos apresentados a pesquisa é classificada como explicativa, pois tem como preocupação central identificar fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, explica a razão e o porquê dos fatos para responder o seguinte problema de pesquisa: qual a ótica da sociedade brasileira sobre os negros surdos?

Nesse sentido, o caminho procedimental será pesquisa bibliográfica com base teórica central nos seguintes autores Furtado (2011) e Dantas (2012). De forma profícua essa pesquisa tem grande relevância social e contribuirá com a área dos estudos surdos.

De acordo com os padrões construídos na sociedade brasileira, há uma classificação realizada pelos indivíduos com base estes padrões, resultando assim uma intensa desigualdade social.

Esta postura enquadra aqueles que poderão ser considerados “bons” ou “ruins” para determinadas situações de acordo com tais padrões construídos. Diante deste cenário de subdivisão, vemos o surdo, que ao longo da história da humanidade, e até os dias de hoje, lutar por direitos e por seu espaço na sociedade. E o que acontece quando o indivíduo é surdo e negro? Temos duas características que o faz ser aceito ou não por esta sociedade; a surdez e sua cor de pele. É preciso compreender como a sociedade enxerga o indivíduo surdo e a influência do racismo.

DESENVOLVIMENTO

No Brasil é rotineiro que diversos grupos sejam excluídos socialmente. No que se refere aos surdos, é recente as conquistas da comunidade surda ao se tratar do reconhecimento de sua comunicação e como o indivíduo surdo é enxergado pela sociedade. A relação do indivíduo surdo e sociedade implica na compreensão história de sua luta e barreiras enfrentadas pela comunidade surda. Foram diversas rotulações sobre o indivíduo surdo, o colocando a margem da sociedade ao longo do caminhar da humanidade.

Ao se tratar de preconceito na função de surdez na sociedade Eduardo de Campos Garcia (2013, p. 19) diz:

> O ato da palavra “surdo”- o que lhe circunda de modo perverso e o rodeia feito áurea – é que faz pulsar a dor existencial do surdo. A dor que flui quando se é surdo nasce de modo como este é significado pela maioria das pessoas, porque a significação muitas vezes não atinge sua autodeclaração. Pensa-se no surdo como surdo. O mesmo não ocorre quando se pensa como ouvinte. Antes de reconhecer a professora, o médico, o engenheiro, a miss, pensa-se o surdo como categoria humana de um alguém que não ouve. Já em relação aos ouvintes, o reconhecimento é por aquilo que eles desempenham na sociedade.

Portanto, ao se referir aos indivíduos surdos, observa-se uma postura social de alguns diante deste, onde há a presença de preconceito. A diferença entre estes é fundamentada na questão de como se comunicam, pois, o surdo utiliza-se a Libras, enquanto os ouvintes por meio da Língua Portuguesa, como o “não ouvir” fosse um grande agravante para a vida deste indivíduo. Diante de uma construção social, a surdez é compreendida de tal forma nos dias de hoje.

É oportuno ressaltar que a construção social atual sobre a surdez está em um processo de mudança, pois diante de conquistas legais nas últimas décadas, como exposto no DECRETO Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que inclui a Libras como disciplina curricular obrigatória na formação de professores, somado a uma recente visibilidade da Libras. Avanços importantes, mas compreende-se que muito terá que ser feito para uma possível desconstrução do preconceito com o indivíduo surdo.

Ao tratarmos da questão do racismo se faz necessário compreender o processo histórico e social decorrente no Brasil. Milhares de africanos foram trazidos pelos portugueses para o país, entre os séculos XVI e XIX, para trabalhar como mão de obra escrava. Ao longo deste período, foram diversas as situações de tormento, flagelo e extermínio vivenciada pelos africanos escravizados e seus descendentes. Posteriormente, o negro vivenciará na sociedade brasileira outra questão que implicará barreiras, a longo prazo, para

sua ascensão social e de seus descendentes após a abolição da escravidão, conforme exposto por Vianna Dantas (2012, p. 85):

> A Lei Áurea, que extinguiu definitivamente a escravidão no Brasil, não estabeleceu nenhum tipo de política pública visando a inclusão social dos egressos do cativeiro e de seus descendentes. Após as comemorações do dia 13 de maio de 1888 e da proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, seguiu-se um período de tensão, no qual ex-escravos e seus descendentes procuraram se distanciar do passado da escravidão. Nas primeiras décadas republicanas estavam em jogo as possibilidades e os limites de sua liberdade e cidadania.

Com a abolição da escravidão no Brasil, após a assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888, os africanos livres e seus descendentes não tiveram oportunidades de ascensão social, ora pelo fato de que, geralmente, as pessoas não contratavam africanos livres como mão de obra assalariada, ora pela falta de implementação de ações do governo para a introdução destes no mercado de trabalho ou melhorias de condições de vida. Diante deste cenário social, houve ainda a expansão de critérios de classificação social e de teorias racistas introduzidos no Brasil a partir da segunda metade do século XIX, conforme descrito por Vianna Dantas (2012, p.87):

> Surgidas e difundidas a partir da Europa e dos Estados Unidos, no século XIX, para explicar a origem dos seres humanos, essas teorias contaram com muitas adesões no Brasil entre 1870 e 1930, sobretudo entre intelectuais, políticos, juristas e médicos. As teorias raciais associavam determinadas características físicas, morais e culturais – como cor da pele, forma do nariz, textura do cabelo e os modos de vestir, festejar, cantar e cultuar – à capacidade mental e ao nível civilizatório de indivíduos e grupos. As sociedades humanas foram classificadas de formas diferentes, levando-se em conta o estágio de desenvolvimento em que se encontravam. A Europa era considerada modelo de superioridade e civilização e os povos africanos e indígenas identificados como inferiores e atrasados.

Podemos compreender que o que contribuiu para a disseminação do racismo em nossa sociedade foram tais fatores, sendo assim, resultando para a existência de alguns problemas ligados a questões raciais. Consequentemente, diante deste fator histórico e social brasileiro, deduzimos que para o negro a raça seria um possível marcador quando se trata da questão de como a sociedade a enxerga. Diante deste cenário, o negro sofre com a desigualdade racial em suas diferentes esferas, infelizmente, tais problemas sociais estão enraizados seja em uma situação cotidiana de discriminação contra este ou na dinâmica social resultante de um racismo estrutural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo compreende-se que o indivíduo surdo negro enfrenta em sociedade possíveis situações de preconceito, ora por uma identidade, ora por dupla identidade. O estudo de Furtado (2011) aponta que o agravante é contra a surdez, pois o preconceito ocorre a princípio pela questão linguística, onde o surdo é enxergado como um “anormal” pelos ouvintes pelo fato da utilização da Libras. Porém, o preconceito por dupla identidade também ocorre, não na maioria das vezes. Segundo este estudo, o surdo negro pode ser visto com “dupla deficiência”, ocorrendo um peso significativo dos estereótipos sociais perante o surdo e o negro.

Por fim é preciso ressaltar a necessidade de uma desconstrução social e compreensão dos fatores históricos da sociedade brasileira. Ao tratar de uma desconstrução, refere-se enxergar a Libras como uma forma de comunicação assim como a Língua Portuguesa, com o mesmo grau de importância, não a rotulando sendo algo “estranho”. Portanto, nos afastando de um olhar baseado no senso comum ao enxergar o surdo de forma estereotipada. Já sobre o racismo, é de suma importância compreender a trajetória do negro e as consequências destes fatos para os afrodescendentes na atualidade no que se refere a condições sociais. É fundamental a luta por uma igualdade de condições e direitos e uma conscientização social.

REFERÊNCIAS

FURTADO, Rita Simone Silveira: Narrativas de sujeitos surdos negros: A dupla diferença presente no corpo negro. Disponível em: < http://www.portaldeacessibilidade. rs.gov.br/uploads/1309281386NARRATIVAS_DE_SUJEITOS_SURDOS.pdf > Acesso em: 31/03/2020.

GARCIA, E. C., DIGIAMPIETRI, M. C. C, GUERRA, G. R: Ensaios sobre educação: Para pensar o surdo, a Libras, a pedagogia e a fonoaudiologia. Rio de Janeiro, Schoba, 2012, p.19.

DANTAS, C. V., MATTOS, H., ABREU, M.: O negro no Brasil; Trajetórias r lutas em dez aulas de história. Rio de Janeiro, Objetiva, 2012, p. 85 e 87.

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.Regulamenta a Lei nº 10.436,

de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art.

18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em 03/04/2021.

O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: DIMENSÕES COGNITIVAS, ESTATÍSTICAS E PEDAGÓGICAS

ROSILENE DOS ANJOS SANTOS

1. RESUMO

A onipresença digital na contemporaneidade redefiniu os contornos da infância e da adolescência, estabelecendo um novo paradigma para o desenvolvimento humano e a dissolução da demarcação ontológica entre o real e o simulacro digital. O presente artigo analisa o impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na aprendizagem, buscando um equilíbrio analítico entre os riscos inerentes à saturação recreativa e as oportunidades emancipadoras da tecnologia mediada. Por meio de uma revisão fundamentada nos indicadores demográficos da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2025 e nos aportes teóricos de Stanislas Dehaene e Michel Desmurget, investiga-se a tensão entre a precocidade do acesso e a integridade dos processos cognitivos profundos. Constatou-se que, embora cerca de 60% dos jovens utilizem Inteligência Artificial Generativa para pesquisas escolares e estudos, a antecipação do contato digital — com 28% das crianças iniciando o uso antes dos 6 anos, um aumento de três vezes em relação a 2016 — impõe desafios severos à plasticidade cerebral. A análise evidencia que a eficácia do ecossistema digital depende da superação de desigualdades estruturais, especialmente no hiato entre zonas urbanas e rurais, e da implementação de uma mediação ativa e intencional. Conclui-se que a reorientação pedagógica e o letramento digital crítico são imperativos para a preservação das faculdades intelectuais das novas gerações. Os elementos aqui sintetizados serão pormenorizados na introdução a seguir.

Palavras-chave: Tecnologia Educacional; Desenvolvimento Cognitivo; Aprendizagem Infantil; IA Generativa; Mediação Ativa.

2. INTRODUÇÃO

A tecnologia não deve mais ser compreendida como uma ferramenta opcional ou periférica ao arsenal pedagógico, mas sim como um novo ecossistema cognitivo e social que reconfigura a ontologia da infância contemporânea.

Vivemos sob um cenário de ubiquidade digital, onde a mediação por telas altera radicalmente a forma como crianças e adolescentes processam informações, constroem afetos e interpretam a realidade fenomênica. O problema central que emerge dessa transição reside na tensão dialética entre a facilidade sem precedentes de acesso à informação e a possível erosão de competências cognitivas profundas, como a atenção sustentada e a capacidade de inferência semântica. O objetivo deste artigo é realizar uma análise transdisciplinar, integrando evidências estatísticas, neuropsicológicas e pedagógicas para avaliar como a exposição digital precoce molda a arquitetura mental dos estudantes. O primeiro passo para essa compreensão exige um olhar atento aos dados demográficos mais recentes do acesso digital no Brasil, que revelam padrões de precocidade e uso que desafiam as políticas públicas vigentes.

3. EVOLUÇÃO DO ACESSO DIGITAL E PRECOCIDADE: UMA ANÁLISE ESTATÍSTICA

A infraestrutura de acesso à internet molda o comportamento e as trajetórias de desenvolvimento de uma geração inteira. No Brasil, os dados fornecidos pelo Cetic.br constituem o "ponto de verdade" essencial para a formulação de estratégias educacionais rigorosas. De acordo com a pesquisa TIC Kids Online Brasil 2025, o acesso digital atingiu um patamar de universalidade de fato, com 92% da população entre 9 e 17 anos conectada, majoritariamente através de dispositivos móveis (96%).

- **Aumento Exponencial da Precocidade:** Observa-se um fenômeno de entrada cada vez mais antecipada no mundo digital; 28% dos jovens iniciaram o acesso antes dos 6 anos de idade, o que representa o triplo do percentual de 10% registrado em 2016.
- **Integração da IA Generativa:** A inteligência artificial consolidou-se como ferramenta de suporte acadêmico; cerca de 60% dos jovens entre 9 e 17 anos já recorreram a ferramentas de IA generativa especificamente para a realização de pesquisas escolares ou estudos.
- **Mecanismos de Resposta Legislativa:** Diante da vulnerabilidade digital, emergem marcos regulatórios como o PL 1971/25, que estabelece a mediação ativa de adultos para a faixa de 2 a 6 anos, e a Lei nº

15.211/2025 (ECA Digital), que impõe padrões rígidos de privacidade e supervisão parental obrigatória.

Essa precocidade estatística gera pressões biológicas e neurais que precisam ser compreendidas à luz da neurociência cognitiva, uma vez que o ambiente digital atua como um escultor das redes neuronais.

4. DESAFIOS COGNITIVOS E NEUROPSICOLÓGICOS: A TENSÃO ENTRE O FÍSICO E O DIGITAL

A plasticidade cerebral permite que o cérebro se adapte ao ambiente, e as telas atuam hoje como o principal vetor de reorganização dos circuitos neuronais. Fundamentando-se na Teoria da Reciclagem Neuronal de Stanislas Dehaene, compreende-se que a leitura é uma "invenção cultural recente", não programada biologicamente. Para processar o código escrito, o cérebro deve reciclar a **Visual Word Form Area (VWFA)**, região originalmente destinada ao reconhecimento de objetos, integrando-a ao sistema occipito-temporal e ao **fascículo arqueado**.

O contraste entre a leitura linear e a hipermídia gera uma fenomenologia da erosão cognitiva institucionalizada:

- **Fragmentação Atencional:** O ambiente digital, rico em estímulos multimodais e recompensas intermitentes, sobrecarrega o **córtex pré-frontal dorsolateral**, responsável pelo controle inibitório, favorecendo o *skimming* (varredura superficial) em detrimento da interpretação profunda.
- **Comprometimento da Substância Branca:** Estudos de neuroimagem (Horowitz-Kraus e Hutton, 2018) indicam que a exposição excessiva a telas está associada a uma menor integridade da **substância branca** em regiões críticas para as redes de leitura.
- **Riscos Neuropsicológicos Sistêmicos:**
    1. **Saturação Dopaminérgica:** A hiperestimulação dos circuitos de recompensa por vídeos curtos e notificações favorece comportamentos aditivos.
    2. **Arquitetura do Sono:** A interferência da luz azul na melatonina é agravada pela presença de telas nos quartos, o que, segundo Desmurget, eleva em 2,5 vezes o risco de sono perturbado.

Essas alterações cognitivas individuais manifestam-se coletivamente como desafios no rendimento escolar e no agravamento das disparidades socioeconômicas.

5. IMPACTOS PEDAGÓGICOS E O VETOR DA DESIGUALDADE SOCIOECONÔMICA

A escola atua como mediadora crítica, mas enfrenta o obstáculo da "saturação recreativa" que sequestra o tempo cognitivo dos estudantes. O cruzamento de dados da OPEE revela que mais de 90% dos professores percebem o uso excessivo e sem supervisão como o principal entrave ao engajamento curricular. Michel Desmurget, em sua crítica à "fábrica de cretinos digitais", argumenta que o uso recreativo extensivo correlaciona-se inversamente ao desempenho em competências fundamentais como leitura e matemática.

No Brasil, o paradoxo da desigualdade digital apresenta nuances geográficas e sociais profundas:

- **O Hiato Urbano-Rural:** Conforme Faustino & Lima (2024), a frequência e a qualidade do uso variam drasticamente conforme a região. Enquanto centros urbanos discutem a integração ética da IA, zonas rurais enfrentam a falta de políticas públicas de conectividade e infraestrutura básica, limitando o uso a acessos móveis precários.
- **Uso Passivo vs. Uso Autoral:** Classes favorecidas tendem a utilizar a tecnologia para atividades de alta densidade cognitiva (música, programação, pesquisa), enquanto classes vulneráveis são frequentemente empurradas para o consumo passivo e recreativo, ampliando o hiato educacional.

A despeito desses riscos, a tecnologia, sob rigorosa intencionalidade pedagógica, pode ser reorientada para a inclusão.

6. A TECNOLOGIA COMO ALIADA: ENGAJAMENTO, PERSONALIZAÇÃO E INCLUSÃO

A eficácia das TDIC na educação é diretamente proporcional à qualidade da mediação humana e à clareza do propósito pedagógico. Quando a digitalização

é qualificada, ela deixa de ser um distrator para se tornar um catalisador de motivação intrínseca.

- **Personalização e Autonomia:** O uso de tutores inteligentes e plataformas de aprendizagem adaptativa permite que o estudante percorra trilhas individuais, respeitando seus ritmos e lacunas cognitivas.
- **Tecnologia Assistiva:** A Revista Tópicos destaca que ferramentas como leitores de tela e interfaces adaptadas são pilares de dignidade para estudantes com deficiência, promovendo uma inclusão que o ambiente estritamente analógico muitas vezes falha em prover.
- **Letramento Digital Crítico:** O objetivo deve ser a transição do estudante de consumidor a autor, capacitando-o a navegar na complexidade algorítmica conforme as diretrizes da BNCC.

O sucesso dessas ferramentas depende, contudo, de diretrizes práticas que envolvam todos os atores sociais na proteção da arquitetura mental das crianças.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES PRÁTICAS

A tese central deste artigo sustenta que a tecnologia não é um fim, mas um meio cujo impacto é determinado pela qualidade da mediação humana. A formação de uma "arquitetura cognitiva híbrida" exige que a inovação tecnológica não ocorra à revelia do desenvolvimento biológico.

Diretrizes Recomendadas:

- **Para Escolas:** Priorizar a capacitação docente para a "pedagogia digital" (e não apenas o manejo técnico), integrar a IA de forma ética e garantir que a infraestrutura tecnológica seja equitativa, especialmente em regiões rurais.
- **Para Famílias:** Exercer a mediação ativa conforme o PL 1971/25, limitar o tempo de tela por faixa etária (evitando-as totalmente antes dos 2 anos) e remover dispositivos dos quartos para preservar a higiene do sono e a integridade da substância branca.

A responsabilidade coletiva é o único caminho para assegurar que a evolução tecnológica potencialize, em vez de atrofiar, as faculdades intelectuais e humanas das gerações futuras.

8. REFERÊNCIAS

BRUZZI, Demerval. Telas, leitura e desenvolvimento cognitivo: impactos e oportunidades na juventude contemporânea. **Jornal de Brasília**, 2026.

CETIC.BR. **TIC Kids Online Brasil 2025**: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes. São Paulo: NIC.br, 2025.

DEHAENE, Stanislas. **Reading in the Brain**: The Science and Evolution of a Cultural Invention. New York: Viking, 2009.

DESMURGET, Michel. **A Fábrica de Cretinos Digitais**: os perigos das telas para nossas crianças. [Tradução de Mauro Pinheiro]. 2021.

DIAS, Heider S. S. et al. Os impactos na aprendizagem que o uso precoce e frequente de telas pode causar em crianças e adolescentes. **Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, 2021.

FAUSTINO, Mariana E.; LIMA, Carla C. As influências do uso excessivo das tecnologias na infância e na adolescência. **UFVJM**, 2024.

GRASEL, Dorcelina M. Tecnologias educacionais como ferramentas de inclusão e melhoria da aprendizagem. **Revista Tópicos**, 2026.

OPEE EDUCAÇÃO. Estudo sobre os impactos da tecnologia no desenvolvimento de crianças e jovens (Metodologia Leo Fraiman). **Sinepe/RS**, 2023.

REASE. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 10, 2025.

RODRIGUES, Karla C. T. T. et al. Evolução das tecnologias educacionais. **Educação, Cultura e Comunicação**, 2022.

ATUAÇÃO DO EDUCADOR FÍSICO NO PSE (PROGRAMA SAÚDE ESCOLAR)

SANDRA REGINA SALATA

1. INTRODUÇÃO

O Programa Saúde na Escola (PSE) foi criado no Brasil em 2007 como uma iniciativa conjunta entre os Ministérios da Saúde e da Educação, com o objetivo de promover a saúde e melhorar a qualidade de vida dos estudantes da rede pública de ensino, onde o educador físico desempenha um papel crucial dentro deste programa, sendo responsável por ações de promoção da saúde e desenvolvimento físico, bem como pela prevenção de doenças e a formação de hábitos saudáveis nos alunos.

A justificativa para a realização deste estudo reside na importância crescente da promoção da saúde dentro do ambiente escolar, sobretudo em um contexto em que os níveis de sedentarismo e doenças crônicas, como obesidade e diabetes, têm aumentado entre crianças e adolescentes, e esse Programa Saúde na Escola (PSE) surge como uma política pública que integra saúde e educação, sendo o educador físico um ator-chave na execução de atividades voltadas para o bem-estar físico e mental dos estudantes.

O objetivo geral deste estudo é analisar a atuação do educador físico no âmbito do Programa Saúde na Escola (PSE), identificando os principais desafios enfrentados e propondo estratégias para aprimorar o planejamento e a execução de atividades físicas voltadas para a promoção da saúde, seguindo como objetivos específicos, conceituar sobre Programa Saúde na Escola (PSE); demonstrar a importância da integração entre saúde e educação; descrever sobre as funções do educador físico no ambiente escolar dentro do PSE.

O trabalho está estrutura de forma que a pesquisa busca entender como as práticas do educador físico podem contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes e quais medidas podem ser tomadas para garantir uma melhor articulação entre saúde e educação no ambiente escolar.

2 PROGRAMA SAÚDE ESCOLAR (PSE)

O Programa Saúde na Escola (PSE) foi criado em 2007 no Brasil como uma parceria entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, com o objetivo de promover a saúde e a qualidade de vida dos estudantes da rede pública de ensino. O PSE integra políticas públicas nas áreas de saúde e educação, com a proposta de articular essas duas esferas para desenvolver ações que promovam a saúde dos alunos, prevenir agravos e criar um ambiente escolar mais saudável (BRASIL, 2007).

A implementação do PSE visa não apenas tratar questões de saúde física, mas também abordar aspectos psicológicos e sociais que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Entre as suas principais diretrizes estão a promoção de uma alimentação saudável, a prática de atividades físicas regulares, a prevenção de doenças infecciosas, a promoção da saúde mental e a prevenção do uso de drogas. Além disso, o programa estimula o desenvolvimento de uma cultura de paz no ambiente escolar (BRASIL, 2018).

Essa parceria fortalece o cuidado integral, com a identificação precoce de problemas de saúde, como deficiências visuais, auditivas e problemas nutricionais, além de promover a educação em saúde no cotidiano escolar (SILVA et al., 2019).

Segundo Fernandes (2020), o papel do educador físico no PSE é fundamental para a promoção da saúde e da qualidade de vida dos estudantes. Através da realização de atividades físicas orientadas, o educador físico contribui para a prevenção do sedentarismo, obesidade e doenças crônicas associadas.

Além disso, ele desempenha um papel importante na conscientização dos alunos sobre a importância da prática regular de atividades físicas e de hábitos saudáveis. O profissional da educação física atua, assim, como um facilitador do processo de integração entre saúde e educação, desenvolvendo estratégias e ações que incentivam o desenvolvimento integral dos estudantes (FERNANDES, 2020).

2.1 Funções do educador físico no ambiente escolar dentro do PSE

O educador físico desempenha um papel fundamental no ambiente escolar, especialmente dentro do Programa Saúde na Escola (PSE), atuando como um dos principais agentes na promoção da saúde e bem-estar dos estudantes. Sua função transcende a simples aplicação de atividades físicas, estendendo-se para uma abordagem mais ampla, que inclui a promoção de hábitos saudáveis, prevenção de doenças e desenvolvimento integral dos alunos (BRASIL, 2017).

No contexto do PSE, uma das principais atribuições do educador físico é promover a atividade física regular, adaptada às diferentes faixas etárias e capacidades dos estudantes. Ele é responsável por elaborar programas de exercícios que incentivem o movimento, a socialização e o desenvolvimento das habilidades motoras. Além disso, o educador físico contribui para o combate ao sedentarismo, que é um dos principais fatores de risco para doenças crônicas não transmissíveis, como obesidade, diabetes e doenças cardiovasculares, problemas que têm se tornado cada vez mais frequentes entre crianças e adolescentes (MENDES et al., 2020).

Além da promoção da atividade física, o educador físico também atua diretamente na educação para a saúde. Ele tem o papel de conscientizar os alunos sobre a importância de práticas saudáveis, como uma alimentação balanceada, a importância do sono e a adoção de posturas corretas. Essa atuação é fundamental, pois a escola é um ambiente onde se formam hábitos que os alunos podem levar para a vida adulta (FRANCO, 2019).

Silva et al. (2021), outra função do educador físico no ambiente escolar dentro do PSE é a avaliação física e motora dos estudantes. Essa prática é crucial para identificar precocemente problemas de saúde, como sobrepeso, obesidade, problemas posturais ou limitações motoras, que podem prejudicar o desenvolvimento dos alunos.

De acordo com Fernandes (2020), o educador físico também tem a função de estimular a inclusão no ambiente escolar. Ele deve adaptar as atividades para garantir a participação de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiências ou necessidades especiais. Essa prática contribui para a formação de uma cultura de respeito à diversidade e à inclusão, essenciais para um ambiente escolar saudável e acolhedor.

2.2 Planejamento de atividades físicas para promoção de saúde

O planejamento de atividades físicas voltadas para a promoção da saúde é uma prática essencial dentro do ambiente escolar, especialmente em programas como o Programa Saúde na Escola (PSE). O objetivo é incentivar a adoção de hábitos saudáveis, prevenindo doenças e promovendo o bem-estar físico e mental dos estudantes. Para isso, o educador físico desempenha um papel crucial ao elaborar atividades que sejam adequadas às diferentes faixas etárias e necessidades dos alunos, considerando aspectos como o desenvolvimento motor, as capacidades físicas e os contextos sociais. No planejamento dessas atividades, um dos princípios básicos é a individualização e a diversidade de exercícios. Cada estudante tem um nível de aptidão física diferente, e o planejamento precisa levar em conta essas diferenças. Atividades como jogos, brincadeiras, esportes e exercícios funcionais podem ser ajustadas para atender tanto os alunos com maior capacidade física quanto aqueles com limitações, garantindo que todos participem de forma ativa. Além disso, ao variar os tipos de atividades, o educador físico evita a monotonia e mantém os alunos motivados a praticar atividades físicas regularmente (SANTOS et al., 2019).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas informações levantadas ao longo deste estudo, é possível concluir que a atuação do educador físico no Programa Saúde na Escola (PSE) é de extrema importância para a promoção de saúde e o desenvolvimento integral dos estudantes. O educador físico, ao planejar e executar atividades físicas adequadas às necessidades dos alunos, contribui significativamente para a formação de hábitos saudáveis, prevenção de doenças crônicas e melhoria da qualidade de vida no ambiente escolar.

No entanto, desafios como a falta de infraestrutura, a carência de formação contínua e a dificuldade de articulação entre as equipes de saúde e educação podem comprometer a eficácia dessas ações. A literatura revisada aponta que, para superar esses obstáculos, é essencial o fortalecimento do diálogo interdisciplinar e a elaboração de políticas públicas que garantam recursos adequados e capacitação para os profissionais envolvidos. Dessa forma, o educador físico, ao atuar de maneira planejada e integrada no PSE, não

apenas promove a saúde física dos alunos, mas também colabora para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, contribuindo para um ambiente escolar mais saudável e inclusivo.

Este estudo reforça a importância de investimentos contínuos no PSE e na valorização dos educadores físicos como agentes fundamentais na construção de uma cultura de saúde e bem-estar nas escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde, Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 1.010, de 08 de maio de 2007. **Institui o Programa Saúde na Escola** – PSE, 2007.

FERNANDES, P. S. O papel do educador físico no Programa Saúde na Escola. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 2, n. 1, 2020.

FRANCO, M. S. **Saúde e Educação: Uma abordagem integrada para o desenvolvimento integral dos estudantes**. São Paulo: Editora Atlas, 2019.

MENDES, R. S.; SILVA, T. P.; CARVALHO, L. F. Sedentarismo infantil e a atuação do educador físico no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 25, n. 2, 2020.

SILVA, T. P. et al. Interdisciplinaridade e saúde no PSE: uma articulação entre saúde e educação. **Revista de Políticas Públicas de Saúde**, v. 3, n. 1, 2019.

ESTRATÉGIAS E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

WELLINGTON JOSÉ DA SILVA

RESUMO

A mediação de conflitos no ambiente escolar é um processo de aprendizagem, o qual trabalha métodos de composição de conflitos junto à comunidade escolar, proporcionando mecanismos que visam construir relações mais sólidas e harmoniosas entre professores e alunos. Este trabalho visa desenvolver atividades educacionais através do ensino dos métodos e ferramentas da mediação de conflitos e, nesse sentido, o lúdico na educação infantil tem sido um dos instrumentos que fomentam um aprendizado de qualidade para a criança, a partir das técnicas que promovem o desenvolvimento das habilidades fundamentais nesse processo.

Palavras-chave: Aprendizagem, Mediação de Conflitos, Comportamento, Lúdico.

ABSTRACT

The mediation of conflicts in the school environment is a learning process that works methods of conflict resolution with the school community, providing mechanisms that aim to build more solid and harmonious relationships between teachers and students. This work aims to develop educational activities through the teaching of methods and tools of conflict mediation, and in this sense, playfulness in children's education has been one of the instruments that promote quality learning for the child, through techniques that promote the development of fundamental skills in this process.

Keywords: Learning, Conflict Mediation, Behavior, Playful.

1- INTRODUÇÃO

Descobrir uma forma inovadora de comunicação positiva e não-violenta, os resultados iniciais que se extraem das respostas aos questionários aplicados, confirmam o êxito nas atividades lúdicas executadas para conhecimento do instituto da mediação, tendo em vista que 86% dos alunos acreditam em resoluções altamente positivas e tão somente 18% dos alunos demonstraram dificuldades em achar uma solução mais sólida e harmoniosa. Sendo assim, pode-se concluir que o projeto está alcançando seu objetivo, uma vez que além do alto percentual de alunos que demonstram ter absorvido os conceitos do instituto da mediação, o impacto do conhecimento recém-adquirido é altamente positivo na comunidade escolar**.**

> Brincar é o que as crianças pequenas mais fazem quando não estão comendo, dormindo ou obedecendo à vontade dos adultos. As brincadeiras ocupam a maior parte de suas horas despertas e isso pode, literalmente, ser equivalente ao trabalho para a criança (GALLAHUE e OZMUN, 2003, p. 236).

Brincar, ato importantíssimo para o desenvolvimento da criança de todas as idades. A infância é envolvida em atos de brincadeiras e fantasias que são aspectos naturais do ser humano. Predominantes nas crianças, as brincadeiras trazem significados importantes do seu mundo. Mas nem sempre foi assim; no período da Idade Média, segundo Philippe Ariès, a criança "ingressava na sociedade dos adultos"; era vista como um adulto em miniatura e a infância era quase ignorada e considerada um período de transição curto e sem importância.

Ariès (1981, p.17) fala sobre isso:

> [...] até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.

.

Crianças e jovens com menos de 18 anos representavam mais de um terço dos trabalhadores nas indústrias têxteis da Inglaterra no início do século XIX e mais de um quarto nas minas de carvão. Apesar da excepcional intensidade do trabalho infantil na Inglaterra, outros países também apresentavam taxas altas de crianças trabalhando por volta de 1830 e 1840, como França, Bélgica e Estados Unidos. Foi Friedrich Fröebel (1782-1852) o

primeiro a reconhecer a importância do lúdico. Ele é conhecido como o criador do jardim da infância. Assim sua proposta de aprendizagem se firma no lúdico e valoriza a educação através de jogos e brincadeiras.

Segundo Kishimoto (2002) apud Santos (2010, p. 20):

> [...] Fröebel acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas. Instituiu uma Pedagogia tendo a representação simbólica como eixo de trabalho educativo, sendo reconhecido por isso como psicólogo da infância.

.

No Brasil, a partir de dezembro de 1998, com a aprovação da Emenda Constitucional número 20, a idade mínima de 14 anos, que havia sido estabelecida na Constituição de 1988, passa para 16 anos, salvo na condição de aprendiz entre 14 e 16 anos de idade.

E a Declaração Universal dos Direitos da Criança (Unicef, 1959) em seu Princípio VI nos diz que a criança tem direito à educação gratuita e ao lazer infantil. E complementa no Princípio VII:

A literatura nos mostra que as ideias de teóricos como Friedrich Fröebel e Jean Piaget, entre outros que serão citados nesse artigo como pesquisadores brasileiros e estrangeiros na área da educação, são bastante difundidas e utilizadas nas escolas de educação infantil descrever de forma sucinta como trabalhar o lúdico em crianças nas faixas etária de 04 a 06 anos, utilizando as ideias de educadores e teóricos da área, tendo como hipótese que, desde tempos remotos até os dias atuais, essas teorias são utilizadas por professores em nossas escolas e que, o brincar traz benefícios para o desenvolvimento da criança

Os jogos e as brincadeiras envolvem e melhoram a convivência entre as pessoas, porque possibilitam o afeto, a alegria dentro das regras do jogo, para todos que estão envolvidos dentro ou fora dos jogos. Eles também melhoram o comportamento dos alunos, além de aproximar e ajudar a prevenir e amenizar os conflitos que poderiam gerar violência uma realidade que se faz presente no sistema educacional devido às desigualdades sociais e por falta de projetos que permitam a inclusão de jogos cooperativos nas escolas para amenizar individualidade e a competitividade

Kassouf (2007) complementa citando Tutle (1999) e diz que mais de um terço dos trabalhadores nas indústrias têxteis da Inglaterra e mais de um quarto

dos trabalhadores das minas de carvão eram crianças. Bélgica e Estados Unidos não ficavam atrás.

E no Brasil não foi muito diferente, apesar de que é difícil encontrar muitos relatos históricos documentados sobre trabalho infantil nesses tempos mais remotos da nossa história, mesmo porque havia a escravidão que não poupava ninguém. Os dados da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio (PNAD) de 2005 mostravam que ainda existiam quase três milhões de crianças e jovens com idade entre 5 e 15 anos trabalhando. Analisando a PNAD de 2014 (Brasil, 2014), observamos que há cerca de 70 mil crianças na faixa etária de 5 a 9 anos trabalhando.

. O trabalho infantil é muito mais polêmico e grave do que apenas cercear o direito da criança de brincar, mas é notório que ele também tira a chance da brincadeira saudável, e isso leva a criança a se tornar um adulto com possíveis problemas. Mas foi Friedrich Fröbel (1782-1852) o primeiro a reconhecer a importância do lúdico. Ele é conhecido como o criador do jardim da infância. Assim, sua proposta de aprendizagem se firma no lúdico e valoriza a educação através de jogos e brincadeiras.

2- FRIEDRICH E FROEBEL

Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase decisiva na formação das pessoas. Tornou-se professor muito jovem e fundou sua primeira escola no ano de 1816 na cidade alemã de Griesheim. Foi ele quem deu origem ao nome “jardim da infância”, pois acreditava que as crianças são como plantas em formação e precisam de cuidados especiais.

Desenhava círculos, esferas, cubos para estimular o aprendizado das crianças era feito de material macio e as brincadeiras eram acompanhadas de danças e músicas

De acordo com Modesto e Rubio (2014; p. 8):

> Fröebel foi o primeiro pedagogo a incluir o jogo no sistema educativo por acreditar que as crianças aprendem através do brincar e que sua personalidade pode ser aperfeiçoada e enriquecida pelo brinquedo.

Froebel foi influenciado pela valorização do jogo durante o Romantismo, como beneficiário do intelecto, da moral e do desenvolvimento físico, presente na Alemanha:

Kishimoto (2002; p. 64).

> A partir de sua filosofia educacional baseada no uso dos jogos infantis, Froebel delineia a metodologia dos dons e ocupações, dos brinquedos e jogos, propondo: 1 dons, materiais como bola, cubo, varetas, anéis, etc., que permitem a realização de atividades denominadas ocupações, sob a orientação da jardineira, e 2 brinquedos e jogos, atividades simbólicas, livres, acompanhadas de músicas e movimentos corporais, destinadas a liberar a criança para a expressão das relações que estabelece sobre os objetos e situações do seu cotidiano. Os brinquedos são atividades imitativas livres, e os jogos, atividades imitativas livres, e os jogos, atividades livres com o emprego dos dons.

Segundo nos diz Ferrari (2008):

> Froebel apontava que existe uma íntima relação entre o espiritual, o físico e o intelectual e que cada elemento afeta os demais e é por eles também afetado e por isso, segundo nos conta a educação deveria trabalhar os conceitos de unidade e harmonia pelos quais as crianças alcançariam a própria identidade e sua ligação com o eterno

3- JEAN PIAGET

Jean Piaget (1896- 1980), foi um biólogo que se dedicou a observar o processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano. Piaget nos diz que há 4 estágios básicos de desenvolvimento que, segundo Oliveira (2001; p. 5-6) são:

- Sensório-Motor (0-24 meses): Esse período inicia com um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência sensório-motora levem à construção de um universo objetivo, onde o bebê irá explorar seu próprio corpo, conhecer os seus vários componentes, sentir emoções, estimular o ambiente social e ser por ele estimulado, dessa forma, irá desenvolver a base do seu autoconceito. Depois, a criança inicia alguns reflexos que pelo exercício, se transformam em esquemas sensoriais-motores.
- Pré-operacional (2-7 anos): Nesse período, a partir da linguagem, a

criança inicia a capacidade de representar uma coisa por outra, ou seja, formar esquemas simbólicos. No momento da aparição da linguagem, a criança se acha às voltas, não apenas com o universo físico como antes, mas com dois mundos novos: o mundo social e o das representações interiores. Durante esse período, a criança continua bastante egocêntrica. Devido à ausência de esquemas conceituais e de lógica, a criança mistura a realidade com fantasia, tornando o pensamento lúdico. O egocentrismo é caracterizado como uma visão da realidade que parte do próprio eu, isto é, a criança se confunde com objetos e pessoas. Nessa fase a criança desenvolve noções a respeito de objetos que serão utilizados na próxima fase, para formar, a criança está sujeita a vários erros.

- Operacional-concreto (7-12 anos): Esse período se destaca como o declínio do egocentrismo intelectual e o crescimento do pensamento lógico, pois é nessa idade que a criança inicia na escola. É nesse período que a realidade passa a ser estruturada pela razão. A criança terá um conhecimento real, correto e adequado de objetos e situações da realidade. A criança agora pensa antes de agir, ou seja, ela consegue solucionar mentalmente um problema. A operação que antes levava alguns minutos, agora é resolvida rapidamente.
- Operacional-formal (12 anos em diante): A presença do objeto vai sendo gradativamente substituída por hipóteses e deduções, o objeto é reconstruído internamente em todas as suas propriedades físicas e lógicas. A criança passa a operar com a imaginação e o pensamento formal, e seu pensamento assume um caráter hipotético-dedutivo. Essa fase envolve crianças, pré-adolescentes e adolescentes. Uma das características mais importantes desse período é o pensamento é a mobilidade/flexibilidade.

E complementa-nos dizendo que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão.

Salomão (2007) fala sobre o lúdico nas diversas faixas etárias:

> De 2 a 3 anos: necessidade de manipular materiais variados, precisam desenvolver seus músculos e sua imaginação, estimular a sua criatividade, necessitam conviver com outras crianças. Gostam de brincar mais sozinhos e seu principal

> interesse é descobrir o próprio corpo.
> De 4 a 6 anos: gostam de ser elogiadas, exigem troca constante de ações, precisam de regras e limites que desafiam a sua imaginação, adoram mostrar o que sabem fazer e estão descobrindo o prazer de brincar com outras crianças.
> De 7 a 9 anos: tem grande precisão de movimento, é uma etapa de incentivo aos esportes, necessitam de incentivo para o convívio social, precisam de motivação para o desenvolvimento do intelecto com ações que os levem a reflexões.
> De 10 a 12 anos: tem grande interesse por atividade ao ar livre, jogos de equipe, necessitam de autonomia.

O conflito é a oposição ou desacordo entre pessoas em relação a um mesmo assunto ou tema. É preciso reconhecer o início do conflito e seus motivos. Saber a causa do desacordo e propiciar estratégias não violentas para solucionar o conflito, quando não se consegue resolver, criar algumas situações. Almeida (2009) afirma que: “Entramos no conflito com uma atitude de competitividade. Conflito não é igual à violência porque é algo habitual nas relações entre grupos sociais e interpessoais a interação de pessoas com objetivos incompatíveis”.

Mediante a leitura sobre o assunto, apareceram sugestões de atividades para a resolução de conflitos, mais especificamente nas escolas. Dentre as mais abordadas foram:

- Estudo de Conflitos;
- Busca de notícias sobre situações conflitos, classificá-lo (sociais, políticos etc.),
- Investigação de um conflito (as causas que o provocaram);
- Quais as principais causas dos conflitos;
- Conflito no nosso âmbito, território;
- Escrever um artigo descrevendo: feitos, opiniões, soluções, etc.;
- Visualizar e analisar conflitos próximos através de dramatizações marionetes, jogos de rol.
- Círculos para compartilhar ideias ou sentimentos sobre uma foto, um fato, uma música; Jogos de tomada de decisões rápida;
- Histórias que representam situações de conflitos e como solucionar;

- Análise de filmes, documentários que resolvam conflitos;
- Representações através da dramatização;
- Finais diferentes para história de conflitos;
- Jogos de tabuleiro cooperativos.

A mediação pode ser um veículo muito importante que pode ajudar nos conflitos, principalmente no espaço escolar, onde, em alguns momentos, pode ser vista como inadequada.

Mediação é uma ferramenta que está sendo muito utilizada para a resolução dos conflitos e também para as negociações, com intervenção de neutralidade e imparcialidade do terceiro (mediador) e com a confidencialidade do processo, a fim de que as partes em litígio ou conflito encontrem soluções que sejam mutuamente satisfatórias. Para que a mediação no contexto escolar se desenvolva, será necessária uma mudança de comportamento de todos, principalmente dos funcionários e alunos.

.

Conflito não é igual à violência porque é algo habitual nas relações entre grupos sociais e interpessoais. É a interação de pessoas com objetivos incompatíveis. Se estes não forem entendidos, evoluem para o conflito, que deságua na violência. Cabe ressaltar que esse aprendizado e essa percepção social, quando ocorrem com o estudante, são para sempre Chrispino (2007) lista algumas vantagens identificadas para a mediação do conflito escolar.

- O conflito faz parte de nossa vida pessoal e está presente nas instituições;
- É melhor enfrentá-lo com habilidade pessoal do que evitá-lo (HEREIA, 1998 apud CHRISPINO, 2007, p. 23).

Mediação com os jogos pode ser uma alternativa para prevenir futuros conflitos no meio escolar.

A mediação é um caminho com possibilidades de aprendizagem com muitas perspectivas na educação.

Segundo Feuerstein (2000 apud Pisacco, 2003),

O processo de mediação vai além de uma simples e orientada

> tarefa de um produto, de uma simples e orientação de aprendizagem; objetiva tornar o indivíduo capaz de agir independentemente de situações especifica, e isso torna o aprendiz capaz de se adaptar às novas dimensões com as quais ele irá se defrontar.

As mediações alargam o campo de conhecimento do aluno, incluindo não só a informação ou necessidade imediata, mas uma rede de relações que contempla as próprias experiências dos alunos, as de seus pares, os conteúdos científicos e populares, e a dimensão presente, passada e futura do conhecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e, a importância do professor como mediador nesse processo.

No primeiro encontro fizemos uma breve sondagem por meio de um questionário para verificar qual a posição do professor em relação ao lúdico. Destacamos algumas considerações do grupo pertinentes à temática sobre o brincar na infância, que relembraram as brincadeiras de casinha, boneca, “fazer comidinha” e as brincadeiras de rua, no esconde-esconde, no jogo de bola, na “queima”, no passa-anel e outras, que retratam os tipos de brincadeiras da época.

. Os professores concordaram que o brincar e o jogar são ações carregadas de significação social, e variam de acordo com o tempo e com a cultura na qual estão inseridos. Quando questionados sobre a importância do brincar e/ou jogar no processo de ensino e aprendizagem, a maioria do grupo respondeu que utiliza essas atividades na sala de aula, porque os alunos gostam e se descontraem.

Também perguntamos aos professores se participam ou não de tais atividades com os alunos. é importante a participação do professor, embora nem sempre o façam. Ao serem questionados sobre as dificuldades quanto à realização de jogos e brincadeiras com seus alunos, citaram alguns obstáculos: nem sempre o aluno se dispõe a participar, é um pouco trabalhoso, causa tumulto e barulho. Por fim, perguntamos o que eles gostariam de saber mais sobre jogos e brincadeiras. Nas respostas, identificamos que seus interesses estavam voltados tanto aos objetivos dos jogos e brincadeiras na sala de aula,

quanto a conhecer tipos de jogos matemáticos que auxiliam na aprendizagem de conteúdos específicos, no raciocínio lógico e na memória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE FILHO, N.F, et al. O brincar, jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 27, n. 2, p. 75-90, jan. 2006

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BROTTO, Fabio Otuzi. Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 2. ed. Santos: Projeto Cooperação, 2002. 157p.
CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS, S. R. (coord.). Gestão de Marketing. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2005, p.

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

GALLAHUE, D. *Desenvolvimento Motor*. Bebês, Crianças e Adultos. 2, ed. São Paulo. Phorte Editora, 2003.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1992. .

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira 2002

KASSOUF, A.L O que conhecemos sobre o trabalho infantil? Nova Economia Belo Horizonte_17 (2) 323-350_maio_agosto de 2007.

MARTINS, R. G. Jogos cooperativos na escola: A concepção de professores de educação física. Mestrado em Psicologia da Educação. PUC – SP. 2005.

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 - 2014

PIAGET, Jean. Estudos sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1973. 231 p.

PISACCO, Nelba Maria Teixeira. A mediação em sala de aula sob perspectiva de Feuerstein. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003,132.

SANTOS, J.G.L. A contribuição do psicopedagogo na aprendizagem infantil através de brincadeiras e jogos. Trabalho de Monografia – Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro 2010

SOLER, Reinaldo. Jogos cooperativos: para educação infantil. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006. 224p.

SPODEK. B. Ensinando crianças de três a oito anos. Trad. Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 1998

UNICEF. Declaração Universal dos Direitosdas Crianças -ONU- Direitos Humanos, 1959. Disponível em: www.dhnet.org.br. Acesso em 29 de mar de 2019

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PRÁTICAS PARA UMA ESCOLA PARA TODOS

SIMONE ZUCULIN BONIFACIO

Resumo

A educação inclusiva constitui um dos principais desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais importantes perspectivas para a construção de uma educação democrática e comprometida com os direitos humanos. No ensino fundamental, a inclusão escolar assume especial relevância, pois é nessa etapa que os estudantes desenvolvem conhecimentos fundamentais para sua trajetória acadêmica, social e cidadã. O presente artigo tem como objetivo analisar a educação inclusiva no ensino fundamental, discutindo seus fundamentos, sua importância, os principais desafios encontrados pelas escolas e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas inclusivas. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, fundamentado nas contribuições de autores que possuem relevância no campo da educação inclusiva e da educação especial, entre eles Maria Teresa Eglér Mantoan, Romeu Kazumi Sassaki, Claudio Roberto Baptista, Rita Vieira de Figueiredo, Mel Ainscow, Tony Booth, Paulo Freire e Lev Vygotsky. Também são considerados documentos e marcos legais brasileiros relacionados à inclusão escolar. Defende-se que a inclusão não pode ser compreendida apenas como a presença física do estudante com deficiência na escola regular, mas como a garantia de participação, aprendizagem, acessibilidade, convivência e pertencimento. Conclui-se que a efetivação de uma educação inclusiva depende de mudanças estruturais, pedagógicas e culturais na escola, da formação dos professores, da eliminação das barreiras à aprendizagem e da construção de políticas públicas que assegurem condições para que todos os estudantes tenham seus direitos educacionais garantidos.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Ensino fundamental. Inclusão escolar. Educação especial. Práticas pedagógicas. Diversidade.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental e constitui uma das principais ferramentas para a construção de uma sociedade democrática, participativa e socialmente justa. No entanto, garantir o acesso à escola não é suficiente. É necessário assegurar que todos os estudantes possam permanecer na instituição, participar das atividades, aprender e desenvolver suas potencialidades, independentemente

de suas características pessoais, sociais, culturais, físicas, sensoriais ou cognitivas.

É nesse contexto que a educação inclusiva assume importância. A perspectiva inclusiva questiona modelos históricos de escolarização baseados na separação e na exclusão de determinados grupos e propõe uma escola capaz de acolher a diversidade humana.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, representou um importante marco na organização das políticas educacionais. O documento afirma a necessidade de sistemas educacionais inclusivos e defende o direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando sem discriminação. SciELO

A discussão ganhou ainda maior importância com o desenvolvimento de marcos legais relacionados aos direitos das pessoas com deficiência. Entre as referências atualmente destacadas pelo Ministério da Educação estão a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Serviços e Informações do Brasil

No ensino fundamental, essa discussão apresenta particular relevância. É nessa etapa que as crianças e os adolescentes desenvolvem competências essenciais relacionadas à leitura, à escrita, à matemática, às ciências, à convivência social e à construção da autonomia.

Entretanto, ainda existem dificuldades para transformar os princípios da inclusão em práticas concretas. Muitas escolas enfrentam problemas relacionados à formação dos professores, à acessibilidade, à disponibilidade de recursos pedagógicos, ao atendimento educacional especializado, à organização curricular e à participação das famílias.

Diante desse cenário, surge a seguinte questão norteadora: **como construir uma educação efetivamente inclusiva no ensino fundamental, capaz de garantir não apenas o acesso, mas também a participação e a aprendizagem de todos os estudantes?**

O objetivo geral deste artigo é analisar a educação inclusiva no ensino fundamental, destacando seus fundamentos, seus principais desafios e as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a participação de todos.

Como objetivos específicos, pretende-se compreender o conceito de educação inclusiva; discutir as contribuições de autores importantes para a área; analisar os principais desafios encontrados pelas escolas; refletir sobre a formação docente e as práticas pedagógicas inclusivas; e destacar a importância das políticas públicas

para a consolidação de uma escola para todos.

O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, baseada em estudos acadêmicos, livros e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva e à educação especial.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A educação inclusiva não deve ser entendida simplesmente como a matrícula de estudantes com deficiência em escolas regulares. A inclusão pressupõe uma transformação da própria escola para que ela seja capaz de responder à diversidade dos estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define a inclusão como um movimento político, cultural, social e pedagógico voltado à defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem discriminação. SciELO

Essa concepção representa uma mudança importante em relação a modelos educacionais anteriores.

Historicamente, determinados grupos foram excluídos da escola comum ou encaminhados para instituições separadas. Pessoas com deficiência, por exemplo, muitas vezes tiveram seu direito à educação condicionado à existência de instituições especializadas.

A perspectiva inclusiva questiona essa lógica.

A pergunta deixa de ser apenas “qual é o problema do estudante?” e passa a ser também “quais barreiras existem na escola que dificultam sua participação e aprendizagem?”.

Essa mudança de perspectiva é fundamental.

Em vez de esperar que o estudante se adapte completamente à escola, a escola também precisa se adaptar às necessidades e características dos estudantes.

Nesse sentido, a inclusão representa uma transformação cultural e pedagógica.

Não se trata apenas de colocar estudantes diferentes na mesma sala. É necessário construir relações de respeito, desenvolver estratégias pedagógicas diversificadas e garantir condições de acessibilidade.

2.1 Inclusão e diversidade

A diversidade é uma característica própria da sociedade humana.

As pessoas possuem diferentes ritmos de aprendizagem, formas de comunicação, histórias familiares, culturas, experiências, interesses e capacidades.

Portanto, a diferença não deve ser vista automaticamente como um problema.
Uma escola inclusiva reconhece a diversidade como parte constitutiva do processo educacional.

Essa concepção aproxima-se do pensamento de **Maria Teresa Eglér Mantoan**, uma das principais referências brasileiras na área de inclusão escolar.

Mantoan defende uma transformação da escola para que ela deixe de trabalhar com padrões rígidos de normalidade e passe a reconhecer a diferença como elemento integrante da educação.

A inclusão, nessa perspectiva, não deve significar a criação de uma escola especial dentro da escola regular. Deve significar a transformação da escola comum.

3 CONTRIBUIÇÕES DE MARIA TERESA EGLÉR MANTOAN

Maria Teresa Eglér Mantoan possui papel de destaque na discussão brasileira sobre inclusão escolar.

Suas pesquisas e publicações contribuíram para questionar práticas educacionais que classificam os estudantes segundo suas dificuldades e os encaminham para espaços separados.

Para Mantoan, uma escola inclusiva precisa ser capaz de ensinar todos os estudantes, reconhecendo que eles aprendem de maneiras diferentes.

Essa concepção é particularmente importante no ensino fundamental.

Uma turma pode apresentar estudantes com diferentes níveis de conhecimento, diferentes ritmos e diferentes formas de aprendizagem.

O professor não deve interpretar essa diversidade como um obstáculo impossível de superar.

Ao contrário, precisa organizar estratégias diversificadas.

A perspectiva defendida por Mantoan exige uma mudança na própria cultura escolar.

A escola precisa abandonar a ideia de que existe um aluno ideal, com determinado ritmo, comportamento e forma de aprender.

A existência de diferenças é normal.

O desafio consiste em criar condições para que essas diferenças não produzam exclusão.

Dessa forma, a contribuição de Mantoan está relacionada à compreensão da inclusão como transformação da escola e não apenas como adaptação do estudante.

4 ROMEU KAZUMI SASSAKI E A INCLUSÃO SOCIAL

Outro autor importante para compreender a inclusão é **Romeu Kazumi Sassaki**.

Sassaki é uma referência nos estudos sobre inclusão social e direitos das pessoas com deficiência.

Em sua produção, o autor contribui para a compreensão de que a inclusão exige mudanças na sociedade e não apenas adaptações individuais.

Essa perspectiva pode ser aplicada diretamente ao ambiente escolar.

Quando uma escola possui escadas e não oferece acessibilidade para estudantes que utilizam cadeira de rodas, por exemplo, a dificuldade não está exclusivamente no estudante.

Existe uma barreira arquitetônica.

Da mesma forma, quando uma atividade é apresentada apenas de maneira visual para um estudante com deficiência visual, existe uma barreira comunicacional.

Quando o professor utiliza apenas uma estratégia de ensino para toda a turma, pode criar barreiras pedagógicas.

Portanto, a inclusão precisa identificar e eliminar diferentes tipos de barreiras.

Essa perspectiva contribui para deslocar a responsabilidade da deficiência exclusivamente do indivíduo para a relação entre indivíduo e ambiente.

A escola inclusiva deve perguntar quais mudanças são necessárias para garantir a participação de todos.

5 MEL AINSCOW E TONY BOOTH: CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

No cenário internacional, **Mel Ainscow** e **Tony Booth** constituem referências fundamentais para os estudos sobre inclusão.

Os autores contribuíram para a compreensão da inclusão como processo de transformação das culturas, políticas e práticas escolares.

Essa abordagem é especialmente importante porque demonstra que não basta criar uma legislação inclusiva.

A existência de leis é fundamental, mas a inclusão precisa ser vivenciada no cotidiano escolar.

A escola precisa desenvolver uma cultura baseada no respeito às diferenças. Suas políticas precisam garantir participação e acessibilidade.

Suas práticas pedagógicas precisam possibilitar a aprendizagem de diferentes estudantes.

Nesse sentido, pode-se pensar a inclusão em três dimensões:

1. **Cultura inclusiva:** construção de valores de respeito, pertencimento e valorização das diferenças.
2. **Políticas inclusivas:** criação de normas, procedimentos e condições institucionais que favoreçam a participação de todos.
3. **Práticas inclusivas:** desenvolvimento de metodologias, recursos e estratégias pedagógicas capazes de atender à diversidade.

Essa abordagem ajuda a compreender que a inclusão é responsabilidade de toda a comunidade escolar.

Não é apenas uma tarefa do professor da sala de aula ou do profissional do atendimento educacional especializado.

6 CLAUDIO ROBERTO BAPTISTA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

No contexto brasileiro, **Claudio Roberto Baptista** é outro importante pesquisador da área.

Seus estudos contribuem para a análise das políticas de educação especial e das condições necessárias para a construção de sistemas educacionais inclusivos.

Baptista participou do debate relacionado à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Estudos sobre a trajetória dessa política mostram que a construção da perspectiva inclusiva brasileira esteve relacionada às discussões internacionais sobre direitos das pessoas com deficiência e à necessidade de garantir acesso, participação e aprendizagem. Portal de Periódicos FCLAr+1

Uma questão importante nesse debate é o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE não deve substituir a escolarização na classe comum.

Ele possui função complementar ou suplementar, oferecendo recursos e estratégias que favoreçam a participação do estudante no ensino regular.

O Ministério da Educação registra que o atendimento educacional especializado deve estar articulado à escolarização e às necessidades educacionais dos estudantes. Serviços e Informações do Brasil

Assim, a educação especial e a educação comum precisam trabalhar de maneira

articulada.

7 RITA VIEIRA DE FIGUEIREDO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Rita Vieira de Figueiredo também é uma importante referência brasileira nos estudos sobre inclusão escolar.

Sua contribuição está relacionada à discussão das práticas pedagógicas e das condições necessárias para garantir a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

A inclusão não se concretiza apenas por meio da matrícula.

É necessário que o estudante tenha acesso ao currículo, participe das atividades e tenha oportunidades reais de aprendizagem.

Isso exige planejamento pedagógico.

O professor precisa conhecer seus estudantes, identificar suas potencialidades e dificuldades e selecionar estratégias adequadas.

Por exemplo, um estudante que apresenta dificuldade de comunicação pode se beneficiar de recursos visuais, tecnologias assistivas ou sistemas alternativos de comunicação.

Um estudante com deficiência visual pode necessitar de materiais acessíveis.

Um estudante com deficiência auditiva pode necessitar de recursos que favoreçam a comunicação em Libras e/ou outras estratégias adequadas às suas necessidades.

Um estudante com deficiência intelectual pode precisar de maior organização das atividades, instruções mais objetivas, recursos concretos e acompanhamento individualizado.

Essas estratégias não devem ser vistas como privilégios. São recursos para garantir

igualdade de oportunidades.

8 LEV VYGOTSKY E A APRENDIZAGEM NA INTERAÇÃO SOCIAL

Embora não seja especificamente um autor da educação inclusiva contemporânea, **Lev Vygotsky** possui grande importância para compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky enfatiza o papel das relações sociais na construção do conhecimento.

Essa concepção possui grande contribuição para a educação inclusiva.

O desenvolvimento do estudante não pode ser analisado apenas a partir de suas

características individuais.

É necessário considerar as interações sociais, as mediações pedagógicas e as oportunidades oferecidas pelo ambiente.

A escola possui papel fundamental nesse processo.

Um estudante que apresenta determinada dificuldade pode desenvolver novas capacidades quando encontra mediações adequadas.

Nesse sentido, a inclusão não significa simplesmente aceitar as limitações existentes.

Significa criar condições para o desenvolvimento.

O professor atua como mediador da aprendizagem, organizando situações que permitam ao estudante avançar.

Essa perspectiva contribui para uma visão mais positiva da deficiência e das diferenças.

O foco deixa de ser exclusivamente aquilo que o estudante não consegue fazer e passa a considerar também aquilo que pode desenvolver com apoio e mediação.

G PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DEMOCRÁTICA

A discussão sobre inclusão também pode ser relacionada ao pensamento de **Paulo Freire**.

Para Freire, a educação possui uma dimensão política e deve contribuir para a construção da autonomia e da participação dos sujeitos.

Uma escola inclusiva precisa estar comprometida com o diálogo e com o respeito às diferenças.

O estudante não deve ser tratado como um receptor passivo de conhecimentos.

Ele precisa ser reconhecido como sujeito do processo educativo.

Essa perspectiva é especialmente importante quando se pensa em estudantes historicamente excluídos.

Uma educação verdadeiramente inclusiva não pode simplesmente colocar o estudante dentro da sala de aula e esperar que ele se adapte.

É necessário criar relações baseadas no diálogo, no respeito e na valorização da experiência de cada sujeito.

Nesse sentido, a inclusão escolar também é uma prática democrática.

10 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino fundamental apresenta desafios específicos para a educação inclusiva.

Durante essa etapa, os estudantes desenvolvem aprendizagens essenciais que serão utilizadas ao longo de toda a vida escolar.

A alfabetização, o desenvolvimento da linguagem, o raciocínio matemático, a compreensão científica e o desenvolvimento das competências sociais são alguns dos aspectos fundamentais.

Quando um estudante com deficiência encontra barreiras para participar desse processo, pode ocorrer um afastamento progressivo da aprendizagem.

Por isso, a inclusão deve estar presente desde os primeiros anos. A escola precisa

planejar atividades acessíveis e diversificadas.

O currículo deve ser organizado de maneira flexível, sem perder de vista os objetivos educacionais.

Flexibilizar não significa diminuir as expectativas sobre o estudante. Significa

oferecer diferentes caminhos para alcançar os objetivos.

Uma atividade de leitura, por exemplo, pode ser apresentada por meio de texto impresso, áudio, recursos visuais ou tecnologias assistivas, dependendo das necessidades dos estudantes.

Da mesma forma, atividades de matemática podem utilizar materiais concretos, imagens, recursos digitais e diferentes formas de representação.

A diversificação das estratégias pode beneficiar não apenas estudantes com deficiência, mas toda a turma.

11 O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O professor possui papel central na construção de uma escola inclusiva.

Entretanto, não se pode responsabilizá-lo isoladamente pelos desafios da inclusão.

Para desenvolver um trabalho de qualidade, o professor precisa de formação, planejamento, recursos, apoio da gestão e articulação com outros profissionais.

A formação continuada é particularmente importante.

O professor precisa conhecer diferentes formas de deficiência, estratégias pedagógicas, tecnologias assistivas, recursos de acessibilidade e formas de avaliação.

Mas a formação não deve ser limitada ao conhecimento técnico. Também é

necessário trabalhar atitudes e concepções sobre diferença.

Uma formação que ensina apenas “como trabalhar com determinado diagnóstico” pode reforçar uma visão medicalizada do estudante.

É importante compreender o aluno como sujeito integral.

O diagnóstico pode fornecer informações relevantes, mas não define completamente as possibilidades de aprendizagem do estudante.

A escola precisa olhar para suas potencialidades.

12 CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

O currículo é um dos elementos centrais da educação inclusiva.

Uma escola inclusiva não deve possuir um currículo completamente separado para cada estudante.

É necessário construir possibilidades de participação no currículo comum, realizando os ajustes e recursos necessários.

Entre as estratégias que podem contribuir para esse processo estão:

- utilização de diferentes linguagens;
- atividades práticas;
- recursos visuais;
- materiais concretos;
- tecnologias assistivas;
- jogos pedagógicos;
- trabalho em grupos;
- aprendizagem colaborativa;
- atividades com diferentes níveis de complexidade;
- utilização de recursos digitais acessíveis;
- avaliação diversificada.

A avaliação também precisa ser inclusiva.

Não é adequado utilizar exclusivamente uma prova escrita como instrumento para todos os estudantes.

Dependendo das necessidades educacionais, podem ser utilizados trabalhos, apresentações, atividades práticas, registros, portfólios e outros instrumentos.

O objetivo da avaliação deve ser compreender o processo de aprendizagem e orientar novas intervenções.

13 ACESSIBILIDADE E TECNOLOGIA ASSISTIVA

A acessibilidade é uma condição fundamental para a inclusão. Ela envolve

diferentes dimensões.

A acessibilidade arquitetônica está relacionada à eliminação de barreiras físicas.

A acessibilidade comunicacional envolve recursos que possibilitam a comunicação e o acesso às informações.

A acessibilidade pedagógica está relacionada à forma como o currículo e as atividades são organizados.

A acessibilidade tecnológica envolve recursos digitais e tecnologias assistivas. No

ensino fundamental, esses recursos podem fazer grande diferença.

Computadores, tablets, leitores de tela, softwares educativos, pranchas de comunicação, materiais ampliados e recursos audiovisuais podem ampliar as possibilidades de participação.

Entretanto, a tecnologia não substitui o professor.

Ela deve ser utilizada como instrumento de mediação.
O recurso mais importante continua sendo uma prática pedagógica planejada e comprometida com a aprendizagem.

14 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE ESCOLAR

A inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor.

A família possui papel importante na trajetória escolar do estudante.

A comunicação entre família e escola pode contribuir para que os profissionais conheçam melhor as características, interesses e necessidades do aluno.

No entanto, essa relação precisa ser baseada na parceria e não na transferência de responsabilidades.

A família não deve ser responsabilizada pelas dificuldades da escola em promover a inclusão.

A instituição escolar precisa assumir sua responsabilidade pedagógica.

Da mesma forma, a inclusão deve envolver gestores, professores, profissionais de apoio, estudantes e toda a comunidade escolar.

Uma cultura inclusiva é construída coletivamente.

15 OS PRINCIPAIS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Apesar dos avanços, ainda existem desafios importantes. Entre eles, destacam-se:

- falta ou insuficiência de formação continuada;
- barreiras arquitetônicas;
- falta de materiais acessíveis;
- dificuldades na organização do Atendimento Educacional Especializado;
- número elevado de estudantes por turma;
- falta de profissionais especializados em determinadas realidades;
- dificuldades na adaptação de materiais;
- preconceito e discriminação;
- resistência de parte da comunidade escolar;
- dificuldades de articulação entre professores;
- ausência de planejamento colaborativo;
- limitações de recursos financeiros.

Pesquisas sobre a trajetória da política brasileira de educação inclusiva destacam que a formação dos professores e a organização do Atendimento Educacional Especializado continuam entre os desafios históricos e atuais da política educacional. SciELO

Isso demonstra que a inclusão é um processo contínuo.

Não existe um momento em que uma escola possa afirmar que “já é completamente inclusiva”.

Sempre existirão novas barreiras a serem identificadas e superadas.

16 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

As políticas públicas possuem papel fundamental na construção de sistemas educacionais inclusivos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, estabeleceu importantes diretrizes para a organização da educação especial no sistema regular de ensino. Portal do MEC

Outro marco importante é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência também representa uma importante referência normativa.

O Ministério da Educação destaca atualmente esses instrumentos como parte das principais diretrizes relacionadas à educação especial inclusiva. Serviços e Informações do Brasil

Mais recentemente, o governo federal publicou uma nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva em 2025, conforme a linha do tempo oficial do MEC. Serviços e Informações do Brasil

Essas mudanças mostram que a política de inclusão continua em processo de construção.

Entretanto, a existência de políticas públicas não garante automaticamente sua efetivação.

É necessário que as diretrizes sejam acompanhadas de financiamento, formação, infraestrutura, acompanhamento e avaliação.

17 EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO

A inclusão escolar deve ser entendida fundamentalmente como uma questão de direitos.

Não se trata de um favor oferecido pela escola. Não se trata de uma concessão.

Trata-se do direito do estudante de participar da educação.

A perspectiva inclusiva busca superar práticas discriminatórias e construir sistemas nos quais as diferenças sejam reconhecidas.

O próprio documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que o movimento inclusivo está relacionado à defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem discriminação. Portal do MEC

Esse princípio possui enorme importância para o ensino fundamental. A criança não deve ser excluída porque aprende de maneira diferente. O estudante não deve ser separado porque possui uma deficiência.

A escola deve encontrar caminhos para ensinar.

18 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva no ensino fundamental representa um importante

compromisso com a construção de uma escola democrática, acessível e socialmente justa.

Ao longo deste artigo, foi possível observar que inclusão não significa apenas garantir matrícula. É necessário assegurar permanência, participação, aprendizagem, acessibilidade e pertencimento.

As contribuições de diferentes autores ajudam a compreender essa complexidade.

Maria Teresa Eglér Mantoan destaca a necessidade de transformação da escola e de superação de modelos baseados na exclusão e na segregação.

Romeu Kazumi Sassaki contribui para compreender a inclusão como um processo social que exige a eliminação das barreiras que impedem a participação.

Mel Ainscow e Tony Booth ampliam a discussão ao compreender a inclusão como transformação das culturas, políticas e práticas escolares.

Claudio Roberto Baptista contribui para a análise das políticas brasileiras de educação especial e da organização dos sistemas educacionais inclusivos.

Rita Vieira de Figueiredo contribui para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e as condições necessárias para a aprendizagem.

Lev Vygotsky oferece fundamentos para compreender o papel das interações sociais e das mediações no desenvolvimento humano.

Paulo Freire, por sua vez, contribui para pensar uma educação baseada no diálogo, na autonomia, na participação e no reconhecimento dos sujeitos.

A partir dessas contribuições, pode-se afirmar que a inclusão precisa ser compreendida como um processo coletivo.

O professor possui papel fundamental, mas não pode ser responsabilizado sozinho.

É necessária a participação da gestão escolar, dos profissionais da educação especial, das famílias, dos sistemas de ensino e das políticas públicas.

A escola inclusiva também precisa compreender que cada estudante possui potencialidades e necessidades diferentes.

Isso exige práticas pedagógicas diversificadas, currículo flexível, avaliação adequada, acessibilidade e recursos de apoio.

O grande desafio consiste em transformar o princípio da inclusão em realidade cotidiana.

Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que não apenas recebe o

estudante, mas cria condições para que ele participe, aprenda, estabeleça relações e desenvolva sua autonomia.

Portanto, defender a educação inclusiva no ensino fundamental significa defender uma escola na qual as diferenças não sejam motivo de exclusão, mas parte constitutiva da experiência humana e educativa.

A inclusão, nesse sentido, não beneficia somente os estudantes com deficiência.

Ela contribui para construir uma escola melhor para todos.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, 2001.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.

BAPTISTA, Claudio Roberto. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Portal do MEC+1

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: documento orientador*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Portal do MEC

BRASIL. *Lei nº 13.14c, de c de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial Inclusiva*. Brasília: MEC, 2025. Serviços e Informações do Brasil

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade*. Rio de Janeiro: DPCA.

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

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins

Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Fundamentos de defectologia*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

CORREIA, Gilvane Belem; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias? *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 22, n. esp. 2, p. 716-731, 2018. Portal de Periódicos FCLAr

GRIBOSKI, Cláudia Maffini et al. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão: Revista de Educação Especial*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, 2008.

AMBIENTE ALFABETIZADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO COMO MEDIADORA DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

RENATA FRENCL RIBEIRO

RESUMO

A organização do espaço na Educação Infantil interfere diretamente nas experiências que as crianças estabelecem com a leitura, a escrita e outras formas de linguagem. Mais do que reunir cartazes, alfabetos ou livros, um ambiente alfabetizador depende do modo como esses recursos são apresentados, utilizados e incorporados à rotina. Este artigo busca compreender de que maneira a organização intencional do espaço pode favorecer práticas de leitura e escrita com crianças de cinco a seis anos. O estudo articula revisão bibliográfica a um estudo de caso realizado em uma instituição de Educação Infantil. A análise considera, especialmente, as dimensões física, funcional, temporal e relacional do ambiente, propostas por Forneiro (1998). A observação mostrou que a acessibilidade dos materiais, a atuação da professora, os momentos de escolha e a participação das crianças contribuem para aproximá-las da cultura escrita. Também revelou a necessidade de rever periodicamente materiais e propostas, levando em conta os interesses do grupo. Conclui-se que o ambiente alfabetizador não se define pela quantidade de recursos disponíveis, mas pela relação entre espaço, mediação docente, interações e experiências efetivamente vividas pelas crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ambiente alfabetizador; Cultura escrita; Letramento; Organização dos espaços.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, cognitivo, afetivo, social e cultural. Nesse período, interações e brincadeiras ocupam lugar central nas práticas pedagógicas, pois é por meio

delas que as crianças exploram o mundo, constroem conhecimentos, ampliam formas de expressão e estabelecem relações com outras pessoas e com a cultura.

Entre essas experiências estão os primeiros contatos com a linguagem escrita. A alfabetização sistematizada pertence aos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas isso não significa que a leitura e a escrita devam estar ausentes da Educação Infantil. Ao contrário, as crianças convivem desde cedo com livros, nomes, listas, placas, embalagens, histórias, desenhos e diferentes formas de registro. A escola pode ampliar esse repertório sem antecipar, de maneira inadequada, a escolarização formal.

É nesse ponto que a organização do espaço ganha relevância. Uma sala pode ser visualmente agradável e, ainda assim, oferecer poucas oportunidades de exploração. Da mesma forma, pode conter muitos materiais escritos que quase nunca são usados pelas crianças. Um ambiente alfabetizador precisa permitir que esses elementos façam parte da vida cotidiana da turma: o livro deve poder ser manuseado, o calendário deve ter função na rotina, os registros produzidos pelas crianças devem ser vistos e retomados, e a escrita precisa aparecer em situações nas quais tenha uma finalidade compreensível.

O interesse por este tema surgiu da observação de uma sala de Educação Infantil, da experiência profissional da autora e do diálogo com professoras que trabalham com crianças de cinco a seis anos. A partir dessas vivências, tornou-se evidente que a presença de recursos pedagógicos, por si só, não garante a constituição de um ambiente alfabetizador. A questão que orienta este artigo, portanto, é compreender quais características tornam o espaço efetivamente favorável à aproximação das crianças com a cultura escrita.

Para discutir essa questão, o trabalho reúne contribuições de autores que tratam de infância, aprendizagem, alfabetização, letramento e organização dos espaços educativos, além de orientações da Base Nacional Comum Curricular. A revisão bibliográfica é articulada a um estudo de caso, de modo que a reflexão teórica possa ser confrontada com situações observadas no cotidiano escolar.

AMBIENTE ALFABETIZADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

A forma como uma escola organiza seus espaços revela, ainda que nem sempre de maneira explícita, a concepção de criança e de aprendizagem que orienta seu trabalho. Ao longo da história da educação, diferentes propostas pedagógicas atribuíram importância crescente à relação entre ambiente, experiência e desenvolvimento infantil. Essa trajetória ajuda a compreender por que, atualmente, o espaço deixou de ser visto apenas como cenário das atividades e passou a ser entendido como parte do próprio processo educativo.

Friedrich Froebel, no século XIX, já defendia ambientes capazes de favorecer o brincar, a exploração e a descoberta. Em sua proposta para o Jardim de Infância, os materiais pedagógicos conhecidos como “dons” buscavam estimular a observação, a criatividade, a linguagem e o raciocínio por meio da ação da criança sobre os objetos e sobre o meio (FROEBEL, 2001). O valor educativo do espaço, portanto, não estava apenas em sua aparência, mas nas experiências que ele possibilitava.

Maria Montessori também atribuiu papel decisivo ao ambiente. Para a autora, a organização do mobiliário e dos materiais deveria permitir que a criança se movimentasse, escolhesse e realizasse atividades com maior independência. Nessa perspectiva, a autonomia não é trabalhada somente por meio de orientações verbais: ela também depende de um espaço pensado para que a criança possa agir. Angotti (2007), ao discutir a contribuição montessoriana, destaca justamente essa compreensão da criança como sujeito ativo e investigador.

Em John Dewey (1979), a experiência e a investigação ocupam posição central na aprendizagem. O conhecimento não é apresentado como algo separado da vida, mas como resultado da interação entre sujeito, problema e ambiente. Piaget (2010), por sua vez, enfatiza a ação da criança sobre os objetos e a elaboração progressiva de conhecimentos a partir dessa interação. Embora partam de referenciais distintos, essas contribuições reforçam a importância de ambientes que ofereçam oportunidades reais de exploração.

Vygotsky (2007) amplia essa discussão ao destacar o papel das relações sociais, da linguagem e da cultura no desenvolvimento humano. Sob esse enfoque, o espaço educativo adquire sentido nas relações que nele se constroem. A disposição dos materiais, a possibilidade de trabalho entre pares

e a intervenção do professor podem favorecer situações nas quais a criança avance com apoio do outro e participe de práticas culturalmente significativas.

Na experiência de Reggio Emilia, associada às ideias de Loris Malaguzzi (2016), o ambiente é apresentado como o “terceiro educador”. A expressão sintetiza uma ideia importante: o espaço comunica escolhas pedagógicas. Ele pode convidar à curiosidade, à interação, à investigação e à produção coletiva, ou pode limitar essas possibilidades. Desse modo, pensar o ambiente significa pensar também as relações e as experiências que se deseja favorecer.

Esses autores não pertencem a uma mesma corrente pedagógica e não oferecem respostas idênticas para a educação da criança pequena. Ainda assim, suas contribuições ajudam a perceber um ponto comum: o ambiente participa da aprendizagem quando permite ação, escolha, interação e construção de sentido. Essa compreensão é particularmente relevante quando se discute a aproximação das crianças com a cultura escrita.

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO COMO MEDIADORA DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Na Educação Infantil, o contato com a escrita acontece antes do domínio convencional do sistema alfabético. As crianças observam textos presentes no cotidiano, reconhecem marcas, perguntam sobre letras, imitam situações de leitura, produzem registros próprios e formulam hipóteses sobre o funcionamento da escrita. Por isso, tratar a cultura escrita nessa etapa não significa antecipar exercícios formais de alfabetização, mas criar oportunidades para que a leitura e a escrita tenham presença social e sentido para o grupo.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil e assegura às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos também orientam o trabalho com a linguagem escrita. Uma proposta coerente com a infância deve permitir que a criança participe, pergunte, escolha, experimente e produza sentidos, em vez de limitar sua experiência a fichas ou exercícios repetitivos.

A distinção entre alfabetização e letramento contribui para compreender essa abordagem. Soares (2020) considera os dois processos distintos, mas indissociáveis: a alfabetização envolve a apropriação do sistema de escrita

alfabética, enquanto o letramento se relaciona à participação em práticas sociais de leitura e escrita. Na Educação Infantil, essa participação pode ocorrer em situações cotidianas nas quais a escrita tenha função clara, como registrar combinados, identificar pertences, consultar livros, produzir listas ou acompanhar a rotina da turma.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) também mostram que a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes de dominá-la convencionalmente. Ao observar diferentes portadores textuais, comparar registros e tentar escrever, ela procura compreender regularidades do sistema. Nessa perspectiva, suas produções não devem ser vistas apenas pelo que ainda "falta", mas como pistas do modo pelo qual está pensando a escrita.

Por essa razão, um ambiente alfabetizador não se resume a paredes cobertas por letras, palavras ou cartazes. Esses recursos só ganham valor pedagógico quando entram em uso. Um alfabeto exposto pode servir de referência durante uma produção; um calendário pode ajudar a organizar acontecimentos; uma lista pode orientar uma atividade; um livro pode provocar conversa, imaginação e novas perguntas. Quando os materiais permanecem apenas como decoração, sua presença pouco acrescenta à experiência da criança.

Para complementar essa discussão, Teberosky (2003) apresenta o ambiente alfabetizador a partir da circulação social da escrita:

> É aquele em que há uma cultura letrada, com livros, textos digitais ou em papel, um mundo de escritos que circulam socialmente. A comunidade que usa a todo momento esses escritos, que faz circular as ideias que eles contêm, é chamada alfabetizadora. (TEBEROSKY, 2003).

A definição reforça que a aprendizagem da leitura e da escrita não se limita à apropriação de códigos: ela se desenvolve em contextos nos quais a linguagem escrita circula, é utilizada e assume funções compreensíveis para as crianças. Nessa perspectiva, cabe ao professor organizar situações em que livros, registros, listas, calendários e outros textos façam parte efetiva da rotina, favorecendo uma aproximação contextualizada com a cultura escrita.

CRITÉRIOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE UM AMBIENTE ALFABETIZADOR

Forneiro (1998) propõe analisar os espaços da Educação Infantil a partir de quatro dimensões interdependentes: física, funcional, temporal e relacional.

Essa divisão é útil porque impede que a qualidade do ambiente seja reduzida à aparência da sala ou à variedade de materiais disponíveis.

A dimensão física diz respeito às características concretas do espaço e aos objetos que o compõem: mobiliário, acessibilidade, disposição dos materiais, iluminação, decoração e condições de circulação. Na Educação Infantil, esses elementos precisam considerar a altura, a segurança e a autonomia das crianças. Materiais que podem ser vistos, alcançados e utilizados sem dependência permanente do adulto ampliam as possibilidades de escolha e exploração.

A dimensão funcional está relacionada ao modo como cada espaço e cada material são efetivamente utilizados. Um canto de leitura, por exemplo, não se torna educativo apenas porque contém livros. É preciso que as crianças possam frequentá-lo, escolher obras, folheá-las, ouvir histórias, conversar sobre elas e retornar aos livros em diferentes momentos. O mesmo vale para jogos, materiais de escrita e produções expostas: sua função aparece no uso, não somente na organização visual.

A dimensão temporal envolve a rotina. O tempo destinado às experiências precisa respeitar os ritmos das crianças e permitir alternância entre propostas coletivas, momentos de escolha, brincadeiras, conversas, leitura e exploração. Quando a escrita aparece apenas em um horário isolado, perde-se a oportunidade de relacioná-la às demais experiências do dia.

A dimensão relacional, por fim, refere-se às interações entre crianças, professores e ambiente. A maneira como o adulto escuta, intervém, organiza os grupos e acolhe as hipóteses infantis interfere diretamente nas possibilidades de participação. Um espaço fisicamente bem planejado pode ter pouco valor educativo se a rotina for excessivamente controlada ou se as crianças não puderem tomar decisões e utilizar os materiais com autonomia.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO DE CASO

O estudo de caso foi realizado em uma instituição particular de Educação Infantil localizada no bairro Vila Andrade, na zona sul do município de São Paulo. A escola atende crianças do berçário aos seis anos e possui onze salas de aula, sala de música, refeitório, duas salas destinadas à gestão, tanque de areia e um parque amplo, cuja organização lembra uma pequena cidade.

A observação concentrou-se em uma turma de crianças de cinco a seis anos, composta por treze estudantes. Para relacionar o que foi observado ao referencial teórico, a análise tomou como eixo as quatro dimensões descritas por Forneiro (1998): física, funcional, temporal e relacional. O foco esteve na organização da sala, no acesso aos materiais, nos usos que as crianças faziam desses recursos, na rotina e nas formas de interação entre professora e estudantes.

O AMBIENTE ALFABETIZADOR EM FOCO: ANÁLISE DA SALA OBSERVADA

Na dimensão física, a sala apresenta condições favoráveis à circulação e ao acesso das crianças aos materiais. O espaço é amplo, bem iluminado e possui paredes claras, sem excesso de elementos visuais. O alfabeto e o numerário ficam expostos, assim como atividades produzidas pelo grupo. Parte desses registros está colocada na altura das crianças, o que facilita sua consulta. As mesas são baixas, com quatro lugares, e os livros, jogos e brinquedos ficam em pontos acessíveis. O canto de leitura é permanente, embora os títulos disponíveis sejam substituídos periodicamente.

Essa organização indica uma preocupação em tornar o ambiente utilizável pelas crianças, e não apenas visualmente organizado. O fato de livros, brinquedos e jogos permanecerem ao alcance do grupo favorece escolhas durante a rotina. Também permite que a criança retome um material sem depender, a todo momento, da autorização ou da intervenção do adulto.

Na dimensão funcional, foi possível perceber que a sala não é usada de uma única maneira. Há momentos em que a professora conduz mais diretamente as propostas e outros em que as crianças escolhem o que desejam fazer. O espaço, portanto, comporta tanto atividades orientadas quanto situações de brincadeira e exploração mais livre. Essa alternância amplia as formas de participação e torna os materiais parte efetiva da rotina.

A dimensão temporal aparece justamente nessa passagem entre momentos mais dirigidos e momentos de escolha. A rotina inclui atividades coletivas, brincadeiras, leitura compartilhada, rodas de conversa e situações de exploração. A leitura e a escrita, assim, não aparecem apenas como conteúdos separados, mas podem atravessar diferentes momentos do dia.

Na dimensão relacional, chamou atenção a postura da professora durante as rodas de conversa. Ela escuta as crianças, considera suas falas e permite que participem de decisões relacionadas ao que irão estudar, brincar e explorar. Essa abertura não elimina a função docente de organizar e orientar o trabalho, mas cria espaço para que os estudantes expressem interesses, formulem hipóteses e participem das escolhas da turma.

A observação também revelou um ponto que merece atenção. Embora a escola disponha de quantidade e variedade de brinquedos e jogos, alguns materiais educativos e relacionados à alfabetização parecem despertar menos interesse do grupo. As crianças tendem a procurar com maior frequência os brinquedos mais novos. Esse dado não permite concluir que materiais antigos ou de madeira sejam, por si mesmos, menos adequados. Ele sugere, porém, que a equipe precisa observar continuamente como cada recurso está sendo recebido pelas crianças e pensar em novas formas de apresentá-lo, combiná-lo ou substituí-lo quando necessário.

Esse aspecto é importante porque um ambiente alfabetizador não pode ser planejado de uma vez por todas. Os interesses do grupo mudam, as experiências se acumulam e determinados materiais deixam de provocar a mesma curiosidade. A atualização do espaço não depende apenas da compra de recursos mais modernos ou tecnológicos; depende também da capacidade do professor de perceber o que mobiliza as crianças e de propor novos usos para aquilo que já existe.

No caso observado, a organização física, a acessibilidade dos materiais, a alternância entre propostas dirigidas e livres e a escuta da professora aproximam o cotidiano da turma das quatro dimensões discutidas por Forneiro (1998). Ao mesmo tempo, a questão dos brinquedos mostra que a qualidade do ambiente precisa ser acompanhada no cotidiano. O espaço pode estar bem organizado e ainda assim exigir mudanças quando determinados materiais deixam de produzir envolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi compreender de que modo a organização do espaço pode mediar práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. A revisão realizada mostrou que o ambiente participa do processo educativo quando

oferece às crianças possibilidades reais de ação, interação e escolha. Nesse sentido, sua função não se limita a abrigar materiais ou tornar a sala visualmente agradável.

A discussão sobre alfabetização e letramento reforça que a Educação Infantil pode aproximar as crianças da cultura escrita sem antecipar o ensino formal. Livros, registros, listas, alfabetos, calendários e outros portadores de texto tornam-se relevantes quando aparecem em situações que fazem sentido na rotina e quando as crianças podem utilizá-los, observá-los, questioná-los e produzir seus próprios registros.

O estudo de caso permitiu observar essa relação em uma turma de cinco a seis anos. A sala oferece materiais acessíveis, espaços de leitura, momentos de escolha e oportunidades de participação. A postura da professora, especialmente nas rodas de conversa, também favorece a expressão das crianças e a construção coletiva das propostas. Por outro lado, o menor interesse por alguns jogos e brinquedos mostra que a organização do ambiente precisa ser revista de acordo com as respostas do próprio grupo.

Assim, um ambiente alfabetizador não corresponde a um modelo pronto. Ele é construído no cotidiano, a partir das relações entre crianças, adultos, materiais, tempos e espaços. Sua qualidade depende menos da quantidade de recursos e mais da maneira como esses recursos entram nas experiências da turma. Organizar esse ambiente, portanto, significa criar condições para que a leitura e a escrita façam parte da vida das crianças de forma contextualizada, respeitando seus tempos, interesses e modos de aprender.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela. **Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões.** In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORNEIRO, Lina Iglesias. **A organização dos espaços na Educação Infantil**. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 229-281.

FROEBEL, Friedrich. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF Editora, 2001.

MALAGUZZI, Loris. **Histórias, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Campinas: Kírion, 2019.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 125. TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. Aprender a ler e a escrever – Uma proposta construtiva. T. Colomer – Artmed 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONSTRUINDO UMA ESCOLA PARA TODOS

ANDRESSA RAMOS VICHIATO IEVENES

Introdução

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva figura entre os desafios mais complexos e urgentes enfrentados pelos sistemas educacionais contemporâneos. Compreendida não como um conjunto de adaptações pontuais destinadas a estudantes com deficiência, mas como um princípio estruturante do fazer pedagógico, a inclusão exige a reconfiguração de currículos, metodologias, formação docente e cultura institucional, de modo a garantir que a diversidade humana — em suas dimensões física, sensorial, intelectual, social, étnico-racial e de gênero — seja acolhida como condição natural do ambiente escolar, e não como exceção a ser gerenciada.

O marco legal brasileiro, consolidado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelece o direito de estudantes com deficiência à matrícula na rede regular de ensino, superando o modelo histórico de segregação em instituições especializadas. Contudo, a garantia legal de acesso não assegura, por si só, a qualidade da experiência educacional, tampouco a efetiva participação e aprendizagem desses estudantes — dimensão que depende diretamente das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula.

Este artigo tem como objetivo discutir os fundamentos conceituais da educação inclusiva, analisar práticas pedagógicas reconhecidamente eficazes para a promoção da inclusão — com destaque para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) — e refletir sobre os desafios institucionais que ainda comprometem sua implementação efetiva nas escolas brasileiras.

Desenvolvimento

Da integração à inclusão: uma mudança de paradigma

É fundamental distinguir conceitualmente os termos "integração" e "inclusão", frequentemente utilizados como sinônimos, mas que representam paradigmas pedagógicos distintos. O modelo de integração, predominante até as últimas décadas do século XX, partia do pressuposto de que caberia ao estudante com deficiência adaptar-se às estruturas já existentes da escola, ainda que com apoios pontuais. A escola, nesse modelo, permanecia inalterada em sua estrutura essencial.

O paradigma da inclusão, por sua vez, inverte essa lógica: parte do princípio de que é a escola que deve se transformar para acolher a diversidade de seus estudantes, redesenhando currículos, metodologias e ambientes físicos de modo a atender à pluralidade de formas de aprender, comunicar-se e participar. Essa mudança de perspectiva, sistematizada por autores como Mantoan e fundamentada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, desloca o problema da inadequação do indivíduo para a inadequação do sistema — um deslocamento conceitual de consequências práticas profundas.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Entre as abordagens pedagógicas mais consolidadas para a promoção da inclusão, destaca-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), desenvolvido pelo Center for Applied Special Technology (CAST). O DUA propõe que a flexibilidade no planejamento pedagógico beneficia não apenas estudantes com deficiência, mas a totalidade da turma, reconhecendo que a variabilidade na forma de aprender é a regra, e não a exceção, entre qualquer grupo humano.

O modelo se estrutura em três princípios centrais. O primeiro refere-se a **múltiplas formas de representação**, isto é, a oferta do mesmo conteúdo por meio de diferentes canais — visual, auditivo, textual, tátil — de modo que estudantes com diferentes perfis sensoriais e cognitivos possam acessar a informação. O segundo envolve **múltiplas formas de ação e expressão**, permitindo que o estudante demonstre sua aprendizagem por caminhos diversos, como produção oral, escrita, visual ou por meio de tecnologias assistivas, em vez de restringir a avaliação a um único formato. O terceiro princípio trata de **múltiplas formas de engajamento**, reconhecendo que a

motivação para aprender varia entre indivíduos e propondo estratégias diversificadas para despertar interesse e sustentar o esforço ao longo do processo.

Diferentemente das adaptações curriculares tradicionais, elaboradas reativamente após a identificação de uma dificuldade específica, o DUA propõe planejamento proativo: a flexibilidade é incorporada desde a concepção da aula, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores e beneficiando toda a diversidade presente na turma, incluindo estudantes com altas habilidades, transtornos de aprendizagem, deficiências sensoriais e diferentes repertórios socioculturais.

Formação docente e o papel do professor mediador

Nenhuma política ou metodologia de inclusão se sustenta sem investimento consistente na formação docente. Pesquisas na área indicam que grande parte dos professores da rede regular de ensino ainda relata sentir-se despreparada para atuar com estudantes com deficiência, sobretudo em razão de currículos de formação inicial que abordam a temática de forma superficial ou meramente teórica.

A presença do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), atuando em regime de colaboração com o professor regente, constitui estratégia reconhecidamente eficaz, permitindo a coconstrução de estratégias pedagógicas específicas sem retirar o estudante do convívio com sua turma. Contudo, essa colaboração exige tempo institucional protegido para planejamento conjunto — recurso frequentemente escasso na rotina escolar brasileira, sobrecarregada por outras demandas administrativas.

Inclusão para além da deficiência: diversidade étnico-racial, de gênero e socioeconômica

Embora a discussão sobre inclusão escolar frequentemente se concentre nas necessidades de estudantes com deficiência, o conceito de educação inclusiva, em sua acepção mais ampla, abrange também a acolhida da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, linguística e socioeconômica. A Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e a

Lei nº 11.645/2008, que estende essa obrigatoriedade à temática indígena, representam marcos legais que buscam corrigir históricas invisibilizações curriculares.

Práticas pedagógicas culturalmente responsivas — que reconhecem, valorizam e incorporam os repertórios culturais dos estudantes ao processo de ensino, em vez de tratá-los como lacunas a serem corrigidas por um currículo supostamente neutro — têm se mostrado eficazes na promoção do engajamento e do senso de pertencimento de estudantes historicamente marginalizados pelos sistemas educacionais.

Desafios institucionais persistentes

Apesar dos avanços legais e conceituais, persistem desafios estruturais significativos. A insuficiência de recursos humanos especializados, a precariedade da acessibilidade física em muitas unidades escolares, a escassez de materiais didáticos acessíveis e a sobrecarga de turmas numerosas, que dificulta a atenção individualizada, constituem obstáculos concretos à efetivação da inclusão prometida pela legislação. Some-se a isso a persistência de atitudes capacitistas, ainda presentes em parte do corpo docente e da comunidade escolar, que reduzem a inclusão a uma obrigação burocrática, em vez de compreendê-la como enriquecimento pedagógico coletivo.

Conclusão

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva não se esgota no cumprimento formal da legislação, tampouco se resolve por meio de adaptações pontuais e reativas. Trata-se de um processo contínuo de transformação da cultura escolar, que exige o redesenho proativo de currículos e metodologias — como propõe o Desenho Universal para a Aprendizagem —, investimento robusto na formação docente, condições institucionais adequadas de trabalho colaborativo e o reconhecimento da diversidade humana, em todas as suas dimensões, como valor pedagógico central, e não como problema a ser administrado.

Avançar nessa direção exige compromisso conjunto de gestores, professores, famílias e formuladores de políticas públicas, orientado pela compreensão de

que uma escola inclusiva não beneficia apenas os estudantes historicamente marginalizados, mas qualifica a experiência educacional de todos, formando cidadãos mais empáticos, críticos e preparados para conviver produtivamente com a diversidade que caracteriza a sociedade contemporânea.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 — Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília: Diário Oficial da União, 2003.

CAST — Center for Applied Special Technology. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O Que É? Por Quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: Organização das Nações Unidas, 2006.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal Design for Learning: Theory and Practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

LADSON-BILLINGS, G. Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the remix. **Harvard Educational Review**, v. 84, n. 1, p. 74-84, 2014.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SABERES DOCENTES PARA A INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ANDRÉ LUIZ CARVALHO

RESUMO

A formação de professores constitui um dos elementos relacionados à construção de práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física. Este artigo tem como objetivo analisar as percepções de professores de Educação Física acerca de sua formação profissional para a inclusão e da contribuição dos saberes construídos na experiência para sua prática pedagógica. Trata-se de um recorte de uma pesquisa qualitativa e exploratória desenvolvida no âmbito de um Mestrado Profissional em Educação, realizada com dois professores de Educação Física de uma escola municipal de São Caetano do Sul. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados mediante análise de conteúdo. Neste recorte, foram consideradas especificamente as categorias relacionadas à formação profissional e à experiência docente. Os resultados indicaram que os participantes reconheceram a importância da formação inicial, mas apontaram limitações na preparação para situações inclusivas encontradas no cotidiano escolar. As experiências práticas, os estágios, a formação continuada e as trocas com outros profissionais foram destacados como elementos relevantes para a construção dos saberes mobilizados na prática. Conclui-se que, nas percepções analisadas, a formação para a inclusão não se encerra na graduação, constituindo um processo contínuo no qual os conhecimentos acadêmicos se articulam aos saberes construídos ao longo da experiência profissional.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Inclusão escolar; Formação de professores; Saberes docentes; Experiência profissional.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar pressupõe uma compreensão da educação que reconheça as diferenças entre os estudantes e busque assegurar condições para sua participação no processo educativo. Nessa perspectiva, a inclusão não se limita aos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas envolve também aqueles que, por diferentes razões, podem encontrar barreiras à participação no cotidiano escolar. Mantoan (2003) considera que a perspectiva inclusiva implica uma mudança na organização da escola, de modo que as necessidades dos estudantes sejam consideradas. Candau (2011), ao discutir diferenças culturais e práticas pedagógicas, também contribui para uma concepção educacional relacionada ao reconhecimento das diferenças presentes no espaço escolar.

No campo da Educação Física escolar, a construção de práticas

inclusivas apresenta desafios específicos. A trajetória da área foi marcada, em diferentes períodos, pela valorização da aptidão física, do desempenho e das práticas esportivas. Darido (2004) chama a atenção para a existência de estudantes que, mesmo estando presentes nas aulas de Educação Física, demonstram desinteresse ou deixam de participar das atividades. Resquícios de uma concepção centrada no desempenho podem favorecer a participação dos estudantes mais habilidosos e dificultar o envolvimento daqueles que apresentam maiores dificuldades.

A atuação do professor diante dessas situações está relacionada, entre outros aspectos, à sua formação profissional. Além dos conhecimentos desenvolvidos durante a graduação, o professor constrói saberes no decorrer de sua trajetória profissional, a partir das situações encontradas na escola, das decisões tomadas durante as aulas, da formação continuada e das interações com outros profissionais. Desse modo, compreender a preparação para a inclusão exige considerar tanto a formação inicial quanto os conhecimentos produzidos ao longo da experiência docente.

O presente artigo foi elaborado a partir de um recorte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de um Mestrado Profissional em Educação, cujo estudo original investigou a compreensão de professores de Educação Física sobre a inclusão e os fatores que, segundo suas percepções, interferiam em suas práticas pedagógicas. Neste recorte, a análise concentra-se especificamente na formação profissional e nos saberes construídos na experiência docente.

Assim, o artigo busca responder à seguinte questão: de que maneira a formação profissional e os saberes construídos na experiência contribuem para a atuação de professores de Educação Física diante dos desafios da inclusão escolar? Tem como objetivo analisar as percepções de professores de Educação Física acerca de sua formação profissional para a inclusão e da contribuição dos saberes construídos na experiência para sua prática pedagógica.

2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SABERES DOCENTES PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A formação do professor de Educação Física constitui um dos elementos importantes para a construção de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade dos estudantes. Darido (1995), ao discutir a formação profissional na área, identifica diferentes perspectivas curriculares. De um lado, encontra-se uma orientação tradicional-esportiva, direcionada principalmente ao domínio das habilidades práticas; de outro, uma perspectiva de caráter científico, mais relacionada à produção de conhecimentos e à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Essa diferenciação evidencia que a formação profissional não envolve somente o domínio técnico dos conteúdos da Educação Física, mas também conhecimentos necessários à intervenção pedagógica.

No campo da inclusão, a formação em Educação Física passou por transformações importantes. Chicon (2005) destaca que a Educação Física

Adaptada passou a integrar os currículos de graduação a partir das mudanças ocorridas no final da década de 1980. A inserção desse conteúdo representou um avanço para a preparação de profissionais que atuariam com pessoas com deficiência. Entretanto, o conhecimento sobre deficiências e atividades adaptadas não contempla, isoladamente, todas as situações relacionadas à diversidade que o professor poderá encontrar no cotidiano escolar.

A aproximação entre formação acadêmica e situações concretas de ensino torna-se, portanto, relevante. Betti e Betti (1996) discutem a necessidade de novas perspectivas para a formação profissional em Educação Física, favorecendo uma relação mais próxima entre os conhecimentos desenvolvidos durante a graduação e a atuação profissional. Darido (2014) também destaca dificuldades relacionadas à articulação entre os conhecimentos produzidos durante a formação e os problemas encontrados na prática pedagógica.

Nesse contexto, experiências de estágio e outras situações práticas desenvolvidas durante a graduação podem contribuir para que o futuro professor estabeleça relações entre os conhecimentos acadêmicos e as situações que encontrará posteriormente na escola. A formação inicial, entretanto, não pode ser compreendida como um processo capaz de fornecer antecipadamente respostas para todas as situações que surgirão durante a trajetória profissional.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Schön (1992), para quem o desenvolvimento profissional envolve também a reflexão sobre a própria ação. A prática não se resume à aplicação de conhecimentos produzidos previamente, pois o profissional interpreta situações, toma decisões e produz conhecimentos diante dos problemas encontrados em seu trabalho. Desse modo, conhecimento acadêmico e conhecimento construído na prática podem ser compreendidos como dimensões que se articulam no desenvolvimento profissional.

Tardif (2012) também contribui para essa discussão ao compreender os saberes docentes como plurais e provenientes de diferentes fontes. Entre eles encontram-se os saberes experienciais, construídos no exercício da profissão e relacionados às situações concretas vivenciadas pelos professores. A experiência, nessa perspectiva, não corresponde apenas ao tempo de exercício profissional, mas à construção de conhecimentos a partir das situações enfrentadas, das decisões realizadas e das relações estabelecidas no cotidiano de trabalho.

No contexto da inclusão, essa articulação assume importância diante da diversidade das situações encontradas na escola. A graduação oferece conhecimentos fundamentais para o exercício profissional, enquanto a experiência possibilita ao professor confrontá-los com situações reais, reconstruí-los e produzir novos saberes. Assim, formação inicial, experiência profissional e reflexão sobre a prática podem constituir dimensões complementares na construção dos conhecimentos mobilizados pelo professor diante dos desafios da inclusão.

3 METODOLOGIA

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de um Mestrado Profissional em Educação, concluído em 2019, que investigou como professores de Educação Física do Sistema Educacional de São Caetano do Sul compreendiam e desenvolviam o processo de inclusão em suas aulas. Considerando a natureza do objeto investigado, a pesquisa original adotou abordagem qualitativa e exploratória.

A investigação foi realizada em uma escola municipal de São Caetano do Sul. Participaram dois professores de Educação Física, identificados como P1 e P2, preservando-se suas identidades. Os critérios estabelecidos para participação foram: aceitar voluntariamente participar da pesquisa; atuar, em 2018, nos anos finais do Ensino Fundamental na escola selecionada; e ministrar aulas para um ou mais estudantes público-alvo da Educação Especial. P1 tinha 33 anos, havia concluído sua graduação em 2005 e possuía 13 anos de experiência docente. P2 tinha 35 anos, também havia concluído a graduação em 2005 e possuía 11 anos de experiência docente.

Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, organizadas a partir de perguntas abertas relacionadas aos temas estabelecidos no estudo. A utilização desse procedimento apoiou-se em Manzini (2003), considerando a possibilidade de utilização de um roteiro orientador e, simultaneamente, de aprofundamento das respostas durante a interação entre pesquisador e participante. O roteiro passou por pré-testagem antes da realização das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em áudio e posteriormente transcritas para organização e análise dos dados. A participação ocorreu mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo preservada a identidade dos participantes.

Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, fundamentada em Franco (2008). No estudo original, o processo de análise resultou em sete categorias e 22 fatores relacionados às práticas dos professores.

Para o presente artigo, não são retomadas todas as categorias da investigação original. O recorte concentra-se especificamente nas categorias “A formação profissional do professor” e “A experiência profissional do professor”. A primeira envolveu aspectos relacionados à diferenciação entre Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Física Adaptada; à presença da temática da inclusão na graduação; às experiências de estágio e atuação durante a formação; e à percepção dos professores sobre sua preparação ao término do curso. A segunda categoria concentrou-se na contribuição da experiência profissional para a construção dos saberes utilizados pelos professores em sua prática.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise deste recorte evidenciou duas dimensões relacionadas à

atuação dos participantes diante da inclusão nas aulas de Educação Física: a formação inicial e os saberes construídos no decorrer da experiência profissional. Os relatos indicam que os conhecimentos desenvolvidos na graduação foram considerados importantes, mas não suficientes para responder a todas as situações encontradas posteriormente no cotidiano escolar.

4.1 Formação inicial e preparação para a inclusão

Os dois professores concluíram a graduação em Educação Física em 2005. Ao relatarem sua formação inicial, estabeleceram uma distinção entre os conteúdos relacionados à Educação Física Adaptada e uma formação especificamente direcionada à Educação Inclusiva.

P1 afirmou:

"Não tive educação especial não. Tive só educação física adaptada. Era bem dividido entre teórico e prático [...] mas sobre inclusão, não. Era tudo dentro da educação física adaptada." (P1)

P2 apresentou percepção semelhante ao relatar que, durante sua graduação, teve contato com a Educação Física Adaptada e experiências de estágio, mas não com uma discussão denominada especificamente Educação Inclusiva.

Os relatos podem ser compreendidos considerando o próprio processo histórico da formação em Educação Física. Chicon (2005) destaca que conteúdos relacionados à Educação Física Adaptada passaram a integrar os currículos de graduação a partir das mudanças curriculares ocorridas no final da década de 1980. Embora essa inserção tenha representado um avanço, a preparação para trabalhar com pessoas com deficiência não corresponde necessariamente a uma formação que contemple toda a complexidade da inclusão escolar.

Essa questão também aparece quando os participantes avaliam sua preparação para o ingresso na profissão. P2 destacou a importância de uma formação anterior à atuação profissional, mas reconheceu que a aprendizagem não se encerra na universidade:

"Temos que ter uma base antes, porque a gente sai da faculdade com uma base, mas não adianta ficar só nisso. [...] tem muita coisa que eu tive que ir adquirindo depois." (P2)

O relato permite compreender a graduação como uma etapa importante da formação, sem atribuir a ela a responsabilidade de antecipar todas as situações que serão encontradas posteriormente. Nesse sentido, os participantes não desconsideraram a formação inicial, mas indicaram a necessidade de continuidade da aprendizagem ao longo da trajetória profissional.

4.2 Experiências práticas durante a formação

Outro aspecto destacado pelos participantes foi a importância das experiências práticas desenvolvidas durante a graduação. Os relatos atribuíram relevância aos estágios, às vivências e ao contato com situações concretas de ensino.

P1 relatou:

"A faculdade me preparou, mas não muito não. Foi mais na experiência. [...] Você tem que praticar, tem que ter mais atividades, mais práticas, vivências, é muito importante." (P1)

A fala evidencia uma percepção de distanciamento entre determinados conhecimentos adquiridos durante a graduação e as demandas encontradas posteriormente na prática profissional. Isso não significa, entretanto, que a formação deva privilegiar exclusivamente experiências práticas. O desafio consiste justamente em favorecer maior articulação entre os conhecimentos teóricos e as situações concretas de ensino.

Essa interpretação aproxima-se das discussões de Betti e Betti (1996) e Darido (1995) sobre a formação profissional em Educação Física. A oposição entre uma formação exclusivamente prática e outra predominantemente teórica não responde, isoladamente, às demandas da atuação docente. Para a inclusão, essa articulação torna-se particularmente relevante, pois as situações encontradas pelo professor exigem conhecimentos pedagógicos, capacidade de análise e possibilidades de adaptação diante das características dos estudantes e do contexto escolar.

4.3 Formação como processo contínuo

Mesmo possuindo mais de uma década de experiência profissional no momento da pesquisa, os participantes não afirmaram possuir conhecimentos suficientes para responder a todas as situações relacionadas à inclusão.

P1 reconheceu que determinadas situações exigiam busca por informações e alternativas, embora considerasse que, com o passar dos anos, havia adquirido maior facilidade para enfrentá-las. P2 também destacou a necessidade de continuar estudando:

"Eu acho que não tenho conhecimento suficiente não. Acho que eu preciso de muito mais, tanto que estou estudando pra isso, mas o que eu já tenho é possível trabalhar. [...] às vezes falta alguns detalhes e nós temos que continuar buscando conhecimento." (P2)

Os relatos permitem relativizar a ideia de que a preparação para a inclusão poderia ser resolvida exclusivamente pela inserção de uma disciplina específica durante a graduação. A presença da temática na formação inicial é importante, mas as próprias experiências dos participantes mostram que novas situações continuam surgindo durante a carreira.

A perspectiva de Schön (1992) contribui para essa interpretação ao compreender a prática profissional como espaço de reflexão e produção de conhecimento. Diante de situações que não possuem respostas previamente

estabelecidas, o professor precisa analisar sua atuação e buscar possibilidades de intervenção. A formação profissional passa, dessa forma, a ser compreendida como um processo que continua durante o exercício da docência.

4.4 Experiência profissional e construção dos saberes docentes

A experiência profissional apareceu nos relatos como elemento importante na construção dos conhecimentos mobilizados pelos professores. Entretanto, experiência não deve ser compreendida apenas como quantidade de anos trabalhados.

P1 destacou a importância da troca de conhecimentos com outros profissionais:

"Talvez acho que mais ideias, mais discussões com outros professores, de outras escolas ou daqui de dentro da escola mesmo. Debates, troca de ideias. Porque como que nós vamos conhecer todas as deficiências? Não dá. Tem que ter uma ajuda, uma troca." (P1)

P2 também relacionou seu desenvolvimento profissional às situações vivenciadas durante a carreira:

"Eu aprendi mais na vivência, vivenciando durante os anos. [...] Então na vivência você vai buscando o conhecimento, vai buscando soluções, vai aprender, vai perguntar, vai trocar ideias com outros profissionais para tentar achar o melhor caminho para aplicar." (P2)

Esses relatos aproximam-se da discussão de Tardif (2012) sobre os saberes experienciais. Os conhecimentos utilizados pelo professor não provêm exclusivamente da formação acadêmica, mas também são construídos no exercício da profissão e nas relações estabelecidas no ambiente de trabalho.

No caso dos participantes, essa aprendizagem aparece relacionada às situações vivenciadas com os estudantes, à busca por conhecimentos, aos cursos e palestras e às trocas com professores, equipe pedagógica, familiares e profissionais envolvidos com a inclusão. A experiência profissional configura-se, portanto, não apenas como passagem do tempo, mas como um processo no qual o professor interpreta situações, procura alternativas e reconstrói sua atuação.

Os resultados deste recorte indicam, assim, uma relação de complementaridade entre formação inicial e experiência profissional. Nas percepções dos dois participantes, a graduação ofereceu conhecimentos importantes, mas parte dos saberes necessários para enfrentar situações inclusivas foi construída posteriormente, mediante a experiência, a continuidade da formação e a interação com outros profissionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar as percepções de professores

de Educação Física acerca de sua formação profissional para a inclusão e da contribuição dos saberes construídos na experiência para sua prática pedagógica.

A análise evidenciou que, para os participantes, a formação inicial constituiu uma base importante para a atuação profissional, especialmente pelas experiências relacionadas à Educação Física Adaptada. Entretanto, os professores também identificaram limitações em sua preparação para as diferentes situações encontradas posteriormente no cotidiano escolar e atribuíram importância às experiências práticas desenvolvidas durante a graduação.

A experiência profissional mostrou-se igualmente relevante para a construção dos saberes docentes. As situações vivenciadas na escola, a busca por alternativas diante das dificuldades, a continuidade dos estudos e as trocas com outros profissionais foram apontadas como elementos que contribuíram para ampliar os conhecimentos mobilizados pelos professores.

Os resultados permitem compreender que, nas percepções analisadas, a formação para a inclusão não se encerra na graduação. A diversidade das situações encontradas no cotidiano escolar demanda um processo contínuo de aprendizagem profissional, no qual conhecimentos acadêmicos, experiências e reflexão sobre a prática podem se articular.

Considerando que a investigação foi realizada com dois professores de Educação Física de uma única escola municipal, seus resultados estão relacionados ao contexto investigado e não permitem generalizações para outros professores ou sistemas de ensino. Ainda assim, as percepções analisadas contribuem para refletir sobre a formação docente ao evidenciarem a importância da articulação entre formação inicial e saberes construídos durante a trajetória profissional.

REFERÊNCIAS

BETTI, Irene Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *Motriz*, v. 2, n. 1, p. 10-15, jun. 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CHICON, José Francisco. *Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

DARIDO, Suraya Cristina. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. *Motriz*, v. 1, n. 2, p. 124-128, 1995.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amelia; OMOTE, Sadao (org.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO EQUITATIVA

PEDRO FABIO PEREIRA DA SILVA

RESUMO

O estudo fundamenta-se em autores como Luckesi, Hoffmann, Libâneo, Freire e Vygotsky, que defendem uma avaliação voltada para a aprendizagem, a mediação pedagógica e a construção ativa do conhecimento. Além disso, discute-se o papel da Educação Inclusiva na promoção da equidade e no atendimento às necessidades específicas dos estudantes. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e análise de documentos educacionais.

Palavras-chave: avaliação diagnóstica; estratégias pedagógicas; educação inclusiva; anos iniciais.

1 Educação Inclusiva: da integração ao direito de aprender

Nas últimas décadas, a Educação Inclusiva consolidou-se como um dos principais princípios orientadores das políticas públicas educacionais brasileiras. Mais do que garantir o acesso dos estudantes com deficiência à escola regular, a inclusão pressupõe assegurar condições efetivas de participação, aprendizagem, permanência e desenvolvimento integral, respeitando as características, potencialidades e necessidades de cada sujeito. Dessa forma, a inclusão deixa de ser compreendida apenas como matrícula na classe comum e passa a representar um compromisso com a construção de uma escola que reconhece e valoriza a diversidade humana.

Historicamente, a educação das pessoas com deficiência foi marcada por processos de segregação. Durante muitos anos, predominou um modelo assistencialista, no qual esses estudantes eram encaminhados para instituições especializadas ou permaneciam afastados do convívio escolar. Posteriormente, surgiu o paradigma da integração, que atribuía ao estudante a responsabilidade de adaptar-se às exigências da escola. Apenas com a consolidação da perspectiva inclusiva passou-se a compreender que é a escola quem deve reorganizar seus espaços, práticas pedagógicas e recursos para garantir o direito à aprendizagem de todos.

Esse avanço foi impulsionado por importantes documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que reconheceu a educação inclusiva como estratégia fundamental para a construção de sistemas educacionais democráticos. No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos, princípio posteriormente reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e pela Base Nacional Comum Curricular (2018).

Esses documentos convergem ao reconhecer que a escola deve assegurar igualdade de oportunidades, eliminar barreiras e promover condições adequadas para que todos os estudantes possam desenvolver plenamente suas capacidades.

Nesse sentido, a recomposição das aprendizagens encontra na Educação Inclusiva um de seus principais fundamentos. Se o objetivo da recomposição é garantir que nenhum estudante tenha seu direito de aprender comprometido por dificuldades acumuladas ao longo da trajetória escolar, torna-se imprescindível considerar as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial e daqueles que apresentam diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Segundo Mantoan (2015), incluir significa transformar a escola para que ela deixe de selecionar quem pode aprender e passe a organizar-se a partir da diversidade existente em seu interior. A autora ressalta que a inclusão não

consiste na criação de currículos paralelos, mas na construção de práticas pedagógicas flexíveis, capazes de favorecer a aprendizagem de todos.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Paulo Freire (1996), ao afirmar que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, reconhecimento de sua dignidade e compromisso ético com sua emancipação. Sob essa perspectiva, a inclusão constitui um princípio democrático que fortalece o direito à aprendizagem e à participação social.

2 Recomposição das aprendizagens e equidade educacional

A recomposição das aprendizagens deve ser compreendida sob a perspectiva da equidade. Enquanto a igualdade pressupõe oferecer as mesmas oportunidades a todos os estudantes, a equidade reconhece que diferentes sujeitos necessitam de diferentes condições para alcançar resultados semelhantes. Assim, promover a equidade implica considerar as desigualdades sociais, culturais, econômicas e educacionais que atravessam o cotidiano escolar.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) destaca que sistemas educacionais inclusivos apresentam melhores condições para reduzir desigualdades e ampliar oportunidades de aprendizagem. Da mesma forma, relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) evidenciam que países que investem em práticas pedagógicas inclusivas tendem a alcançar melhores indicadores de qualidade e permanência escolar.

No contexto brasileiro, a pandemia de COVID-19 intensificou desigualdades já existentes. Muitos estudantes enfrentaram dificuldades de acesso às tecnologias digitais, ausência de acompanhamento pedagógico e limitações decorrentes das condições socioeconômicas de suas famílias. Para estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, deficiência intelectual, deficiência múltipla ou outras necessidades educacionais específicas, esses impactos foram ainda mais significativos.

Dessa forma, a recomposição das aprendizagens exige que a escola desenvolva estratégias diferenciadas, capazes de atender às necessidades individuais sem perder de vista os objetivos coletivos do currículo. A equidade, portanto, torna-se elemento estruturante do planejamento pedagógico.

3 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte à aprendizagem

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um serviço complementar e suplementar à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Seu objetivo não é substituir o ensino desenvolvido na sala comum, mas identificar barreiras à aprendizagem e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam a participação dos estudantes em todas as atividades escolares.

Conforme estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o AEE deve ser realizado preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais, em horário diferente daquele destinado às aulas regulares. Entre suas atribuições destacam-se a elaboração de estratégias pedagógicas específicas, a produção de materiais acessíveis, a orientação aos professores da classe comum e o apoio às famílias.

É importante destacar que o professor do AEE não atua isoladamente. A efetividade desse atendimento depende do trabalho colaborativo entre professores da sala regular, profissionais do atendimento especializado, equipe gestora e familiares. Essa articulação possibilita a construção de intervenções pedagógicas mais consistentes, alinhadas às necessidades dos estudantes.

No contexto da recomposição das aprendizagens, o AEE assume papel estratégico ao contribuir para a identificação de potencialidades, barreiras e possibilidades de intervenção, favorecendo a elaboração de práticas pedagógicas inclusivas que ampliem as oportunidades de aprendizagem.

4 Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): planejando para todos

Nos últimos anos, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem se consolidado como uma das principais referências internacionais para a

construção de práticas pedagógicas inclusivas. Desenvolvido pelo Center for Applied Special Technology (CAST), o DUA propõe que o currículo seja planejado desde sua origem para atender à diversidade de estudantes, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores.

O DUA fundamenta-se em três princípios centrais: oferecer múltiplas formas de representação das informações, múltiplas formas de ação e expressão do conhecimento e múltiplas formas de engajamento dos estudantes. Em vez de propor um único caminho para aprender, essa abordagem reconhece que diferentes estudantes aprendem de maneiras distintas.

Na prática pedagógica, isso significa utilizar diferentes linguagens, recursos visuais, materiais manipuláveis, tecnologias digitais, atividades colaborativas, jogos, vídeos, mapas conceituais, leitura compartilhada e outras estratégias que ampliem o acesso ao conhecimento.

Ao incorporar os princípios do DUA, a escola fortalece a recomposição das aprendizagens, pois reduz barreiras pedagógicas e amplia as oportunidades de participação de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

5 O papel do professor na construção de práticas inclusivas

A efetivação da Educação Inclusiva depende, em grande medida, da atuação do professor. Entretanto, não se trata apenas da adoção de metodologias diferenciadas, mas da construção de uma postura ética, reflexiva e comprometida com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Para Nóvoa (1995), a formação docente deve ultrapassar a dimensão técnica, favorecendo o desenvolvimento de professores pesquisadores, capazes de analisar criticamente sua prática e produzir conhecimentos a partir da realidade escolar. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Tardif (2014), ao reconhecer que os saberes docentes são construídos ao longo da experiência profissional, articulando conhecimentos científicos, curriculares e experienciais.

No contexto da recomposição das aprendizagens, o professor precisa assumir o papel de mediador, observando continuamente os avanços dos estudantes,

reorganizando o planejamento e diversificando estratégias sempre que necessário. Essa atuação exige formação continuada, trabalho colaborativo e apoio institucional.

Além disso, o professor deve compreender que a inclusão beneficia toda a turma. Estratégias como aprendizagem cooperativa, projetos interdisciplinares, atividades em pequenos grupos, tutoria entre pares e uso de tecnologias assistivas ampliam as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, e não apenas para aqueles público-alvo da Educação Especial.

6 Considerações finais

A análise realizada neste capítulo evidencia que a Educação Inclusiva constitui elemento indispensável para a efetivação da recomposição das aprendizagens. Garantir o direito de aprender implica reconhecer a diversidade presente nas escolas e desenvolver práticas pedagógicas fundamentadas na equidade, na participação e na valorização das potencialidades de cada estudante.

A articulação entre avaliação diagnóstica, Atendimento Educacional Especializado, princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e planejamento pedagógico colaborativo fortalece a construção de ambientes educacionais mais acessíveis, acolhedores e comprometidos com a aprendizagem.

Assim, a recomposição das aprendizagens deixa de ser compreendida apenas como recuperação de conteúdos e passa a representar um processo contínuo de promoção da justiça educacional, no qual todos os estudantes têm assegurado o direito de desenvolver plenamente suas capacidades.

7.Referências Bibliográficas

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

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. A lei estabelece a garantia de direitos e de inclusão social e cidadania da pessoa com deficiência.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Essa edição e os dados editoriais são confirmados pelo registro bibliográfico da Universidade de Brasília.

GRANDO, Regina Célia. *O jogo e a matemática no contexto da sala de aula*. São Paulo: Paulus, 2004. A obra aborda especificamente a utilização pedagógica dos jogos no ensino da Matemática e sua relação com o desenvolvimento do pensamento matemático.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KAMII, Constance. *A criança e o número*. 34. ed. Campinas: Papirus, 1990. Os dados bibliográficos dessa edição constam no registro da Biblioteca Digital e Sonora da UnB.

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

LORENZATO, Sérgio. *Para aprender matemática*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2015. A obra trata diretamente das relações entre inclusão, integração, políticas educacionais e práticas escolares.

NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. A referência bibliográfica da obra confirma a edição de 1995 pela Dom Quixote.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. *Resolução de problemas: teoria e prática*. Campinas: Papirus, 2011. A obra é diretamente relacionada ao eixo de resolução de problemas utilizado no capítulo de Matemática.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação*. Brasília, DF: UNESCO, 2016.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (org.). *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2001. A referência aparece em documentos acadêmicos como obra voltada à leitura, escrita e resolução de problemas em Matemática.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Os dados de edição, editora e ano são confirmados pelo registro da UnB.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998. A referência é confirmada pelo Repositório de Informação Acessível da UFRN.

ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIALIDADES COMO ELEMENTOS DA PEDAGOGIA

PRISCILA DA SILVA SANTOS

RESUMO

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória e interpretativa, desenvolvida a partir da perspectiva do estudo de caso coletivo. As discussões foram organizadas em torno de experiências relacionadas à organização dos chamados “cantinhos” ou áreas de interesse, à utilização de diferentes texturas e formas, à diversidade de materiais, ao desenvolvimento de projetos e às saídas pedagógicas, considerando ainda o papel da professora na organização dos contextos e na mediação das experiências. Os resultados discutidos indicam que as práticas consideradas mais potentes não se relacionam exclusivamente à presença de determinado material ou recurso, mas à articulação entre espaço, tempo, materialidade, intencionalidade pedagógica, possibilidades de escolha, interação, observação e participação das crianças. Entre as experiências compartilhadas, a organização dos “cantinhos” foi apontada pelas participantes como uma das estratégias mais eficientes para ampliar o interesse das crianças pelas propostas. Conclui-se que o compartilhamento de experiências entre professoras de diferentes redes constitui importante espaço de reflexão sobre a prática, permitindo identificar princípios pedagógicos comuns sem desconsiderar as especificidades de cada contexto.

Palavras-chave: Educação Infantil. Materialidades. Espaços educativos. Práticas pedagógicas. Formação docente. Experiências.

A organização do espaço constitui uma das dimensões mais significativas para compreender o cotidiano da Educação Infantil. Barbosa e Horn (2008) argumentam que a organização espacial não é neutra, pois expressa determinadas concepções sobre criança, aprendizagem e educação. A organização dos espaços está também relacionada à forma como os tempos

e as rotinas são estruturados no cotidiano institucional. O ambiente, os tempos destinados às diferentes experiências e a organização das ações cotidianas constituem elementos articulados da prática pedagógica. Nessa perspectiva, pensar a rotina da Educação Infantil não significa apenas estabelecer uma sequência de horários, mas organizar condições para que as crianças possam participar, explorar, brincar, interagir e construir diferentes experiências ao longo do dia (Barbosa, 2006).

A disposição das mesas, dos móveis, dos brinquedos, dos livros e dos materiais interfere nas possibilidades de circulação, escolha, interação e exploração. Consequentemente, pensar o espaço significa pensar também que experiências estão sendo possibilitadas às crianças.

Essa perspectiva encontra respaldo em discussões sobre a organização dos espaços em instituições de Educação Infantil. Carvalho e Rubiano (1994) destacam a importância da organização espacial para a constituição das experiências infantis, evidenciando que a disposição dos elementos presentes no ambiente pode favorecer diferentes formas de interação, exploração e participação. Dessa maneira, a configuração do espaço não constitui apenas uma questão funcional ou estética, mas participa das condições concretas em que as crianças desenvolvem suas ações.

A organização do espaço e do tempo, portanto, precisa ser compreendida de maneira articulada. A forma como os materiais são disponibilizados, os momentos destinados à exploração, a possibilidade de permanência em determinadas propostas e a flexibilidade da rotina podem ampliar ou restringir as experiências das crianças. Barbosa e Horn (2001) contribuem para essa compreensão ao discutirem a organização do espaço e do tempo na escola infantil como dimensões relacionadas ao cotidiano pedagógico.

Essa perspectiva encontra respaldo na investigação de Kishimoto (2001), que identificou relações entre a organização da rotina, o espaço físico, os objetos e os materiais educativos e as formas de interação e socialização estabelecidas nas instituições de Educação Infantil. A autora demonstra que os materiais não possuem significado pedagógico independente do contexto em que são utilizados. O conceito de materialidade permite aprofundar essa discussão.

A materialidade não corresponde simplesmente ao material físico disponível. Ela envolve a relação entre o objeto e os sujeitos que o utilizam, os sentidos produzidos, os gestos realizados, os usos inventados e as possibilidades abertas pela presença daquele elemento no ambiente.

Nesse sentido, um pedaço de tecido pode ser uma superfície para pintar, um elemento para esconder-se, uma capa, uma casa, uma cama para bonecos ou qualquer outra coisa imaginada pelas crianças. Um conjunto de caixas pode ser utilizado para empilhar, construir, transportar, separar, organizar ou representar. O significado não está exclusivamente no objeto, mas também na relação estabelecida com ele. Tebet et al. (2022) contribuem para essa discussão ao analisar a materialidade das relações e experiências vividas pelas crianças na Educação Infantil, mostrando que objetos, espaços e materialidades participam da constituição dos contextos educativos.

Evangelista, Alves e Dias (2023), por sua vez, defendem que as materialidades precisam ser consideradas no planejamento e na organização do trabalho docente, evidenciando que elas possuem dimensão curricular e não constituem apenas recursos complementares. Assim, a pergunta pedagógica deixa de ser apenas “qual material utilizar?” e passa a ser: “Que experiências esse material, nesse espaço e nesse contexto, pode possibilitar às crianças?” Essa mudança é fundamental para compreender as experiências compartilhadas pelas professoras participantes desta pesquisa.

A articulação entre espaço, tempo e materialidades permite, portanto, ampliar a compreensão sobre o papel do ambiente na Educação Infantil. Não se trata apenas de organizar fisicamente uma sala ou disponibilizar determinados objetos, mas de construir contextos nos quais diferentes possibilidades de ação possam emergir. A escolha dos materiais, sua localização, sua acessibilidade, o tempo destinado à exploração e a possibilidade de reorganização do ambiente fazem parte das decisões pedagógicas da professora.

Nesse sentido, o ambiente pode ser compreendido como parte integrante do planejamento. A organização espacial e temporal não antecede simplesmente a experiência das crianças, mas participa de sua constituição. Um mesmo material pode produzir diferentes experiências conforme o tempo disponível para explorá-lo, o espaço em que é apresentado, as relações

estabelecidas e as possibilidades de combinação com outros elementos.

A materialidade, assim, precisa ser compreendida em articulação com as condições concretas do cotidiano. Espaços, tempos, objetos e relações constituem uma rede de possibilidades que pode favorecer a participação, a autonomia, a exploração e a produção de sentidos pelas crianças. Essa compreensão permite deslocar o olhar de uma perspectiva centrada exclusivamente nos recursos disponíveis para uma análise das experiências que esses recursos tornam possíveis. A pergunta pedagógica, portanto, não se limita a "qual material utilizar?", mas envolve também questionar "em que espaço?", "por quanto tempo?", "com quais possibilidades de ação?" e "que experiências podem ser construídas pelas crianças?". A partir dessa perspectiva, espaços, tempos e materialidades deixam de ser elementos secundários da prática pedagógica e passam a constituir dimensões fundamentais da organização das experiências na Educação Infantil.

1. OS "CANTINHOS": ORGANIZAR O ESPAÇO PARA AMPLIAR POSSIBILIDADES

Entre as experiências compartilhadas pelas dez professoras, a organização dos chamados "cantinhos" destacou-se como uma das estratégias mais potentes para favorecer o interesse das crianças pelas propostas.

O termo "cantinhos" é utilizado aqui por corresponder à linguagem presente nas experiências das participantes. Em termos pedagógicos, pode ser compreendido como organização do ambiente em diferentes áreas de interesse, nas quais são disponibilizados materiais, objetos e possibilidades de ação distintas. A potência dessa organização não parece estar simplesmente na divisão física da sala. O aspecto relevante está na possibilidade de criar diferentes contextos de ação simultaneamente.

Enquanto uma criança pode explorar livros em determinado espaço, outra pode construir com blocos, outra pode realizar uma experiência artística e outra pode brincar simbolicamente. O espaço, dessa maneira, deixa de apresentar uma única proposta para o grupo inteiro e passa a comportar diferentes percursos.

A organização das áreas de interesse também pode favorecer escolhas

e autonomia. Estudos sobre pedagogia do cotidiano e organização das experiências destacam a importância de considerar as possibilidades de participação e ação das crianças, articulando a organização do ambiente à atuação docente (Carvalho; Fochi, 2017).

É importante, entretanto, evitar uma compreensão simplista. Os “cantinhos” não são automaticamente uma estratégia potente apenas por existirem. Sua organização depende da seleção dos materiais, da acessibilidade, do tempo disponível, da observação das crianças, da renovação das propostas e da intencionalidade da professora.

O compartilhamento realizado pelas participantes permite formular uma hipótese interpretativa: a potência dos cantinhos pode estar menos na estrutura física em si e mais na possibilidade de oferecer às crianças diferentes formas de participação dentro de um mesmo ambiente educativo. Essa questão será retomada na análise do estudo de caso.

2. MATERIAIS: DE RECURSOS PEDAGÓGICOS A POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIA

Historicamente, determinados materiais foram compreendidos como recursos destinados a facilitar a transmissão de conteúdos. Na Educação Infantil, entretanto, essa concepção precisa ser ampliada. Kishimoto (2001) demonstra que os materiais e brinquedos utilizados nas instituições revelam concepções de infância e de educação. Quando predominam materiais excessivamente dirigidos, com possibilidades de utilização previamente determinadas, pode haver menor espaço para a invenção e para a ação autônoma das crianças.

Isso não significa que materiais estruturados sejam inadequados. O problema está em considerar que o valor pedagógico de um material depende exclusivamente da função previamente definida pelo adulto. Materiais abertos, não estruturados ou de múltiplos usos podem ampliar as possibilidades de criação justamente porque não determinam completamente aquilo que a criança deve fazer.

Esse aspecto dialoga com estudos que destacam a importância da disponibilização de diferentes materiais para favorecer o brincar iniciado pelas

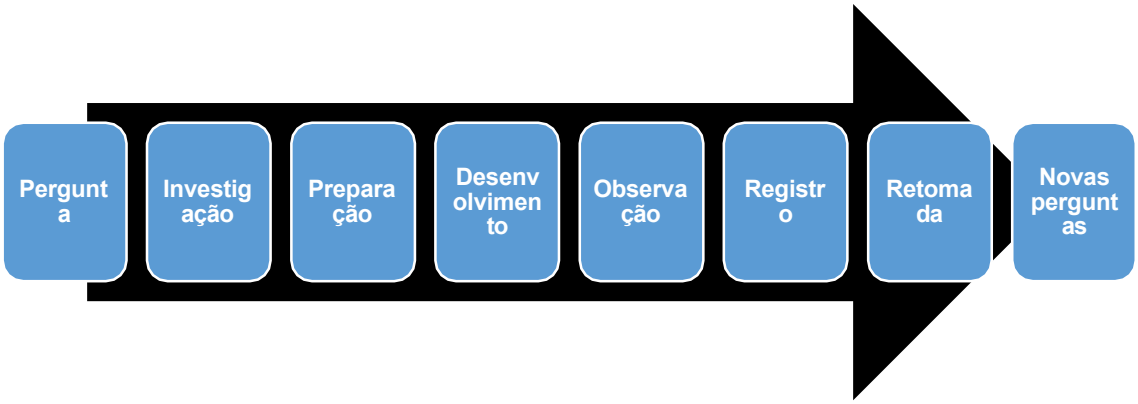
próprias crianças e ampliar o papel do adulto como facilitador das experiências (Fochi, 2015).

A discussão sobre materialidades amplia ainda mais essa compreensão ao evidenciar que os materiais não podem ser analisados separadamente dos contextos em que são utilizados. A relação entre crianças, objetos, espaços e adultos participa da produção das experiências e dos sentidos construídos no cotidiano educativo (Tebet et al., 2022; Evangelista; Alves; Dias, 2023).

A questão central, portanto, não está em classificar os materiais entre “bons” ou “ruins”, mas em compreender as possibilidades que eles oferecem no contexto das experiências propostas às crianças. Isso implica considerar não apenas as características dos materiais, mas também a maneira como são apresentados e disponibilizados, sua acessibilidade, o tempo destinado à exploração e as relações que podem favorecer.

É igualmente importante observar de que modo esses materiais podem ser manipulados, combinados, transformados e ressignificados pelas crianças, reconhecendo que seus usos nem sempre correspondem às intenções inicialmente estabelecidas pela professora. Nesse processo, a observação atenta das formas como as crianças se relacionam com os materiais torna-se fundamental, pois permite à professora identificar interesses, descobertas, dificuldades e novas possibilidades de exploração.

Fluxograma



A partir dessas observações, as propostas podem ser reorganizadas e ampliadas, em um movimento contínuo de planejamento, acompanhamento e reflexão sobre as experiências vivenciadas pelas crianças. Essa perspectiva reforça a compreensão da docência como uma prática que articula planejamento, observação, escuta e reorganização dos contextos educativos.

Essa perspectiva é fundamental para a análise das experiências compartilhadas pelas participantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as experiências compartilhadas, a organização dos “cantinhos” destacou-se como uma das estratégias apontadas pelas professoras como mais eficientes para favorecer o interesse das crianças. A análise permite compreender que essa potência não decorre simplesmente da divisão da sala em espaços, mas da criação de diferentes possibilidades de escolha, exploração, interação e permanência.

As experiências com texturas e formas também evidenciaram a importância de proporcionar às crianças oportunidades de experimentar o mundo por meio do corpo e dos sentidos. A exploração sensorial, quando vinculada à investigação e à participação, amplia as possibilidades de produção de significados e se articula aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para a Educação Infantil (Brasil, 2018).

A discussão sobre materiais permitiu ainda compreender que não é a quantidade ou a sofisticação dos recursos que determina sua potência pedagógica. Materiais simples podem produzir experiências complexas quando inseridos em contextos que possibilitem criação, transformação, investigação e interação. Essa compreensão desloca o foco do objeto isolado para as materialidades constituídas nas relações entre crianças, adultos, espaços e objetos (Kishimoto, 2001; Tebet et al., 2022; Evangelista; Alves; Dias, 2023).

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. ***Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional***. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. ***Por amor e por força: rotinas na educação infantil***. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva (org.). ***Educação infantil: pra que te quero?*** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. ***Projetos pedagógicos na educação infantil***. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

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

CARVALHO, Maria Inez Campos de; RUBIANO, Márcia Regina Bonagamba. **Organização do espaço em instituições pré-escolares**. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.
p. 107-130.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. **Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores**. *Em Aberto*, Brasília,
v. 30, n. 100, p. 23-36, 2017.

EVANGELISTA, Lidiane Pereira; ALVES, Camila Vieira da Rosa; DIAS, Julice. **As materialidades como um fundamento para o trabalho docente na Educação**

Infantil. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, [S. l.], 2023. DOI: 10.20873/uft.rbec.e15269.

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

GOMES, Lisandra Ogg; INFANTINO, Agnese. **Pedagogia da infância e contextos educativos no Brasil e na Itália**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 51, 2025. DOI: 10.1590/S1678-4634202551289949por.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, 2001. DOI: 10.1590/S1517-97022001000200003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. ***Educação infantil: fundamentos e métodos***. São Paulo: Cortez, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). ***Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação***. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos et al. **Bebês, materialidade e objetos técnicos na primeira infância no Brasil e na França**. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 18, 2022. DOI: 10.12957/childphilo.2022.58124.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. ***A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores***. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A PSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR

ROSIANE MARIA DA SILVA

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar as contribuições da atuação psicopedagógica no contexto escolar, com ênfase na compreensão das dificuldades de aprendizagem e na parceria estabelecida entre psicopedagogo, professores, famílias e demais profissionais da comunidade educativa. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter reflexivo, desenvolvida a partir da análise de obras relacionadas à Psicopedagogia, aprendizagem, desenvolvimento humano, prática educativa, afetividade, ludicidade e relações escolares.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Aprendizagem. Dificuldades de aprendizagem. Psicopedagogia institucional. Trabalho colaborativo.

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a atuação psicopedagógica também precisa considerar a dimensão afetiva presente nas relações educativas. Wallon (1998) permite compreender que afetividade, motricidade e inteligência encontram-se articuladas no desenvolvimento humano. Dessa forma, o modo como o estudante é acolhido, escutado, reconhecido e desafiado pode interferir em sua relação com as situações de aprendizagem. Isso não significa considerar a afetividade como causa isolada do desempenho escolar, mas reconhecer que as relações estabelecidas no ambiente educativo participam da constituição das experiências de aprender.

Da mesma forma, a ludicidade pode constituir importante recurso para o trabalho pedagógico e psicopedagógico. Jogos, brincadeiras, desafios e situações de criação podem favorecer a participação, a comunicação, a elaboração de estratégias e a construção de conhecimentos, desde que estejam articulados a objetivos educacionais e acompanhados de mediação

adequada. A atividade lúdica, portanto, não deve ser compreendida apenas como entretenimento, mas como uma possibilidade de observar e favorecer diferentes processos envolvidos na aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre escola e família. A participação familiar pode oferecer informações importantes sobre a história, as experiências e as formas de interação do estudante em diferentes contextos. Entretanto, essa relação precisa ser construída de maneira ética e colaborativa, evitando que a família seja responsabilizada isoladamente pelas dificuldades apresentadas na escola. Da mesma forma, a escola precisa reconhecer suas próprias responsabilidades e analisar criticamente suas práticas, condições e possibilidades de intervenção.

Diante desse cenário, este trabalho parte da seguinte questão norteadora: de que maneira a atuação psicopedagógica no contexto escolar pode contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem e para a construção de respostas pedagógicas que não reduzam o estudante às suas dificuldades?

A partir dessa questão, estabelece-se como objetivo geral analisar as contribuições da atuação psicopedagógica no contexto escolar, especialmente no que se refere à compreensão dos processos de aprendizagem, às dificuldades apresentadas pelos estudantes e à construção de uma parceria colaborativa com professores, famílias e demais profissionais envolvidos no processo educativo.

Como objetivos específicos, pretende-se: compreender a Psicopedagogia enquanto campo interdisciplinar voltado aos processos de aprendizagem; discutir a atuação da Psicopedagogia no contexto institucional escolar; analisar a importância da parceria entre professor e psicopedagogo; refletir sobre a influência das relações afetivas, da ludicidade e do ambiente escolar nos processos de aprendizagem; discutir a participação da família e da rede de apoio; e problematizar os processos de rotulação, culpabilização e exclusão relacionados às dificuldades de aprendizagem.

A escolha do tema decorre da necessidade de ampliar a compreensão acerca da função do psicopedagogo no espaço escolar. Ainda existem concepções que associam sua atuação predominantemente ao atendimento

individual de estudantes que apresentam dificuldades, como se sua função estivesse restrita à identificação ou ao tratamento de problemas. Tal compreensão reduz as possibilidades de contribuição desse profissional e desconsidera a dimensão institucional da Psicopedagogia.

A relevância deste estudo está, portanto, na possibilidade de discutir uma atuação psicopedagógica comprometida não apenas com a identificação das dificuldades, mas com a investigação das condições que participam dos processos de aprendizagem e com a construção de estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes. Trata-se de defender uma perspectiva na qual a dificuldade não seja entendida como uma característica definitiva, mas como uma situação que precisa ser investigada, compreendida e enfrentada de maneira colaborativa.

Assim, este trabalho busca contribuir para uma reflexão sobre a Psicopedagogia no contexto escolar, considerando a aprendizagem como um processo complexo, histórico, relacional e multidimensional. Ao articular as contribuições da Psicopedagogia com estudos sobre desenvolvimento humano, afetividade, prática educativa e relações escolares, pretende-se discutir possibilidades de atuação que fortaleçam a parceria entre os diferentes sujeitos envolvidos na educação e que contribuam para uma escola mais atenta às singularidades e às possibilidades de aprendizagem de cada estudante.

A dimensão institucional da atuação psicopedagógica

A atuação psicopedagógica institucional amplia o olhar para além do atendimento individual. No contexto escolar, o psicopedagogo pode contribuir para a compreensão das relações que constituem a instituição, das concepções sobre aprendizagem, das práticas pedagógicas e das condições que podem favorecer ou dificultar a participação dos estudantes.

Bossa (2000) destaca a importância da atuação psicopedagógica nas relações entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem. Dessa forma, o trabalho não se limita ao estudante que apresenta uma dificuldade, mas pode envolver a equipe escolar, as famílias e a própria organização institucional.

Essa perspectiva é especialmente importante porque uma mesma dificuldade pode manifestar-se de formas diferentes dependendo das condições em que ocorre. Um estudante pode apresentar resistência em uma atividade e participar intensamente de outra. Pode demonstrar dificuldade diante de determinada forma de avaliação e apresentar conhecimentos quando utiliza outro recurso.

Por isso, a observação do contexto é fundamental.

Scoz (1994) contribui para essa discussão ao defender a compreensão da realidade escolar e dos problemas de aprendizagem em sua complexidade. A dificuldade não pode ser separada da instituição na qual aparece, das relações estabelecidas e das práticas pedagógicas desenvolvidas.

A atuação institucional pode envolver observação de situações de aprendizagem, diálogo com professores, análise de estratégias, orientação às famílias, participação em reuniões pedagógicas e construção de ações preventivas.

Nesse processo, é fundamental evitar que o psicopedagogo seja transformado no profissional responsável por resolver todos os problemas da escola. Sua contribuição está relacionada à construção de um olhar especializado sobre a aprendizagem, mas a responsabilidade pelo trabalho pedagógico permanece compartilhada entre os diferentes profissionais da instituição.

Prevenção, investigação e intervenção

A atuação psicopedagógica institucional pode ser organizada em três dimensões articuladas: prevenção, investigação e intervenção. A prevenção consiste na criação de condições que favoreçam a aprendizagem antes que as dificuldades se consolidem. Isso pode envolver a discussão de estratégias, o acompanhamento dos processos de adaptação, a análise das relações escolares, a construção de ambientes acolhedores e a reflexão sobre práticas pedagógicas.

Prevenir não significa identificar precocemente supostos problemas para produzir diagnósticos. Significa acompanhar processos, reconhecer barreiras e criar condições para que diferentes sujeitos tenham acesso às

experiências de aprendizagem.

A investigação constitui outro eixo fundamental. Investigar significa observar, formular hipóteses, reunir informações, analisar relações e acompanhar resultados.

Weiss (2008) destaca a importância da atitude investigativa no trabalho psicopedagógico. O diagnóstico deve ser compreendido como processo e não como conclusão definitiva.

No contexto escolar, isso significa reconhecer que uma hipótese pode ser modificada conforme novas informações aparecem. Uma dificuldade observada em determinado momento pode estar relacionada a conhecimentos prévios, experiências emocionais, relações sociais, condições pedagógicas ou diferentes fatores que precisam ser considerados conjuntamente.

A intervenção, por sua vez, deve estar relacionada às necessidades identificadas. Pode envolver mudanças nas propostas pedagógicas, reorganização dos tempos e espaços, utilização de diferentes recursos, orientação aos adultos, mediação de conflitos e acompanhamento do estudante.

O objetivo não deve ser simplesmente corrigir aquilo que está considerado inadequado, mas ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem.

A queixa escolar e a compreensão das dificuldades de aprendizagem

A expressão "queixa escolar" pode indicar uma situação na qual determinado estudante passa a ser identificado pela escola a partir de uma dificuldade. Entretanto, transformar a queixa em explicação definitiva pode limitar a compreensão do fenômeno. Uma criança pode ser encaminhada porque não acompanha determinada atividade, apresenta dificuldade de leitura, demonstra baixa participação, possui dificuldades de comunicação ou apresenta comportamentos considerados inadequados. Nenhuma dessas manifestações, isoladamente, permite compreender toda a relação do sujeito com a aprendizagem.

Paín (1985) e Fernández (1990) contribuem para uma leitura que considera o sujeito e sua relação com o aprender. A dificuldade precisa ser

investigada sem transformar o estudante em objeto passivo de uma avaliação.

Também é necessário considerar o contexto institucional. A escola participa da construção das experiências de aprendizagem e, portanto, precisa estar incluída na análise.

Isso não significa afirmar que todas as dificuldades são produzidas pela escola. Existem características individuais, condições familiares, sociais, emocionais, cognitivas e outras dimensões que podem participar do processo. O desafio consiste justamente em evitar explicações únicas.

Uma análise psicopedagógica qualificada procura identificar relações, possibilidades e necessidades, construindo hipóteses que possam orientar intervenções.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, ROTULAÇÃO E INCLUSÃO

Dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar

As dificuldades de aprendizagem constituem um dos principais desafios enfrentados pela escola. Entretanto, é necessário diferenciar uma dificuldade observada em determinado processo de uma suposta incapacidade permanente do sujeito. Uma criança pode apresentar dificuldade em determinada área e, ao mesmo tempo, demonstrar potencialidades significativas em outras. A dificuldade também pode modificar-se diante de diferentes condições de ensino e mediação. Por essa razão, o acompanhamento precisa ser contínuo.

Paín (1985) contribui para uma abordagem investigativa dos problemas de aprendizagem, enquanto Weiss (2008) ressalta a importância de compreender as condições nas quais a dificuldade aparece.

Essa perspectiva permite questionar explicações simplistas sobre o fracasso escolar.

O insucesso não pode ser atribuído automaticamente ao estudante ou à família. É necessário considerar também as práticas educativas, as condições institucionais, as expectativas, os recursos disponíveis e as relações estabelecidas.

Os riscos da rotulação

Um dos principais riscos presentes no cotidiano escolar é transformar uma dificuldade em identidade. Quando determinado estudante passa a ser conhecido como "aquele que não aprende", pode haver redução das expectativas pedagógicas.

Esse processo pode produzir um ciclo no qual se oferecem menos desafios porque se acredita que o estudante não será capaz, e posteriormente utiliza-se o baixo desempenho para confirmar a crença inicial.

A Psicopedagogia pode contribuir para interromper esse ciclo.

O estudante precisa ser observado a partir de suas possibilidades, e não apenas de suas dificuldades. Vygotsky (2007) contribui para uma concepção dinâmica do desenvolvimento ao enfatizar a importância da mediação e das relações sociais.

O fato de um estudante ainda não realizar determinada tarefa de maneira autônoma não significa que não possa desenvolvê-la com apoio adequado. Essa perspectiva reforça a necessidade de identificar não apenas aquilo que o sujeito já consegue realizar, mas também as possibilidades que podem ser desenvolvidas por meio da mediação.

Inclusão e respeito às singularidades

A inclusão escolar exige mais do que a presença física na instituição. É necessário garantir participação, acesso ao currículo, oportunidades de aprendizagem, reconhecimento das diferenças e construção de apoios. Nesse sentido, a Psicopedagogia pode contribuir para identificar barreiras que dificultam a participação dos estudantes e colaborar na elaboração de estratégias. Entretanto, a inclusão não é responsabilidade exclusiva do psicopedagogo. Ela depende do compromisso de toda a instituição. É necessário superar a oposição simplista entre dificuldade individual e responsabilidade escolar.

Em determinadas situações, características individuais demandarão acompanhamento especializado. Em outras, as condições de ensino precisarão ser modificadas. Frequentemente, os dois aspectos estarão

relacionados.
Uma análise qualificada procura compreender essa interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações estabelecidas no ambiente escolar podem favorecer ou dificultar a participação do estudante, enquanto atividades lúdicas podem criar oportunidades diferenciadas de exploração, comunicação e construção de conhecimentos. Entretanto, nem afetividade nem ludicidade devem ser tratadas como soluções isoladas. Ambas precisam estar articuladas à intencionalidade pedagógica. A relação entre escola e família também se mostrou fundamental. A participação familiar pode oferecer informações importantes sobre o percurso do estudante, mas não deve ser utilizada para produzir culpabilização.

A construção de uma parceria exige comunicação respeitosa e reconhecimento das responsabilidades compartilhadas. Da mesma maneira, quando outras áreas profissionais são envolvidas, é necessário evitar a fragmentação do sujeito. A interdisciplinaridade precisa ser compreendida como articulação de diferentes saberes e não como simples multiplicação de encaminhamentos. Outro resultado importante da análise foi a necessidade de considerar os limites éticos da atuação psicopedagógica.
O psicopedagogo precisa reconhecer os limites de sua atuação e evitar diagnósticos ou intervenções que ultrapassem sua competência profissional. Da mesma maneira, dificuldades escolares não devem ser automaticamente transformadas em transtornos ou explicações clínicas.

A escola precisa analisar suas próprias práticas antes de concluir que determinado estudante é incapaz de aprender. A prevenção, nesse sentido, ganha papel relevante. Uma atuação psicopedagógica preventiva não significa antecipar diagnósticos, mas acompanhar os processos de aprendizagem, reconhecer barreiras, discutir estratégias e criar condições para que dificuldades possam ser enfrentadas antes de se cristalizarem. A principal conclusão deste estudo é que a Psicopedagogia pode contribuir significativamente para a construção de uma escola mais reflexiva, colaborativa e comprometida com a aprendizagem de todos.

Entretanto, essa contribuição depende da forma como sua atuação é compreendida. Quando o psicopedagogo é visto como alguém que deve "resolver" o estudante considerado problema, sua função é reduzida. Quando é compreendido como profissional que contribui para investigar os processos de aprendizagem, dialogar com diferentes profissionais e construir estratégias, amplia-se sua possibilidade de atuação. Assim, mais do que encaminhar estudantes, é necessário construir uma cultura institucional de investigação. Isso significa perguntar continuamente o que pode ser modificado, quais barreiras podem ser removidas, quais estratégias podem ser experimentadas e quais apoios podem favorecer a participação.

A dificuldade deixa, então, de ser compreendida como sentença e passa a ser entendida como questão de investigação. A partir das discussões realizadas, entende-se que uma atuação psicopedagógica qualificada precisa estar comprometida com a dignidade do sujeito, com o direito à aprendizagem e com o reconhecimento de suas possibilidades. Não se trata de negar dificuldades, mas de compreendê-las de maneira mais ampla. Não se trata de retirar responsabilidades dos profissionais, mas de construir responsabilidades compartilhadas. Não se trata de substituir a ação pedagógica por intervenções psicopedagógicas, mas de aproximar conhecimentos que possam fortalecer o trabalho educativo.

Conclui-se, portanto, que a Psicopedagogia institucional possui potencial significativo para contribuir com a escola quando sua atuação está articulada ao trabalho pedagógico, fundamentada na ética e orientada pela investigação dos processos de aprendizagem. Seu papel pode ser especialmente relevante na construção de práticas que não culpabilizem o estudante, a família ou o professor, mas que reconheçam a complexidade das situações escolares e busquem caminhos possíveis para a aprendizagem. Dessa maneira, a intervenção psicopedagógica pode colaborar para que a escola avance de uma perspectiva centrada apenas na identificação das dificuldades para uma perspectiva comprometida com a construção de possibilidades.

A aprendizagem, nesse sentido, não deve ser entendida como responsabilidade de um único profissional. É uma construção que envolve

estudantes, professores, famílias, psicopedagogos, demais profissionais e a própria instituição escolar. Reconhecer essa dimensão coletiva é um dos caminhos para construir uma educação que não desista de seus estudantes e que compreenda as diferenças não como obstáculos, mas como parte constitutiva da experiência humana e educativa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Siqueira; CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra (org.). **A produção do conhecimento: métodos e técnicas de pesquisa em Psicopedagogia**. São Paulo: Memnon, 2002.

BOSSA, Nádia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **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**. Lisboa: Edições 70, 1998.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 13. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre:

Artmed, 1998. ZENICOLA, Ana Maria; BARBOSA, Laura Monte

Serrat; CARLBERG, Simone.
Psicopedagogia: saberes, olhares, fazeres. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2007.



WWW.SLEDITORA.COM
WHATSAPP (11)978414455
SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM